



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
DOUTORADO EM SOCIOLOGIA

Percepções e Trajetórias Docentes: mobilidade no contexto da interiorização e expansão do ensino superior público no estado do Ceará.

Carlos Henrique Lopes Pinheiro

FORTALEZA
2013

Carlos Henrique Lopes Pinheiro

Percepções e Trajetórias Docentes: mobilidade no contexto da interiorização e expansão do ensino superior público no estado do Ceará.

Tese apresentada à Banca Examinadora e ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Orientador: Dr. Antonio Cristian Saraiva Paiva

FORTALEZA
2013

Carlos Henrique Lopes Pinheiro

Percepções e Trajetórias Docentes: mobilidade no contexto da interiorização e expansão do ensino superior público no estado do Ceará.

Apresentação em: 10 de Maio de 2013

Banca Examinadora:

Dr. ANTÔNIO CRISTIAN SARAIVA PAIVA (UFC).

(Presidente)

Dra. ANDRÉA BORGES LEÃO (UFC).

Dr. CARLOS BENEDITO MARTINS (UNB).

Dra. CLARISSA ECKERT BAETA NEVES (UFRGS).

Dr. JOSÉ EDVAR COSTA DE ARAÚJO (UVA).

RESUMO

A expansão e interiorização do ensino superior, no contexto brasileiro contemporâneo, possibilitaram a inserção de novos questionamentos acerca da política educacional, estrutura e funcionamento, inclusão e profissionalização, dentre tantos outros temas passíveis da investigação sociológica. Tomando-os como pano de fundo, entendemos que a expansão pública e espacializada desse nível de ensino para cidades distantes dos grandes centros urbanos, deve ser pautada também pela investigação e compreensão dos docentes inseridos nesse contexto. Assim, com o intuito de dar continuidade às pesquisas que buscam compreender a dinâmica do ensino superior brasileiro pelo viés da interiorização, esta pesquisa analisa o trabalho docente a partir das trajetórias narradas pelos próprios professores universitários que vivenciam suas práticas acadêmicas cotidianas e mantêm vínculos institucionais nas universidades públicas do interior do Ceará. Estabelecemos, deste modo, um debate acerca das representações identitárias que circundam a noção do trabalho docente e envolvem um conjunto de variáveis que se relacionam ao conceito de identidade, tais como “reconhecimento social”, “resistência”, “alteridade”, “campo simbólico”, “jogo de interesses”, “pertencimento” e “ação social”, expressos tanto conceitualmente quanto nos relatos dos professores investigados. Partimos da premissa que, ao pensarmos sobre a natureza do trabalho docente, não podemos incorrer no erro de generalizar esta atividade desconsiderando o nível de ensino, a natureza da instituição educacional, os vínculos empregatícios e as condições de trabalho nem, tão pouco, poderemos desprezar o aspecto territorial, ou seja, o lugar onde o(a) professor(a) realiza suas atividades, os vínculos que mantém com estes espaços, suas estratégias de sociabilidade, reconhecimento e pertencimento ou não nestas cidades. Ao estudar a interiorização do ensino superior a partir dos professores efetivos que trabalham nessas instituições, podemos verificar além dos problemas e percalços deste processo que, para os docentes, o lugar importa, que a mobilidade entre territórios produz impactos variados, que é importante compreender a relação cidade/universidade e que a partir de uma leitura territorial é possível compreender o fenômeno da expansão e interiorização do ensino superior no Brasil e no Ceará.

Palavras-chave: Ensino Superior, expansão e interiorização, Identidades e Representações Docentes, território e mobilidade, Trajetória Socioespacial.

ABSTRACT

The spread of higher education into the country of Brazil, nowadays, allowed the inclusion of new questions about education policy, structure and functioning, inclusion and professionalization, besides many other topics of sociological research subjects. Taking them as a backdrop, we understand that the public and spacialized spread of this level of education into towns away from the big cities, should be guided by the investigation that considers the comprehension of the professors who are working in this context. Thus, aiming to continue with the studies that look for the understanding of the brazilian higher education dynamics by the interiorization, this research analyses the teaching work from trajectories narrated by the professors themselves who live their academic practices and also keeping institutional links with public universities from the country of the state of Ceará. In this way, we have established a debate about the identity representation that involves the notion of teaching work and an amount of variables that is related to the concept of identity such as "social recognition", "resistance", "alterity", "symbolic field", "games of interests", "belonging", "social action", expressed as conceptually as in the professors' reports who were investigated. Thinking about the nature of teaching work, we should not make the mistake of generalizing this activity disregarding the level of teaching, the educational institution nature, neither the employment links and the work conditions nor despise the territorial aspects, in other words, the place where the professors do their activity, the links that keep them in these spaces, their sociability strategies, recognition and belonging or not in these towns. Studying the process of spreading of higher education into the interior of a country, based on the professors who work at these institutions, we are able to verify that, beyond the problems of its process that, for the professors, the place does matter, that the mobility among the territories makes a variety of impacts, that it is important to understand the relationship between town/university and that based on territorial view we are able to understand the phenomenon of the spreading of higher education into the country of Brazil and the state of Ceará.

Key words: Higher Education, Spreading and Interiorization, Identities and Teaching Representation, Territory and Mobility, Socio-spatial Trajectories.

Quando vim da minha terra,
se é que vim da minha terra
(não estou morto por lá?),
a correnteza do rio
me susurrou vagamente
que eu havia de quedar
lá donde me despedia.
Os morros, empalidecidos
no entrecerrar-se da tarde,
pareciam me dizer
que não se pode voltar,
porque tudo é consequência
de um certo nascer ali.

Quando vim, se é que vim
de algum para outro lugar,
o mundo girava, alheio
à minha baça pessoa,
e no seu giro entrevi
que não se vai nem se volta
de sítio algum a nenhum.

Que carregamos as coisas,
moldura da nossa vida,
rígida cerca de arame,
na mais anônima célula,
e um chão, um riso, uma voz
ressoam incessantemente
em nossas fundas paredes.

Novas coisas, sucedendo-se,
iludem a nossa fome
de primitivo alimento.
As descobertas são máscaras
do mais obscuro real,
essa ferida alastrada
na pele de nossas almas.

Quando vim da minha terra,
não vim, perdi-me no espaço,
na ilusão de ter saído.
Ai de mim, nunca saí.
Lá estou eu, enterrado
por baixo de falas mansas,
por baixo de negras sombras,
por baixo de lavras de ouro,
por baixo de gerações,
por baixo, eu sei, de mim mesmo,
este vivente enganado,
enganoso.

(A Ilusão do Migrante – Carlos Drummond de Andrade)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto da soma de todas as pessoas encontradas na sua execução. Algumas desde a formulação inicial, pois me fizeram acreditar que este objetivo poderia ser alcançado. Outras sempre presentes direta ou indiretamente na elaboração desta tarefa. Agradecer é reconhecer o apoio das pessoas e instituições e, entender que, a produção de conhecimentos necessita de múltiplas ajudas, não sendo possível a sua elaboração de forma individual.

No decorrer desta caminhada, contei com a ajuda imprescindível de pessoas sempre prontas a colaborar com esta pesquisa. Por essas razões, são muitos os agradecimentos a todos que me apoiaram, para que este trabalho se concretizasse. Nesse sentido, é indispensável a menção a nomes cuja participação foi decisiva. Quero agradecer de forma especial:

Aos professores e professoras com os quais mantivemos uma interlocução sempre positiva e qualificada, que me receberam e compartilharam comigo seus conhecimentos, angústias, histórias e cotidiano, fornecendo ricos e fundamentais elementos para o êxito deste trabalho;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, especialmente ao prof. Dr. Cristian Paiva, meu orientador, agradeço por me proporcionar maturidade acadêmica, crescimento pessoal e por me fazer acreditar que o processo de orientação e de construção do conhecimento não se faz de modo “mecânico”. Externo, aqui, profunda admiração por sua competência, profissionalismo, compromisso, sensibilidade e atenção dispensada durante o doutorado. Agradeço ainda à professora Neyara Araújo que me acompanhou durante boa parte deste processo.

À minha família – Irmãos, sobrinhos, cunhados – e, em especial, minha mãe, Ana Maria Lopes, à qual devo e dedico tudo que conquistei, e tudo aquilo que ainda venha a conquistar em minha vida;

À minha amada esposa Paula Virgínia Mendes Maia, minha companheira, sempre presente nos bons e maus momentos desta caminhada. Partilho e divido com ela os resultados aqui encontrados. A você, Paula, além de profunda admiração, externo meus mais sinceros agradecimentos;

Ao meu sogro Paulo de Társo Maia Pereira pelo apoio e por se fazer presente sempre que necessário disponibilizando meios de deslocamento, acomodação, criando condições para que este trabalho pudesse ser executado em plenitude. Sem ele, esse trajeto teria sido muito mais tortuoso. Agradeço também à minha Sogra, Maria Valquíria Mendes Maia por, em vários momentos ter intermediado o contato com o Sr. Paulo e por me acolher sempre de forma generosa.

À tia Rosália, sempre presente na minha formação, meus sinceros agradecimentos;

À CAPES, pelo apoio financeiro, sem o qual este estudo não teria sido possível;

Aos meus queridos amigos e interlocutores Mário Henrique Castro Benevides, Silvoneto Oliveira e Radamés Rogério pelos incansáveis debates acadêmicos, tanto em nossos encontros pessoais como virtualmente.

Aos professores membros da banca examinadora da defesa: Andréa Borges Leão (UFC), Carlos Benedito Martins(UNB), Clarissa Eckert Baeta Neves (UFRGS) e José Edvar Costa de Araújo (UVA);

Aos secretários do programa de Pós-Graduação em Sociologia Aimberê Amaral e Socorro, sempre muito responsáveis, gentis e solícitos na execução de seus trabalhos e no atendimento aos estudantes.

SUMÁRIO

Apresentação	11
1 O percebido, o concebido e o vivido: representações identitárias e trajetórias no trabalho docente universitário – construindo o percurso teórico-metodológico	20
2 Trajetórias em diálogo: contextos e sujeitos.	36
2.1 Universidade Estadual do Ceará	40
2.1.1 Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, Limoeiro do Norte/Ceará	46
2.1.2 Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC – Quixadá/Ceará	51
2.1.3 Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI. Iguatu/Ceará	57
2.1.4 Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI, Itapipoca/Ceará	62
2.1.5 Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns – CECITEC, Tauá/Ceará	65
2.1.6 Faculdade de Educação de Crateús – FAEC, Crateús/Ceará	69
2.2 Universidade Regional do Cariri – URCA	73
2.3 Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral/Ceará	83
2.4 Universidade Federal do Ceará – UFC, Quixadá, Sobral e Região do Cariri	92
3 Sociologia do Ensino Superior: reflexões e considerações sobre a expansão e interiorização no Brasil e no Ceará	106
3.1 A segunda onda de expansão: o contexto político, a diversificação institucional e difusão territorial do ensino superior	120
3.2 A educação superior no estado do Ceará 1996/2010: uma expansão territorializada	133
3.3 O ensino superior e a sociedade brasileira: a relevância de uma “sociologia reflexiva da dialética estabelecida”	138
4 Novas territorialidades, nova sociabilidade: o componente da mobilidade socioespacial na formação da identidade profissional dos docentes <i>multiterritorializados</i> no Ceará	146
4.1 Mobilidade e trajetória socioespacial na perspectiva da interiorização	150
4.2 Uma distinção a considerar: os conceitos de espaço, território e lugar como categorias analíticas para a compreensão da pesquisa	162
4.2.1 Territorialidade e Sociabilidades em múltiplas perspectivas e representações docentes	164
5 A organização das cidades e as dinâmicas socioespaciais mediante atração e instalação das IES públicas no Estado do Ceará	177
5.1 A produção e organização do espaço urbano com e a partir da	

instalação das IES: discutindo a relação cidade/universidade	178
5.2 Vozes do Lugar: a organização das atividades docentes em face do lugar de trabalho	184
5.3 Trajetórias, mobilidade e vivências docentes baseadas no gênero: a interiorização do ensino superior para além do trabalho docente	190
6 O trabalho docente no contexto da interiorização do ensino superior público no estado do Ceará	198
6.1 O concebido	201
6.2 O Percebido	209
6.3 O Vivido	216
Considerações Finais	221
Bibliografia	231

Apresentação

A expansão e interiorização do ensino superior – público ou privado – no contexto brasileiro contemporâneo possibilitaram a inserção de novos olhares e questionamentos acerca da política educacional, estrutura e funcionamento, inclusão e profissionalização, dentre tantos outros temas passíveis da investigação sociológica. Tomando-as como pano de fundo, entendemos que a expansão pública e espacializada desse nível de ensino para cidades distantes dos grandes centros urbanos, deve ser pautada, também, a partir da investigação e compreensão dos docentes inseridos nesse contexto.

Assim, com o intuito de dar continuidade às abordagens descritas acima, bem como às demais pesquisas que buscam compreender a dinâmica do ensino superior brasileiro pelo viés da interiorização, este trabalho se propõe a lançar um olhar sobre os professores universitários que vivenciam suas práticas acadêmicas cotidianas e mantêm vínculos institucionais nas universidades públicas do interior do Ceará. Interessa-nos compreender, em primeiro lugar, se o fato de terem optado por cidades interioranas lhes trouxe ou traz implicações pessoais, sociais e profissionais, sejam elas positivas e/ou negativas. Dito de outro modo, investigamos aqui a maneira com que estes professores vislumbram a interiorização do ensino superior e como se percebem neste processo. As representações criadas e vividas, o dito e o sentido, ou seja, a correlação entre o imaginário e o real do trabalho docente e as peculiaridades de sua ‘reprodução’ nesses territórios constituem as bases e fundamentação desta pesquisa.

A opção por esta categoria profissional de estudo parte do pressuposto que, ao contrário dos empregos do setor privado, dentre eles dos professores universitários das Instituições de Ensino Superior – IES particulares, que são permeados, ameaçados e afetados pelas constantes transformações do mundo do trabalho – flexibilização e precarização nas/das relações de trabalho, multiemprego, relativa perda de autonomia do fazer acadêmico, instabilidade, a incerteza da continuidade e o dilema do desemprego, a universidade pública

tornou-se assim, para muitos, uma espécie de “mundo desejável”; a possibilidade concreta de segurança, estabilidade e de realização efetiva do trabalho docente envolvendo, desta feita, não apenas o ensino, mas também os caminhos viáveis da produção do conhecimento por meio da pesquisa, da extensão, e até mesmo da própria política seja ela acadêmica ou não.

Partimos então dos seguintes pressupostos: o primeiro é que, mesmo tendo alcançado relativa estabilidade profissional, existe uma espécie de identidade imaginária, nem sempre real, em torno da perspectiva e representação do trabalho docente; o segundo parte da premissa que, ao pensarmos sobre a natureza do trabalho docente, não podemos incorrer no erro de generalizar esta atividade desconsiderando o nível de ensino, a natureza da instituição educacional, os vínculos empregatícios e as condições de trabalho e, tão pouco, desprezar o aspecto territorial, ou seja, o lugar onde o professor realiza suas atividades, os vínculos que mantêm com estes espaços, suas estratégias de sociabilidade, reconhecimento e pertencimento ou não a estas cidades, constituídos através das representações sociais e do campo simbólico que envolve os seus afazeres.

Desse modo, acreditamos que o estudo das trajetórias (profissional e socioespaciais) se apresenta enquanto uma estratégia metodológica viável, reveladora de peculiaridades a serem consideradas no cotidiano acadêmico dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa. Esta dinâmica própria, particular aos professores des-re-territorializados (ou como optamos aqui, multiterritorializados) além de se sobrepor ao “imaginário coletivo” que circunda social e institucionalmente o ideal ou *status* do trabalho docente, especialmente o universitário, propicia a possibilidade de refletir, enquanto hipótese, sobre um possível *habitus* docente, que não generaliza, mas é capaz de evidenciar hábitos, comportamentos, percepções e sentimentos semelhantes de diferentes sujeitos de lugares distintos.

Pensada deste modo, a trajetória enquanto dispositivo metodológico segue uma orientação bourdiesiana, mas que mantém oportuno diálogo e se complementa com as ideias de Bernard Lahire (2004), Claude Dubar (1998), Richard Sennett (2004, 2007), Kofes (2001, 2004), dentre outros. Em verdade,

acreditamos que a estratégia adotada designa uma abordagem conjunta do docente e o do trabalho por ele desenvolvido, onde o foco é a articulação e não a separação entre eles.

O docente, assim como o trabalho docente, sempre se mostraram como importantes temas de estudo e pesquisa. Estes têm sido cada vez mais desafiadores e diversificados dadas as transformações políticas, educacionais, econômicas e sociais que o Estado e a sociedade brasileira têm passado desde as reformas universitárias da década de 1960 e, de modo mais evidente, desde o processo e período da redemocratização no final da década de 1980. Acreditamos assim que, quando associadas ao progresso contínuo e acelerado do meio técnico-científico-informacional (Santos, 1998), as abordagens e reflexões sobre o docente universitário e o trabalho por ele desenvolvido, não só podem como devem ser atualizadas e ganhar novos contornos, significados e sentidos.

A investigação bibliográfica e a busca por referências tem mostrado que, de forma geral, as pesquisas que elegem o trabalho docente enquanto objeto de estudo priorizam, fundamentalmente, os professores do ensino básico, ou seja, as questões didático-pedagógicas, as condições de trabalho, a formação e a relação entre professores e alunos ou entre os professores e o sistema educacional como um todo. Além disso, o debate acerca das políticas educacionais e da maneira como as reformulações legais têm afetado o trabalho e o trabalhador docente constituem a maior parte da preocupação e produção acadêmica, sobretudo, na área da educação.

No que se refere ao ensino ou educação superior no Brasil, as pesquisas têm se voltado, preferencialmente, para a desestruturação deste nível de ensino no setor público ou, ao contrário, como demonstram estudos mais recentes, à reestruturação e expansão das universidades públicas – principalmente as federais – e à expansão e mercantilização das IES privadas.

Verificamos, portanto, que a grande maioria dos trabalhos dedicados à compreensão do ensino superior brasileiro, sejam eles voltados para o setor público ou privado, apontam para as análises e problemas desta expansão e para as condições e conjunturas políticas, econômicas e ideológicas. Há, desta

forma, uma boa e vasta literatura complementar que é indispensável para a execução deste trabalho.

A reflexão sobre a constituição e desenvolvimento do ensino superior no Ceará, sobretudo no contexto da interiorização, demanda mais conhecimento do que se dispõe no atual estágio. Designa um trabalho de muita “inspiração e transpiração”, de múltiplos questionamentos, tanto na sua formulação quanto para as últimas considerações feitas na pesquisa. Todo este esforço:

Requer acúmulo de informações, acúmulo de observações, acúmulo quantitativo e qualitativo; leituras atentas a minúcias definidoras; elaboração de quadros interpretativos aptos a ultrapassar as versões já convencionadas; perspicácia para descobrir nos acentos, nas vírgulas e nas reticências informações e sentidos que por alguma razão não tem ainda o estatuto da palavra dita; respeito aos fatos ocorridos e aos participantes, diferenciando e articulando os relatos e as interpretações; acatamento às narrativas e aos seus narradores, ao desejo justo de serem bem registrados para a posteridade. (ARAÚJO 2005, p.317).

Deste modo, procuramos neste trabalho articular dois campos estruturantes que visam compreender a relação entre a expansão e interiorização do ensino superior com as peculiaridades e estratégias de desenvolvimento do trabalho docente neste contexto.

Os professores efetivos das universidades públicas localizadas no interior do estado do Ceará e que já tenham passado pelo estágio probatório constituem, portanto, os sujeitos interlocutores desta investigação. Alguns fatores nos levaram a escolher este grupo de professores e não outros igualmente pertinentes: o vínculo institucional, de caráter público, revela o “fim da angústia” com a questão empregatícia representada no sentimento de estabilidade profissional tão buscada nos dias atuais. Ademais, o fato de possuir pelo menos três anos de atividades ininterruptas o(a) coloca,

invariavelmente, na “obrigatoriedade” de manter um laço temporal – afetivo ou não – com o território que o “acolhe”. A perspectiva temporal, a estabilidade e a mobilidade demarcam o caráter objetivo do estudo das trajetórias. O segundo critério, de motivação pessoal, representa uma tentativa de manter certo distanciamento do objeto de pesquisa, ou seja, por já ter vivenciado praticamente todas as outras formas de vínculo para o exercício do trabalho docente em várias cidades do interior do Ceará e até em outros Estados, por motivos que nos parecem patentes, julgamos salutar trabalhar com a única categoria que, ainda, não vivenciei. Conforme Sennett, o pesquisador deve usar sua experiência para compreender os outros, em vez de ouvir os ecos de sua própria vida; o autor destaca ainda que:

Mais amplamente, o bom senso nos diz que, quando os outros são tratados como espelhos, eles não conciliam a realidade de sua própria existência; deve-se respeitar o fato elementar de que eles são diferentes. A lição parece ser: se você os respeita, não se projete neles (2004, p.61).

Assim, vislumbramos nestes fatores a condição para: 1) análise da trajetória e da construção da carreira docente; 2) refletir sobre o cotidiano socioprofissional e a relação que os professores mantêm com a família, com a cidade onde trabalha e com a universidade; 3) investigar os deslocamentos socioespaciais (mobilidade ou migração) com o objetivo de compreender se e como estes processos interferiram e/ou interferem positiva ou negativamente no desenvolvimento das atividades docentes e das relações pessoais e familiares e; 4) refletir sobre o lugar, o papel e o olhar dos professores universitários no processo de expansão e interiorização do ensino superior público do estado do Ceará.

O professor é tratado aqui enquanto sujeito social, envolvido em um conjunto de relações (pessoais e familiares, de trabalho e territoriais) que se (re)organizaram a partir da sua condição profissional. Em seguida, abordamos questões relativas à práxis docente: organização do tempo e das atividades

acadêmicas; produção e condições de desenvolvimento de pesquisas e extensão; percepções, limites e possibilidades de ser professor universitário no interior do estado do Ceará. Por se tratar de um estudo que se realiza com sujeitos que se deslocam ou se deslocaram de outros lugares e renovam constantemente suas estratégias de sociabilidade, o território (e suas territorialidades) se revela enquanto interlocutor dos demais eixos da pesquisa.

Desta forma, para uma melhor explanação e explicação deste trabalho, apresento a seguir o modo como estruturei esta Tese:

O primeiro capítulo, de caráter introdutório, apresenta discussões teóricas e metodológicas que nortearam nossas reflexões no decorrer desta pesquisa. Trajetória, identidade e representação são conceitos que deram suporte à formulação de nossas categorias de análise, tais como mobilidade/migração socioespacial, território e territorialidades. Do mesmo modo, auxiliaram no desenvolvimento dos capítulos que tratam da relação cidade/universidade e do trabalho docente na perspectiva do que é concebido, percebido e vivido pelos professores a partir de suas próprias narrativas e representações, dando novos sentidos aos significados que permeiam o imaginário social e docente sobre a profissão em um contexto acadêmico.

O segundo capítulo especifica os contextos, os sujeitos, as estratégias e abordagens que utilizamos para a realização das entrevistas durante o trabalho de campo, que ocorreu em todas as treze cidades das mais diversas regiões do Ceará que possuem ao menos um *campus* de uma das universidades públicas do Estado e ofertam cursos de graduação presencial, a saber: Universidade Estadual do Ceará - UECE, Universidade Vale do Acaraú - UVA, Universidade Regional do Cariri – URCA e Universidade Federal do Ceará – UFC. Nestas universidades realizamos um total de 49 entrevistas, sendo 27 professores e 22 professoras. O estudo buscou, desde o início, estabelecer uma abordagem equitativa entre homens e mulheres com a finalidade de verificar as distintas percepções, estratégias e pressões que fundamentam a análise, também numa perspectiva de gênero, muito embora esta não seja nossa preocupação central. Ainda neste capítulo, à medida que contextualizamos os cenários onde o trabalho se efetivou e apresentamos

fragmentos articulados e em diálogos das trajetórias narradas por estes docentes, destacamos desde então, as percepções, representações e vivências que foram tecendo e introduzindo questões desenvolvidas nos capítulos seguintes.

No terceiro capítulo, à luz da sociologia do ensino superior, tratamos da expansão e interiorização do ensino superior no Brasil e no Ceará e das territorialidades implícitas e explícitas neste processo. Neste capítulo, devido ao processo de interiorização universitária no Ceará ter ocorrido desde a década de 1970 com a criação da UECE, abordamos este processo expansionista em dois momentos: o primeiro a partir da reforma universitária de 1968 até o início da década de 1990 e o segundo momento, desde meados da década de 1990 com a reformulação e flexibilização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB em 1996, até os dias atuais. Nesta perspectiva, é importante destacar que o estado do Ceará adota, no primeiro momento, um modelo estadual – próprio – de interiorização do ensino superior, pouco relacionado, portanto, ao modelo adotado em nível nacional. Já no segundo período, a expansão se dá por incentivo direto da federação e segue a lógica e o modelo adotado em nível nacional. Ademais, no decorrer deste período, ao contrário do primeiro, na medida em que houve um acelerado crescimento de IES privadas e da UFC para além de Fortaleza, houve também, se não uma retração, no mínimo, uma estagnação dos investimentos no que se refere à educação superior, no âmbito das políticas públicas que se efetivam pela via do governo do Estado.

No quarto capítulo, apresentamos uma discussão que privilegia o território e as territorialidades e os deslocamentos socioespaciais (mobilidade e migração). O território se apresenta como categoria-chave desta tese. É a partir deste que os professores se encontram ou se desencontram social e profissionalmente. São nos deslocamentos entre territórios que as histórias, os objetivos, os anseios e as decepções surgem como elemento central na organização das atividades acadêmicas e da vida social e familiar. Nele, ou a partir dele, o professor ressignifica o trabalho docente, vislumbra novas possibilidades, cria e recria novas estratégias de adaptação. Enfim, aqui a discussão sobre o território evidencia não só a difusão espacial das IES, como

estabelece uma reflexão entre fixos e fluxos, proporcionando uma inversão da mobilidade. Anteriormente os estudantes, sobretudo os mais abastados financeiramente, se deslocavam para as grandes cidades em busca de formação acadêmica e profissional. A partir da interiorização das IES e do próprio modelo de educação à distância, é agora, prioritariamente, o professor que se desloca, que migra ou está em constante movimento pendular. Desse modo, a partir do diálogo entre diversos autores e os professores interlocutores desta pesquisa, o território é percebido para muito além de um espaço de demarcação cartográfica. Aqui ele adquire um caráter simbólico, representativo aos docentes, que a partir de suas multiterritorialidades desenvolvem o que denominamos de multissociabilidade, ou seja, procuramos evidenciar em cada território vivido pelo professor, um processo de sociabilidade e de adaptação. Neste ínterim, não raro os professores dividiam seus territórios em: territórios de trabalho (cidade onde a faculdade que trabalha está situada) e território em que se vive (cidade de origem onde as famílias, amigos e demais estruturas estão presentes para eles(as)).

Em decorrência do quarto capítulo, o quinto surge “naturalmente”, pois nele estabelecemos e pensamos sobre a relação cidade/universidade/docente. Esta articulação se mostrou de grande relevância, uma vez que ela está pautada na percepção, sensação e sentimento do docente com seu local de trabalho e da própria vivência que tem com a e na mesma. Questões como a estrutura urbana, a oferta e qualidade dos serviços como lazer, educação dos filhos, saúde, dentre outros são reveladoras da importância de se discutir o lugar de trabalho e de/da expansão dos equipamentos universitários para determinadas cidades. Tais percepções são refletidas diretamente no fazer docente, pois na maioria dos casos os professores acabam por adequar seus horários em dois ou, no máximo, três dias por semana e a única relação efetiva que a maioria destes mantêm com a cidade é de trabalho, ou seja, há pouca relação dos professores com dinâmica e realidade local. Este capítulo expressa inúmeras sensações por parte dos docentes como adaptação e adequação nesta nova cidade (menos comum nas narrativas), ou um desejo permanente de mudança para uma cidade maior, retorno para a cidade em que se

reconhece como um sujeito “completo”, ou ainda, inúmeros pedidos de remoção (processo que se pede transferência do local de trabalho).

Outro destaque relevante neste capítulo e que contrariou uma hipótese que tínhamos, é que estas representações, mesmo sendo mais comuns nas cidades menores (onde há *campus* da UECE, por exemplo), também são reproduzidas, geralmente nos mesmos moldes, por diversos professores que trabalham em Sobral ou na Região do Cariri, locais considerados “desenvolvidos” e de “bons serviços” de comércio, saúde, educação e lazer, que são as principais “reivindicações” expressas pelos professores. O curioso é que tanto neste capítulo como também no segundo, é possível perceber que os professores que não se integraram às cidades em que trabalham, vislumbram nas outras cidades uma espécie de “mundo perfeito”, caracterizado nas narrativas, quase que em totalidade, da seguinte forma: “*se pelo menos eu estivesse em Fortaleza, desenvolveria bem melhor minhas atividades, poderia pesquisar, fazer projetos de extensão, ter um gabinete...*”. Em outros casos docentes que trabalham em cidade como Iguatu, além de Fortaleza, reverberam basicamente o mesmo pensamento, tomando como referência as cidades do Crato ou de Juazeiro do Norte na Região do Cariri. A necessidade da comparação e, nesta, se perceber quase sempre em situação pior, evidencia um pensamento imaginário sobre o trabalho docente e sobre a instituição que muitas vezes se constitui no que é real para eles, pelo menos em discurso.

O sexto e último capítulo traz questões relativas ao trabalho docente e está estruturado também de acordo com as perguntas realizadas no trabalho de campo, considerando os seguintes tópicos: 1) a concepção sobre trabalho docente; 2) a percepção das condições de desenvolvimento do trabalho docente e do fazer acadêmico; 3) a vivência cotidiana e as implicações (vantagens e desvantagens) de ser professor universitário no interior do Ceará. Esses tópicos estão em completa conformidade com as discussões e reflexões desenvolvidas nos capítulos anteriores, desde o que trata das representações e trajetórias até o que reflete acerca da relação cidade/universidade/professor. Este capítulo está subdividido em três tópicos: o concebido, o percebido e o

vivido, onde a discussão teórica e as narrativas dialogam e dão um desfecho às categorias e reflexões da pesquisa.

1. **O percebido, o concebido e o vivido:** representações identitárias e trajetórias no trabalho docente universitário – construindo o percurso teórico-metodológico.

A reflexão sobre a dinâmica e sobre as transformações das cidades interioranas são, para este pesquisador, bastante desafiadoras e instigantes. Os investimentos, as políticas públicas, o desenvolvimento dos serviços, a organização urbana e os desafios contemporâneos do mercado além do discurso da profissionalização, são temas que me despertam o interesse pela leitura contínua e sistemática e me conduziram à necessidade de lançar um olhar investigativo desses acontecimentos que, em algumas cidades, têm gerado verdadeiras revoluções técnicas, científicas, informacionais e, claro, urbanas, tornando cada vez mais complexas essas estruturas como também, as próprias relações sociais.

Embora pertencendo a uma minoria de fortalezenses que não possui parentescos ou laços familiares ligados a qualquer cidade do interior do Ceará, posso afirmar que a minha breve trajetória profissional enquanto professor universitário sempre esteve ligada a cidades distantes de Fortaleza e de outras capitais (Juazeiro do Norte, Sobral, Quixadá, Aracati, Curvelo/MG). São cidades interioranas que ganharam destaque devido ao desenvolvimento da educação superior (pública ou privada) nas quais tive boas e duradouras relações de trabalho. Além destas, exerci a função de professor nos cursos sequenciais da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, e de tutor da Universidade Aberta do Brasil UAB/UFC, condição que me manteve sempre em contato com várias outras cidades e, claro, com professores – iniciantes ou

experientes – que vivenciam ou vivenciavam no deslocamento espacial a sua condição de inserção profissional. Nelas pude compartilhar de inúmeras conversas com colegas de profissão sobre o que representava ser professor universitário no interior do Estado.

Estas representações, não raro, envolviam temas relacionados à empregabilidade, às questões pessoais e familiares, ao reconhecimento e até mesmo ao caráter “sempre temporário”¹ que esses empregos – públicos ou privados – designavam na visão deles. “*Estou aqui para ‘fazer currículo’, pegar experiência e, se ‘Deus quiser’, sair daqui para um lugar melhor!*” Essa retórica, comum e repetitiva, própria da grande maioria dos sujeitos interlocutores deste trabalho, nos induziu e conduziu à formulação do objeto e dos objetivos da Tese que, enquanto proposta teórico-metodológica, busca considerar: 1) as representações identitárias construídas em torno do docente e do trabalho docente; 2) as trajetórias como um mosaico das representações elaboradas pelos sujeitos, considerando a dimensão do vivido, sendo questionadora ou ratificadora do imaginário identitário do trabalho docente.

As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. (JODELET, 2002, p.22)

As representações identitárias aqui refletidas que circundam a noção do trabalho docente envolvem um conjunto de variáveis que se relacionam ao conceito de identidade tais como “reconhecimento social”, “resistência”, “alteridade”, “campo simbólico”, “jogo de interesses”, “pertencimento” e “ação

¹ A expressão “sempre temporário” em destaque representa o permanente desejo de retorno à sua cidade de origem, ou mesmo de mudança para um centro maior (Fortaleza, Recife, Natal por exemplo). Este sentimento, que se fez presente tanto nos relatos informais, quanto nas entrevistas realizadas na pesquisa, denota muito mais um desejo do que uma possibilidade concreta. A impressão obtida é a de que há uma abstração momentânea de sua condição real de pertencimento àquele lugar por mais que este pertencimento seja por vezes renegado. Entrevistas realizadas na pesquisa denotam muito mais um desejo do que uma possibilidade concreta. A impressão obtida é a de que há uma abstração momentânea de sua condição real de pertencimento àquele lugar por mais que este pertencimento seja, por vezes, renegado.

social” expressas tanto conceitualmente quanto nos relatos dos professores investigados.

A ideia de *Respeito* desenvolvida por Sennett para compreensão da formação do caráter (2004) não só complementa, como nos oferece uma boa sistematização das categorias conceituais descritas acima – embora possua um propósito diferenciado – colaborando com a nossa reflexão acerca das representações sociais que a atividade docente enseja, em especial no nível acadêmico/universitário. Para este autor, *a sociologia tem muitos sinônimos para os diferentes aspectos do respeito. Estes incluem “status”, “prestígio”, “reconhecimento”, “honra” e “dignidade”* (p.67). De modo (in)consciente talvez, mas certamente pautados mais no senso comum que estes aspectos podem representar do que nas definições conceituais elaboradas por Sennett, esses “sinônimos” também fazem parte dos discursos e representações dos docentes pesquisados e, por isso, serão tratadas no decorrer deste trabalho.

A identidade aqui reportada adquire, portanto, um caráter relacional, em que o professor reconhece suas atividades e a si mesmo pelo que se apresenta idêntico ou destoante na sua trajetória profissional, bem como nas suas experiências cotidianas tomando como referência o outro². Assim, a identidade acabou sendo naturalmente confrontada e “atualizada” pelas narrativas de suas próprias trajetórias. Como sugerem Berger e Luckmann (1999), a identidade é vista como elemento da realidade subjetiva, situada numa relação dialética com a realidade social. Concebemos, assim, a identidade enquanto um modelo de representação que expressa reconhecimento dentro de um campo social de conflito, relacionando a constituição do “sujeito-ator” ao processo de mudança social (TOURAINÉ, 1994).

Vivemos sob um leque de possibilidades identitárias que questionam muito das histórias que nos contaram sobre quem poderíamos ser e

² Os “outros” ou “os de lá” são expressões que foram proferidas pelos entrevistados e refere-se aos professores que trabalham e moram em Fortaleza ou mesmo, em cidades como Recife, João Pessoa e Natal sempre como referências de boas condições para o exercício e reconhecimento profissional assim como de acesso a melhores serviços de saúde, educação para os filhos e lazer.

que se constituem agora como projetos contingenciais sobre quem podemos ser, levando as incertezas, indagações e questionamentos cotidianos. Paralelamente a práticas sociais que defendem políticas de identidades, defrontamo-nos hoje com configurações pós-identitárias, apontando novas formas de sociabilidade, que constituem em muitos círculos, o grande projeto político contemporâneo. (MOITA LOPES E BASTOS, 2010, p. 07/08).

Inerente às transformações educacionais aqui reportadas, vislumbra-se a possibilidade de uma socialização de amplitude geoterritorial onde a vida contemporânea entrelaça o mundo pessoal e do trabalho. Isto acaba por repercutir nas formas organizacionais e do trabalho, em uma nova concepção da relação tempo e espaço e na manifestação do fazer acadêmico, intelectual e profissional onde, os deslocamentos socioespaciais e a vivência de múltiplos territórios mediatizam experiências e fazem convergir trajetórias distintas.

Desse modo, entendemos que este cenário é capaz de aproximar histórias e trajetórias distintas, mas que partilham de situações e condições semelhantes, de dificuldades, satisfações, lutas e objetivos comuns – próprios de suas condições socioespaciais e profissionais – “enquadradas” em uma mesma estrutura e conjuntura política e educacional que “muitas vezes coloca os indivíduos em posição de defesa de território na tentativa de fortalecer a sua identidade e de deixar impresso o seu espaço diante do novo” (FRANCO E GENTIL, 2007).

Hall (2005, p.09) ao citar Kobena Mercer esclarece que a *“identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável, é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”*. Não se trata, pois, de firmar, a partir desta pesquisa, que exista uma crise do conceito e da prática docente figurada por professores multiterritorializados, mas é importante destacar que as incursões no campo articuladas ao aporte teórico metodológico aqui privilegiado, evidenciam uma série de questionamentos conceituais e ideológicos do fazer docente que podem simbolizar fluidez e insegurança.

A concepção do trabalho docente e do próprio docente a partir do elemento da interiorização indica que a realidade cotidiana está associada às representações tanto simbólicas quanto materiais daquilo que é percebido, concebido e vivido nesta condição. Ao fazer referência a Lefebvre (1986), Haesbaert afirma que:

As relações entre os espaços percebidos, concebidos e vividos se recolocam a cada construção histórico-social específica, ou seja, é de natureza dinâmica e, por isso mesmo, devem ser refletidas dentro de uma contextualização temporo-espacial donde, os estudos sobre identidade ou de (des)construção identitária, assim como qualquer outro processo social, não se realizam, nem tampouco podem ser compreendidas, independente dos elementos com as quais se relaciona – abstrata – mas, ao contrário, em consonância com a realidade tangível, materializada, proporcionando a relação percebido/vivido uma natureza dialética e historicamente designada (2001, p.59).

A contraposição de valores sociais e ideológicos entre o que é idealizado e o que é realizado, entre o percebido e o vivido, autonomia e dependência, satisfação e insatisfação, valorização e desvalorização, dentre outras, são princípios de visão comuns que constituíram as categorias de pensamento e percepção da prática social dos sujeitos em questão.

A relevância talvez seja construída pelos valores que os indivíduos desenvolveram ao longo de suas histórias de vida e nos impactos das mudanças que ocorreram, na medida em que eles narram sua lembrança no presente, procurando capturar e interpretar seu passado. (BENJAMIM *apud* BARBATO E CAIXETA, 2011, p.107).

Analisar a trajetórias a partir das narrativas requer um cuidado especial, uma vez que estamos lidando com visões parciais, “retratos” de si

próprios carregados de (res)sentimentos. O risco do encantamento e de envolvimento, sem dúvida, se constitui como um dos principais desafios do campo. Afinal, conforme assinala Bourdieu (1996, p.42),

Os “sujeitos” são, de fato, agentes que atuam e sabem, dotados de um senso prático... de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada.

Neste sentido,

Estamos lidando com um *self* narrador, que apresenta múltiplas vozes, indicando diferentes valores, crenças, conceitos e lógicas de pensar e se posicionando por meio de uma certa organização do discurso, resultando de uma multiplicidade de encontros sociais que possibilitam a construção de espaços e intersubjetividade (Rommetveit, 1992), mesmo que pareçam ser unidirecionais. (BARBATO E CAIXETA, 2011, p. 104/105).

As relações entre os sujeitos entrevistados mediante o contexto profissional que estão inseridos se desenvolvem tanto temporalmente (construção das trajetórias acadêmica – percurso formativo e ingresso na carreira docente antes e após o concurso público), quanto espacialmente (deslocamentos, mobilidade e/ou migração), considerando as interações pessoais e profissionais constituídas historicamente relacionadas à perspectiva política das transformações no ensino superior brasileiro; a vivência cotidiana das atividades docentes, bem como os projetos e as possibilidades concretas de realizá-los.

Dessa forma, acreditamos que a identidade dos docentes em questão deve ser (re)pensada a partir daquilo que é ou foi concebido enquanto a natureza do trabalho docente; da percepção estrutural e conjuntural das condições de desenvolvimento de suas atividades acadêmicas; bem como do vivido em si, ou seja, das práticas cotidianas, das vantagens e dificuldades de ser professor do ensino superior público quase sempre em condições adversas, considerando os investimentos precários e estrutura inadequada – segundo relato dos próprios professores investigados – deste nível de ensino no interior do estado do Ceará.

Este (re)pensar, no nosso entendimento, só pode ser apreendido e analisado conforme a narrativa dos sujeitos envolvidos a fim de considerar “a complexidade das identidades do professor de ensino superior e dos desafios que sobre ele incidem” (FRANCO E GENTIL, 2007).

Ainda segundo as autoras neste mesmo trabalho, inúmeras questões podem ser pontuadas para aprofundamento, uma vez que estão no âmago da(s) identidade(s) do professor do ensino superior na contemporaneidade:

1) a relação de trabalho como elo fundamental na produção de identidades coletivas, sem esquecer a inter-relação com a questão territorial que se manifesta como um elemento diferenciador na produção de significados; 2) a identidade que não se reduz a um produto, mesmo sob o elo do trabalho, pois ela se constitui num processo contínuo em permanente reinvenção; 3) as políticas públicas que se traduzem em distintas formas (culturas institucionais) dos professores lidarem com as regulamentações que contextualizam as relações de trabalho; essas relações são instituídas e instituintes de significados e de identidades coletivas e profissionais, especialmente porque os professores interagem **com outros processos identitários vividos**; 4) os processos de formação como referência para os professores pois proporcionam convivências necessárias à construção coletiva de significados, o que solidifica sua identificação como grupo; 5) as profissões como definidas pelas suas práticas, regras e conhecimentos da atividade que realizam e nelas, a construção da profissionalidade do ensino sobre outra, prévia, que o professor de ensino superior já detém (BAZZO,2007); 6) o espaço

como característica central e política (objeto de lutas) das organizações sociais e do ser social, onde os sujeitos se definem, como diz Andy Hargreaves, sendo parte da construção das identidades; 7) objetivos institucionais como um dos elementos que se unem e contribuem na constituição de identidades numa dada instituição. (Franco; Gentil, 2007, p. 52).

Assim, o estudo das trajetórias possibilitou estabelecer uma teia de significados que se entrecruzam formando uma rede de percepções e representações, buscando reconhecer a importância e a riqueza das experiências individuais e coletivas relatadas pelos sujeitos e inscritas conceitualmente. Estas representações e seus simbolismos dizem respeito a esquemas mentais de percepção, pensamento e ação dos indivíduos, que Bourdieu denominou de *habitus* (ALVES, 2011). Ademais, consideramos que a especificidade e a experiência socioespacial docente possibilitam a compreensão do fenômeno recente da espacialização e interiorização do ensino superior brasileiro, em especial no estado do Ceará.

A noção sociológica de trajetória profissional não designa mais, de um ponto de vista externo, a sucessão de postos de trabalho ocupados e tarefas realizadas, tais como podem ser objetivamente descritos; ela se interioriza, para cada um, nas significações singulares que lhe emprestam feita de esperanças e aspirações, de experiências felizes ou infelizes, de projetos realizados ou não. A trajetória designa, então, a maneira como os indivíduos reconstruem subjetivamente os acontecimentos que julgam significativos de sua biografia profissional. Nesse movimento de subjetivação dos percursos, parece esvair-se, em parte, a relevância da distinção entre trajetória profissional e trajetória pessoal, na medida em que realização profissional e realização de si tendem a se sobrepor nas representações individuais, em conformidade com o discurso da sociedade gestora e suas prescrições para ser “o artesão de si mesmo” e “autor de sua carreira”. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.79-80).

Marre (*apud* Lisboa e Gonçalves 2007, p. 87) aponta que “*quando o indivíduo vivencia e relata sua trajetória, se identifica a um grupo social do qual ele é elemento constitutivo*”. Neste aspecto, ressalta o autor, a compreensão de um dado fenômeno que utiliza relatos orais para o estudo das trajetórias, não consegue chegar ao geral através de uma totalidade de histórias de vida singulares sem dar a elas uma totalidade sintética, que por sua vez se forma a partir da singularidade de cada uma delas, cabendo ao pesquisador perceber e refletir sobre a presença das relações básicas e complexas que dizem respeito às categorias sociais expressas nas relações orais.

Desse modo, nossos interlocutores são concebidos enquanto sujeitos dotados de valores, visões e experiências específicas, cada qual com motivações e trajetórias próprias, mas que se encontra em dados momentos no que tange o elemento socioespacial da construção e prática profissional. É preciso considerar, neste caso, a tensão entre a objetividade do alcance da profissão desejada com a subjetividade das sensações pessoais e das relações sociais advindas desde então.

Trabalhar com trajetórias revela, para nós, alguns pontos que merecem destaque. Inicialmente podemos compreendê-la enquanto uma modalidade de pesquisa que utiliza diferentes técnicas de entrevistas que visa captar a fala dos indivíduos de um determinado grupo ou classe a fim de perfazer um construto histórico e social, lançando um olhar crítico e analítico sobre um dado processo ou fenômeno. Ademais, na perspectiva sociológica, essa abordagem exige mais que um estudo puramente biográfico, que considera o indivíduo de forma isolada, exaltando sua história de vida, narrada de forma sistemática e parcial geralmente com um viés de superação ou heroísmo. Trata-se sim, de uma proposta de investigação sociológica que implica em compreender universos sociais contextualizados e interconectados à luz da realidade das trajetórias de vida narradas pelos sujeitos pesquisados (Gonçalves e Lisboa, 2007).

Dubar (1998) busca elencar alguns aspectos que estabelecem as relações existentes entre as trajetórias sociais e as formas identitárias. Para este autor, a análise das trajetórias sociais defronta-se com uma inevitável

articulação entre os aspectos objetivos e subjetivos. A trajetória objetiva é definida como sequência das posições sociais durante a vida do sujeito. A trajetória subjetiva por sua vez é expressa nos relatos desses sujeitos e remete à construção dos “mundos sociais” à luz de quem as narra.

As identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas que se impõe do alto, são construções sociais que implicam a interação entre as trajetórias e os sistemas de emprego, de trabalho e de formação. (DUBAR 1995, p.262).

Assim, a prática social se entrecruza com a história pessoal, cujo relato desta confrontação possibilita a atualização das visões que o sujeito possui de si e do mundo, interferindo na própria noção de identidade.

As trajetórias, como esclarece Bertaux (1979), são definidas a partir de uma relação entre a origem, isto é, o lugar na estrutura de classe da família onde a pessoa nasce e a trajetória posterior. Michel de Certeau (1994), por sua vez, afirma que as trajetórias evocam no espaço a unidade de sucessivos pontos percorridos sendo desenhada pelos agentes sociais em questão.

Nessa perspectiva, a trajetória diz respeito aos vários espaços/campos sociais (campos de força, de relações e de lutas) que o indivíduo fez parte e que o ajudaram a se posicionar em relação aos lugares que ocupa hoje nos campos sociais de que faz parte. A ideia de trajetória representa um processo que fala (e se preocupa, enquanto conceito) com as disposições, ou seja, com modos e propensões de ser e agir, conforme destaca Bourdieu (2008). Procuramos com isso, observar o modo como os sujeitos operam suas vidas e não apenas as condições adversas que produzem suas situações e representações, embora tais condições não possam ser desprezadas.

Assim, as trajetórias assumem um caráter disposicional e não conjuntural, sendo, portanto, construções coletivas, sociais. Suas práticas, por

mais singulares que possam ser e se apresentar, estão marcadas pelo destino coletivo. Priorizamos então, as impressões dos docentes interlocutores mediante suas próprias leituras das condições e contextos que estão inseridos. Condições estas relacionadas a uma leitura particularizada do real e não o real objetivado estatística e politicamente de modo oficial.

Lahire (2004) destaca que o caráter disposicional da sociologia e das trajetórias, está fundamentalmente ligado, em sentido amplo, a uma sociologia da educação, isto é, uma sociologia da socialização. Para ele,

(...) uma disposição é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente. Portanto, falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. Trata-se de fazer aparecer o ou os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas. Ao mesmo tempo, essas práticas são constituídas como tantos outros indicadores da disposição. (p. 27).

Essa abordagem nos permitiu compreender o docente interlocutor primeiro enquanto sujeito coletivo, tanto na sua origem como no destino, na consecução de suas funções e dos papéis que desempenha socialmente. Buscamos compreender como vivem, sentem, percebem e se percebem nas situações em que se encontram, a partir de suas próprias representações. Consideramos assim que suas trajetórias são produtos e produtoras dos percursos e dos modos de ver, sentir e agir; e indicam propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser (Lahire, 2004) conforme elucidadas no decorrer desta tese.

Em consonância, Niewiadomski (2008, p.223) assinala que “essas representações subjetivas estruturam a relação ao real dos indivíduos e são bem reais em suas consequências”. Este trabalho busca, com isso, traçar e compreender os trajetos, os caminhos percorridos e significados atribuídos pelos sujeitos, procurando perceber como representam o olhar sobre si e sobre os outros; as trajetórias visam demonstrar as histórias vividas em diferentes

territórios por estes docentes, o sentido da mobilidade ou dos deslocamentos espaciais, as práticas cotidianas, as percepções sobre o trabalho docente, e as estratégias de sociabilidade e interação com e no local de destino.

Dito de outro modo, interessa-nos estudar e compreender as relações entre as atividades acadêmicas e as interações com os demais sujeitos e espaços percorridos e vividos, procurando descobrir a forma como elas se tornam visíveis, racionais e reportáveis, ou seja, um modo de torná-las válidas, social e sociologicamente relevantes, uma vez que a reflexão e os reflexos do e sobre o fenômeno investigado é uma característica singular da ação.

... as atividades ordinárias dos indivíduos consistem de métodos para tornar analisáveis as ações práticas, as circunstâncias, o conhecimento baseado no senso comum sobre as estruturas sociais e o raciocínio sociológico prático, assim como de entender suas propriedades formais vistas “de dentro” dos ambientes como parte integrante do próprio ambiente. (Haguette, 2005 p.50).

A exemplo da proposição etnometodológica, procuramos desvendar analiticamente os “métodos” que os sujeitos aqui investigados usam ou desenvolvem na sua vida diária em sociedade a fim de construir e até mesmo entender a realidade social que estão inseridos, procurando descobrir também a natureza da realidade que elas próprias a constroem. (idem).

Ainda de acordo com Haguette (2005,p.50)

Esta prática da vida cotidiana é “interpretada” pelos atores; ou seja... os atores sociais alocam “sentidos” aos “objetos” circundantes, através do processo de interação uns com os outros e consigo próprios, passando, então, a interpretar seu mundo significativo. O conhecimento que os indivíduos adquirem sobre este mundo e sobre si próprios é um conhecimento do dia-a-dia, um conhecimento ordinário que os leva a estabelecer o que é realidade para eles.

A tentativa de interpretação das semelhanças e diferenças do conjunto dessas realidades narradas projeta a trajetória como um modelo de análise; uma proposta investigativa que implica em um processo de compreensão das falas e das relações socioespaciais, possibilitando uma leitura social de múltiplas vertentes e construtos, inicialmente de forma individual e, em seguida, categorizando e analisando sob a perspectiva da totalidade, sobre uma realidade viva, iminente, histórica e coletiva. (Gonçalves e Lisboa 2007).

Com isso, ao se investigar individualmente cada docente interlocutor, encontramos trajetórias comuns, situações vivenciadas no percurso muito semelhantes, fios que unem os trajetos – as perspectivas e percepções fomentando, assim, o que consideramos por trajetória. Em outras palavras, mesmo considerando as estratégias e os movimentos individuais, a trajetória, aponta Bourdieu (1996), é a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo. Diferente das biografias, essa objetivação resulta em uma trajetória que descreve e analisa uma série de posições sucessivamente ocupadas pelos mesmos agentes.

Desta maneira vislumbramos a possibilidade de se delinear um *habitus* docente – *habitus* de classe, uma vez que sua projeção evidencia as estratégias desenvolvidas pelos sujeitos, marcam símbolos distintos dos mesmos e aproximam realidades vividas.

Os “sujeitos” são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um *senso prático*, de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e da resposta adequada. O *habitus* é essa espécie de senso prático do que deve se fazer em dada situação – o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de antecipar o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo. (Bourdieu, 1996 p.42).

O conceito de *habitus de classe* foi proposto por Bourdieu (1996, 2008), para dar conta dos efeitos de interiorização das estruturas do mundo social pelos atores.

Esses *habitus* vão determinar as formas particulares de ser no mundo, segundo a pertença do sujeito na classe social. O autor propõe, igualmente, a noção de trajetória social para dar conta dos deslocamentos dos atores no campo social. Pode-se, assim, observar trajetórias sociais ascendentes ou descendentes. (Niewiadomski 2008, p. 213)

Retomando Bourdieu (1998), as trajetórias seriam assim, o resultado construído de um sistema dos traços pertinentes de uma biografia individual ou de um grupo de biografias, onde, longe de generalizar o “fenômeno”, acreditamos que as trajetórias individuais podem conduzir a uma trajetória coletiva, de grupo, capaz de revelar, reengendrar ou mesmo ressignificar o espaço social docente empiricamente observado a partir do princípio da diferenciação proporcionada pela interiorização do ensino público universitário no estado do Ceará.

A noção de *espaço* contém, em si, o princípio de uma apreensão relacional do mundo social: ela afirma, de fato, que toda “realidade” que designa reside na *exterioridade mútua* dos elementos que a compõe. Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela *diferença*, isto é, enquanto ocupam *posições relativas* em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos. (idem, p.48/49).

As incursões ao campo identificaram uma série de representações e percepções comuns que possibilitou a constituição de algumas categorias-chave

como os deslocamentos socioespaciais, o desejo de retorno, a leitura sobre a cidade e sobre a universidade, a vivência em vários territórios com sujeitos diversos que tratamos como *multiterritorialidades* e *multissociabilidades* e as percepções do trabalho docente articuladas à visão sobre o mundo do trabalho. Essa conjectura nos levou a considerar a formação de um *habitus* docente, caracterizado por visões particularizadas de trajetórias coletivas.

As pessoas que entrevistamos, são sujeitos dotados de valores, visões e experiências específicas, cada qual com motivações e trajetórias próprias, mas que se encontram em dados momentos no que tange o elemento socioespacial da construção e prática profissional. É preciso considerar, neste caso, a tensão entre a objetividade do alcance da profissão desejada com a subjetividade das sensações pessoais e das relações sociais advindas desde então. Deste modo a pesquisa foi realizada privilegiando abordagens individuais onde o entrevistado descreve livremente – mediado pelo tema e pelas indagações do pesquisador – sua experiência pessoal acerca do assunto investigado (Thiollent *apud* Haguette 2005, p.89). Por se tratar de uma pesquisa que se dá com e a partir dos relatos orais, a entrevista face-a-face mostrou-se enquanto recurso metodológico apropriado, capaz de proporcionar uma interação social entre o pesquisador e o entrevistado. Todavia, Sennett alerta que:

A entrevista detalhada é uma habilidade característica, com frequência frustrante. Ao contrário de um pesquisador de opinião pública fazendo perguntas este tipo de entrevistador quer sondar as respostas que as pessoas dão. Para tanto, o entrevistador não pode ser friamente impessoal; ele tem de dar algo de si mesmo para merecer uma resposta sincera. Mas a conversa aderna em outra direção; a questão não é conversar como se faz entre amigos. O entrevistador também descobre frequentemente que ele ofendeu o entrevistado, transgredindo uma linha que somente os amigos ou íntimos podem atravessar. A habilidade consiste em calibrar as distâncias sem deixar o entrevistado se sentir um inseto sob o microscópio. (idem, p.55).

A calibragem ao qual Sennett se reporta, foi buscada no decurso de cada entrevista realizada, não havendo uma forma ideal, aplicável para todos os encontros. Quando bem sucedidas, percebíamos o quanto os professores têm muito a dizer sobre as relações sociais, as trajetórias individuais e familiares, além dos sentimentos, crenças e dificuldades enfrentadas por estes sujeitos que, por motivações profissionais muito bem definidas, optaram por “experimentar” ou vivenciar múltiplas territorialidades (re)definindo, a partir de suas trajetórias profissionais, seu olhar sobre a docência e seus objetivos.

A despeito de uma evidente preferência pelo tratamento individual, particularizado que esta abordagem remete, ela nos serve como referência para possíveis conjecturas com as histórias de vida dos demais professores investigados. Em verdade, cada abordagem sugeriu novas variáveis, novas questões, mais em decorrência da ratificação das abordagens anteriores do que necessariamente de posicionamentos, olhares e percepções completamente inéditas. Nessa perspectiva, objetivou-se apreender diferentes vivências e trajetórias sobre o mesmo contexto profissional com o intuito de compreendermos suas táticas, suas suposições, seu mundo e constrangimentos e as pressões aos quais estão sujeitos. Como ressalva, cumpre destacar que: a) esse trabalho trata de uma história de vida segmentada, ou seja, a partir da definição profissional – uma história de vida profissional, acadêmica – não nos interessando suas vivências pretéritas, a menos que se relacionem com o propósito da pesquisa; b) as histórias de vida produzem trajetórias comuns – semelhantes – que não representam, em nenhuma hipótese, a conclusão deste trabalho, mas um dos meios possíveis para alcançá-lo.

A referência que fazemos ao campo, remete sempre a uma tentativa de diálogo com as definições tradicionais da metodologia e não de afirmação. Diálogo porque o “mecanismo” que utilizo não nega a existência e importância desses instrumentos de pesquisa para a prática intelectual, mas ao contrário, além de colaborar, elas reforçam a premissa orgânica de descrever o esforço metodológico sem promessas de adesão plena. Afinal, articulamos, no decorrer da pesquisa, cada uma dessas experiências, fazendo uso de sua polissemia e pensando o pesquisado no calor da investigação cotidiana. Dito isso, a

determinação de minhas ferramentas metodológicas é sempre uma aproximação imprecisa, que é mais dependente da concordância do interlocutor científico do que de qualquer objetividade inflexível.

Assim, visamos compreender o trabalho e o trabalhador docente circunscrito em um campo já delineado anteriormente, seus espaços de ação social, político e acadêmico impulsionados ou propiciados pela dinâmica expansionista territorializada do ensino superior público. A nossa proposta metodológica visa, então, estudar os sujeitos em processo, durante o desenrolar de suas trajetórias, observando seus comportamentos e estratégias de sociabilidade e territorialidade, tentando compreender os campos objetivos e subjetivos da prática e vivência docente em condições e conjunturas específicas, lançando um olhar sociológico para o fenômeno da expansão do ensino superior brasileiro e suas implicações, tomando por base a mobilidade socioespacial dos professores multiterritorializados no estado do Ceará.

2. Trajetórias em diálogo: contextos e sujeitos.

A reflexão sobre a expansão e interiorização do ensino superior enseja múltiplos olhares e perspectivas diversas. Entre as mais distintas possibilidades de análise, esta tese privilegia os professores que estão inseridos nesse processo e são, indiscutivelmente, os principais responsáveis pelo funcionamento deste nível de ensino em cidades de médio e pequeno porte visto que, pelo menos no que condiz ao estado do Ceará, as IES públicas apresentam estruturas precárias, orçamentos reduzidos e pouquíssimas condições de desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão universitária.

A criação de universidades ou de *campi* das universidades já existentes não pode ser percebida como a inserção de um equipamento urbano

desconexo da realidade local nem, tampouco, alheio ao caráter emancipatório que lhe é propugnado. Ao contrário, conforme assinala Martins (2012) o ensino superior mantém complexas relações com o desenvolvimento econômico, com a produção do conhecimento técnico científico, com as crescentes exigências sociopolíticas de democratização e de igualdade nas sociedades contemporâneas. Em nosso olhar, essas funções se tornam ainda mais desafiadoras e, ao mesmo tempo mais evidentes – quanto à percepção e perspectiva da sociedade – quando estamos tratando de cidades que ainda estão procurando estruturar e consolidar um setor de serviços como alternativa à industrialização, capaz de gerar riquezas e possibilidades de manter ou lograr um *status* de polo e referência regional.

Vê-se, assim, que a educação superior possui estreita relação com os campos políticos, econômicos, sociais e culturais da realidade brasileira contemporânea e sua expansão e interiorização pode representar a inserção de novos lugares capazes de firmarem ou reafirmarem estes compromissos. Diante deste cenário, e considerando os propósitos e natureza deste trabalho, cumpre indagar: como e onde se situa o docente ‘interiorizado’ do ensino superior público mediante a conjuntura apresentada acima? Quais suas percepções e vivências do/no ensino superior público? Considerando seu lugar de enunciação, como se dá sua relação com os diferentes grupos sociais que o circundam (família, estudantes, colegas de trabalho, moradores da cidade onde trabalha e com as elites políticas e econômicas locais)? Enfim, como construíram e como constroem suas trajetórias socioprofissionais?

Acreditamos que as respostas a essas questões advêm, necessariamente, da fala dos próprios sujeitos envolvidos na pesquisa que, mediante uma rigorosa investigação, procurou: a) fazer o levantamento dos professores em cada unidade universitária investigada – idade, gênero, tempo de trabalho; b) selecionar de modo equitativo por gênero e por local (cidade) de residência; c) realizar as entrevistas durante a jornada de trabalho, ou seja, todas as entrevistas foram realizadas dentro das faculdades com os professores que se encontravam lá e, claro, tinham disponibilidade para tal.

O trabalho de campo foi realizado nas seguintes universidades e cidades e ocorreu no decurso de todo o trabalho e, de forma mais intensa, nos anos de 2010 e 2011:

01. Universidade Estadual do Ceará - UECE

- a) Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, Limoeiro do Norte/Ceará;
- b) Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC, Quixadá/Ceará;
- c) Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI, Iguatu/Ceará;
- d) Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI, Itapipoca/Ceará;
- e) Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns – CECITEC, Tauá/Ceará.
- f) Faculdade de Educação de Crateús – FAEC, Crateús/Ceará.

02. Universidade Regional do Cariri – URCA

- Cidades: Crato, Juazeiro do Norte, Iguatu, Campos Sales, Missão Velha.

03. Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA

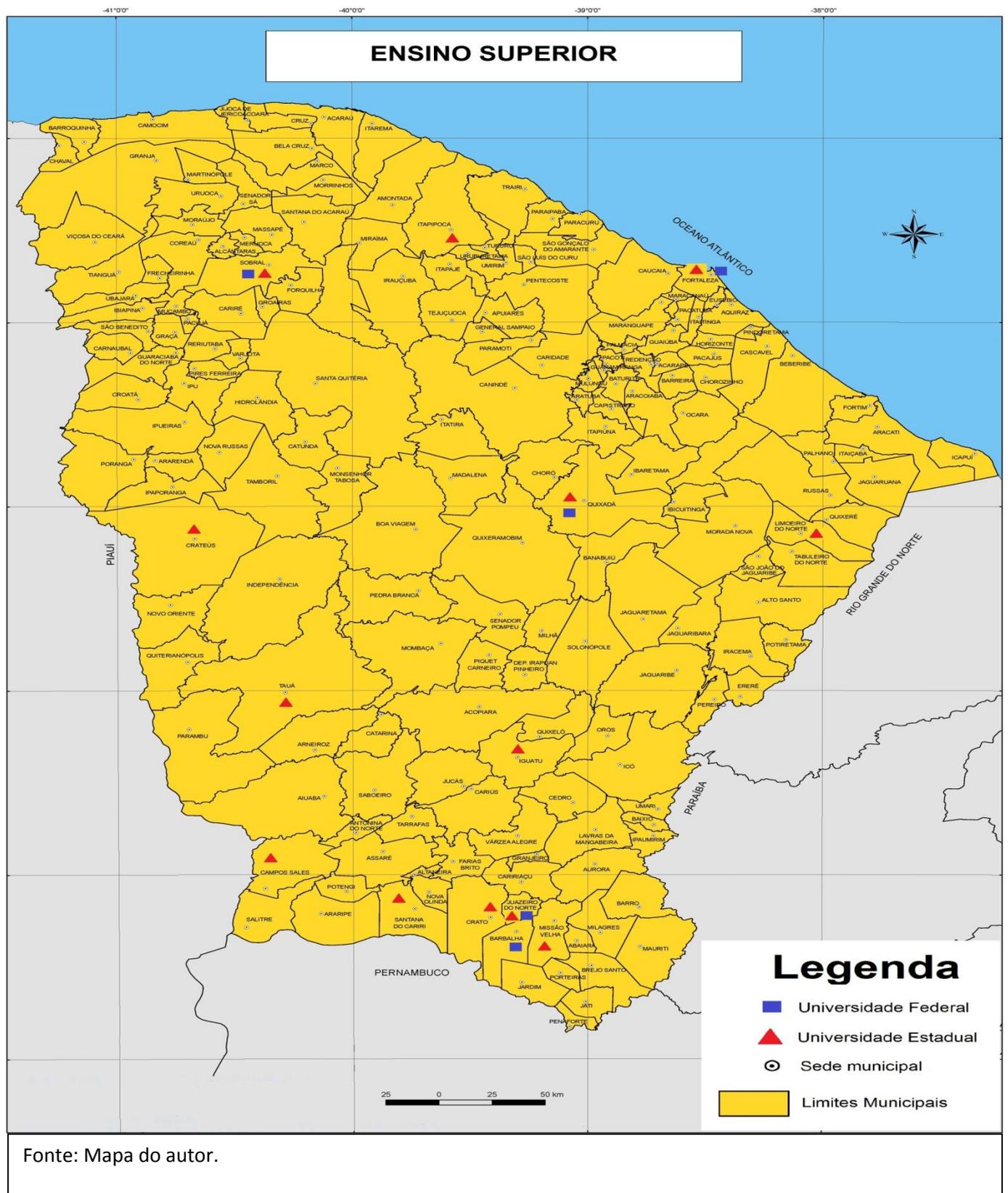
- Sobral

04. Universidade Federal do Ceará – UFC

- Nos *campi* de Quixadá, Sobral, Juazeiro do Norte e Barbalha

O mapa a seguir revela a distribuição geográfica das universidades públicas com cursos presenciais no território estado do Ceará:

Mapa 01: Ensino superior público no Ceará conforme localização geográfica



2.1 Universidade Estadual do Ceará – UECE.

A Universidade Estadual do Ceará foi criada na década de 1970 com o propósito de gerar conhecimento e abrir novas possibilidades de desenvolvimento para o Estado e para a Região:

Com a resolução número 2 de 05 de março de 1975 do Conselho Diretor, referendada pelo Decreto número 11.233, de 10 de março do mesmo ano, foi criada a Universidade Estadual do Ceará, que teve incorporada ao seu patrimônio as Unidades de Ensino Superior existentes na época: 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, além da Televisão Educativa Canal 5. Ao firmar-se como Universidade, transformou essas Escolas em seus primeiros Cursos de Graduação aos quais outros foram somados.

A UECE teve sua instalação concretizada somente em 1977, tempo em que procurou direcionar seu âmbito de abrangência àquelas profissões mais necessárias ao desenvolvimento do Ceará, naquela época: Ciências da Saúde (Enfermagem e Nutrição); Ciências Tecnológicas (Matemática, Física, Química, Ciências Puras, Geografia e Ciências da Computação); Ciências Sociais (Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social e Pedagogia); Ciências Humanas (Letras, Filosofia, História, Música, Instrumento-Piano e Estudos Sociais) e Ciências Agrárias (Medicina Veterinária)³.

Observa-se que desde sua criação a UECE buscou desenvolver suas atividades não só em Fortaleza, mas também no interior, tendo em vista que a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM – se localiza na cidade de Limoeiro do Norte, região Jaguaribana, distante aproximadamente 190 km da capital. Ainda de acordo com o histórico da universidade disponível em seu sítio eletrônico descrito anteriormente, no final da década de 1970, mas

³ Site oficial da Universidade Estadual do Ceará disponível em: <http://www.uece.br/uece/index.php/conheca-a-uece/historico> revisitada em 25 de fevereiro de 2013 às 10:45h.

sobretudo na década seguinte (1980), “a *Universidade Estadual do Ceará* passou a atuar em outros municípios do Estado, estruturando-se, a partir daí, em rede multicampi com *Faculdades nos Municípios de Crato, Juazeiro do Norte, Iguatu, Quixadá, Limoeiro do Norte, Crateús, Ipu, Ubajara, Redenção e Cedro*”.(idem).

Na evolução histórica da UECE, contada em seus documentos oficiais, as expressões “processo de interiorização” e “expansão de ensino superior” estão presentes, indicando a atuação institucional em diversos municípios do Estado do Ceará, com a criação de unidades no interior, em cidades com maior índice populacional. A interiorização das universidades foi um fato muito presente no contexto brasileiro, com origem nos anos 1960, produzindo discussões sobre os modelos da universidade, com as conceituações e configurações diversificadas. (Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/UECE 2011, p. 21).

Durante as décadas de 1980 e 1990 a UECE passou por algumas readequações estruturais, organizacionais e políticas que implicaram, dentre outras coisas, na criação de novos *campi* no interior do Estado e encerramento das atividades em algumas cidades descritas acima chegando à configuração que se mantém até os dias atuais.

Conforme dados disponibilizados no endereço eletrônico⁴, em 2010 a universidade possuía um total de 881 professores efetivos, 238 professores substitutos e 04 professores visitantes – de acordo com as tabelas abaixo – distribuídos nos seus dez *campi* sendo que, destes, dois localizam-se em Fortaleza e oito no interior. Deste total, os *campi* do interior possuíam em 2010, 186 docentes efetivos distribuídos conforme tabelas que se seguem. Dos 186 docentes, 109 são do gênero masculino e 77 são do gênero feminino. Os *campi* do interior da UECE que ofertam cursos de graduação na modalidade presencial são: Limoeiro do Norte, Quixadá, Iguatu, Tauá, Crateús e Itapipoca.

⁴ <http://www.uece.br/uece/index.php/conheca-a-uece/uece-contada-em-numeros> revisitada em 25 de fevereiro de 2013 às 11h.

TABELA 01: Quantitativo do Magistério superior por classe, regime e titulação.

CARGA HORÁRIA	DOCENTES EFETIVOS				TOTAL DE EFETIVOS	DOCENTES COM CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA		TOTAL TEMPORÁRIOS	TOTAL GERAL
	PX	PS	PD	PT		Substitutos	Visitantes		
20	02	20	40	-	62	09	-	09	71
40	12	69	168	04	253	229	04	233	486
40 + DE	08	212	324	22	566	-	-	-	566
TOTAL POR CLASSE	22	301	532	26	881	238	04	242	1.123

FONTE: DRH/UECE.

Posição em: 15/12/2010.

LEGENDA:

PX - Professor Auxiliar
 PS - Professor Assistente
 PD - Professor Adjunto
 PT - Professor Titular.

TABELA 02: Professores por titulação

DOCENTES	TITULAÇÕES					
	GRADUADOS	ESPECIALISTAS	MESTRES	DOUTORES	PÓS-DOUTORES	TOTAL
Efetivos	49	104	386	301	41	881
Substitutos	43	42	122	12	-	219
Visitantes	-	-	-	04	-	04
TOTAL POR TITULAÇÃO	92	146	508	317	41	1.104

FONTE: DRH/UECE.

Posição em: 15/12/2010.

Do total de docentes demonstrados nas tabelas acima, os *campi* do interior apresentam a seguinte composição:

Tabela 03: Professores da UECE por *campi* do interior⁵

		PROF AUXILIAR	PROF ASSISTENTE	PROF ADJUNTO	PROF TITULAR	Total
FACULDADE DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL – FECLESC	40	2	7	5	0	14
	DE	2	24	21	0	47
	Total	4	31	26	0	61
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE CRATEÚS – FAEC	40	1	4	0	0	5
	DE	0	15	6	0	21
	Total	1	19	6	0	26
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE ITAPIPOCA – FACEDI	40	0	2	0	0	2
	DE	0	22	6	0	28
	Total	0	24	6	0	30
FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DE IGUATU – FECLI	20	0	1	0	0	1
	40	2	6	2	0	10
	DE	1	11	3	0	15
	Total	3	18	5	0	26
FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DOS INHAMUNS – FECLIN	40	0	4	3	0	7
	DE	0	10	3	0	13
	Total	0	14	6	0	20
FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS - FAFIDAM	40	2	11	3	0	16
	DE	1	31	16	0	48
	Total	3	42	19	0	64

Considerando os 87 professores substitutos, a UECE apresenta um total de 273 professores que trabalham no interior do Estado. Todavia, vale ressaltar que estes não configuram como interlocutores desta pesquisa. No que se refere ao corpo docente nesses mesmos *campi*, o cenário se configura da seguinte maneira:

⁵ Fonte: Departamento de Recursos Humanos da UECE.

TABELA 03: Alunos graduados e matriculados no interior 2009.1/2010.2

CENTRO/ FACULDADE	CURSO	GRADUADO				MATRICULADO			
		2009.1	2009.2	2010.1	2010.2	2009.1	2009.2	2010.1	2010.2
FECLI	Matemática - LP	01	03	-	06	73	88	71	70
	Física - LP	-	01	01	01	30	37	43	37
	Ciências Biológicas - LP	05	01	01	09	88	120	109	121
	Letras Português/Literatura-LP	14	18	01	22	100	123	96	95
	Letras Português/Inglês - LP	06	01	-	02	60	53	76	76
	Pedagogia/Magistério - LP	-	-	22	02	129	134	131	129
	SUBTOTAL	26	24	25	42	480	550	526	528
FAFIDAM	Ciências(*) - LP	01	-	-	-	04	03	03	02
	Matemática - LP	02	01	06	08	195	186	185	165
	Física - LP	01	04	01	10	117	104	96	82
	Geografia - LP	11	06	06	01	184	190	176	166
	Letras Inglês - LP	02	03	03	14	117	111	128	124
	Letras Português - LP	15	06	09	08	232	206	208	203
	História - LP	17	06	10	07	186	191	171	177
	Pedagogia/Magistério - LP	07	17	08	22	231	249	47	245
	Química - LP	02	12	09	07	167	188	160	147
Ciências Biológicas - LP	02	04	10	01	185	177	180	157	
	SUBTOTAL	60	59	62	78	1.618	1.605	1.554	1.468
FACEDI	Pedagogia - LP	29	23	22	31	354	346	337	344
	Química - LP	12	02	01	03	137	118	135	131
	Ciências Biológicas - LP	05	03	04	02	163	146	159	156
	SUBTOTAL	46	28	27	36	654	610	631	631
FAEC	Pedagogia - LP	35	19	16	15	359	343	314	290
	Química - LP	06	04	-	04	138	138	132	133
	Ciências Biológicas - LP	04	08	12	24	193	208	210	204
	SUBTOTAL	45	31	28	43	690	689	656	627
FECLESC	Pedagogia - LP	14	02	09	10	158	153	180	176
	História - LP	01	07	09	07	216	263	234	246
	Ciências(*) - LP	-	-	-	-	08	03	02	-
	Química - LP	06	04	05	05	103	115	97	106
	Matemática - LP	07	10	08	02	233	247	221	221
	Letras Inglês - LP	-	-	-	02	-	67	79	70
	Letras Espanhol - LP	04	-	-	-	-	-	-	-
	Letras Português - LP	01	22	09	12	238	244	255	242
	Física - LP	-	01	01	03	93	76	77	74
	Ciências Biológicas - LP	-	06	02	01	136	120	135	128
	SUBTOTAL	33	52	43	42	1.260	1.288	1.280	1.263
CECITEC	Ciências(*) - LP	01	01	-	-	01	02	01	-
	Química - LP	04	04	-	11	102	89	82	75
	Ciências Biológicas - LP	15	15	-	25	137	130	120	119
	Pedagogia/Magistério - LP	17	17	-	27	123	119	117	110
	SUBTOTAL	37	37	-	63	363	340	320	304
	TOTAL (INTERIOR)	247	231	185	304	5.065	5.082	4.967	4.821
	TOTAL (CAPITAL/INTERIOR)	919	957	800	816	16.587	16.837	16.095	16.306

FONTE: PROGRAD/DEG. LEGENDA: LP- Licenciatura Plena.

(*) Em extinção.

Os dados acima possibilitam inúmeras leituras, inclusive que extrapolam os objetivos deste trabalho, mas que merecem algum destaque para futuras incursões e reflexões acerca do processo e/ou modelo de interiorização do ensino superior adotado e mantido pela UECE desde sua

fundação. É possível destacar a opção exclusiva por cursos de licenciatura plena, ou seja, a graduação voltada para formação de professores. Tal política aponta para um possível *déficit* de professores graduados em áreas específicas como matemática, química, biologia dentre outros campos e a necessidade de suprir essa demanda que é histórica e contínua.

Em contrapartida, o número de egressos por semestre ou ano letivo é ínfimo quando comparados ao número de alunos matriculados no ensino superior em cada um desses cursos. Neste aspecto, podemos levantar algumas hipóteses: a) que há uma evasão considerável dos discentes da UECE que por razões conhecidas (como baixos salários, poucas perspectivas profissionais ou simples mudança de profissão ou trabalho) podem estar desistindo da carreira docente; b) essa evasão e/ou a baixa procura pelos cursos regulares e presenciais da UECE podem estar relacionadas à crescente oferta dos cursos à distância por esta e por outras universidades, que igualmente ofertam cursos de licenciatura, além de cursos de bacharelado ampliando, assim, as opções de ingressar no ensino superior, bem como, c) a “concorrência” com os chamados cursos sequenciais de institutos de ensino superior que obtêm a chancela de outras faculdades ou universidades para emissão dos diplomas em nome das mesmas. Este modelo de ensino tem duração média de dois anos – portanto metade do tempo de uma graduação regular – com aulas que ocorrem aos finais de semana e durante os meses de férias escolares (dezembro, janeiro e julho)⁶. Além disso, é importante considerar também que durante a última década e, principalmente nos últimos anos, houve a criação de novos *campi* e cursos da Universidade Federal do Ceará nas cidades de Quixadá, Sobral, Juazeiro do Norte e Barbalha, bem como, da criação de Institutos Federais de Educação Tecnológica – IFCE em diversas cidades que, mesmo não ofertando (até 2010) cursos superiores em nenhum município do interior do Estado, oferecem novas possibilidades de profissionalização e, com isso, acabam por atrair um número cada vez mais expressivo de candidatos. Ressalta-se que esta conjuntura e estas hipóteses não minimizam, de forma alguma, a importância e o papel da UECE para o

⁶ No Ceará há um predomínio de institutos chancelados pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, mas além desta, a Universidade Regional do Cariri - URCA, a própria UECE e várias outras IES, inclusive de outros estados, adotaram este modelo de obter recursos financeiros praticamente sem investimento algum.

desenvolvimento do Estado como um todo, mas apenas elencam algumas possibilidades de futuras investigações.

2.1.1 Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, Limoeiro do Norte/Ceará.



A FAFIDAM está localizada na cidade de Limoeiro do Norte, região do baixo Jaguaribe, distante, aproximadamente, 190 km da capital Fortaleza. Criada pela Lei 8.557 de 19 de agosto de 1966 pelo Bispo da Diocese da cidade Dom Aureliano Matos. Em 1967 foi estruturada como Autarquia Estadual, portanto, dotada de autonomia financeira, pedagógica e disciplinar.

Desde sua criação até os dias atuais o objetivo principal da FAFIDAM é formar profissionais para atuarem na educação básica, ou seja, desde 1968, com a abertura dos cinco primeiros cursos – Letras, Geografia, Pedagogia, História e Matemática – a faculdade prioriza a formação de professores com cursos de licenciatura plena. Mesmo sendo uma instituição de ensino superior do estado do Ceará, somente a partir de 1981 a FAFIDAM é integrada à Universidade Estadual do Ceará – UECE, por parecer do Conselho Federal de Educação, passando a obedecer ao Regimento Interno desta Universidade⁷.

⁷ Fonte: <http://fafidam-uece.blogspot.com.br/p/historia.html>

Durante as décadas de 1980 e 1990 a FAFIDAM criou novos cursos, sempre de licenciatura, e se consolidou como referência ou pólo educacional da região que possui 21 municípios cearenses. Assim como outros municípios que possuem faculdades, Limoeiro do Norte, através da FAFIDAM, acaba por atrair diariamente durante o período letivo, desde as décadas passadas até o tempo presente, centenas de estudantes de outras cidades, inclusive do estado do Rio Grande do Norte e, especialmente, de cidades circunvizinhas que compõem as microrregiões do médio e baixo Jaguaribe.

Boa parte dos nossos alunos, que é uma característica nossa, aqui da FAFIDAM, desde a sua fundação, são de fora de Limoeiro, ou seja, algo em torno de 70% dos nossos alunos não são limoeirenses, eles moram em outras cidades... (Professor Hildebrando, diretor da FAFIDAM no período da entrevista).

Como é possível observar na tabela 03 logo acima, no final do período letivo 2010.2 a FAFIDAM tinha 1468 alunos matriculados nos cursos de graduação – Ciências (atualmente extinto), Geografia, História, Física, Química, Biologia, Pedagogia, Matemática, Letras Inglês e Letras Português – e formou 140 novos professores, sendo, portanto, devido à quantidade de cursos, de alunos matriculados e graduados e pelo efetivo docente, a maior unidade da UECE instalada no interior do estado do Ceará.

O trabalho de campo (visita ao *campus*, entrevista com o diretor da faculdade e demais professores) nesta unidade foi realizado no início do período letivo 2011.1. Foram realizadas além do professor Hildebrando (Diretor da unidade e professor do curso de Geografia) outras seis entrevistas sendo, 3 professores e 3 professoras que, quando oportuno, designaremos nomes fictícios, sendo esta, inclusive, uma solicitação da ampla maioria de todos os professores envolvidos neste trabalho. Todos os entrevistados em Limoeiro do Norte trabalham na FAFIDAM há pelo menos seis anos e, destas sete entrevistas, apenas o professor Hildebrando e o professor João residem na

cidade. Sobre este propósito, o professor Hildebrando que é natural da cidade de Canindé, interior do Estado do Ceará, mas que morava em Fortaleza antes de se mudar para Limoeiro do Norte, afirma que é muito difícil o professor morar e se adaptar à cidade, principalmente no início, uma vez que, basicamente, o único vínculo que este docente mantém com a cidade é através da faculdade e o professor que já possui certa estrutura em outra cidade – quase sempre Fortaleza – não encontra em Limoeiro a mesma estrutura seja ela urbana ou mesmo social, familiar, designando um desejo recorrente de retorno ou mudança para outra cidade.

A decisão de morar aqui foi – e acredito que ainda seja – muito difícil, porque o único vínculo que a maioria de nós, professores que viemos de outras cidades temos com a cidade de Limoeiro é com a faculdade. Então, no início a minha vida era dar aula e frequentar as reuniões da faculdade. No momento em que eu não tinha mais isso, eu também não tinha mais um ciclo de amizades na cidade para poder me sociabilizar. A adaptação é muito complicada porque além da maioria dos nossos estudantes serem de outras cidades, os colegas – professores – do mesmo jeito, ou seja, aproximadamente 80% dos professores também não moram em Limoeiro do Norte, aliás, na região. Em Limoeiro do Norte mesmo, talvez esse número não chegue a 20%. Então você também não tem uma rede com os professores que residem aqui, porque “a turma se manda” no final de semana. Então você se sente muito isolado. Eu passei aqui um tempo razoável muito isolado. Agora, quando você começa a estabelecer amizade, começa a estabelecer uma rotina fora do trabalho, que também lhe integra ao ambiente, as coisas vão facilitando. Mas isso demorou um pouco, viu? Realmente tinha dias na semana, no final de semana, que a vontade era “me mandar” pra minha casa, pra Canindé, porque meus pais estão em Canindé ainda... Porque ficava difícil ficar aqui sozinho...

A decisão de ficar: uma opção conflituosa

Assim como o professor Hildebrando, o professor João, também decidiu permanecer na cidade, mas ao contrário do primeiro que passou os seis primeiros meses fazendo o percurso Fortaleza/Limoeiro do Norte/ Fortaleza, João, desde que se tornou professor efetivo da UECE em 2003,

decidiu por se transferir de vez para Limoeiro pois, para ele, apesar de alguns transtornos de adaptação e serviços básicos, a ideia era trabalhar com aquilo que era menos desgastante na perspectiva pessoal e profissional.

João é natural da cidade de São José da Lagoa Tapada, interior do estado da Paraíba, mas residia em João Pessoa desde o início da década de 1980 onde concluiu a educação básica. Graduou-se em Ciências Biológicas em 1984, foi professor de ensino fundamental e médio até o início dos anos 2000, onde neste mesmo período, concluiu o mestrado e passou a prestar concursos para ingressar no ensino superior, fato que veio a ocorrer em 2002 com a aprovação no concurso da UECE. Para João, a decisão de mudar para uma cidade que não se conhece é uma decisão ao mesmo tempo corajosa e conflituosa. Corajosa porque exige adaptações não só profissionais como familiares, e conflituosa porque sempre envolve outras pessoas como esposa, filhos, amigos, *“a decisão nunca é só sua, mas é principalmente sua... as consequências nunca recaem só sobre você e, por isso, as cobranças sempre são maiores”*, afirma. Na sua visão nunca se pode generalizar tais decisões, pois as percepções e implicações não são as mesmas para todos, *“depois de um tempo percebi que minha decisão tinha sido correta, ou, pelo menos, eu e minha esposa nos sentimos satisfeitos em ter ficado aqui, avaliamos que os transtornos são menores, mas essa é uma percepção nossa, claro, referente a nós, há percepções bem diferentes dessa porque são pessoas com dinâmicas de vida e necessidades diferentes da nossa”*, enfatiza.

A minha decisão de vir para cá foi devido ter percebido a possibilidade de atuar no ensino superior que sempre foi meu objetivo, pela estabilidade e pela carência de professores da minha área naquela época. Nunca tinha vindo aqui, não sabia como era essa cidade, nem o que iríamos encontrar, o que queria mesmo era passar num concurso para professor do ensino superior. Neste período fiz concurso na Paraíba, no Rio Grande do Norte e aqui no Ceará. Queria estabilidade e fazer carreira na educação superior. Como dos concursos que fiz, passei aqui, vim pra cá. Sabia que a adaptação não seria fácil, mas nunca imaginei que no começo fosse tão difícil. Decidi vir de vez porque minha família é pequena (eu

minha esposa e minha filha que na época tinha apenas dois anos). Eu tinha a possibilidade de morar em Fortaleza e fazer esse percurso, inclusive quando eu assumi, inúmeros colegas daqui me falavam para ficar em Fortaleza, mas como minha família era pequena, eu resolvi desde o início vir morar aqui e me fixar no interior já que eu não tinha coisas para resolver em Fortaleza, também não tinha família nem amigos por lá. No início foi um pouco complicado por parte da minha esposa, por a gente viver lá em João Pessoa, muito próximo de familiares e tudo, mas já a partir do segundo ano a gente já estava inteiramente adaptado aqui em Limoeiro. As principais dificuldades sempre foram quanto a oferta de serviços, a saúde por exemplo é muito complicada aqui, qualquer coisa que aconteça “mais assim” a gente tem que se deslocar para Fortaleza, e a outra grande dificuldade é a parte de lazer, onde não tinha e ainda não tem muitas opções para se divertir como ir ao cinema, ao shopping, boas opções culturais, essas coisas... As estratégias que utilizamos até hoje é que viajamos duas vezes por ano para João Pessoa ou para o Rio Grande do Norte onde temos familiares e acesso a estes e outros tipos de lazer. Então o que pesamos foi o seguinte: é muito melhor eu me deslocar com minha família quando for preciso ou quando quisermos passear, irmos uma vez ou outra para Fortaleza nos finais de semana, mas podermos programar quando podemos e queremos ir, do que ter que me deslocar obrigatoriamente toda semana, ficar parte desta semana distante da família... acreditamos que esse processo, da obrigatoriedade de viajar, seja mais desgastante e complicado. (sic).

Os relatos acima nos conduzem a considerarmos, ao longo de todo o trabalho, que as experiências são comuns, coletivas, se reproduzem sistematicamente nos sujeitos envolvidos nesta pesquisa e na ampla maioria daqueles que vivenciam realidades semelhantes. Para estes, as percepções são particularizadas, como se não fosse possível sua reprodução ou mesmo histórias e representações comuns. A ênfase dada por João, de que suas decisões e experiências pessoal e familiar, são particularizadas e, conforme seu julgamento, terem sido acertadas, não podem servir de modelo para os demais colegas, uma vez que estes possuem vivências distintas, ilustra bem o sentido de percepção que permeiam suas falas, suas práticas e reflexões.

Todavia, veremos no decorrer que não encontramos disposições únicas. As trajetórias dos professores que permanecem nas cidades onde trabalham ou que vivenciam a mobilidade socioespacial diária ou semanal, em um dado momento – ou em diversos momentos – se entrecruzam e produzem hábitos, práticas e percepções que se equivalem e se aproximam muito mais do que se distanciam.

2.1.2 Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC – Quixadá/Ceará.



Com o mesmo propósito das demais unidades da Universidade Estadual do Ceará que se localizam no interior, a FECLESC, criada por meio de organizações da sociedade civil de Quixadá em 1976 e incorporada à UECE em 1983 tem, pela natureza de seus cursos e pelos próprios objetivos da universidade, contribuir para o desenvolvimento da Região do Sertão Central com a formação de professores com cursos de licenciatura plena. De acordo com os dados da própria instituição, de 1983 a 2010 a FECLESC formou aproximadamente dois mil novos professores que atuam em diversos seguimentos educacionais. Para além dos egressos, é possível observar na tabela 03 que, ao final do período letivo 2010.2, a FECLESC tinha 1.263 alunos matriculados distribuídos nos cursos de Pedagogia, História, Matemática,

Letras Inglês, Letras Espanhol, Letras Português, Física, Ciências Biológicas e no curso de Ciências que se encontra em processo de extinção.

À FECLESC, assim, é atribuída uma importância significativa no desenvolvimento social, cultural, político e econômico da região do Sertão Central cearense que é constituída por doze municípios e possui uma significativa população rural (46,87% dos 352.397 habitantes conforme censo demográfico do IBGE em 2010).

Entre as décadas de 1960 e 1980 a região vivenciou momentos de prosperidade devido à atividade algodoeira, considerada como “ouro branco”. Todavia, devido a alguns problemas agrícolas como a chamada “Praga do Bicudo”, associada à incapacidade política de resolução dos problemas do campo, as cidade de Quixadá e Quixeramobim, cidades polo e de referência política e econômica para a região e para o Estado, vivenciaram um verdadeiro declínio de suas atividades agroindustriais e na atração e captação de novos investimentos gerando, assim, relativa estagnação nos setores produtivos da região até o início década 2000 (CETRA, 2010)⁸. Em meados da década passada (2001 – 2010) foi instalada a Usina de produção de Biodiesel de Quixadá da PETROBRAS (Petróleo Brasileiro S.A.), o que atraiu novos investimentos.

Atualmente Quixadá, além de suas características agrícolas e de comércio e serviços que atendem às principais demandas da região, tem se caracterizado como polo educacional com destacada atividade na formação tecnológica e no ensino superior. Hoje (2013), além da FECLESC a cidade conta com duas faculdades particulares, um *campus* da Universidade Federal do Ceará e um Instituto Federal – IFCE/Quixadá.

Este preâmbulo, além de caracterizar territorialmente o município de Quixadá e a região do Sertão Central no contexto cearense, fez-se necessário por estar presente, de um modo ou de outro (lamentação da estagnação ou na esperança da prosperidade devido aos novos investimentos econômicos e

⁸ Centro de Estudos do trabalho e assessoria do trabalhador – CETRA. Relatório de atividades 2010. Fortaleza: CETRA 2010. Disponível em <http://www.cetra.org.br/cetra-2/relatorios-aneis/relatorio-2010/> visitada em 20/12/2013.

educacionais) nas representações construídas e narradas pelos seis professores (3 professores e 3 professoras) da FECLESC. Estas narrativas parecem nos alertar, a todo instante, que esta faculdade não pode ser percebida e refletida alheia aos demais contextos sociais e políticos que consideram significativamente, mas estão para além do campo estrito da educação.

A região é denominada Sertão Central, a Faculdade tem no seu nome sertão central. O sertão é estigmatizado. Você, sinceramente, já ouviu falar alguma coisa boa do sertão? Ele só nos remete a fracasso. Quando não, é aquela visão romantizada de superação de prosperidade, mas na prática, pelo menos aqui não é assim. Olhe para esta faculdade, parece uma faculdade? Sério mesmo, parece uma universidade? Penso que nós trabalhamos na unidade mais deteriorada da UECE. A cidade é um horror, estou há quase 10 anos aqui e, tirando uma coisinha ou outra, a cidade não mudou nada desde o meu primeiro dia na FECLESC. Temos alunos esforçados, mas bom mesmo, na minha opinião, só mesmo os professores, que se esforçam ao máximo nas condições possíveis, claro. Para mim há uma incorporação dessa visão de sertão e a própria UECE vai deixando isso aqui se acabar. Olha só, não temos estruturas, dá até medo disso aqui desabar... Existem muitos cupins e tudo. Já tentei remoção para Fortaleza várias vezes e vou continuar tentando, ou sinceramente não sei se aguento mais por muito tempo...

O desabafo carregado de (res)sentimentos da professora lane⁹ do curso de Ciências Biológicas, embora extremamente emotivo e parcial, reflete a quase totalidade das representações narradas pelo conjunto de professores entrevistados da FECLESC quanto à questão do estigma da região. Outro ponto recorrente é quanto à precariedade da estrutura da FECLESC – presente em todas as falas dos sujeitos pesquisados. De fato, de todas as unidades do interior da UECE, a FECLESC, na observação empírica deste pesquisador, é a que apresenta a estrutura física mais deteriorada e antiga. Talvez por isso, a

⁹ A professora lane é professora efetiva da UECE desde o final da década de 1990 (ela não lembrou a data específica na hora da entrevista).

impressão que tive destes professores no decorrer de suas falas é de verdadeiro desabafo, como se alguém, enfim, estivesse dando voz a eles sobre estas questões e como se esta Tese pudesse virar uma espécie de instrumento de luta política para futuras melhorias no *campus*.

Quixadá dista aproximadamente 160 km de Fortaleza e a despeito das lamentações e desabafos, esta parece ser uma das principais vantagens, segundo os professores, de ser professor da UECE naquela cidade, até mesmo para os que se adaptaram melhor em Quixadá: “se é para ser professor no interior, “menos mau” que seja aqui em Quixadá porque em menos de duas horas eu consigo estar em casa... Aliás, na minha outra casa, porque eu moro aqui e moro lá” (sic), pondera o professor Eraldo. Eraldo é natural de Fortaleza, cidade em que sempre morou e é professor do curso de pedagogia desde 2007. Ainda segundo ele, Quixadá tem inúmeros problemas, mas ao contrário de ser um fator limitante, a cidade se apresenta como um verdadeiro laboratório de estudos e pesquisa:

Não fosse a minha filha que mora com a mãe (sou divorciado), eu moraria de vez aqui em Quixadá. Como quero ficar perto de minha filha, me vejo obrigado a manter duas casas e ficar nesse movimento que é muito desgastante para mim, embora o percurso seja tranquilo até Fortaleza. Na verdade não é o percurso que me cansa, é a obrigação de fazê-lo toda semana... Não sei, queria ficar quieto num canto só, e esse canto é aqui em Quixadá. Aqui é mais tranquilo, todo mundo me conhece e sabe que eu sou professor da faculdade. Mesmo quem não gosta de mim, me respeita. Não quero, de forma alguma, ir trabalhar em Fortaleza. Prefiro aqui, mesmo com todos esses problemas que você pode observar na FECLESC e na cidade de Quixadá. Ruim mesmo é nossa estrutura de trabalho e o descaso pelo qual passa a UECE e, principalmente este *campus*, todo o resto é contornável. (sic).

Alguns aspectos na fala do professor Eraldo são representativos e merecem destaque por sistematizar um conjunto de representações categorizadas ao longo do trabalho. Os vínculos afetivos, sobretudo, familiares,

sempre ocupam boa parte das considerações por parte dos entrevistados como: “eu mudei para esta cidade porque minha família é pequena e minha esposa topou o desafio de morar aqui” (professor João de Limoeiro do Norte); “eu só não me mudei porque, minha filha mora em Fortaleza” (professor Eraldo de Quixadá), “eu moro aqui desde 1993, mas como meus filhos cresceram e querem fazer faculdade em Fortaleza, estou tentando remoção para a UECE de Fortaleza” (professor Luis de Itapipoca); “Eu jamais moraria aqui, meu marido jamais toparia” (professora Carla de Sobral); “Meu esposo disse que se eu passar mais de dois dias aqui em Iguatu é melhor a gente repensar o casamento...” (professora Miriam de Iguatu); “eu acabei me divorciando porque meu marido disse que não queria uma esposa pela metade do tempo. Fiz uma opção pelo trabalho, mas não pela cidade. Continuo indo e vindo toda semana” (professora Flor da UFC de Sobral). Aqui é importante destacar que a mobilidade é sempre justificada por algum elemento ou situação exterior ao indivíduo, nunca colocada enquanto desejo ou satisfação pessoal. Um outro elemento é a diferença de significados em relação ao gênero. As professoras sempre destacavam uma pressão familiar maior ligada aos filhos e aos maridos que, na maioria absoluta dos casos não se dispõem a acompanhá-las. Além disso, tinham constantemente que conviver e contornar problemas de ciúmes, ameaças de romper o casamento e até mesmo de abandonar a carreira. No caso dos professores, a situação não é necessariamente mais confortável, mas pelos relatos de quem não migrou de vez para as cidades de trabalho, a mobilidade do homem é mais facilmente assimilada pela esposa e filhos. Nos casos em que os professores migraram foi comum escutar que foram para as cidades ou porque eram solteiros, ou porque a família acompanhou. No entanto um elemento é quase que ocultado na fala dos professores: a de que suas esposas largaram trabalhos, estudos, amigos e família para acompanhá-los nessas jornadas. Ao contrário de outros assuntos, mesmo diante de certa insistência nessas perguntas, eles, na quase totalidade, percebiam este fato como comum, natural, produziam respostas quase sempre “mecanizadas” e sem a mesma ênfase de outros temas que, no juízo deles, eram mais relevantes.

A relação família/mobilidade quase sempre é conflituosa e determinante para a reestruturação, manutenção ou rompimentos dos vínculos sociais e familiares. Não houve relato que não considerasse os vínculos afetivos e/ou familiares. Mesmo os professores solteiros, afirmavam que os amigos, a vida social, os irmãos ou os pais sempre são motivos para ponderar as decisões de ficar (morar) na cidade ou não. Desse modo, os deslocamentos socioespaciais (mobilidade ou a migração) constituem, também, uma categoria chave para este trabalho, não só devido aos desgastes físicos e/ou emocionais que possam gerar, mas por exigirem uma vida multiterritorial, ou seja, uma vida ambivalente pautada pelas características e afazeres de cada lugar como, por exemplo, expõe Milena – professora do curso de História de Quixadá desde 1993 – “há quase vinte anos eu sou a professora Milena em Quixadá e apenas Milena em Fortaleza, aqui eu trabalho e só. Lá eu sou eu, eu mesma, sem títulos e com amigos, parentes e tudo mais, aqui eu só tenho colegas de trabalho”.

Além dos aspectos de sociabilidade e de territorialidade, o relato do professor Eraldo logo acima traz, ainda, o *status* como categoria analítica de reconhecimento e respeito pelo professor naquele local de trabalho. Ao enfatizar que em Quixadá todos o conhecem e sabem que ele é professor da faculdade denota certo prestígio que ele goza na cidade. Soa como só fosse possível, para ele, vivenciar esta sensação lá. Foi possível constatar que os professores desta e de outras cidades sentem-se orgulhosos com este tratamento e acolhimento que a sociedade local demonstra com eles. Em síntese, esta parece ser a principal “recompensa” profissional dos esforços de se adaptarem a uma nova cidade e, portanto, a uma nova realidade.

2.1.3 Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI. Iguatu/Ceará.



Mesmo considerando as especificidades de cada cidade e, principalmente, de cada professor interlocutor desta pesquisa, é possível afirmar que as primeiras impressões que tive da FECLI e de Iguatu foram muito próximas das que tive da FECLESC e de Quixadá, uma vez que as características das cidades, as instalações físicas da FECLI, e a estrutura dos relatos no que condiz às críticas sobre a faculdade foram muito próximas e se equivaleram à pesquisa realizada na cidade anterior.

O trabalho de campo em Iguatu foi realizado na sequência imediata do trabalho realizado em Quixadá, ambas no decorrer do primeiro período letivo de 2011 e talvez este fato possa ter colaborado para esta percepção inicial. No entanto, é notório que a estrutura do *campus* também é visivelmente precária. Nesta unidade foram entrevistados 04 docentes sendo dois professores e duas professoras.

A FECLI também surgiu no início década de 1970, sendo fruto da articulação dos movimentos sociais, do poder público municipal e da Igreja Católica que, buscando aproveitar a posição de destaque da cidade e sua importância comercial e industrial para a Região do Centro-Sul Cearense

naquele período, buscaram impulsionar ainda mais seu desenvolvimento, criando em meados dessa década a Fundação Universitária Centro-Sul – FUCS, a qual, anos depois, início da década de 1980, foi incorporada à UECE e passou a adotar a nomenclatura que persiste até o momento atual.

A despeito das impressões iniciais, a análise das entrevistas acabou levantando dois outros pontos relevantes: o primeiro, específico dos professores da FECLI, refere-se à localização geográfica da cidade e os vínculos que mantêm com as cidades da região do Cariri: Juazeiro do Norte e Crato. Dos quatro professores entrevistados, dois moram no Cariri – um em cada cidade destacada acima – um reside em Iguatu, e o outro em Fortaleza.

Iguatu dista aproximadamente 380 Km de Fortaleza e cerca de 120 a 130 Km das cidades de Crato e Juazeiro do Norte, respectivamente e devido ao significativo crescimento da região do Cariri Cearense nos últimos anos, tanto no setores de comércio e indústria quanto no setor de serviços, em especial saúde e educação superior, alguns professores, assim como alguns moradores e comerciantes que manteve contatos informais durante a jornada de campo, me afirmaram que a ligação de Iguatu com a região do Cariri é histórica e sempre foi mais intensa do que com Fortaleza.

Liege, professora da FECLI desde 1994, vivenciou durante vários anos uma intensa relação com três territórios distintos: Crato, Iguatu e Fortaleza.

Eu nasci e me criei no Crato, fiz graduação lá e depois fui morar em Fortaleza porque também tinha família lá. Passei ainda como graduada no concurso da UECE para Iguatu e tentei me estabelecer por lá. No entanto, no período que fiquei em Fortaleza conheci a pessoa que hoje é meu esposo e isso complicou um pouco porque ele estudava e trabalhava lá e também jamais topou vir morar aqui (ele nunca cogitou essa possibilidade). Então, desde o início, eu tive que ficar viajando direto. Um final de semana eu ia pro Crato visitar meus pais e meus amigos, um outro eu ia para Fortaleza para vê-lo. Era muito desgastante porque ele não queria nem vir passar uns dias aqui comigo e, quando vinha, ficava tão mal-humorado falando que tudo aqui era ruim que eu mesma fiz questão dele não vir mais...

Depois pedi licença à faculdade para fazer o mestrado, isso já foi no começo dos anos 2000. Nesse período tudo foi mais calmo porque fiquei só em Fortaleza, ficava com meus filhos mais tempo. Porém, sorte mesmo eu tive quando meu esposo passou num concurso lá em Juazeiro do Norte... Sorte assim, eu continuei e continuo viajando e mesmo muito acostumada às viagens e adaptada a este ritmo, já estou ficando cansada e contando os dias para me aposentar. O negócio só não é mais desgastante porque tenho outros amigos aqui da FECLI e alguns da Urca aqui de Iguatu que viajam comigo e a gente acaba criando estratégias e se divertindo um pouco nos percursos. (sic).

Em outros momentos da entrevista a professora Liege dizia que “temia pelo futuro FECLI”, pois na sua visão, a “Faculdade parou no tempo” e “falta, além de investimentos, políticas que dinamizem a UECE no interior”. Ao final do segundo período letivo de 2010 a FECLI tinha 523 alunos matriculados – “Nunca fomos uma grande faculdade, mas já tivemos mais alunos... e alunos mais interessados também”. O desinteresse relatado também por outros dois professores pode estar relacionado, segundo eles, não só à falta de investimentos da UECE, mas aos poucos atrativos de se tornar professor aliado às outras opções de formação acadêmica e profissional que existem na cidade e na região.

Poucas pessoas querem se tornar professores hoje. Ainda mais porque, agora, os jovens da região têm várias outras opções: a URCA tem cursos mais atrativos, aqui tem duas faculdades particulares que atualmente estão crescendo, sem falar do CEFET, da UAB, dos cursos sequenciais que tirou muito de nossos alunos. Enfim, na minha visão a cidade mudou, a natureza e as exigências do mercado também e a FECLI não tem acompanhado essas mudanças. Ao contrário, a estrutura e a dinâmica são as mesmas desde quando cheguei aqui em 2003. Não falo nem de novos cursos, falo de dinâmica mesmo. Fazemos seminários e outras atividades, mas, no fundo, não sei se estamos preparados e preparando bem nossos estudantes, futuros professores, para as novas realidades, inclusive

escolares, da sociedade contemporânea¹⁰ (Jacob, professor do curso de Ciências Biológicas).

A percepção do professor Jacob sobre um possível cenário de relativa estagnação de algumas unidades da UECE no interior, faz emergir o segundo ponto de reflexão que, desta vez, extrapola a especificidade da FECLI e de seus professores, sendo uma incômoda realidade da maioria dos professores da UECE que atuam no interior. Tal ponto refere-se às limitadas possibilidades de se fazer pesquisa, de se montar grupos de pesquisa e de adotar novas práticas pedagógicas de ensino associadas às novas tecnologias. “Como incentivar nossos alunos a pesquisarem se não temos laboratórios de estudos nem recursos suficientes para desenvolvermos pesquisas mais interessantes”? questiona a professora Marli do curso de Física, que complementa:

Certa vez fui à pró-reitoria levando um projeto para instalar um laboratório de física aqui na FECLI, coisa simples, sabe o que escutei do digníssimo pró-reitor? “Cara professora, esqueça esse negócio de laboratório, não temos recursos para esse investimento. A UECE criou e mantém cursos de licenciatura do interior justamente para não termos que fazer grandes investimentos em material e recursos para pesquisa, criação de laboratório... Não dá. Faça pesquisa sobre o material didático, ou sobre os professores de Física na região, coisas desse tipo que são importantes, mas que dependem mais de leitura e boa vontade do que de recursos materiais. Quase não dispomos desses investimentos para os cursos daqui de Fortaleza, imagina para o interior”. Agora eu lhe pergunto colega, não é revoltante um negócio desses? (sic).

A forma como os professores percebem e se percebem ante o processo de interiorização constitui o cerne desta tese. Ser professor do ensino superior no contexto da interiorização revela inúmeras adequações e consequências que o docente passa a realizar ou sofre, principalmente aqueles

¹⁰ O professor Jacob está na Fecli desde 2003 e sempre morou em Fortaleza.

que trabalham com campos que exigem mais investimentos tecnológicos como os professores de Química, Física, Ciências Biológicas. Sempre foram destes as principais queixas, bem como é deles que advém as principais adequações para o prosseguimento de pesquisas iniciadas, geralmente no decorrer de seus cursos de mestrado e/ou doutorado. Não são raros os professores que constituem parcerias com os cursos de Fortaleza (laboratórios da UECE e da UFC) visando à produção científica, de artigos, etc. O problema se centra nas individualidades, ou seja, são os professores – alguns professores – que realizam pesquisas e buscam publicar seus resultados, independente de suas unidades de trabalho, sendo, portanto, quase sempre produzidos alheios aos estudantes. Há, deste modo, clara ausência de pesquisas e mesmo da cultura acadêmica universitária propriamente dita que envolve, ainda, cursos de extensão e outras atividades. Esta situação de levantar recursos, de comparar com os investimentos em Fortaleza, se mostrou bastante comum nas universidades e faculdades pesquisadas, mas na UECE, em seus *campi* do interior, essa realidade é evidente demais. Acreditamos que este fator, associado a diversos outros elencados aqui, são preponderantes para a não permanência desses professores nas cidades onde trabalham, trazendo significativas implicações para o trabalho docente.

2.1.4 Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI, Itapipoca/Ceará.



A FACEDI, ao contrário dos *campi* anteriores, foi criada em meados da década de 1980 e durante os primeiros dezesseis anos ofertava apenas a graduação em pedagogia. Somente no início dos anos 2000 foram criados os cursos de Ciências Biológicas e de Química, compondo, até os dias atuais, a estrutura pedagógica da instituição. Desse modo, a FACEDI, até o período da pesquisa, com um quadro de 28 professores efetivos e, ao final do período letivo 2010.2, tinha 631 alunos matriculados nos cursos de graduação.

Se tomarmos com referência o litoral cearense, Itapipoca se localiza na costa oeste do Estado e está situada a aproximadamente 130 km de Fortaleza, contudo, por ser um município grande do ponto de vista territorial, a cidade é conhecida como a “terra dos três climas” por, no aspecto geomorfológico, ser composta por paisagens de litoral, serra e sertão. Assim a sede do município, seus bairros, serviços, comércio e a maioria das pequenas indústrias do município, assim como a FACEDI, se localizam em sua porção sertaneja.

Itapipoca desempenha uma importante função regional – microrregião de Itapipoca – devido ao comércio e oferta de alguns serviços considerados melhores que em outros locais como, por exemplo, a educação. Neste cenário, a FACEDI, assim como outras cidades que possuem uma estrutura universitária, atrai estudantes de outras localidades circunvizinhas.

O trabalho de campo na FACEDI foi realizado com 04 professores sendo três professores e apenas uma professora. No decorrer dos três dias de observação da dinâmica da cidade e, especialmente do *campus* da FACEDI, foi possível observar que a “velocidade” com que a maioria dos professores entram e saem da faculdade é rápida demais. Inclusive, várias entrevistas foram desmarcadas no início das mesmas ou mesmo no seu decorrer sempre sobre a mesma prerrogativa:

Olha, meu amigo, eu queria muito colaborar com o seu trabalho, mas infelizmente nós fazemos um rodízio nos carros para Fortaleza e eles já estão me ‘aperreando’ para ir embora, desculpa, mas não vamos poder continuar. Faça o seguinte, me telefona que a gente termina essa conversa em Fortaleza, acredito que seja até mais confortável. (professora Érica do curso de Química).

Érica, única professora a ser entrevistada, é solteira e está na faculdade desde 2006. Interessante que quando indagada sobre seu processo de adaptação à cidade e sobre suas estratégias de sociabilidade, a professora afirmou que:

...não sei como é essa cidade, nunca fiquei mais de dois dias aqui. Não posso te falar de estratégias, pois a minha sempre foi ir embora tão logo acabe minhas aulas. Posso contar nos dedos as vezes que dormi aqui, porque só fiz isso quando tivemos reuniões ou de manhã ou pela tarde. Mesmo que trabalhe dois, três ou todos os dias da semana – sei que isso não vai acontecer – mesmo assim prefiro ir e voltar todos os dias. (sic).

Érica não é um caso isolado da FACEDI, na realidade, segundo o diretor do *campus*, dos 28 professores efetivos apenas 04 moram na cidade: ele e sua esposa, que já tinham família na cidade, um professor que veio do Paraná e outro que veio transferido de Crateús. Todos os demais moram em

Fortaleza. O professor Petrônio diz que o fato dos professores não designarem um tempo maior para a dinâmica universitária, gera inúmeras implicações tanto administrativas como, principalmente, didáticas.

Para a dinâmica universitária é complicado. Eu, enquanto gestor, posso dizer que é complicado demais e era preferível, claro, que todos ou pelo menos a maioria morasse aqui. Por que existe uma dinâmica universitária que é quebrada pela falta desses professores, você não tem uma vida universitária em plenitude. Essa vida universitária é quebrada nas perspectivas de trabalho, tem uma implicação grande para a vida daqui... É um problema da faculdade. Os alunos sentem falta, muita falta dos professores. Eles procuram os professores e eles não estão. Vou te dar um quadro, os professores geralmente estão de segunda a quarta ou de quarta a sexta, alguns outros ficam só dois dias... Na verdade um dia e meio porque ele já chega no horário da aula, ou seja, geralmente à noite, dormem e no final das aulas do outro dia eles já retornam para Fortaleza. E isso não é só aqui não, é em qualquer unidade da UECE. Se o professor está aqui de quarta a sexta e marca uma prova para quarta feira, e o aluno tem uma dúvida na segunda ou na terça, ele não tem a quem procurar, ele não tem referencial. Então os alunos precisam ficar atentos aos horários dos professores porque sabem que ele só está aqui nesse horário e pronto. São horários muito restritos. Isso dificulta orientação de trabalhos de monografias, etc. e os discentes reclamam muito, mas reclamam para mim, para o diretor. O principal fator deles não ficarem é a família. Todos eles têm o mesmo discurso relacionado à família... Eu não conheço um professor que tenha vindo pro interior trazendo a família inteira.

Por outro lado, ele afirma que se todos os professores ou a maioria deles resolvessem ficar e cumprir sua jornada com projetos de pesquisa e extensão, além de outras atividades, existiriam outros problemas tão grandes quanto, “onde eles ficariam e desenvolveriam suas atividades? Não temos estrutura nem espaço aqui para isso. Neste sentido é até justificável e compreensível que o professor não fique aqui”.

Nas demais entrevistas, outros pontos foram levantados e são comuns às outras cidades e *campi* da UECE, como a estrutura precária da cidade no tocante a saneamento básico e a ofertar de serviços de saúde e de educação para os filhos destes professores, opções de lazer e cultura, enfim uma série

de elementos que compõem a relação cidade/universidade discutida no capítulo 04 deste trabalho.

2.1.5 Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns – CECITEC, Tauá/Ceará.



O CECITEC ou a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Inhamuns – FECLin, localizada em Tauá, região do Sertão do Inhamuns, dista aproximadamente 340 Km de Fortaleza e, a exemplo da FAEC em Crateús, tem abrangência para além do estado do Ceará agregando, em seu corpo discente, alguns estudantes de municípios do estado do Piauí que se situam muito próximo da cidade.

Ao final do ano de 2010, o CECITEC tinha 304 alunos matriculados e foram formados 63 novos profissionais nos cursos de Ciências (em extinção neste período), Pedagogia, Química e Ciências Biológicas, todos na modalidade de licenciatura plena. Vinte docentes compunham o quadro de professores efetivos da faculdade onde, destes, segundo dados do trabalho de campo, 16 residiam em Fortaleza e apenas quatro decidiram morar em Tauá.

É importante destacar ainda, que a cidade de Tauá fica a aproximadamente 100 km de distância da cidade de Crateús e ambas oferecem os mesmos cursos. Esse destaque é importante porque estas cidades são consideradas da mesma região – Inhamuns – embora em algumas

divisões regionais do Ceará, é considerada também a região dos Sertões de Crateús.

Foram realizadas apenas duas entrevistas no CECITEC. No período em que ocorreu a pesquisa, alguns professores efetivos tinham faltado e os demais que abordamos eram substitutos. Mesmo não os considerando para o estudo das trajetórias docentes, mantivemos várias conversas com estes, que colaboraram sobremaneira para um melhor entendimento da dinâmica tanto de professores como dos estudantes do CECITEC. Segundo estes docentes, o fato de Tauá e Crateús ofertarem os mesmos cursos de graduação, gera alguns problemas relacionados à educação nesses municípios. Com efeito, é importante considerar inicialmente que, a existência de duas faculdades na mesma região só se justificaria se elas não ofertassem os mesmos cursos. Assim, “você até que resolve o problema de professores de Química e de Biologia na região, mas há um *déficit* nas demais áreas como Matemática, Geografia, Sociologia, História, etc”. (Vinícius, professor substituto do curso de Ciências Biológicas).

Outros professores substitutos apontaram para outras questões como: o critério político sendo mais importante que o critério técnico, uma vez que, julgam, essas faculdades só existem em cidades separadas naquela região, devido a acordos entre alguns deputados que se beneficiam até hoje por serem considerados os responsáveis pela chegada do ensino superior nestes municípios; outro destaque é o fato de haver uma tendência de que, alguns professores substitutos sejam ex-alunos da faculdade. Esses mesmos professores disseram ainda que este fato pode ser pensado sobre várias perspectivas aqui compartilhadas: a) os professores substitutos, que são da cidade, acabam por se envolver mais com a faculdade e estão mais presentes na relação com os alunos; b) há uma tendência da faculdade de se acomodar à situação e o número de professores substitutos se equivaler ao de efetivos; c) existe uma sobrecarga de disciplinas para os professores substitutos que fazem com que os professores efetivos – alguns deles – permaneçam o menor tempo possível na cidade e na faculdade. Além disso, relata uma professora substituta, “inúmeras vezes, principalmente próximo aos feriados, alguns docentes pedem para que a gente o substitua passando uma atividade extra”.

“O bom disso” prossegue, “é que alguns deles pagam a gente pra fazer essas coisas pra eles não precisarem vir”. Se considerarmos esse cenário como real e que tudo, de fato, vira mercadoria, a mobilidade ou, a ausência dela, adquire valor de troca, agrega valor, vira produto, torna a educação subproduto dela e atribui novos sentidos ao trabalho docente, afinal, a finalidade desses deslocamentos refere-se ao exercício da atividade profissional acadêmica.

Quanto aos professores efetivos que entrevistamos – um professor e uma professora – os elementos de percepção e representação não se distanciam da maioria dos professores entrevistados em outras cidades. De certo modo eles colocaram a estrutura física da faculdade como razoável quando comparadas a outras, sobretudo de Crateús. “aqui a gente pelo menos tem um prédio e não funciona dentro de uma escola como lá em Crateús”, relata a professora Rebeca do curso de química.

Rebeca tinha 35 anos e estava concursada há cinco no CECITEC. Ela expõe que apesar das dificuldades com o deslocamento, com os problemas da faculdade e com a limitação de equipamentos urbanos de comércio e serviços da cidade, o maior problema que teve de enfrentar foi no campo pessoal:

Desde quando passei no concurso, tive problemas familiares. Tinha acabado de ter meu filho e meu marido me pressionou muito para não assumir, para desistir, enfim, para eu largar a faculdade porque queria que eu ficasse em casa, voltasse a trabalhar nas escolas de Fortaleza e cuidasse de nosso filho porque era obrigação minha cuidar da casa. Toda semana brigávamos até o ponto dele tentar me agredir e dizer pra eu escolher... Escolhi pela profissão. Não quis abrir mão do concurso, da minha carreira, do que busco profissionalmente. O problema é que ele quer entrar na justiça pela guarda da criança. A partir daí intensifiquei meus pedidos de remoção para Fortaleza, mas se não rolar, trago meu filho pra cá, e passo a morar aqui. O outro problema é que ele – meu filho – vai acabar pagando por algo que compete a mim e ao pai dele. Fico pensando em trazer pra cá, mas ao mesmo tempo me questiono como vai ser. Onde ele vai estudar? Se precisar de um médico ou ir pra um hospital, como vou fazer? Vou puni-lo? Não é justo. Meu ex me pediu

desculpas, pediu pra voltar o relacionamento. Não queria, mas se tiver que fazer pra não ficar longe do meu filho, eu vou voltar...

O relato acima demonstra que o exercício da docência por homens e mulheres possui elementos de distinção. Para seguir a carreira acadêmica, sobretudo em cidades distantes de onde suas famílias se encontram, alguns obstáculos são vividos por mulheres que normalmente não são vivenciados por homens. A pressão exercida sobre as professoras é bem maior quando tratamos de aspectos familiares, de papéis sociais historicamente atribuídos as mulheres como cuidar da casa, dos filhos e do marido. Conciliar tempo do trabalho com o tempo de casa se torna ainda mais complicado quando o componente da mobilidade socioespacial é exigido pelas professoras. A exemplo de Rebeca, inúmeras outras professoras entrevistadas nas outras cidades, narravam situações e vivências semelhantes. De modo geral encontramos nas professoras que trabalham no interior algumas situações conflituosas quando se busca articular o tempo da docência com o tempo para a família. A super-responsabilização pelo trabalho doméstico e pelos cuidados com a família, se constitui num obstáculo quase que intransponível para muitas dessas docentes. Não raro as professoras narravam uma gama de sofrimentos psíquicos, dentre eles a culpa seja por estar ausente em vários momentos da vida familiar, seja por não conseguir se dedicar como queriam ou esperavam à vida acadêmica e à docência (MATIAS DOS SANTOS, 2012). Esta abordagem será mais bem discutida no decorrer do quinto capítulo deste trabalho.

Outros pontos como distanciamento familiar, estrutura urbana de Tauá e o desgaste e implicações que a mobilidade socioespacial produz foram igualmente citados pelo outro professor entrevistado no CECITEC. São percepções comuns aos demais docentes que formam nossas categorias de análise e que deverão configurar nos capítulos seguintes desta tese.

2.1.6 Faculdade de Educação de Crateús – FAEC, Crateús/Ceará.



A FAEC foi criada em 1982, mas o início das atividades acadêmicas só teve início no ano seguinte. Até o ano de 2002, a FAEC ofertava graduação presencial apenas para o curso de Pedagogia, a partir de então, foram instalados os cursos de Licenciatura em Química e em Ciências Biológicas que compõem, até o presente momento (2013), a estrutura organizacional da faculdade.

Conforme tabelas acima, ao final do ano letivo de 2010 a FAEC contava com 26 professores efetivos, e tinha 627 alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação presencial¹¹. Os estudantes, além de Crateús, são oriundos de municípios circunvizinhos como Independência, Novas Russas, Tamboril, Novo Oriente, Ipaporanga, Sucesso, além de estudantes de municípios do estado do Piauí que fazem divisa com Crateús. Assim, do mesmo modo que os demais *campi* da UECE, Crateús e a FAEC desempenham importante papel para o desenvolvimento da região, denominada de Sertões de Crateús.

O trabalho de campo em Crateús, que dista aproximadamente 360 Km de Fortaleza, ocorreu em duas visitas: a primeira em 2011 onde entrevistamos dois professores e a segunda no início do período letivo de 2013 com mais dois docentes. As duas visitas foram necessárias já que, na primeira entrevista, uma

¹¹ Desde 2009 a FAEC oferece o curso de administração na modalidade a distância.

professora se apresentou como efetiva mas, ao conferirmos com a lista nominal de todos os professores da UECE disponibilizada – posterior à viagem – pelo departamento de recursos humanos desta universidade, constatou-se que ela era professora substituta do curso de Ciências Biológicas. Assim, por considerarmos que apenas uma entrevista válida era muito pouco, decidimos realizar outra abordagem.

De forma geral, a estrutura física da FAEC em 2010 era bastante precária. A faculdade, na realidade, não possuía até então, nem mesmo um prédio próprio e funcionava junto ao Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC¹². Somente no início do período letivo 2013.1 foi inaugurada uma estrutura própria da FAEC que, na época da pesquisa, ainda se encontrava em fase de conclusão.

Desse modo, estávamos cômnicos de que poderíamos ter alguma “variação” no que se refere à percepção dos professores entrevistados pós-inauguração da atual estrutura. Todavia, por se tratar de uma abordagem que visa compreender, a partir das trajetórias, as percepções e representações dos sujeitos e, não apenas a condição em que se encontrava no momento da entrevista, este fato se tonou pouco representativo. Em verdade, o único adendo feito pelos professores sobre este assunto, se relacionava às perspectivas de melhoria nas condições de ensino uma vez que,

Trabalhar em uma faculdade que não tem estrutura de faculdade, não é trabalhar em faculdade. É apenas oferecer ensino superior que, aqui, nem deveria ser chamado assim, devido à estrutura precária da UECE aqui em Crateús. Sei que os *campi* da UECE no interior, e até os da capital também, são precários, mas aqui a UECE se superou. Imagina dar aula rodeada de crianças da escola, com as atividades da escola, com o ambiente da escola, com o prédio da escola... não dá! Aliás, dá. Tinha que dar. Vou te dizer que quando passei no concurso em 2002 e vim pra cá a primeira vez, tive a pior das

¹² Os CAIC's são escolas de ensino fundamental criadas no decorrer da década de 1990 durante o Governo Collor e foram as primeiras escolas públicas no Brasil que passaram a adotar a denominada “Pedagogia de Atenção Integral” onde os estudantes ficam dois turnos na escola sendo um deles no modelo regular e, o outro, em atividades diversas como artes, esportes, orientação educacional, reforço escolar, etc.

percepções. Minha sensação era de tristeza, me perguntei: estudei tanto para parar aqui? Fui para o hotel liguei para o meu esposo e chorei a noite inteira não sabia se era de decepção, de raiva, de vontade de voltar logo no primeiro dia. Mas, enfim, fui aceitando, jamais me conformando, e hoje com a entrega desse prédio novo, pode ser que agora a gente tenha um ambiente minimamente acadêmico, porque até agora, desde quando cheguei aqui, nunca vivi verdadeiramente isso. (Sic. professora Meire, do curso de Ciências Biológicas entrevistada em 2013).

A perspectiva da “percepção” descrita pela professora Meire, foi o elemento mais comum encontrado na fala dos docentes de Crateús. Todos os nossos interlocutores se reportaram negativamente à estrutura da FAEC e, mais ainda, a forma como a faculdade e os campi do interior eram tratados pela administração superior da universidade.

Retórica, tudo retórica. Desde quando estou aqui, se fala de melhorias na nossa estrutura física e, mais do que isso, de melhorias nas condições de trabalho. Não é só sala de aula, estou falando de material de expediente. Até tirar uma Xerox aqui é complicado. Se quebra um ventilador ou outro equipamento é um “Deus nos acuda” e olha que o pessoal da direção é muito bom, muito atuante, mas nós aqui não temos força. Ter passado no concurso até que não foi difícil. Difícil mesmo é, depois de o baque inicial, conseguir encontrar motivações para desenvolver suas atividades acadêmicas dentro dessa realidade. Então, veja, eu sou Químico, com mestrado em Química, mesmo sendo e sabendo que sou professor de um curso de licenciatura, num curso de Química você precisa de alguns materiais que são básicos, nem que seja para apresentar pro seu aluno. Aí o que acontece? A faculdade não tem, quando tem não são bons, quando quebra, nunca mais teremos, aí não aguento, fui lá e comprei e trago eu mesmo o mínimo do mínimo pra o aluno daqui saber, pelo menos o que é, como é e como funciona e pra que serve um material que ele vai falar nas suas aulas da escola. Aí fica assim, a gente tem que ir levando dessa forma. É frustrante, enquanto professor universitário, passar por situações assim. Não queria admitir, mas fazemos número aqui, no sentido estatístico mesmo, tantos alunos

matriculados, tantos professores, tantos egressos. Mas os números não dizem tudo, não dizem, por exemplo, isso que estou dizendo a você. (Sic. professor Secundo, do curso de Química entrevistado em 2011).

De forma geral, os professores que entrevistamos na FAEC, embora tendo se reportado sobre a estrutura urbana da cidade, diferente dos docentes de outros lugares, não deram muita ênfase a estas questões. A impressão é de que havia um envolvimento com as questões da faculdade e, nesse sentido, os demais problemas levantados nesta tese, pareciam ser irrelevantes para eles ou, pelo menos, não tão urgente. Outro ponto a destacar no campo das impressões, é que existia uma clara intenção de fazer com que suas vozes ecoassem, como se estivéssemos fazendo uma reportagem par algum jornal ou revista: “é assim, aqui é assim. Publique isso aí. As pessoas precisam saber como funcionam as coisas... Publique isso o quanto antes. Pode ser uma pressão para a administração superior. Se você coloca isso no jornal iria nos ajudar muito...” (sic. Idem).

Nos demais pontos relevantes a esta pesquisa, a maioria do corpo docente da FAEC também mora em Fortaleza e organiza e concentra suas atividades docentes na instituição, basicamente na mesma média dos professores das demais cidades dois ou, no máximo, três dias. Quando não exercem atividades administrativas, a ampla maioria, segundo relatos, “só dá aula mesmo, não dá pra fazer mais nada que não seja isso”. (professora Cecília do curso de pedagogia).

A professora está em Crateús desde o final da década de 1990 (não revelou o ano exato), é solteira e, segundo afirma, mora em Fortaleza e em Crateús.

Literalmente tenho duas casas. Uma aqui e outra em fortaleza. Assim não me vejo pressionada ou condicionada por ninguém a ficar aqui ou lá. Fico aqui quando tem algo pra fazer e não acho tão ruim assim não. Quando fico de “saco cheio”, vou para Fortaleza e fico lá uns

dias. Entendo o desgaste dos professores que vão e voltam. Parecem que chegam aqui com raiva, estressados... Digo do momento da chegada. Depois não vão se acostumando e até acho que temos um excelente ambiente de trabalho. Tem uma rixa aqui outra ali, mas no geral é tudo bem. O bom daqui é que não tem essa loucura pra publicar, para produzir. Só fiz mesmo o currículo Lattes por muita insistência da direção, da universidade. Mas está lá, só pra dizer que tenho. Não gosto desse negócio de fazer pesquisa. Não entendo que seria melhor ou pior professora se tivesse produzindo demais. A questão que você tem que entender é que esse negócio não se aplica pra todo mundo, não. Na nossa realidade é perda de tempo. No meu caso, me preocupo muito mais em formar bons professores, em desenvolver atividades no CAIC, inserir nosso estudante nessa realidade do que ter que me preocupar com metodologia de pesquisa A ou B. Sinto-me realizada assim. (*Sic. Idem*).

É possível, a partir da fala da professora, configurar um cenário não favorável ao desenvolvimento de pesquisas científicas, até mesmo se associarmos a estrutura precária com a natureza dos cursos de Química e de Ciências Biológicas. Importante destacar que os cursos na modalidade de Licenciatura, não excluem, de modo algum, a importância da pesquisa como atividade fundamental no/ao ambiente universitário. Por ter funcionado durante vários anos no CAIC, o curso de Pedagogia é o que melhor aproveitou esse espaço, uma vez que, conforme entrevistas, a escola servia como um “verdadeiro laboratório” para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das atividades da faculdade.

2.2 Universidade Regional do Cariri – URCA

A Universidade Regional do Cariri, com sede administrativa na cidade do Crato, distante aproximadamente 550 km da capital Fortaleza, foi criada em 1986 a partir da incorporação dos cursos da Faculdade de Filosofia do Crato e de outros três cursos da Universidade Estadual do Ceará naquele município. Atualmente (2013) a URCA conta com 17 cursos de graduação e, conforme

informações de seu sítio eletrônico¹³, atende a uma comunidade de aproximadamente 9.000(nove mil) estudantes de cerca de 91 municípios dos Estados do Ceará, Piauí, Pernambuco e Paraíba, distribuídos entre os cursos de graduação, programas especiais e pós-graduação. Além dos dois *campi* na cidade do Crato, a universidade possui mais dois *campi* na cidade de Juazeiro do Norte, um na cidade de Santana do Cariri, onde funciona o museu de Paleontologia, um *campus* na cidade de Campos Sales, outro em Missão Velha e mais outro na cidade de Iguatu região, Centro-Sul do Estado.

Mapa 02: Região Metropolitana do Cariri



Fonte: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE / Secretaria de Planejamento e Gestão do estado do Ceará

Com exceção da Cidade de Santana do Cariri, todas as outras cidades ofertam cursos de graduação na modalidade presencial. Nos últimos anos, a URCA cresceu bastante não só na modalidade de ensino como também quanto

¹³ WWW.urca.br link: “A Urca hoje”

à pesquisa científica e hoje possui o primeiro Mestrado de Bioprospecção Molecular do Brasil, com escala crescente de procura; um Doutorado Interinstitucional em Bioquímica Toxicológica, em convênio com a Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e o recém implantado doutorado em Etnobiologia e Conservação da Natureza, em parceria com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Ainda conforme informações em seu sítio eletrônico, mesmo com a inserção de inúmeros cursos na região, principalmente por meio de faculdades particulares, bem como da Universidade Federal do Ceará, a URCA é a IES que mais tem sido procurada pelos estudantes das cidades da região e de estados vizinhos, se configurando como da maior relevância no cenário da educação superior no interior do estado do Ceará.

Atualmente, o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, tem registrado 14 grupos de pesquisa ligados à URCA distribuídos nas diversas áreas de conhecimento. Esse dado por si só, demonstra que existem peculiaridades que precisam ser consideradas e, por isso, na perspectiva acadêmica, a URCA não pode ser percebida dentro dos mesmos parâmetros dos *campi* do interior da UECE. Assim, as abordagens realizadas neste trabalho, mas, sobretudo, nesta IES assim como na UVA, são visões parciais, representativas, jamais totalizantes de todo o efetivo docente que está inserido neste mesmo processo.

Logo, é fácil perceber que a URCA, assim como a UVA que será apresentada a seguir, embora estejam inseridas nas mesmas políticas estaduais de interiorização do ensino superior no Ceará, não devem ser analisadas na mesma lógica da expansão e interiorização da UECE, nem, tampouco, da UFC. Estamos cômnicos que estas universidades possuem dinâmicas próprias, dotadas de autonomia administrativa e, por já terem nascidas no interior do Estado, apresentam características específicas quanto às relações entre a instituição e seus docentes. O universo da pesquisa da URCA e da UVA também está sendo considerado, ou seja, a quantidade de professores efetivos existentes nessas instituições é bem superior ao quantitativo docente existente nos *campi* da UECE ou da UFC. No entanto,

cumpra destacar que esse trabalho busca analisar as percepções e representações das trajetórias docentes, relatadas por eles próprios no decorrer de suas jornadas de trabalho. Assim, não nos ocupamos aqui em estabelecer uma comparação entre as IES, nem mesmo entre seus professores, mesmo considerando que este é um tema de relevância significativa e, por isso mesmo, exigiria a elaboração de um objeto de análise próprio.

Conforme dados coletados no Departamento Pessoal – DP/URCA, órgão ligado à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação – PROGRAD / URCA, ao final do período letivo 2010.2 a URCA tinha 301 professores efetivos distribuídos em seus 17 cursos de graduação. O curso de Direito e o curso de Enfermagem são os que concentram o maior número destes professores, 43 e 34 respectivamente. Por outro lado, cursos como Artes Visuais (3), Teatro (3), Física (5) e Química (7) são os cursos que possuem o menor número de professores efetivos e, em alguns deles, o número de professores substitutos ultrapassa, de modo bastante significativo, a quantidade de professores efetivos.

Já com relação ao quadro discente, ao final do mesmo período letivo (2010.2) a URCA tinha 7.764 estudantes regularmente matriculados em seus cursos de graduação e, considerando todo o ano letivo (2010), a URCA formou 892 novos profissionais, sendo 441 no primeiro semestre letivo e 451 no segundo período.

Quanto às entrevistas realizadas durante o trabalho de campo na URCA, foram realizadas 07 entrevistas (4 professores e 3 professoras) sendo cinco entrevistas entre Crato (3) e Juazeiro do Norte (2), uma em Missão Velha e uma em Iguatu. É importante considerar que não se justifica, para efeitos deste trabalho, diferenciar os professores de Crato e Juazeiro do Norte quanto às perspectivas cidadinas e as percepções nos processos de adaptação, de vivência, de considerações acerca da(s) cidade(s), da universidade e do trabalho docente, uma vez que as características, a proximidade, o histórico processo de conurbação e a própria dinâmica urbana existente entre as duas cidades se entrecruzam e são interdependentes no tempo presente.

Várias categorias e percepções destacadas pelos interlocutores da UECE também são destacadas pelos professores da Região do Cariri – tanto

da URCA quanto da UFC – como mobilidade socioespacial, relação cidade/universidade, considerações da organização territorial e das territorialidades, estratégias de adaptação ou de deslocamentos, percepções acerca do ensino superior, de seu processo de interiorização e do trabalho docente. Estas constituem as bases e, ao mesmo passo, estruturam os capítulos desta tese.

Por outro lado, o crescimento acelerado da região, sua consolidação como importante polo universitário do Estado, os investimentos feitos na saúde e a chegada da UFC, têm contribuído sobremaneira para fazer do Cariri não só um local de trabalho, como também, um lugar de morada, conforme destaca o professor José, do curso de Direito:

Hoje podemos dizer que há uma tendência cada vez maior do professor que vem pra URCA, vir de vez. Ou seja, ele vem, estranha um pouco, mas acaba fazendo a opção de ficar por aqui. Nossa região está crescendo muito, a qualidade de vida daqui é bem melhor que em Fortaleza e nós temos serviços que não deixam a desejar com os serviços de lá. Além disso, o aeroporto está facilitando cada vez mais os deslocamentos para Fortaleza, em uma hora você faz o percurso e isso tem atraído não só professores como médicos, engenheiros, empresários, dando uma dinâmica diferente e mais intensa à região. (sic).

José é professor do curso de Direito desde 2001, e já acumulou funções de coordenador e de diretor. Ele nasceu em Fortaleza onde fez graduação, especialização e mestrado. Desde que se tornou professor efetivo da URCA, José resolveu mudar para a cidade do Crato, onde vive até os dias atuais.

Mudei para cá, tão logo fui nomeado. Adoro esta terra, não me vejo fora daqui, mas preciso ser sincero: esse sentimento de não querer sair daqui não é desde o começo. Preciso ser sincero com sua pesquisa: no começo eu só pensava em sair daqui. Quase não

consegui me adaptar, quase desisti de tudo... E não foi uma vez só não, foram várias. O negócio é trabalhar, trabalhar, trabalhar. Fui coordenador, diretor e acumulei outras funções. Interessante que a fuga acaba sendo aquilo que te prende: o trabalho. Depois de um tempo conheci a mulher que hoje é minha esposa e isso foi ajudando a ficar. Mas o que pesou mesmo foi quando em pedi licença para fazer o mestrado. Quando eu me vi novamente em Fortaleza, naquela loucura, vivenciando todos os problemas da minha família novamente, eu me dei conta que eu queria mesmo era ficar aqui e nunca mais sair. Lá você se envolve com tudo e com os problemas de todos, e todos se metem na sua vida. Terminei o mestrado antes do tempo e voltei pra cá com a certeza que aqui, acabou sendo, para mim, bem melhor do que lá.

“Fiquei porque”, “mudei porque”. Estas expressões são bastante representativas uma vez que denotam uma “duvidosa convicção” de permanência ou não naquelas cidades. A exemplo do professor José, muitos outros professores da URCA atribuíam suas decisões muito mais a questões familiares ou pessoais ou mesmo cidadinas do que profissionais.

No entanto, ao contrário do que se previa, dos cinco professores da URCA entrevistados nas cidades do Crato e de Juazeiro, apenas o professor José e a professora Ana do curso de enfermagem, residiam nessas cidades. Os outros três professores afirmavam que moravam em Fortaleza, mesmo admitindo que trabalham quatro ou mesmo os cinco dias da semana na Região do Cariri.

Este é verdadeiramente um dilema para mim. Trabalho aqui de terça a sexta, mas sempre que me perguntam onde moro, digo que moro em Fortaleza. Divido um apartamento aqui com um colega, mas pelo fato da minha esposa e filhos estarem na minha casa em Fortaleza, sempre digo que moro lá. Mas na verdade nem sei se deveria responder assim. Estou aqui há mais ou menos sete anos e há sete anos estou em constante trânsito. Sempre alimento a impressão que aqui é só um tempo, que estou fazendo currículo e que logo voltarei para Fortaleza. (Sic. Professor Fábio do curso de física)

A fala do professor Fábio apresenta outros aspectos importantes: a) o caráter temporal atribuído por vários professores à sua condição naquele momento específico “estou fazendo currículo, mas meu desejo é retornar” aponta não só para a ausência de um sentimento de pertença para com o seu local de trabalho como, pelo menos superficialmente, traça um perfil dos professores que atuam no interior de modo geral, ou seja, partimos do pressuposto que as exigências para iniciar a carreira de docente universitária nos *campi*, universidades e ou faculdades que se localizam no interior são bem menores que em Fortaleza ou algum outro grande centro (capital).

O que podemos perceber é que o desejo e a ânsia de ser professor efetivo de uma IES pública se sobrepõem, na maioria dos casos, à formação e, quase sempre, conduzem os docentes a praticamente ignorar a cidade para qual estão fazendo concurso. Somente após se estabelecer, é que a maioria dos professores complementa sua formação. Isso não necessariamente significa um problema, mas é uma característica que leva em consideração as incertezas do mundo do trabalho, mas que parece desconsiderar as incertezas da mudança e suas implicações; b) o fato da região contar com aeroporto, bons serviços de saúde e educação, *shopping center*, bons restaurantes, serviços de lazer, cinema, teatro, além de possibilidades de fazer consultorias e pesquisas, prerrogativas elencadas pelos professores dos *campi* da UECE e da UFC, como veremos a seguir, sem dúvida são importantes e colaboram com a decisão de migração definitiva, mas não são determinantes: “a região é muito boa, mas não consigo desenvolver por ela o sentimento que tenho pela minha terra natal. Ela pode ter tudo, mas se não consigo me ver definitivamente nela, ela não tem quase nada¹⁴” c) por fim, cumpre destacar que, na prática, o desejo de mudança raramente se efetiva. O professor Fábio – destacado anteriormente – afirmou ainda que, mesmo querendo mudar para Fortaleza, nunca chegou a fazer um concurso ou procurou outra atividade para efetivar sua vontade:

O problema é que não me vejo em condições de fazer um concurso para a UECE ou para a UFC em Fortaleza ou em Recife ou em João

¹⁴ Professor Alan do curso de Engenharia de produção. Professor efetivo desde 2006, trabalhava (no período da pesquisa) durante três dias e, segundo ele, pelo menos uma vez por mês tirava uma semana para “voltar para casa” em Recife.

Pessoa. Vim pra cá para fazer currículo, mas percebo que ser professor efetivo e produzir alguns artigos não é suficiente e às vezes até atrapalha. Por exemplo, ainda não consegui emplacar meu doutorado. Outra coisa que me assombra, mas não converso sobre isso com minha esposa, é que do mesmo jeito que estou fazendo currículo outros também estão... O mundo não parou nem eu me tornei muito melhor em relação aos outros porque me tornei professore efetivo. (sic).

Outros pontos importantes a destacar quanto aos professores da URCA, são referentes às análises destes, quanto à situação atual da Universidade. Os professores destacam que mesmo considerando alguns avanços, a URCA, assim como as demais IES estaduais, passa por um processo de precarização quanto à sua estrutura, investimentos para pesquisa e contratação de novos professores. Nesse ponto os discursos dos professores da URCA se equivalem, em conteúdo, aos dos professores da UECE e da UVA. Se considerarmos apenas o teor das informações coletadas, o cenário das IES estaduais é bastante preocupante, como afirma a professora Laura, do curso de Química,

Essa relação não é recíproca. A universidade contribui para o desenvolvimento cultural, social e econômico da região, mas poderia fazer muito mais e ser bem mais presente inclusive politicamente se a gente não tivesse que ficar “com o pires na mão”. Ao invés de estar solicitando recursos, poderíamos utilizar este tempo para produzir mais, para fazer um trabalho cada vez melhor, mas não... Ou você se acomoda e “dança conforme a música” ou você batalha e corre atrás, só que isso exige muita energia e disposição... Cansa! (sic).

Claro que esta situação não é peculiar aos professores das IES estaduais, ou mesmo própria do estado do Ceará, mas é percebida pela maioria como se fosse. Alguns professores afirmavam que a política da URCA deveria seguir a política de investimentos da UFC no Cariri. Segundo estes, na UFC existe uma política voltada para a pesquisa científica e para o desenvolvimento institucional. Ao entrevistar os professores da UFC, contudo, as reflexões também destacam as dificuldades estruturais para desenvolverem

suas atividades e, por sua vez, estes destacam que se no Cariri existissem os mesmos investimentos que existem em Fortaleza, certamente seria possível desenvolver um trabalho mais positivo. A questão é que suas reflexões acadêmicas são feitas, sempre, tomando o(s) outro(s) como referência. É uma espécie de “tipo ideal” institucional e docente, abstrato, mas real no imaginário de quem se declara em uma situação inferior daquela com a qual estabeleceu uma comparação.

A comparação entre situações de trabalho, entre estruturas de cidades ou entre instituições de ensino feita pelos próprios interlocutores, sem que isto tenha sido induzido diretamente pela abordagem realizada, pode ser considerada como uma necessidade dos sujeitos de compreenderem a situação conjuntural e/ou estrutural em que se encontram, bem como de justificarem seus anseios, suas práticas e decisões, muitas vezes como se estivessem sendo julgados naquele momento. De fato, em dados momentos, pareciam sob julgo, mas, consideramos, por eles mesmos.

Não fugindo a esta regra, os docentes da URCA que foram entrevistados nas unidades descentralizadas de Iguatu e de Missão Velha, estabeleceram basicamente os mesmos elementos que os professores da UECE citavam como dificuldades de adaptação (ambos moravam na cidade do Crato), a precariedade da estrutura, a adequação aos deslocamentos e as implicações pessoais e profissionais decorrentes destes, dentre tantos outros elementos. A diferença básica é que sua referência passava a ser a sede da URCA no Crato, bem como as próprias cidades do Crato ou de Juazeiro, “se pelo menos estivesse lá, no Crato, poderia desenvolver bem melhor minhas atividades, por que lá as coisas funcionam, aqui é tudo mais difícil”. Percebe-se que esta fala da professora Norma, do curso de Ciências Biológicas em Missão Velha, estabelece os mesmos parâmetros de análise e comparação que a maioria dos demais professores entrevistados. O que muda, de fato, são suas referências espaciais e sua percepção ou seu imaginário sobre a dinâmica universitária na URCA.

Sou do Cariri, nasci, me formei, fiz minha especialização tudo na URCA, tudo no Crato. Daí passei no concurso e hoje faço mestrado por lá também. Quando surgiu a possibilidade de ser professora

efetiva, me entusiasmei e hoje gosto muito do que faço. Mas a partir de então comecei a ter problemas com minha família que mora lá. Meu esposo não concorda muito, mas aceita. O ruim mesmo é que tenho que ficar viajando toda hora e isso, não tem jeito, influencia no meu desempenho. Se pelo menos estivesse na sede... Já tentei remoção para lá e não deu certo, mas não vou desistir, vou continuar tentando até conseguir. (sic.).

A cidade de Missão Velha fica “apenas” 43 km do Crato, o que contribui para minimizar o impacto do deslocamento. Todavia ela pondera que “o problema não é a distância, é o medo que tenho de viajar, fico muito nervosa, mas já estou me acostumando”. Já o professor Iago, do curso de Direito em Iguatu, assim como alguns exemplos anteriores, concentra suas atividades em dois dias seguidos (terça e quarta, no período da pesquisa).

Viajo na terça e volto na quarta logo após a aula. Não gosto de Iguatu, mas venho aqui, cumpro o meu papel e volto para casa. Aqui não existe esse negócio de pesquisa ou de atividades paralelas, não estamos no Crato. (...) Teoricamente, eu teria que complementar minha carga horária lá no Crato, mas como ninguém me cobrou, não sou eu que vou atrás. Lá não temos espaço... Do jeito que está, tá bom. (sic).

Os *campi* descentralizados da URCA e da UECE apresentam-se bastante semelhantes no que se refere à estrutura, organização política e administrativa. De certo modo, isso se reflete na própria reflexão e percepção de seus docentes. Contudo, cumpre destacar que, em hipótese alguma, podemos generalizar as percepções aqui apresentadas para todos os demais professores da instituição. Ademais, a dimensão e a própria dinâmica acadêmica da URCA exigem a devida cautela na concepção do fenômeno da interiorização do ensino superior e, por conseguinte, faz-se necessário aprofundarmos o olhar e a leitura sobre a compreensão, vivência e percepção de seus docentes, tanto no que se refere às questões ligadas aos seus

processos de sociabilidade, a partir das novas territorialidades e suas implicações pessoais e familiares, quanto ao desenvolvimento do trabalho docente em si – suas práticas, adequações, anseios e análises – tendo como cenário e *lócus* de atuação, o interior do estado do Ceará.

6.4 Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral/Ceará.



A história da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, apresenta peculiaridades que diferenciam o seu surgimento das demais IES analisadas neste trabalho. Esta diferença reside no fato da UVA ter sido originada através de duas outras instituições que não surgiram em decorrência das políticas estaduais de educação superior, nem pela organização da sociedade civil. Ao contrário, seu nascimento está ligado à Diocese de Sobral e ao poder público municipal.

As primeiras unidades de ensino superior da Região Norte do Estado do Ceará foram criadas na cidade de Sobral. O Ministério da Educação e Cultura, pelo Parecer nº 440/60, de 16 de setembro de 1960, autorizou o funcionamento dos cursos de Letras Neolatinas, História e Didática da Faculdade de Filosofia Dom José, sendo a Diocese a entidade mantenedora. A Faculdade foi instalada em Sessão Solene no dia 19 de março de 1961, oferecendo as

licenciaturas em Letras Neolatinas e História. Em 23 de outubro de 1968 o Prefeito Municipal de Sobral Jerônimo Medeiros Prado, pela Lei nº 214, criou a Fundação Universidade Vale do Acaraú – UVA, integrada pela Faculdade de Educação, Faculdade de Serviço Social, Faculdade de Ciências da Administração, Faculdade de Enfermagem e Faculdade de Ciências Contábeis e por quatro institutos: Ciências Básicas, Ciências Humanas, Geociências, Letras e Artes. De fato, começam a funcionar, na sequência, os cursos de Ciências Contábeis, Enfermagem Obstétrica e Engenharia Operacional. (Araújo, 2006).

Como se observa, desde a década de 1960, Sobral, que está situada a 235 km de Fortaleza, na Região Norte do Estado, se destaca na oferta de ensino superior e, junto ao desenvolvimento dos outros níveis educacionais, do comércio e dos processos de industrialização também iniciados no mesmo período, a cidade se consolida como polo de referência educacional, política, econômica, social e cultural do Ceará.

Somente em 1984 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 a Secretaria de Educação, dotada de personalidade jurídica de direito público e autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar, com sede no Município de Sobral e jurisdição em todo o Estado do Ceará. Com a criação da Autarquia são encampadas as Faculdades de Ciências Contábeis, Enfermagem e Obstetrícia, Educação e de Tecnologia, que compunham a antiga Fundação Universidade Vale do Acaraú, e a Faculdade de Filosofia Dom José, pertencente à Diocese de Sobral.

Em 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-A de 01/03/1993, publicada no Diário Oficial do Estado - DOE de 22/04/1993. A Lei nº. 13.714 de 20/12/2005 alterou a denominação da Secretaria da Ciência e Tecnologia para Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior (SECITECE). Em 1994 a UVA é reconhecida pelo Conselho de Educação do Ceará através do Parecer nº. 318/94 de 08/03/1994, homologado pelo Governador Ciro Ferreira Gomes e

sancionado pela Portaria Ministerial nº. 821 de 31/05/1994 do Ministério da Educação e do Desporto, publicada no Diário Oficial da União de 01/06/1994¹⁵.

Em 2010, a UVA possuía suas unidades acadêmicas e administrativas distribuídas em quatro *campi*, todos localizados na cidade de Sobral, onde funcionam 19 cursos de graduação e estudam mais de 10.000 alunos conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela 04: Número de matriculados e concludentes por curso de graduação

GRADUAÇÃO				
CURSOS	Nº de Matriculados			Nº de Concludentes
	Calouros e veteranos	Processo Seletivo Especial	Total	
Administração	469	97	566	38
Biologia*	414	77	491	32
Ciências Contábeis	680	128	808	57
Ciências da Computação	361	33	394	10
Ciências – Habilitação em Matemática	516	43	559	28
Ciências Sociais*	421	67	488	20
Direito	365	120	485	76
Educação Física*	687	79	766	55
Enfermagem	315	80	395	60
Engenharia Civil e Ambiental	418	76	494	58
Filosofia*	584	34	618	20
Física	385	19	404	12
Geografia	378	08	386	24
História	448	65	513	28
Letras**	913	66	979	19
Pedagogia	939	73	1012	61
Química	366	24	390	06
Tecnologia em Construção de Edifícios	373	32	405	06
Zootecnia	344	16	360	20
TOTAL	9.376	1.137	10.513	630
TOTAL DE CURSOS DE GRADUAÇÃO	19			

* Cursos com Bacharelado e Licenciatura ** Curso com Licenciatura em Inglês e Português

Fonte: PROGRAD

¹⁵ Informações disponíveis em: www.uvanet.br/historia

Como parâmetro comparativo, principalmente com a URCA da qual conseguimos coletar dados acerca dos grupos de pesquisa, podemos afirmar que a UVA também desenvolve vários projetos de pesquisa que engloba não só o corpo docente, como também, um número bastante representativo de estudantes, conforme ilustra a tabela abaixo:

Tabela 05: Participação do corpo docente e discente da UVA em projetos de pesquisa por área de conhecimento

Participação do Corpo Docente e Discente em Projetos de Pesquisa						
Área de Conhecimento	Nº de Linhas de Pesquisa	Integrantes do Grupo			Total de Participantes	
		Pesquisadores	Estudantes	Técnicos		
CNPq	Ciências Agrárias e Biológicas	3	36	82	09	130
	Ciências Exatas e Tecnologia	5	23	40	02	70
	Ciências Humanas	14	75	96	09	194
	Ciências da Saúde	01	04	09	07	21
	Total	23	138	227	27	415

Área de Conhecimento	Nº de Projetos	Quantidade de Participante				Total de Participantes
		CNPq	FUNCAP	UVA	PIBIT	
Ciências Biológicas	25	16	11	01	02	55
Ciências Exatas e da Terra	14	08	02	03	02	29
Ciências Humanas	29	10	19	10	02	70
Engenharias	14	06	08	01	04	33
Ciências Agrárias	07	03	02	02	02	16
Ciências da Saúde	03	08	08	02	02	23
Ciências Sociais Aplicadas	01	-	-	02	02	05
TOTAL	93	51	50	21	16	231

Fonte: PRPPG

Logo, é possível salientar que, assim como as demais IES pesquisadas, a UVA desempenha um importante papel não só no desenvolvimento científico e acadêmico, mas por consequência, colabora com o desenvolvimento social e cultural no estado do Ceará, sobretudo na região norte do Estado.

A expressão Região Norte (ou Zona Norte) designa um vasto território englobando algumas dezenas de municípios que, tendo Sobral como principal pólo e outros municípios como pólos secundários, constitui um campo de influência mútua do ponto de vista socioeconômico e político-cultural. (Araújo, 2006).

As estreitas relações de Sobral com municípios vizinhos e demais regiões geoadministrativas do Estado, além de considerável influência sobre alguns municípios do estado do Piauí,

(...) consolidam a influência daquele núcleo sobre as terras e as gentes do litoral noroeste, onde se localizam carnaubais e os portos naturais Acaraú e Camocim; dos sertões ao sopé da Ibiapaba e do próprio maciço, de onde se alcança o Piauí; da serra da Meruoca e dos sertões em torno, alongando-se a nordeste e a leste; do território de Santa Quitéria, transição para os sertões de Crateús e Quixeramobim. (Idem, *ibidem*).

Mais do que em qualquer outra cidade pesquisada, observar a intensidade dos fluxos de professores e de estudantes que aportam e retornam na/da cidade de Sobral durante as jornadas acadêmicas diárias, não só da UVA como das faculdades particulares (INTA e Luciano Feijão), do Instituto Federal e da Universidade Federal do Ceará, por si só, já representa um evento à parte que mereceria um estudo etnográfico aprofundado sobre o fenômeno da mobilidade. São centenas de pessoas que se deslocam em ônibus mantidos por prefeituras de vários municípios (às vezes distantes a mais de 100 km de Sobral), além de carros particulares ou mesmo através de transporte rodoviário convencional.

Boa parte dos professores que trabalham na cidade, não fogem a esta característica. Os gerentes das empresas de ônibus que fazem o percurso Fortaleza – Sobral – Fortaleza, afirmam que têm dias e horários da semana

que mais de 90% dos passageiros são professores que se deslocam da ou para Fortaleza.

Os professores fazem de tudo. Já fizeram abaixo-assinado solicitando novos horários e mais ônibus da empresa. Apesar de não ser permitido, fazem reservas; quando não conseguem passagens, passam horas aqui esperando os veículos que estão em trânsito e vem de outros estados. Enfim, a disputa entre eles é tão grande que já gerou até a criação de transporte alternativo (clandestino) aqui fazendo esse trajeto. (sic.). (Gerente da empresa de ônibus Expresso Guanabara em Sobral).

Em verdade, além de todas as categorias elencadas no decorrer deste trabalho, a mobilidade socioespacial dos professores e a interpretação dessa mobilidade estabelecendo critérios, percepções e vivências diferentes por gênero, constituem as principais observações desta incursão. Não significa, porém, que estas se estabelecem em detrimento das demais, ao contrário, todos os outros pontos, em especial aqueles que se referem ao processo de interiorização e ao trabalho docente nesta conjuntura, trazem, igualmente, importantes contribuições para os propósitos da pesquisa.

Para além da mobilidade e das territorialidades vividas cotidianamente pelos docentes entrevistados, é importante destacar ainda, algumas características cidadinas de Sobral que, no nosso entender, estão diretamente relacionadas à decisão de permanecer ou não na cidade, gerando ou não um maior sentimento de pertença com a cidade em que se trabalha. A exemplo das cidades de Crato e Juazeiro do Norte, Sobral, no decorrer da última década (2000), cresceu bastante no ponto de vista urbanístico e boa parte deste crescimento está diretamente relacionada ao desenvolvimento industrial e comercial, ao setor de serviços cada vez mais especializado, especialidades médicas variadas e escolas públicas e particulares que figuram entre as mais bem conceituadas do Estado. Além disso, Sobral conta com dois cinemas, teatro, parques urbanos, hotéis, supermercados e restaurantes variados. Essa

“leitura” de Sobral, não só não é negada como é destacada no conjunto das entrevistas realizadas.

Sobral tem tudo. Inclusive a calma e as características de uma cidade do interior. Já estou na UVA há quase 15 anos e desde 2005, quando vi que realmente as coisas aqui mudaram, resolvemos morar de vez aqui. Minha esposa não queria, mas hoje ela diz que foi a melhor coisa que fizemos. Aqui, de uma forma ou de outra, tudo gira em torno das faculdades. A cidade cresceu e os serviços melhoraram devido à vida universitária, devido aos estudantes e professores que vem pra cá morar ou não. Houve uma valorização de várias áreas e isso ajudou na construção civil e na geração de empregos. Hoje temos bons serviços de saúde, bons e variados restaurantes e opções de lazer. Penso que a cidade “deve” muito às universidades. (sic. Professor Pedro do curso de Geografia).

É possível destacar na fala do professor Pedro, concursado desde 1998, um olhar que aponta para a integração entre a cidade e a universidade. Na sua percepção, essa relação é indispensável para se criar um ambiente universitário e, como afirma, “Sobral conseguiu se consolidar como cidade universitária. Há um tempo, só se falava das indústrias (da Grendene), hoje a principal referência da cidade, é sua vida universitária”.

A relação cidade/universidade é um dos pontos de reflexão deste trabalho e a fala dos professores entrevistados da UVA, sem exceção, colocava Sobral como “cidade universitária”. Isso se torna interessante na medida em que destoa da maioria das percepções analisadas das demais cidades e universidades. Nem mesmo os professores da URCA de Juazeiro do Norte e do Crato, deram tanta ênfase a este elemento como os professores da UVA. Vê-se, com isso, que as percepções não são unívocas, não necessariamente apontam para as mesmas análises e, tampouco, poderiam desprezar o recorte têmporo-espacial dos sujeitos em questão.

O professor Pedro faz parte do corpo docente da instituição que, ao final de 2010 apresentava os seguintes quadros:

Tabela 06: Número de professores efetivos e substitutos da UVA em 2010

PROFESSORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ - UVA		
TITULAÇÃO		TOTAL
EFETIVOS	Graduados	25
	Especialista	89
	Mestre	125
	Doutor	53
	Pós-Doutor	7
TOTAL GERAL		299
PROFESSORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ - UVA		
TITULAÇÃO		TOTAL
SUBSTITUTOS	Graduados	12
	Especialista	12
	Mestre	22
	Doutor	-
	Pós-Doutor	-
TOTAL GERAL		46

Fonte: Departamento de Recursos Humanos – DRH/UVA

Do total dos professores efetivos da UVA em dezembro de 2010, 194 são do gênero masculino e 105 do feminino. O trabalho de campo nesta universidade foi realizado durante o mês de março de 2011 e além do levantamento feito no DRH, contamos com a participação de 08 interlocutores sendo 04 de cada gênero.

Optamos desde o início da pesquisa em estabelecer uma abordagem equitativa na perspectiva de gênero, mesmo considerando que em todos os *campi* e universidades o número de professores do sexo masculino é superior aos do sexo feminino. Tal distinção buscava analisar se havia diferenças relevantes de adaptação, de organização das atividades docentes, de implicações e adequações familiares devido aos deslocamentos espaciais, enfim, se existia diferença significativa na percepção das mulheres professoras em relação à percepção dos professores homens.

Já destacamos anteriormente, que um dos principais elementos na fala dos sujeitos são as implicações familiares de ser de uma dada cidade e se tornar professor efetivo em outra, com dinâmica social e urbana diferentes, além das adequações e estratégias às exigências que o cargo exige. Esses tópicos serão retomados nos capítulos seguintes e sempre que oportuno, mas, especialmente, no capítulo que trata de mobilidade e territorialidade.

Das quatro professoras entrevistadas em Sobral, apenas uma optou por morar na cidade. Mariana, 35 anos é solteira, está na universidade como efetiva desde 2004, sendo professora do curso de Ciências Sociais. Ela esclarece que o fato de não ser casada e de ser relativamente nova quando passou no concurso, ajudaram na decisão de mudar de vez para Sobral.

Eu passei no concurso e depois de apenas três meses resolvi morar de vez em Sobral. Os deslocamentos são muito desgastantes e eu sempre tive muita vontade de sair da casa de meus pais. Digamos que passar no concurso foi o meu passaporte. Quando vim, me juntei com alguns professores e passamos a morar em uma república de professores. Na verdade, moro na república até hoje. Mudei porque era solteira, relativamente nova e isso ajudou bastante. A ideia da república também é importante para nos adaptarmos. (...) Ser mulher e vir pra cá é muito complicado e diria que isso só se efetiva em um desses casos: ou é solteira e “desenrolada”, ou o companheiro é professor também e vem tentar a sorte por aqui até aparecer outro concurso. A mulher que é casada, dona de casa, que tem filhos, além de não ficar, tem que conviver com inúmeros conflitos decorrentes de ir e vir de Fortaleza. Conheço inúmeras nessa situação. Os homens, embora sofram com essa condição e também enfrentem alguns problemas, acabam se adaptando mais facilmente aos deslocamentos, ou se separam e vem pra cá. Ou trazem a família e se estabelecem por aqui. Também conheço inúmeros colegas nessas situações. Isso não quer dizer que mesmo mudando para cá, seja fácil para eles, mas é a alternativa que encontram para conciliar trabalho, família e cidade. (sic).

O panorama traçado por Mariana é bastante próximo daquilo que conseguimos observar e coletar no campo. A mobilidade socioespacial, traz sim, implicações e percepções diferenciadas entre professores e professoras, não só no que se refere aos aspectos pessoais e familiares, mas principalmente àquilo que dá sentido a esta tese, que é como esses elementos recaem sobre o trabalho docente. Compreender o trabalho docente a partir desse cenário é, antes de qualquer coisa, concebê-lo enquanto elemento constitutivo da vida social e não à parte desta.

6.5 Universidade Federal do Ceará – UFC, Quixadá, Sobral e Região do Cariri.

A Universidade Federal do Ceará foi criada pela Lei 2.373 de 1954, e instalada em 25 de junho de 1955 e foi inicialmente constituída pela Escola de Agronomia, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Faculdade de Farmácia e Odontologia, todas, até então, faculdades isoladas e autônomas que foram incorporadas pelos propósitos da criação da primeira universidade para o estado do Ceará. Desse modo, a história do ensino superior universitário no Ceará, se confunde com a história da UFC, mesmo considerando a existência de algumas IES que precederam seu surgimento.

De 1954 ao ano 2000, embora possuindo atividades de pesquisa, de extensão e exercendo forte influência política, social e cultural em todo o Estado, a UFC concentrava todos os seus cursos de graduação e pós-graduação na cidade de Fortaleza. A propósito, diferente de outros estados do Nordeste brasileiro como Pernambuco, Bahia, Paraíba e Rio Grande do Norte, por exemplo, o Ceará, até o fim da década passada, possuía apenas uma universidade federal em todo o seu território. Somente em 2010 foi criada a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), na cidade de Redenção, com forte apoio e influência institucional e operacional da UFC. A ausência de um projeto de interiorização da universidade, contudo, não impossibilitou sua expansão e desenvolvimento. No

decorrer deste período, a UFC cresceu em cursos e estrutura e se consolidou como uma das principais universidades públicas do Brasil.

Conforme o Anuário Estatístico da UFC de 2009, que traz dados institucionais desde 1999, no ano 2000, ano que antecede a instalação dos primeiros cursos da UFC no interior (Curso de Medicina em Sobral e em Barbalha), essa IES possuía 16.438 alunos matriculados em 39 cursos de graduação e 1.239 docentes efetivos distribuídos nos três *campi* da capital. Já ao final do ano de 2010, marco temporal final desta pesquisa, o número de cursos de graduação da UFC saltou para 101, para os quais estavam matriculados 24.634 estudantes e trabalhavam 1.842 docentes efetivos, destes, os campi do interior apresentavam o total de 186 professores efetivos distribuídos conforme tabela abaixo:

Tabela 07 - DOCENTES EFETIVOS POR *Campi*, CLASSE E REGIME DE TRABALHO EM 2010

UNIDADES/CAMPUS	CLASSE	REGIME			
		DE ⁽¹⁾	40H	20H	TOTAL
Campus Cariri	Adjunto	50	1	2	53
	Assistente	71	5	16	92
	Auxiliar	13	-	28	41
TOTAL		134	6	46	186
Campus de Quixadá	Adjunto	3	-	-	3
	Assistente	24	-	-	24
TOTAL		27	-	-	27
Campus de Sobral	Associado	2	-	-	2
	Adjunto	39	9	2	50
	Assistente	62	5	8	75
	Auxiliar	9	2	15	26
TOTAL		112	16	25	153

Fonte: Superintendência de Recursos Humanos (SRH), 2010.

Nota: Docentes: Foi considerado somente professores da carreira do magistério superior.

A interiorização da Universidade Federal do Ceará teve início no ano de 2001, a partir da implantação do curso de Medicina nos municípios de Sobral e de Barbalha respectivamente. Cumpre destacar que a criação dos *campi* desta universidade no interior do Ceará, está inserida no contexto que foi definido por Neves (2007) como segunda onda expansionista do ensino superior no Brasil, conforme destacado no capítulo seguinte.

No ano de 2001, a UFC criou dois cursos de Medicina, um em Sobral e outro no Cariri; ambos constituíram o embrião da política de expansão da UFC em direção ao interior do Estado. Atualmente, esta universidade possui além dos três *campi* em Fortaleza, três novos *campi* no interior do estado: Sobral, Cariri e Quixadá. (CRISTINO FILHO *et. al*, 2008)

Assim, no primeiro decênio do século XXI, impulsionada pelas políticas de expansão do ensino superior no Brasil, destacadamente o REUNI¹⁶, a UFC ampliou em 2007 o número de cursos de graduação nos *campi* de Sobral e do Cariri e, em 2008, instalou definitivamente o *campus* de Quixadá. Desde 2010 os *campi* da UFC no interior apresentam a seguinte composição quanto aos cursos de graduação:

Tabela 08: Cursos de Graduação por *campi* do interior da UFC - 2010

Campus do Cariri	Campus de Sobral	Campus de Quixadá
Administração-Juazeiro do Norte	Ciências Econômicas	Engenharia de Softwares
Agronomia-Crato	Engenharia da Computação	Redes de Computadores
Biblioteconomia-Juazeiro do Norte	Engenharia Elétrica	Sistemas de Informação
Design de Produto	Medicina	
Música	Odontologia	
Engenharia de Materiais	Psicologia	
Engenharia Civil-Juazeiro do Norte	Finanças	
Filosofia-Juazeiro do Norte		
Jornalismo		
Medicina-Barbalha		

Fonte: tabela do autor.

¹⁶ O Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto Presidencial nº 6069, de 24 de abril de 2007, define como objetivo principal criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, com melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais (Haddad, 2008). O Programa, delimitado inicialmente num prazo de cinco anos, para ser executado apresenta metas específicas, tais como: dobrar o número de estudantes de graduação, nas universidades federais; elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação para 90%; aumentar a quantidade média de alunos por professor para dezoito; diversificar as modalidades de graduação, através da flexibilização dos currículos; promover a revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, dentre outras. (AFONSO, *et. al.*, 2012).

Desse modo, pelo período e pela natureza dos cursos, logo se observa que a expansão pela interiorização da UFC, não está inserida no mesmo processo político que as universidades estaduais. A prioridade, desta vez, não se volta para a formação de professores através dos cursos de licenciatura, mas para suprir a carência de outros profissionais, igualmente relevantes para o desenvolvimento local e regional, através de cursos de natureza e áreas diversas.

Neste cenário, sobre a prerrogativa da necessidade de ampliar e democratizar o acesso à formação acadêmica de nível superior, a UFC seguiu uma tendência nacional de criar e oferecer cursos de graduação em regiões distantes dos grandes centros urbanos, mas que oferecessem condições políticas e estrutura adequada para a instalação de uma unidade descentralizada da instituição.

A criação de novos cursos e a conseqüente expansão das universidades federais em direção ao interior do País respondeu a uma antiga demanda da sociedade. O deslocamento de estudantes para os grandes centros urbanos diminuiu. Isso faz com que o conhecimento, na educação superior, seja produzido e utilizado no próprio município ou região, contribuindo para o desenvolvimento sustentável. (RODRIGUEZ; MARTINS, 2005), *apud* CRISTINO FILHO *et. al.*,2008).

Todavia, há de se ressaltar que, se por um lado houve a redução dos deslocamentos dos estudantes para Fortaleza, por outro, houve um significativo aumento nos deslocamentos dos professores de Fortaleza e de outros Estados para o interior do Ceará, exigindo, assim, todo um processo de adaptação e de socialização a partir da vivência de novos territórios.

Nos mesmos moldes da demais IES pesquisadas, foram realizadas 12 entrevistas sendo 02 em Quixadá, 05 em Sobral e outras 05 na região do Cariri (02 em Barbalha, 02 em Juazeiro e uma na cidade do Crato). Deste total, 07 eram professores e 05 professoras.

Criado em 2007 e instalado no ano seguinte, o *campus* de Quixadá é o menor e mais recente *campus* da UFC localizado no interior. Em 2011 (período

em que foi realizada a pesquisa neste local) ainda não possuía estrutura própria e seus cursos e sede administrativa funcionavam no Instituto Federal. Com três cursos em funcionamento, todos da área de tecnologia, o *campus* contava, em 2010, com 27 professores efetivos sendo 06 mulheres e 200 alunos matriculados (ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA UFC 2011, base 2010). Dos 27 professores, 08 ingressaram em 2007 sendo, assim, os únicos que já haviam passado pelo estágio probatório e se adequavam aos propósitos da pesquisa.

De certo modo, não houve muita divergência quanto às percepções sobre os deslocamentos, sobre a cidade e mesmo sobre o trabalho docente entre os professores escutados deste *campus*, com os professores da FECLESC (unidade da UECE em Quixadá). O que diferenciou mesmo foi o aspecto temporal da universidade e a perspectiva de crescimento da unidade devido às “promessas” feitas pela UFC no que condiz aos investimentos e crescimento do *campus*,

Minha visão, baseada no que tenho vivido aqui e escutado nas reuniões que temos em Fortaleza, é que este *campus* vai crescer bastante e, junto com as demais faculdades existentes aqui, vai ajudar muito no desenvolvimento de Quixadá e da Região do Sertão Central. (sic. Professor Douglas, diretor do *campus*).

Douglas é professor desde 2007 e, mesmo a faculdade tendo iniciado suas atividades letivas somente em 2008, desde quando passou no concurso, decidiu morar em Quixadá. Ele afirma que a mudança e a vivência de novas realidades são constantes em sua vida e isso pode ter facilitado seu processo de adaptação:

Eu vim residir aqui a partir de setembro de 2007. Desde então, eu vim pra cá e considero que é um período difícil de adaptação. Nesse período eu me casei com uma moça daqui e isso facilitou o processo. Mas eu acho que sou um caso atípico: eu nasci em Fortaleza, fui criado em Brasília, voltei para Fortaleza, depois fui para o Rio de Janeiro, onde fiquei muito tempo. Passei um tempo no exterior devido ao doutorado e aí voltei para cá. Então eu vivenciei uma experiência de sempre estar mudando de cidade, então esta questão de adaptação... A experiência faz você se adaptar de forma mais rápida.

Daí você começa a tentar perceber só as coisas boas, olhar o que a cidade pode oferecer de bom para você, e tentar deixar um pouco de lado as coisas que lhe desagradam fortemente. Então em todas as cidades que passei eu tentei fazer isso, mas óbvio que não é fácil. Por exemplo, uma situação típica de insatisfação e que dá vontade de ir embora é quando você tem um problema de saúde e você procura um hospital e não tem. No dia que eu tive um problema de saúde aqui em Quixadá, eu tive vontade de ir embora no outro dia. Porque você não encontra hospital, é uma região inteira do estado do Ceará que não tem um leito de UTI. Aí você se preocupa em relação à você, mas quando você constituir família e tiver filhos, esse problema se torna muito maior. As cidades de interior, principalmente as que estão recebendo universidades, elas carecem de melhores condições, que simplesmente não existem e isso além de pesar na decisão de ficar, altera completamente nosso lado profissional, pois é uma coisa que você tem que se preocupar a mais. As universidades fazem parte desse desenvolvimento, mas eu acho que ela sozinha não dá conta, não. A FECLESC está aqui há vários anos, e o que mudou? A estrutura da cidade é precária. Talvez agora, com a UFC, nós, junto com o pessoal da FECLESC, consigamos atrair novas coisas para cá. (sic).

É possível identificar alguns elementos importantes na fala de Douglas que, de certo modo, não se distanciam das demais percepções como, a) o aspecto familiar – ter casado com uma pessoa da cidade e não possuir filhos naquele momento pesou em sua decisão; b) a insatisfação com os serviços de saúde; c) o olhar sobre a estrutura urbana da cidade (casas, comércios, restaurantes e lazer). Além destas, Douglas afirma ainda que não se recorda de ter passado um único final de semana em Quixadá, devido à falta de opções de lazer, por ser uma cidade relativamente próxima à Fortaleza e, devido ainda, à necessidade de rever amigos e familiares uma vez que “não foi possível fazer um ciclo de amizades em Quixadá, todos os nossos colegas daqui da faculdade moram lá”. Nota-se que, mesmo tendo optado por se transferir definitivamente para a cidade, os elementos de análise e percepção se coadunam com a maioria dos demais professores entrevistados.

Já Élcio, professor que ingressou no mesmo período que Douglas, optou por não permanecer na cidade, se deslocando para Fortaleza praticamente todos os dias. Contudo, para ele, esse aspecto em si não é relevante, “ele só se torna relevante na medida em que você deixa de cumprir com suas obrigações”. Ao contrário dos demais professores, ele buscou direcionar a entrevista para o que considera o aspecto mais relevante desse

processo, ou seja, “se perceber enquanto agente de transformação social e cultural da região”, este sim, afirma, “é o elemento mais importante de ser professor daqui”. Élcio complementa sua reflexão destacando que

É uma oportunidade ímpar na história porque você está fundando os embriões de uma cultura universitária. Assim como o Cariri vai se separar, o que se espera é que todas as unidades do interior se separem da UFC daqui a alguns anos. Então você participar do processo de instalação disso, é muito bom. Você está construindo tudo e tudo de certa maneira tem um pouco da sua cara. Então isso é muito motivador. (...) É um ciclo virtuoso, os professores reveem suas práticas, existe uma mudança social e cultural dos alunos, que acabam influenciando outras pessoas. O comércio vai se adequando melhor, novos investimentos são feitos. Enfim, eu penso que a universidade tem um papel importantíssimo no desenvolvimento local. É um projeto a longo prazo, olhar um projeto desse a quatro, cinco anos é um equívoco. (sic.).

Os professores entrevistados em Quixadá foram enfáticos ao colocar como irrelevante suas permanências ou não, nos seus locais de trabalho. Para eles, o que importa é a produção desse sujeito, seja nos afazeres cotidianos do trabalho docente, seja na elaboração de pesquisas e de artigos científicos. A ideia de “trabalho fora do trabalho”, embora seja um elemento comum na caracterização do trabalho docente, só apareceu na pesquisa de forma evidente (direta), quando entrevistamos os professores dos *campi* da UFC. De modo geral, parte-se do pressuposto que “se aqui eu não tenho condições que julgo adequadas, por que tenho que ficar? O que importa é o que produzo, o que ofereço para a sociedade, sem esquecer dos meus anseios e condições pessoais”. Esta reflexão, já referente ao professor Johnson da cidade de Sobral, será mais bem desenvolvida no quinto capítulo desta tese, que trata mais especificamente do trabalho docente. Porém, desde já, expõe alguns elementos importantes de reflexão que surgiram ao longo de todo o trabalho e muitas vezes demonstram o antagonismo nas posições e percepções destes sujeitos: as condições estruturais de trabalho, as observações quanto à insuficiência ou precariedade dos equipamentos, aliadas às cobranças e expectativas de melhoras associadas à identificação ou ao sentimento de pertença ou não com as cidades que trabalham, muitas vezes foi contrastada

pela decisão de mover-se, de permanência mínima na cidade e de melhor organização e adequação de suas jornadas.

Em outras ocasiões, os professores afirmavam que,

(...) Mesmo que isso aqui melhore bastante, mesmo que consigamos equipar nossos laboratórios, o que não acredito, pelo menos a curto e médio prazo, não abro mão de voltar à Fortaleza. Minhas pesquisas ocorrem lá, o laboratório que gosto e as pessoas com quem desenvolvo minhas pesquisas estão lá. Eu mesmo é que não vou trocar. Mesmo não sendo, claro, o responsável pelo laboratório lá. Eu não vou ficar fazendo pesquisa aqui, seria um retrocesso. Minhas condições de publicação em Fortaleza são bem melhores e considero isso meu passaporte, minha única possibilidade de conseguir transferência. Se eu sair de vez, vou ser esquecido e, aí sim, terei que ficar aqui para o resto da vida. É assim que eu penso. Quero voltar pra lá o quanto antes e não escondo isso de ninguém. Talvez por isso, as pessoas me olhem “meio torto”, mas, no fundo, a maioria aqui queria fazer o mesmo, e vislumbrar, de modo concreto para si, a mesma possibilidade que tenho. (sic., Professor Jaques, do curso de Engenharia Elétrica - Sobral).

As dificuldades de identificação com a cidade e/ou com seus locais de trabalho da maioria dos professores entrevistados é latente, podendo dificultar, inclusive, a criação de uma identidade institucional. Como adverte Zabalza (2007, p.83),

Não se tem identidade, constrói-se. Além disso, caso se busque uma identidade compartilhada pelos diversos membros da comunidade universitária, é preciso dispor de espaços e de mecanismos institucionais que possibilitem essa identificação com os objetivos, com a missão, com as proposições, com os estilos de trabalho, com as normas e assim por diante.

Desse modo, entendemos em conformidade com o autor, que a identidade se constrói no dia a dia mediante os benefícios e os percalços de se

tornar professor universitário efetivo de uma instituição pública de ensino superior que se encontra em pleno processo de expansão. De certo modo, decidir participar de um projeto desse deve ultrapassar os anseios da estabilidade profissional – buscada geralmente a qualquer custo, e sem conhecimento prévio do lugar e das condições para se onde está partindo. Talvez se configure um processo de acomodação, mas não de assimilação e, jamais, de se estabelecer uma mordida e se instituir uma aceitação tácita das condições apresentadas. Acreditamos que a negação, o distanciamento, ou mesmo a fuga gerada por inúmeros fatores e justificativas aqui apresentadas e discutidas, não se configuram como a melhor estratégia, ou a melhor leitura institucional. Elas acabam, muitas vezes, por denotar um compromisso duvidoso (pelo menos questionável), onde determinadas posturas e determinados docentes têm com relação aos ambientes que estão inseridos.

Enfim, reforçar a identidade da instituição, exige que os laços de identificação com elas sejam estreitados. Esta é uma questão que atinge tanto os professores como os estudantes. Se a universidade se transforma em um lugar qualquer de trabalho (às vezes, compartilhado com outros lugares que se trabalha), é difícil criar um forte vínculo de identificação com ela. Alguns atribuem o desapego, às novas formas de relação dos nossos dias; porém, o certo é que a possibilidade de se sentir parte de uma instituição e de uma equipe de pessoas reforça nossa capacidade de comprometimento e de identificação com as metas que a instituição assume como sendo suas (inclusive se não estivermos plenamente de acordo com elas). (2007, p. 83).

A UFC de Sobral, assim como a própria cidade, apresentam características distintas de Quixadá (tanto no que condiz ao *campus*, quanto à cidade). Como apresentada nos tópicos anteriores, Sobral é dotada de equipamentos urbanos que são reivindicados pela maioria dos professores de outras cidades com exceção dos professores da Região do Cariri, que dispõem basicamente da mesma estrutura.

Além disso, ao final de 2010, existiam 1.106 estudantes matriculados em sete cursos de graduação e um efetivo docente de 153 professores efetivos conforme apontam as tabelas 07 e 08 logo acima. Outros aspectos a serem

considerados são a) a natureza dos cursos, que englobam diversas áreas e caracterizam perfis diferentes de professores e alunos; b) unidades descentralizadas – não existia em 2010 um *campus* próprio da UFC, basicamente todos os cursos funcionavam em prédios cedidos pela prefeitura ou em parceria com UVA como, por exemplo, o curso de medicina que neste período funcionava anexo às instalações desta universidade e; c) pelos itens anteriores, nota-se a integração do poder público municipal, do setor privado (comercial e industrial) que também colaboram com alguns equipamentos e prédios, além do apoio do governo do Estado, que através da UVA estabelece parcerias e dá certo suporte à consolidação da UFC.

Assim, é possível considerar que a relação cidade/universidade ocorre de modo bastante positivo em Sobral. Essa relação é comumente apontada pela fala dos nossos interlocutores considerando dois outros pontos: 1) a necessidade da integração e a constituição de uma cidade e de um ambiente universitário em Sobral e, 2) que o preço da integração é a ausência de autonomia e de organização, conforme destaca o professor Demétrius, do curso de Psicologia:

Há cursos aqui que já mudaram três vezes de lugar. Nós mesmos já mudamos uma vez de prédio e isso é complicado porque não conseguimos organizar os espaços, até porque, às vezes, não temos o espaço para ser organizado. Esse prédio mesmo que estamos agora não é da UFC. Foi cedido não sei por quem e já há rumores que precisaremos, em breve, mudar novamente sabe-se lá pra onde. (...) Eu penso que a interiorização é importantíssima e é bacana participar desse processo aqui em Sobral, o problema é que o ônus disso tudo recai sobre nós, professores. Elaboram uma proposta, montam um curso e praticamente dizem assim: “Taí, te vira, agora é com vocês”! Não temos prédio próprio, biblioteca, material de expediente... Gabinetes então, nem pensar. Daí a gente tem que se “rebolar” para dar aulas e para dar uma dinâmica própria, minimamente acadêmica aqui. (sic).

No Cariri, a situação é bastante semelhante à Sobral no que se refere aos dados estatísticos e ao plano de desenvolvimento institucional. O ano de criação do curso de medicina foi o mesmo (2001), o período que se iniciou a

expansão desses *campi*, também (2006/2007). O *campus* do Cariri também é descentralizado, contudo, ao contrário de Sobral, envolve três cidades (Crato Juazeiro e Barbalha¹⁷). Em 2010, a universidade oferecia dez cursos de graduação, nos quais estudavam 1.302 alunos e trabalhavam 186 professores efetivos.

O que se destaca em relação aos professores entrevistados é que, segundo eles, a UFC criou e instalou diversas faculdades que poderiam ser vistas como isoladas. Ou seja, os professores, sobretudo dos cursos que funcionam nas cidades de Juazeiro e do Crato, afirmam que não há uma interação institucional, “aqui cada curso responde por si, não tem essa de UFC no Cariri, o que existe, são cursos da UFC no Cariri”, destaca Labele, professora do curso de Administração desde 2007. A professora Gláucia, do curso de Biblioteconomia, aponta ainda para a distinção de recursos – materiais e humanos – entre os cursos da região:

Há uma clara distinção de recursos e investimentos entre os cursos da UFC. Como não poderia deixar de ser, a Medicina é a “menina dos olhos da faculdade”. Lá existem mais de cinquenta professores efetivos, laboratórios, biblioteca setorial... E o que eles querem, pode demorar um pouco, mas conseguem. Além disso, “eles não se misturam”, quando queremos discutir rumos, estratégias ou a situação da faculdade eles geralmente se absterem. Mas é isso, não quero que eles piorem, quero que a gente melhore... Todos nós, inclusive o curso de Medicina, que é muito importante para todos. (sic.).

Os demais professores também se reportaram à questão da descentralização da UFC no Cariri, e que isso dificultava a integração entre professores, funcionários e alunos. O professor Emerson, do curso de Agronomia, que funciona no Crato, diz que isso dificulta as relações sociais e

¹⁷ Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha são cidades polo da Região do Cariri cearense que comportam os principais serviços e equipamentos de saúde, educação, comércio, indústria, etc. O processo de conurbação destas cidades é tão intenso que a maioria das referências (acadêmicas ou não) as trata mais como uma região do que como cidades isoladas. A denominação CRAJUBAR tem se tornado cada vez mais usual e demonstra bem integração e interdependência existente entre elas principalmente quando se abordam questões como saúde e ensino superior. Isso, contudo, não significa obviamente, ausência de peculiaridades ou de diferenças urbanas. Todavia, essas diferenças, em si, não exercem influência direta ou considerável para as análises feitas neste trabalho.

que as relações institucionais não são afetadas por este distanciamento espacial porque são pautadas por interesses diversos.

Não tem essa de integração entre os cursos. A universidade, qualquer universidade, é um espaço de extrema disputa política, é a lei do mais forte e dos mais bem relacionados com a reitoria. Não tem essa de um curso se preocupar com outros. Eu nunca vi isso em lugar nenhum. Esperar que o pessoal da Medicina se preocupe com a gente ou com os outros cursos é muita ingenuidade. O professor que acredita e espera por isso não entendeu ainda o mundo universitário. Ninguém nada em dinheiro aqui e em lugar nenhum da UFC. Já pensou, a Medicina lutando por recursos para a Filosofia ou outro curso? Não dá... É até engraçado pensar em algo assim ou do tipo: “Não, não precisamos destes recursos todos, vamos dividir com o pessoal dos outros cursos”. É diferente, aqui não tem disso não e, nisso não há nada de mais. O que precisamos é entender a dinâmica e as razões destas diferenças. (sic.).

O distanciamento entre colegas de trabalho – não necessariamente espacial, ou decorrente da descentralização do *campus* – não se apresenta unicamente como um dado que caracteriza a dinâmica dos professores. A intensidade da mobilidade ou o mero reconhecimento de um dado espaço exclusivamente como espaço de trabalho, de pouca interação institucional e social, pode gerar o que foi denominado por Goodlad *apud* Zabalza (2007), como “*cultura de aeroporto*”, ou seja, estes espaços são caracterizados pelos fluxos contínuos, um lugar de trânsito, de permanência limitada. Se não há permanência, não há identificação, a relação passa a ser funcional, as relações de quem as frequenta (da comunidade universitária) são formais e distantes na maioria dos casos, não havendo, assim, interesse na vida pessoal e social entre eles e entre a instituição e esse mesmo grupo de pessoas. Zabalza (2007, p.83), destaca ainda que:

Refletir sobre isso é importante, porque destaca alguns pontos-chave em relação à identidade das atuais universidades, principalmente as mais recentes, que estão muito próximas do que Goodlad define

como “cultura de aeroporto”: a falta de um sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, de identificação com a instituição; a perda progressiva de ritos que constituem um patrimônio comum e um sinal de identidade; a carência de espaços (à exceção da lanchonete) onde seja possível estabelecer relações mais próximas, etc.

Assim, ao analisar as percepções dos professores envolvidos no processo de interiorização do ensino superior público no Ceará, buscamos examinar as transformações recentes neste nível de ensino, para além dos dados estatísticos oficiais, considerando como estes sujeitos atualizam cotidianamente suas trajetórias profissionais (acadêmicas) e refletem sobre as suas próprias condições enquanto elementos de transformação social. Em verdade, é preciso considerar também que os docentes, ao relatarem suas experiências, se redescobrem, refletem e questionam seus percursos e suas trajetórias.

Os sujeitos, nesse caso professores, ao relatarem seus processos de formação, suas práticas educativas, suas histórias de vida, por meio de depoimentos orais ou escritos, em memoriais ou em outros meios, expressam suas representações dos processos que vivenciam ou que já vivenciaram. Seus relatos são perpassados por valores, crenças, conhecimentos que orientam suas ações, revelando-se a si mesmos e a seus grupos de pertença nos objetos que descrevem. Pesquisar as representações de professores, a respeito de suas práticas, permite conhecer o sentido que atribuem a elas, possibilitando compreender porque agem de certa maneira ou porque incorporam determinados parâmetros e não outros, viabilizando a proposição de diretrizes passíveis de serem adotadas como suas e de seu grupo. (Bragança e Maurício, 2008).

Descrever e refletir sobre a trajetória construída e em construção dos sujeitos, considerando a vivência de múltiplos territórios e experiências, buscando dar sentido às suas representações, interpretações e anseios,

intercalando-o com outros interlocutores nos conduz a concebê-lo enquanto sujeito plural, no caso, um *professor plural*, que através de suas jornadas, habita em diferentes territórios; territórios simbólicos e espaciais. Em uma proposição dialética convém considerar que os territórios simbólicos podem ser dotados de espacialidade – do olhar sobre as estruturas urbanas, de perceber como real, aquilo que muitas vezes é idealizado e que, talvez, jamais tenha sido verdadeiramente vivenciado nos lugares considerados por suas reflexões – assim como a espacialidade se apresenta carregada de simbolismos que, aqui, implica em representações sobre a vida social e familiar, sobre condições profissionais e acadêmicas, além dos deslocamentos que podem envolver “apenas” mobilidade (fluxo contínuo entre lugares; movimento pendular), ou migração. Desse modo, “o olhar desse sujeito traz uma visão de territórios com fronteiras rígidas e em outros momentos as fronteiras são borradas” (BERKENBROCK-ROSITO, 2008, p.277).

O foco das reflexões não pode ser tido como secundário, assim o exercício de compreensão das representações dos docentes no contexto da interiorização do ensino superior no estado do Ceará, enseja a compreensão de como se deu – em linhas gerais – as políticas, as condições, os momentos e características desse processo.

Portanto, em decorrência das falas, representações e conjunturas apresentadas neste capítulo, elegemos os seguintes pontos e/ou categorias que comporão os demais capítulos desta tese: a) considerações sobre o ensino superior no Brasil e no Ceará; b) deslocamentos socioespaciais, territórios e territorialidades; c) a cidade e a universidade e, d) o trabalho docente na perspectiva do próprio docente inserido no contexto da interiorização.

3. Sociologia do Ensino Superior: reflexões e considerações sobre a expansão e interiorização no Brasil e no Ceará.

A educação superior é, sem dúvida, um bem público, de interesse e finalidades públicas e, como tal, deve ser pensada e analisada considerando suas implicações sociais, culturais, econômicas e políticas. Além disso, faz-se necessária uma profunda reflexão sobre os diversos públicos que a compõem tais como os estudantes, professores, corpo técnico e a sociedade de forma geral que se sente afetada e/ou influenciada por este equipamento urbano educacional. Logo, percebemos que este nível de ensino ocupa papel central e estratégico na promoção das políticas públicas, uma vez que se destaca pela formação acadêmica, intelectual e profissional imprescindíveis ao processo de modernização e desenvolvimento de um país ou região.

Por sua própria amplitude e pela dimensão relacional que possui, a observação de sua dinâmica, seja ela estrutural ou conjuntural, tem se tornado cada vez mais um desafio teórico-metodológico para as Ciências Sociais, especialmente para a Sociologia, em função da formação de uma teia de relações fundamentais para a compreensão dos processos sociais mais específicos, como, por exemplo, o trabalho docente no contexto histórico atual.

K. H. Jarusch (*apud* Prates, 2007) aponta quatro dimensões relacionadas, respectivamente, aos enfoques econômico, sociológico, político e cultural, como elementos, senão suficientes, indispensáveis para a análise e compreensão do ensino superior.

O enfoque econômico privilegia o argumento de que a sociedade industrial “madura” requer uma força de trabalho mais profissionalizada e educacionalmente credenciada, especialmente na área de administração pública e privada. Ao mesmo tempo, estas características da sociedade implicam maior prosperidade e abertura dos canais de mobilidade, tornando a educação um bem de consumo para alguns setores da população. De outro lado, o segmento mais tecnológico da indústria como o setor eletrônico e químico demanda

mais pesquisa aplicada e, conseqüentemente, maior contato direto com a Universidade. O enfoque sociológico direciona seu olhar, de um lado, para o surgimento da “nova classe média”, buscando na educação os degraus universalistas de mobilidade, e de outro, para a pressão dos membros da plutocracia que, sofrendo o esvaziamento dos critérios adscritos de status, são empurrados ladeira-abaxo para a “velha” classe média e buscam, portanto, assegurar sua posição de status via credenciais educacionais. O argumento político enfatiza a emergência de políticas governamentais, buscando incorporar setores “marginalizados” na sociedade industrial, como o proletariado na virada do séc. XIX e, também, a expansão dos serviços públicos acompanhando a consolidação do papel normativo do estado-racional demandando profissionais graduados, como bem ilustra o caso da Alemanha. Finalmente, o enfoque culturalista que, partindo do pressuposto do apelo atraente do ideal do “ser humano educado”, enfatiza a busca popular incessante para o auto-aprimoramento, sem nenhuma necessidade de justificativa funcional. (Prates, 2007 p. 102/103)

Na mesma direção, para Martins (2012), o ensino superior mantém complexas relações com o processo de desenvolvimento econômico, com a produção do conhecimento técnico e científico, com as crescentes exigências sociopolíticas de democratização e de igualdade de oportunidades nas sociedades contemporâneas e, por isso mesmo, cumpre indagar: como se situa a temática da educação, destacadamente a de nível superior, enquanto tendência, no interior da Sociologia como disciplina? As relações em destaque são de ordem macroestruturais, todavia, em complementação, ressaltam-se as interações microestruturais dos tipo relação professor-aluno, natureza e condições de trabalho docente e dos servidores, dentre outros olhares que ensejam um outro questionamento: na perspectiva do ensino superior e de suas transformações, sobretudo recentes, como a Sociologia tem se dedicado a analisar, interpretar e até mesmo dialogar com os diversos públicos que constituem o fazer e a vida acadêmicos?

Uma resposta plausível pode advir das propostas metodológicas de Michael Burawoy (2005), que em seus ensaios propõe e defende uma

abordagem sociológica que transcenda os muros das universidades e passe a dialogar com os mais diversos públicos que tecem a vida cotidiana e atribuem verdadeiro significado à realidade social. Essa proposição metodológica, denominada de “Sociologia Pública” não é, contudo, a única abordagem possível. O próprio autor estabelece outras três áreas ou campos de atuação e investigação que fundam, na sua visão, a divisão do trabalho sociológico: “Sociologia Profissional”, “Sociologia Crítica” e “Sociologia para as Políticas Públicas”.

Por possuir uma dimensão política, social, cultural e econômica de extrema relevância e plenamente interligada entre si, o ensino superior poderia se enquadrar, numa condição analítica, a qualquer uma das proposições teórico-práticas em destaque. Deste modo, mesmo estando explícita a proximidade do nosso objeto de tese com a Sociologia Pública, julgamos salutar, até por necessária complementaridade, buscarmos observá-lo sob os demais prismas.

Na divisão estabelecida, a *Sociologia Profissional* se dedica à reflexão contínua das metodologias e teoremas da Sociologia aprofundando seus modelos analíticos, a coleta e as fontes de dados. Segundo Burawoy, a sociologia profissional fornece métodos testados e verificados, corpos de conhecimentos acumulados, questões orientadoras e quadros conceituais. Em verdade, essa abordagem é condição *sine qua non* para a existência das demais, provendo-as de legitimidade e perícia técnica (Burawoy, 2005, p.30).

A sociologia profissional consiste, primeiramente e sobretudo, de programas de pesquisa múltiplos e cruzados, cada qual com suas hipóteses, exemplos, questões definidas, aparatos conceituais e teorias relacionadas. A maioria dos subcampos contém programas de pesquisa bem estabelecidos, tais como a teoria da organização, a estratificação social, a sociologia política, a sociologia da cultura, a sociologia da família, a sociologia da raça, a sociologia econômica, etc.

Seguindo esse modelo, se torna possível falarmos de uma sociologia da educação superior sendo, esta, um subcampo da sociologia da educação (ou mesmo do sistema educacional, se considerarmos a gênese macroanalítica), onde a observância de sua dinâmica e transformações – como a interiorização – deve se sustentar nas condições histórico-sociais, bem como, no contexto acadêmico, institucional e territorial que permeiam o processo em análise. Nessa condição, Martins (2012, p.110) aponta que o desenvolvimento do sistema educacional está intimamente articulado à constituição da modernidade por imbricar, desde o tratamento dado por Durkheim e Weber, as esferas econômica, política e social atribuindo à educação funções sociais significativas, seja no processo de integração social, racionalização e difusão da cultura e na consolidação de projetos políticos.

Assim, essa abrangência teórica do campo educacional, acaba por oferecer novos elementos e estímulos para (re)pensar o ensino superior, seus públicos e implicações no contexto contemporâneo.

Cabe ressaltar, todavia, que não se deve confundir a *sociologia profissional* com a sociologia das profissões. A primeira designa um conhecimento instrumental capaz de definir questões e problemas de pesquisa em uma prerrogativa teórica e metodológica. Já a segunda volta-se para o estudo de um grupo ou público profissional específico, como advogados, médicos, professores, engenheiros, etc., e sua abordagem, assim como seus pressupostos, decorre dos campos analíticos constituídos na primeira.

Já a *Sociologia Crítica* desponta como um conhecimento reflexivo que objetiva “*interrogar os próprios fundamentos da teoria sociológica, colocá-los à prova, criticar suas bases e pressupostos, perguntar-se para quem e a quem serve a ciência da sociedade*” (Oliveira in Burawoy 2005, p.08). Esse campo caracteriza-se pelo caráter questionador das demais áreas e produções sociológicas, uma espécie de consciência da sociologia profissional que visa garantir o rigor acadêmico e a relevância dos objetos de pesquisa partindo de duas questões básicas: sociologia para quem? Sociologia para quê?

Uma sociologia voltada a refletir sobre o ensino superior, seus públicos e implicações, deve superar a desconfiança do “modismo” ou “oportunismo”

acadêmico e metodológico trazendo suas reflexões para o centro do debate público, bem como do debate político, social e econômico. Pensar no papel do ensino universitário, nas condições do processo de ensino/aprendizagem, no perfil dos alunos, na efetivação do trabalho docente, nas trajetórias docentes, no corpo técnico-administrativo, no envolvimento com a sociedade e com a cidade (espaço urbano propriamente dito), nas expectativas geradas, no poder de transformação humano e estrutural das cidades, nas possibilidades e limites referentes ao trabalho e aos serviços, na oferta e demanda destes mesmos profissionais e serviços dentre tantas outras situações mostram, além de “respostas” às questões acima, que os objetos advindos de tais reflexões são perenes, relevantes, sociologicamente necessários e possíveis.

Segundo Vandenberghe (2006, p.318-19), a noção de crítica nas Ciências Sociais adquire um caráter polissêmico, sendo importante distinguir a crítica epistemológica da Sociologia da crítica social. A primeira trata das condições de possibilidade do conhecimento, buscando mantê-lo (conhecimento) no interior dos limites da razão e analisando como as categorias do pensamento sintetizam e interpretam a multiplicidade empírica, além de se dedicar a denunciar o reducionismo teórico-metodológico; já a segunda, que emerge da ideologia, pode ser considerada como a forma reflexiva e articulada das denúncias espontâneas da vida cotidiana, é um modelo que julga e condena, protesta e denuncia as injustiças em nome de ideais e de grandes princípios. É certo, pois, afirmar, que é possível uma combinação entre ambas. Um enfoque sociológico no/do ensino superior por vezes é capaz de coadunar categorias analíticas com o caráter ideológico e emancipatório interpretadas e reivindicadas pelos diversos públicos que o compõem.

A última vertente da divisão do trabalho sociológico pensada por Burawoy é a Sociologia para as políticas públicas. Instrumental e pragmática, sua razão de ser fundamenta-se na formulação de soluções para problemas, geralmente estruturais, que se apresentam, ou, em outros termos, ela procura analisar as soluções que já foram tomadas. Assim, essa abordagem pode legitimar ações e tornar-se um instrumento político importante para o “cliente” que a requisite, caso necessário. Todavia, cumpre ressaltar que a produção

intelectual que se fundamenta neste dispositivo não necessariamente adquire um viés mercadológico, mas sim um olhar distinto para a dada compreensão de uma situação ou objeto.

As transformações, a expansão, as políticas afirmativas, a interiorização e as demais (re)configurações do/no ensino superior no Brasil, por exemplo, são decorrentes de decisões e disputas políticas intensas e, por este motivo, acabam por estar inseridas em processo de planejamento, execução e avaliação das políticas públicas.

Segundo Braga, em entrevista a Bandeira e Fontes¹⁸ (2010, p.191), as mudanças no regime de produção da ciência e do conhecimento têm atraído uma rica discussão das políticas públicas nas mais diferentes áreas, sendo, segundo ele, uma estratégia legítima, porque legitima o conhecimento sociológico frente ao Estado e a certos investimentos privados. Todavia, há de se fazer algumas ressalvas – ou ponderações – quanto a este modo ou modelo de produção acadêmica:

Eu diria para vocês que, se eu fosse sintetizar o que eu penso, a Sociologia no Brasil, de uma maneira geral, o que ela tem feito é desenvolver uma agenda própria da Sociologia profissional, enfim, no sentido mais tradicional, e, ao mesmo tempo, ela tem construído uma face de políticas públicas dessa Sociologia profissional, que é uma forma de ela se legitimar frente ao Estado, a alguns investidores e a uma parcela da sociedade, em um momento em que a discussão sobre as políticas públicas está na ordem do dia, por conta dos programas de transferência de renda condicionada, em especial o Bolsa Família, e não apenas isso, pois você tem políticas públicas na área do trabalho, da violência urbana, de cultura. Está tudo muito imbricado e inter-relacionado. Eu vejo que a tendência, se ela se confirma como predominante, e esse é o horizonte que nós temos pela frente, é que o espaço para uma ciência social autônoma, crítica e reflexiva, ele tende a diminuir, isso não quer dizer que seja uma fatalidade, mas ele tende a diminuir por conta das características

¹⁸ Bandeira, Nicolau; Fontes, Leonardo. Entrevista com Ruy Braga. PLURAL, Revista de pós-graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.17.1,2010, PP. 175-196.

tanto do regime de produção de ciência e tecnologia quanto pelas próprias características desse tipo de conhecimento sociológico.

Em verdade, boa parte das reflexões sobre a educação superior no Brasil, seja na Sociologia ou em qualquer outro campo do saber, trata de temas ou ao menos referenciam uma abordagem sobre as políticas públicas, como: expansão, inclusão, avaliação, políticas afirmativas, cotas, interiorização, condições de trabalho e ensino que sistematizam boa parte das preocupações sobre esta temática. Tais apontamentos partem de observações emprírico-analíticas e se coadunam com os problemas a serem superados e/ou corrigidos no sistema da educação superior, especialmente no Brasil.

Os grandes desafios da educação superior estão relacionados a inúmeras questões, tais como: ampliação do acesso e maior equidade nas condições de acesso; formação com qualidade; diversificação da oferta de cursos e níveis de formação; qualificação dos profissionais docentes; garantia de financiamento, especialmente para o setor público; empregabilidade dos formandos e egressos; relevância social dos programas oferecidos; e estímulo à pesquisa científica e tecnológica. (Neves, 2007 p.16)

Questões como estas refletem a diversidade e as possibilidades de análises e temas sobre o ensino superior brasileiro e mundial nos contextos sociológicos e políticos.

Todo este debate acompanha a história e, principalmente, as grandes transformações ocorridas neste setor, especialmente a partir da segunda metade do século XX que *“passou para a história da educação superior como o período marcado por uma extraordinária expansão”* (idem, p.14). Destacadamente a década de 1960 se caracterizou por uma massificação do acesso a este nível de ensino, decorrente de profundas reformas em nível global, uma vez que vários países como os Estados Unidos, França, Bélgica, Grécia, Canadá e Coréia do Sul remodelaram seus sistemas de ensino com o

claro propósito de universalizá-lo. De acordo com os dados da UNESCO¹⁹ (1998) o número de estudantes na educação superior, em 1995, no mundo inteiro, era de 82 milhões de estudantes. Em 1960, este número era de 13 milhões, em 1970, este número dobrou, 26 milhões e, em 1980, o número de estudantes de nível terciário já atingia a casa dos 51 milhões. Portanto, de 1960 a 1995 o número de estudantes de educação superior no planeta cresceu mais de seis vezes.

Percebe-se assim, que embora sem sucesso garantido, essa abertura em massa busca a eliminação das iniquidades do sistema de ensino, favorecendo o acesso às camadas socialmente mais desprotegidas. Torna-se evidente, também, a instrumentalização política deste nível de ensino legitimando ações e governos que muitas vezes criam boas possibilidades de ingresso e profissionalização de um número significativo de pessoas, gerando uma expectativa, por vezes frustrada, de empregabilidade, pois as políticas destinadas aos egressos acabam por não acompanhar o mesmo ritmo quanto à geração de oportunidades. Vislumbra-se assim, um verdadeiro mercado de expectativas retroalimentado pelos inúmeros programas de especialização e pós-graduação no qual o indivíduo é posto pela sociedade e pelo Estado – e acaba por incorporar esta sensação – como o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

Quanto à transformação de um “sistema de elites” para um “sistema de massa”, Martin Trow (2005) elabora um conjunto de dimensões teóricas que auxiliam a compreensão do modelo expansionista do ensino superior: tamanho do sistema, funções da educação superior, currículo e formas de instrução, a “carreira” do estudante, diversificação institucional, o *locus* do poder e de decisão, padrões acadêmicos (qualidade), políticas de acesso e seleção, formas de administração acadêmica e governança interna. Para o autor, o processo expansionista incorpora sujeitos provenientes das mais diversas camadas sociais, tornando a educação superior um direito social e não um privilégio para poucos, respondendo às demandas e interesses de um público bem mais amplo.

¹⁹ World Statistical Outlook on Higher education: 1980-1995, UNESCO, 1998. In Prates, 2007.

Todo este processo – de expansão e universalização da educação superior, verificado basicamente pelo volume de matrículas – gera impactos que podem ser sentidos: 1) na organização curricular dos cursos que se apresentam de forma semi-estruturada, tornando mais flexível, por meio de módulos ou créditos, enfatizando mais o desenvolvimento de competências; 2) na preparação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de carreiras profissionais; 3) na diferenciação e diversificação das instituições; 4) na implementação de políticas compensatórias; 5) na maior especialização, racionalização e complexidade do trabalho administrativo gerencial nas instituições, tendo a avaliação o papel de “medir” a eficiência das instituições; 6) no desenvolvimento de formas mais democráticas de participação. (Trow *apud* Gomes e Moraes, 2009).

Esta concepção se caracteriza pela análise de um sistema considerado mais justo, fundamentada em uma suposta igualdade de oportunidades de acesso. Todavia, essa igualdade refere-se a grupos e classes sociais e não à igualdade de oportunidade entre os indivíduos, visto que por mais que se estabeleçam programas de cotas universitárias para as mais diversas etnias e camadas sociais, a característica do ingresso ainda é meritocrático, *“O acesso é aberto ao sistema, porém, a seleção aos cursos torna-se um problema para a capacidade de provimento das instituições, que passam a ser disputadas pelos estudantes à medida da reputação de seus cursos”* (Gomes e Moraes 2009). Verifica-se, portanto, que o modelo expansionista tende a eliminar ou reduzir a concepção de que o ensino superior é elitizado e estabelece uma “popularização” às condições de obtenção de um grau acadêmico. No entanto, é importante enfatizar que é possível afirmar a permanência de uma elitização, interna, na universidade percebida mediante observação da relação entre a natureza do curso e o perfil de quem ingressa nos mesmos.

Vale ressaltar que, no que se refere ao Brasil, existem algumas ponderações quanto ao termo massificação, que variam desde a validade ou a sua aceitação tácita até questionamentos dos reflexos positivos deste processo. É evidente que a flexibilização legal, a (re)estruturação do ensino público e o voraz crescimento do setor privado levaram a um aumento

significativo do número de matrículas no ensino superior nas duas últimas décadas, sempre verificadas conforme divulgação estatística.

Tabela 09. Evolução do número de matrículas em cursos presenciais no ensino superior brasileiro por região geográfica 1960/2010.

Região Geográfica	1960	1970	1980	1991	1996	2001	2010
Norte	1.540	8.677	29.456	51.821	77.035	141.892	352.358
Nordeste	14.611	59.163	218.601	247.175	279.428	460.315	1.052.161
Sul	17.142	66.661	229.756	287.702	349.193	601.588	893.130
Sudeste	58.381	277.281	832.456	880.427	1.028.431	1.566.610	2.656.231
Centro-Oeste	1.528	13.696	67.017	97.931	134.442	260.349	495.240
Brasil (total)	93.202	425.478	1.377.286	1.565.056	1.868.529	3.030.754	5.499.120

Dados: sinopses estatísticas Mec/Inep. Tabela do autor.

Considerando os cursos de graduação presenciais e a distância, o censo de 2010 revela um total de 29.507 cursos em funcionamento no Brasil entre instituições públicas e privadas. Nestes, o número de matrículas foi 6.379.299 e o número de concluintes, 973.839. Dentre as leituras possíveis a partir da tabela acima, nos chama atenção especial a histórica disparidade regional no número de matrículas que, mesmo considerando a densidade populacional, certamente é reflexo da distribuição desigual do número de instituições e de investimentos públicos e privados para o setor. Embora a expansão recente tenha, de certo modo, contribuído para a redução das desigualdades regionais, verifica-se que um equilíbrio regional ainda está muito distante de ser alcançado. Se levado em consideração o percentual de participação regional a partir destes números, notamos que, a despeito de uma

expansão espacializada – territorializada – da educação superior nos últimos anos, este desequilíbrio se torna ainda mais latente.

Observando o período de 50 anos referidos na tabela – 1960 a 2010 – temos os seguintes dados: a região Norte saltou de 1,65% (1960) de participação total no país quanto ao número de matrículas, para 6,5% (2010); a região Nordeste de 15,68% para 19,3%; a região Sul de 18,39% para 16,4%; a região Sudeste oscilou de 62,64% em 1960 para 48,7%; e a região Centro-oeste de 1,64% para 9,1%. Os percentuais acima mostram um crescimento nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e uma “retração” nas regiões Sul e Sudeste. No entanto, convém ressaltar que a) tais oscilações positivas não são decorrentes das negativas, ou seja, não houve um “desinvestimento” das/nas regiões Sul e Sudeste para beneficiar as demais; b) como os números são referentes ao total de matrículas sem distinguir a natureza administrativa das instituições, pode-se deduzir um avanço do setor privado em todas as regiões em especial nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que se justificaria pelo investimento tardio por parte do sistema federal nesses estados e pela flexibilização da LDB em 1996, que claramente possibilitou o crescimento da rede privada de ensino superior, somados à grande demanda por educação superior nestas áreas; c) Quanto ao setor público, mesmo havendo um notório investimento nestas regiões, sobretudo na primeira década dos anos 2000, as regiões Sul e Sudeste detêm uma maioria absoluta não só quanto ao número de Instituições de Ensino Superior – IES – públicas, como absorvem boa parte dos investimentos para o setor; d) por analisarmos a Educação Superior de modo sistêmico, inserida e relacionada a um contexto social, político, econômico e territorial está explícito, no nosso entendimento, que as disparidades educacionais são apenas reflexos de processos sócio-históricos “distorcidos” praticamente em todos os campos, setores e áreas.

Contudo, ainda em observância aos dados coletados, podemos afirmar que desde a década de 1960, sempre houve um processo voltado para a expansão do acesso neste nível de ensino. Neves (2012) destaca que, desde então, o Brasil vivenciou duas ondas de expansão:

Até o início dos anos 80, o crescimento da matrícula no ensino superior deu-se de um modo acelerado, podendo se identificar uma

primeira onda de expansão. O crescimento foi retomado no final da década de 1990 quando ocorre uma segunda onda de expansão. Esses períodos de expansão foram marcados pelo crescimento do segmento privado das IES, definindo o padrão geral dessa expansão. É interessante observar que na expansão dos dois segmentos – o público e o privado – ambos cresciam sem qualquer envolvimento um com o outro. Conviviam, mas não interagiam. A atitude leniente dos governos militares (1964-1985) que oportunizou a expansão do setor privado e pago, de fato permitia a defesa do caráter de elite do ensino público. No início de sua criação as instituições privadas de ensino não contavam com apoios e subsídios governamentais. Sua sustentação dependia das mensalidades cobradas. Apenas mais tarde foi introduzida a figura social da instituição filantrópica no ensino superior que ganhava vantagens no tocante à isenção de encargos sociais e impostos em troca do oferecimento de bolsas para estudantes sem recursos (p.06).

Buscando compreender a expansão do ensino superior mediante a relação de investimentos públicos e privados, a autora assinala que,

Somente em 1994, com a criação do Plano Real, a economia tornou a se estabilizar e registrou o aumento do bem-estar geral da população acompanhado pela redução da desigualdade social. Assim, somados o aumento do nível de escolarização da população, o crescimento da matrícula no ensino médio e a estabilização da economia, obtém-se os elementos necessários para que tenha início a segunda onda de expansão do ensino superior no Brasil. Uma diferença fundamental nesse momento é a crescente demanda das classes de menor poder aquisitivo pelo acesso ao ensino superior. (idem, p.06).

Embora priorizando a privatização e a expansão do ensino superior (aumento no número de matrículas e criação de novos cursos), essas duas ondas expansionistas, apresentam um movimento inverso quanto aos modelos adotados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961 procurou implantar um modelo universitário de forma integrada, ou seja, até então, o ensino superior no Brasil era predominantemente constituído por estabelecimentos isolados e a primeira onda buscou aglutinar vários destes

estabelecimentos constituindo assim universidades, procurando, no viés político, inserir o Brasil no mesmo contexto – embora atrasado – dos acontecimentos internacionais. Cumpre ressaltar que, mesmo integrados, estes estabelecimentos não perderiam de imediato sua autonomia. Assim, diferente da segunda onda, a diversificação percebida na primeira, refere-se aos cursos e não à natureza das instituições. Houve um verdadeiro impulso quanto à criação de novas universidades tanto públicas quanto privadas a partir da LDB/61²⁰. Conforme Teixeira,

Em 1960 havia dez universidades federais, seis estaduais, oito particulares e três rurais. Em 1968, a rede nacional de universidades foi ampliada para 48, sendo 18 federais, três estaduais, dez católicas, sete fundações, cinco particulares e uma municipal, às quais se somam quatro universidades rurais (três federais e uma estadual). (2005, p.215)

Como se percebe, a expansão se dá pela multiplicação de cursos, universidades e matrículas no sistema público e, principalmente, no sistema privado, tanto que, como exemplo, em 1966 dos 180 mil estudantes do ensino superior no Brasil, cerca de 82 mil estavam matriculados no sistema privado, representando, só neste setor, número superior ao total de estudantes matriculados em todo o Brasil no ano de 1956. (Teixeira, 2005).

A partir de então, o ensino superior atravessa uma série de transformações endógenas, no sentido organizacional, de reestruturação, principalmente a partir do golpe militar de 1964, onde os militares buscavam intervir nas universidades e impor seu próprio projeto. Destacam-se nestes propósitos o Decreto-Lei Nº 53 de 1966; a criação do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) e a própria Lei Universitária Nº 5.540 de 1968 – denominada de “reforma universitária de 1968” – com o claro propósito de romper com a autonomia da universidade vinculando-a aos mandos e desmandos dos governos militares. O GTRU observa que “a universidade é o ponto de cruzamento de movimentos sociais e de cultura” e “se acha integrada

²⁰ A Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 1961 decorre do projeto elaborado em 1946, durante o período de democratização do Estado brasileiro. Todavia, de 1946 a 1960, este projeto não foi posto em discussão na Câmara Federal, sendo aprovado em 1961 já com significativas discordâncias do modelo original.

no sistema de forças do qual o Estado deve ser o fator de equilíbrio”, por isso “se justifica, e mesmo se impõe, a ação estimuladora e disciplinadora do Estado” (Trindade *in* Teixeira, 2005, p.27). Claro que esta reforma, que foi acompanhada nos anos seguintes por uma série de anteprojetos de leis complementares, que ao mesmo tempo modernizaram e burocratizaram as universidades públicas, encontrou inúmeras resistências sociais, materializadas no fortalecimento e atuação do movimento estudantil e da atuação dos intelectuais frente a questões que se referem não só ao ensino superior e suas transformações, mas principalmente, ao modelo político e econômico ditatorial implantado e vivenciado naquele período.

Contudo, no que compete a este trabalho, o fato é que houve um crescimento exacerbado de instituições e, por conseguinte, de matrículas. “O fato já mencionado de que o País só amplia o ensino com a criação de novas escolas constitui um exemplo típico e melancólico da asserção, tantas vezes repetida, de que mais educação significa pior educação”. (Teixeira, 2005 p.221). Este modelo de expansão fundamentado no número de instituições e, principalmente, no aumento de matrículas – adotado durante a ditadura militar – começa a desacelerar a partir do momento em que as condições políticas e econômicas são desfavoráveis, mostrando a evidente relação entre o desenvolvimento deste nível de ensino com questões conjunturais e não estruturais. Assim, “a década de 1980 foi conhecida como a ‘década perdida’ marcada pela instabilidade econômica e a inflação, impactando negativamente também na procura pelo ensino superior”. (Neves, 2012 p.06).

A tabela 01 evidencia ainda que, no âmbito nacional, as menores taxas de crescimento ocorrem não só durante a década de 1980, mas perduram até meados da década de 1990, quando se dá a estabilização da economia, a tímida retomada do crescimento econômico, a reforma do Estado e, por consequência, a Reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Fatores estes que constituem os principais elementos que impulsionaram a segunda onda expansionista, destacada no tópico seguinte.

Trato acima do âmbito nacional, visto que, ao considerarmos o estado do Ceará – plano local – a década de 1970 marcou o início de uma expansão territorializada do ensino superior, ou seja, como vimos no capítulo anterior, a Universidade Estadual do Ceará, desde então adotou a política *multicampi*

procurando impulsionar e/ou “consolidar” este nível de ensino em outros municípios do Estado como é o caso de Limoeiro do Norte, Crateús, Tauá, Itapipoca, Iguatu, Quixadá, atuando sempre na formação de professores (cursos de licenciatura), minimizando o *déficit* de professores com nível superior nestas regiões. Em Sobral e no Cariri cearense, na cidade do Crato, a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA; e a Universidade Regional do Cariri – URCA, respectivamente, também passam por uma reestruturação organizacional no mesmo período (segunda metade da década de 1980, durante o primeiro mandato do governador Tasso Jereissati, denominado de “Governo das Mudanças”) e só no início da década seguinte se fortalecem e se estabelecem enquanto ícones de desenvolvimento regional.

O processo de interiorização do ensino superior no Ceará desde este período, até o momento atual, é marcado por um intenso fluxo socioespacial de estudantes e professores, e exige uma reflexão considerando o processo de territorialização (produção e reprodução do espaço geográfico) e de suas territorialidades (deslocamentos – mobilidade e migração – das pessoas envolvidas neste processo e as ‘novas’ formas e estratégias de sociabilidade decorrente deste).

3.1 A segunda onda de expansão: o contexto político, a diversificação institucional e difusão territorial do ensino superior.

Como temos destacado, o ensino superior brasileiro, nos últimos anos, vem passando por significativas mudanças no que se refere à sua configuração, estrutura e funcionamento, expansão e interiorização de universidades, faculdades, centros universitários, etc. Cumpre destacar que essa trajetória recente vem se caracterizando por sucessivas transformações advindas principalmente das reformas desse nível de ensino, inseridas em um contexto político mais amplo que é a reforma do aparelho do Estado ocorrida no Brasil em meados da década de 1990, dando nova feição à relação estado/sociedade/universidade.

A chamada crise do modo capitalista de produção, manifestada em escala global na década de 1970 e se agravando nos decênios seguintes, expõe a fragilidade e o esgotamento do estado de bem-estar-social no continente europeu e nos Estados Unidos, países que, ao contrário do Brasil e demais países da América Latina, chegaram a vivenciar tal modelo, fazendo com que o “bloco capitalista” passasse a buscar alternativas e mecanismos que visassem e possibilitassem o reequilíbrio fiscal, a reestruturação do sistema e a retomada do crescimento econômico.

A “acumulação flexível” ou “acumulação por despossessão” denominações dadas por D. Harvey em 1998 e 2004a, respectivamente, ao ajuste neoliberal, despontou como uma resposta ou solução capitalista à crise do capital. O pagamento da dívida externa, flexibilização dos sistemas produtivos e das leis trabalhistas, abertura dos mercados nacionais ao capital internacional alavancados pela liberalização financeira, redução da autonomia dos Estados Nacionais, redução dos investimentos públicos em serviços sociais básicos e conseqüentemente aumento gradativo de setores privados nestes campos, são alguns dos fatores que levaram o Brasil e demais países periféricos a cederem às pressões externas quanto à reformulação do aparelho estatal evidenciando a necessidade do Estado em redefinir as políticas públicas através de profundas reformas que caracterizaram, principalmente, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC (1994/2001).

A propósito, a reforma do Estado na perspectiva neoliberal, como ocorrida no Brasil, buscou promover o ajuste orçamentário e o equilíbrio fiscal. A educação, neste cenário, passa a ser visualizada como importante ferramenta capaz de contribuir com a retomada do crescimento econômico e, neste elo, deixa gradualmente de ser um direito para se transformar em serviço visto que, durante o governo FHC, privilegiou-se a privatização e mercantilização deste nível de ensino, posto que visou expandir as instituições privadas de ensino superior, através da liberalização dos serviços educacionais, além de direcionar as instituições públicas para a esfera privada através do incentivo às fundações de direito privado, cobranças de taxas e mensalidades, corte de vagas para a contratação dos trabalhadores em educação, corte de verbas para a infraestrutura das instituições, etc. (SANTOS,

2008). Em síntese, a reforma do Estado visou reduzir a intervenção direta do Estado nos serviços sociais favorecendo assim, a forte investida do capital privado nas áreas básicas. Segundo Costa (2006, p.209), “*o ensino superior e o atendimento hospitalar foram considerados secundários dentro das propostas de atuação do Estado na área social*”. Na mesma obra, que analisa a reforma do Estado no Brasil e suas implicações, ao tratar especificamente da educação superior, a autora argumenta ainda que:

No ensino superior público, especialmente as universidades federais, o atendimento volta-se para os segmentos das classes médias, devido à seleção de entrada, na qual a população mais pobre não consegue competir, situação que permanece após a Constituição Federal. Na década de 1990 cresceu o número de instituições privadas que atuam no ensino superior, e a ofertas de cursos privados representa em média 75% das vagas existentes. A questão do acesso da população com menor renda a esse serviço foi organizada por meio de um sistema de financiamento – FIES, no qual o Estado subsidia o setor privado, além de permanecer a questão do certificado de filantropia como um subsídio, na medida em que diminui a arrecadação de impostos. (p. 210 - 211).

Tem-se, portanto, que as formas de regulação política da educação superior em curso no Brasil desde a década de 1990 expressadas na LDB “*só pode ser entendida com a compreensão de vários instrumentos e mecanismos que preconizam a reforma desse nível de ensino e de sua relação orgânica com o processo de reforma do Estado no Brasil*” (DOURADO, 2008:13). Nessa mesma direção, Sguissardi (2006, p.1026) complementa que

Não se pode falar da questão da educação superior nesse período sem situá-la no contexto mais amplo da inserção subalterna do país à economia global e na permanência ou no agravamento dos inaceitáveis índices de desigualdade social na década de 1990 e nesse período de dois mandatos presidenciais.

A reforma do aparelho estatal da década de 1990 e sua análise constituem-se como elementos fundamentais para a compreensão da atual configuração política, espacial e acadêmica da educação superior no período contemporâneo. A sua implementação a partir de 1995, através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, indicou quatro setores estratégicos²¹ para a composição do Estado e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de sua ação política. Direitos sociais básicos como Educação e Saúde foram considerados como *serviços não- exclusivos*, favorecendo a aceleração da privatização destes serviços. Nessa ótica, a privatização do ensino superior no Brasil e sua expansão impulsionada por este setor, devem ser apontadas enquanto uma política de Estado e não, simplesmente, enquanto movimento de mercado. (ALGEBAILLE, 2007, p.103).

É nesse contexto de crise do capital, de mudanças no mundo do trabalho em função da reestruturação produtiva que começam, de forma efetiva, a serem definidas as reformas na educação brasileira na última década, tendo continuidade nos primeiros anos do novo milênio. As características maiores dessas reformas são as de regulação e controle, em função do caráter que o estado assumiu, ou seja, de um Estado avaliador e Regulador. As reformas na educação seguem essa mesma dinâmica e lógica e afetam conseqüentemente o trabalho dos profissionais que atuam na área. (MAUÉS, 2006, p.01).

²¹ Os quatro setores para a composição do Estado propostos no Plano Diretor da Reforma do Estado são: 1) **Núcleo estratégico** – formado pelos poderes Legislativo e Judiciário, pelo Presidente da República e Ministros (poder executivo) e Ministério Público, este setor é responsável basicamente pela definição e cumprimento de leis e políticas públicas; 2) **Atividades exclusivas** – compreendendo serviços em que se exerce o poder extroverso do Estado (o poder de regulamentar, fomentar, fiscalizar); 3) **Serviços não- exclusivos** – correspondem ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições deste setor não possuem o poder de Estado, mas a ação deste se faz presente uma vez que envolve Direitos Sociais Básicos; 4) **Produção de bens e serviços para o mercado** – este setor refere-se à possibilidade e/ou tendência de privatização das empresas estatais. (COSTA 2006).

É neste cenário que a principal legislação que altera não apenas o ensino superior, mas todos os outros níveis de ensino (desde o ensino básico até o ensino médio, cursos profissionalizantes, técnicos, dentre tantos outros), no Brasil, a lei de diretrizes e bases da educação brasileira – LDB (Lei 9.394/96) é implantada estabelecendo novos rumos constitucionais à regulamentação, ampliação e expansão da educação superior. De forma geral, descentralização e flexibilidade parecem ser os eixos balizadores da referida regulação.

Em 1996 foi aprovado no Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que definia as seguintes metas e indicadores políticos para o decênio educacional (1996 – 2006) quanto à educação superior: diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, a não ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais, ênfase no papel da educação a distância.

Dourado, Catani e Oliveira, avaliam que essas políticas para educação superior no Brasil permitem

... visualizar alguns movimentos, tendências e desafios no que concerne ao processo de democratização, privatização e massificação da educação superior, tendo por base a relação entre as esferas pública e privada; a implementação de um sistema nacional de avaliação (que oscila entre a flexibilização e a regulação/controlado); a mudança na identidade institucional das universidades e no padrão de gestão, bem como **o reconhecimento e a institucionalização da educação superior como campo de estudo**. (2003, p. 23). Grifo do autor.

Durante o período 1996 / 2010, é fácil perceber que o interesse da sociedade pela educação superior tem aumentado significativamente. Nesta

perspectiva, podemos analisar como determinadas iniciativas constituíram estratégias voltadas para o atendimento dessa demanda por qualificação, além de possibilidades e alternativas de inserção ao tão desejado mercado de trabalho como forma de destaque social ou mesmo de expectativas profissionais.

Convém, entretanto, analisarmos o atendimento dessa demanda, em dois momentos distintos: de 1996 até 2002, e de 2003 a 2010. Embora o segundo período seja uma continuação política e diretiva explícita do primeiro, algumas considerações acerca das IES públicas – no segundo momento – se fazem pertinentes como, por exemplo, a descentralização, expansão e criação de universidades federais em todo o território brasileiro depois de um longo período de estagnação, sobretudo na região Nordeste e em especial no Ceará; aumento da oferta de vagas no ensino superior principalmente no turno noturno; fortalecimento e reestruturação da educação superior de caráter tecnológico a partir dos Institutos Federais de Educação tecnológicas, antigas escolas técnicas e posterior Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET's; programa de qualificação profissional para professores da educação básica; ampliação, difusão e fortalecimento da educação superior à distancia por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB; “educação” e formação dos povos indígenas, dentre outras.

No primeiro período (1996/2002), predominou-se a política de privatização do ensino superior, a dissociação entre pesquisa, ensino e extensão por parte, principalmente, das IES privadas que privilegiam claramente, o ensino em detrimento dos dois outros pilares, mediante concessões e flexibilidade política, tributária e até mesmo pedagógica. Reforçamos que a) o segundo período não está desvinculado do primeiro, mas ao contrário, há um fortalecimento das parcerias público/privadas, marcando uma continuidade de uma proposta política articulada entre os setores, para o cumprimento de metas internacionais e atendimento das demandas locais; b) é possível observar que após o surto de criação de novas instituições privadas, o segundo momento é marcado pela fusão de várias IES privadas (o que não significa que não surgiram novas IES no período, apenas o ritmo foi menos intenso), isto pode ser observado mediante a necessidade da adequação

organizacional destas às novas exigências estabelecidas pelos órgãos competentes e do crescimento dos setores públicos e privados no modelo de educação à distância. Dessa forma, se desenvolve uma expansão e disseminação de cursos superiores de toda natureza, promovendo uma diversificação no caráter institucional das IES.

No final dos anos noventa observa-se um notável aumento de instituições de educação superior não universitárias de caráter privado. Junto às antigas instituições de origem religiosa, surgiram outras – Institutos de Educação Superior, Centros Universitários, Faculdades Integradas, entre outras – vinculadas a municípios, cooperativas e outras organizações da sociedade civil em geral de caráter empresarial, objetivando captar a demanda não atendida pelas universidades públicas e voltadas especialmente para as áreas metropolitanas. (RODRÍGUEZ E MARTINS 2005, p.43)

Destaca-se que na relação entre os investimentos público/privado e a dinâmica capital/interior, há uma clara prioridade do setor privado pelos grandes centros urbanos (capitais e mais timidamente em cidades que exercem funções regionais), enquanto o setor público parece privilegiar a expansão pelo viés da interiorização.

De todo modo, a materialização das medidas e ações políticas é facilmente observada no território nacional. Todavia, é importante ressaltar que este processo de expansão e privatização do ensino superior no Brasil, não pode ser analisado de maneira isolada do contexto global, mas, ao contrário, com a reestruturação capitalista, os países da América Latina, assim como os chamados países emergentes, buscaram reorganizar seus sistemas público e privado de educação superior. Essa reorganização contou com o direcionamento e fiscalização efetiva de alguns organismos internacionais como o Banco Mundial que em 1993, a partir do Departamento de Educação e Política Social, elaborou um documento apontando as diretrizes que os países em desenvolvimento deveriam seguir para realizarem suas reformas na educação superior.

Dentre as medidas “sugeridas” para este nível de ensino, destaca-se a necessidade de redefinir a função dos governos e o papel do Estado, dito de outra forma, significa que para o Banco Mundial existia uma excessiva participação dos governos neste setor “... en la mayoría de los países en desarrollo el grado de participación del gobierno en la educación post secundaria ha excedido con creces lo que se considera económicamente eficiente” (Banco Mundial, 1995). Ora, dada a crescente demanda e procura populacional pela formação superior aliada à escassez de recursos, o Banco que durante a década de 1990 era o principal órgão financiador das políticas educacionais da América Latina consolida suas outras medidas passando a “induzir” o desenvolvimento das instituições privadas, assim como, proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento. Como se verifica, o Banco Mundial passou a analisar a atuação dos governos no âmbito social, prescrevendo reformas em áreas básicas como a educação, tendo com eixo norteador o aspecto financeiro, economicista e, portanto, reducionista do ponto de vista educacional e da autonomia universitária.

Outro organismo internacional com forte influência nas reformas do ensino superior brasileiro foi a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO que em 1998 lançou a “Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação”. Interessante notar que os direcionamentos apontados para educação superior do século XXI neste documento, são, praticamente, uma continuidade das transformações ocorridas desde a década de 1950 destacadas neste mesmo documento, a saber: grande expansão quantitativa do setor; notável diversificação institucional; aumento da participação do setor privado; aumento da internacionalização; mudanças de atitudes dos governos e esforços de transformação de algumas universidades.

Atávico ou contemporâneo, o fato é que o Estado brasileiro parece seguir a risca os direcionamentos feitos por este documento, uma vez que, ao adotar uma orientação pouco ou nada divergente em relação às diretrizes oriundas desses organismos, bem como, dar explícita continuidade aos projetos educacionais dos governos anteriores que se seguiram no regime

militar e, na década de 1980 com o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), evidenciam que as tendências reformistas adotadas pelo MEC não eram novidades na década de 1990. (CUNHA 2003, P. 41).

Para Chauí (2001), esse processo implica na descaracterização da noção de direito e da afirmação da educação enquanto um serviço privilegiado. Seus reflexos sobre a política educacional se dão por meio de uma reelaboração de conceitos, que passam a constituir a tônica dos discursos pró-reforma e são incorporados pelos textos legais. Esses “novos” conceitos educacionais, como a avaliação, a autonomia, a diferenciação, a flexibilização etc., passam ser a tônica da educação superior brasileira no tempo presente.

Está evidenciado que a expansão do ensino superior no Brasil não é um fenômeno contemporâneo, que se inicia somente de 1996. Ao contrário, inúmeras reflexões teóricas, nas mais diversas áreas do conhecimento, mostram que a educação superior brasileira é tema de debate e preocupação política e acadêmica desde o período colonial, criando mais força e atenção, sobretudo a partir da década de 1920, quando começou a se consolidar a universidade no território nacional, tais mudanças não são homogêneas nem tão pouco lineares, seu entendimento exige que se busque analisar os mais variados contextos históricos, políticos, sociais e até mesmo econômicos que marcam a sociedade brasileira como um todo até chegarmos ao período recente/atual.

Todavia, a década de 1990, assim como, principalmente, a primeira década dos anos 2000, representa um novo contexto desta expansão quando buscamos analisar o crescimento, a descentralização, a mercantilização e a universalização das IES e as implicações que este processo acarreta ou pode acarretar para a sociedade, para economia, para a reorganização espacial das cidades, bem como para o trabalho docente, dentre outros.

Nesta perspectiva, privilegiaremos aqui um breve resgate histórico deste fenômeno expansionista a fim de estabelecer um paralelo entre esses períodos considerando, contudo, que a conjuntura atual seja, como todas as outras, única, mas que, no nosso entendimento, traz consigo um fator relevante

que é o processo de espacialização e interiorização principalmente considerando os investimentos federais e privados, sobretudo na região nordestina e, especialmente, no estado do Ceará.

Neste sentido, o próprio significado da palavra expansão ganha aqui um tratamento espacial/territorial, uma vez que não trataremos de expansão no sentido de aumento de vagas e/ou cursos, mas sim, a partir das políticas públicas de educação superior que abrangem a reestruturação e espacialização das IES públicas, bem como do aumento gradativo das IES privadas em níveis de graduação e pós-graduação.

Nota-se que os conceitos de diversificação e de expansão adquirem novos contornos e definições. Neste segundo momento, mesmo havendo a continuidade quanto à diversificação dos cursos, estes vêm inseridos no debate da diversificação institucional considerando, inclusive, as especificidades e necessidades de cada região ou lugar.

Já o conceito de expansão, entrelaçado a este, considerando especialmente as duas últimas décadas, envolve pelo menos três importantes variáveis e possibilidades de análises e construção de objetos de investigação: a) a diversificação dos cursos ofertados, surgimento de “novas” áreas de formação e atuação profissional como, por exemplo, Administração Pública, Ciências Socioambientais, Ciências do Estado, dentre outros podem ao mesmo tempo possibilitar formações cada vez mais específicas e direcionadas para um ou outro ramo de atividade, por outro lado, podem retrair áreas de atuação profissional e tornar ainda mais competitivos campos historicamente mais consolidados como a Administração, Direito, Serviço Social, Ciências Sociais, Ciência Política, Geografia, dentre outros. Sem dúvida, revela-se aí uma dicotomia entre a expansão e a retração dependendo, claro, do ângulo e dos objetivos traçados para investigação; b) ampliação do acesso (ingresso) ao ensino superior de ‘novos’ públicos que ocorrem principalmente pela implementação das políticas de cotas (sociais, raciais), por parcerias público/privadas, pelo Programa Universidade para Todos – PROUNI, ou pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Neste aspecto, as políticas públicas governamentais ganham destaque e buscam encontrar soluções, nem sempre eficazes, para o

imenso *déficit* educacional acumulado historicamente no estado brasileiro. Tais medidas podem ser, como de fato são, estudadas privilegiando os inúmeros aspectos políticos, educacionais e/ou sociológicos com temas variando desde o aspecto assistencial ou assistencialista por parte de um projeto político que busca consolidação e legitimação de suas ações e propostas até a democratização do acesso à educação superior. Em outra vertente, abordam-se ainda os problemas na formação de base, o (des)preparo do estudante para ingressar numa educação de terceiro nível, sua possível relação com a falta de qualidade e investimento mais sólidos e políticas sustentáveis para o ensino fundamental e médio, o preconceito com o público das cotas, a necessidade de se alcançar metas e padrões internacionais com índices geralmente estatísticos, dentre tantas outras possibilidades; por fim, c) a interiorização, ou seja, aqui o sentido expansionista adquire um caráter geo-institucional e social, uma vez que tal processo envolve a mobilidade não só de equipamentos e estruturas físicas, como também, o deslocamento socioespacial de professores, estudantes, funcionários, mexe com a dinâmica urbana local, tanto no que se refere à organização espacial dos equipamentos universitários, ou como é capaz de impulsionar o setor imobiliário e de serviços de uma dada região.

A tabela 10²² auxilia na compreensão, mostrando a diversificação e a relação capital/interior das IES no plano nacional e regional:

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															
Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Instituições														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	2.378	826	1.552	190	86	104	126	50	76	2.025	664	1.361	37	26	11
Pública	278	91	187	101	48	53	7	1	6	133	16	117	37	26	11
Federal	99	60	39	58	31	27	.	.	.	4	3	1	37	26	11
Estadual	108	31	77	38	17	21	1	1	.	69	13	56	.	.	.
Municipal	71	.	71	5	.	5	6	.	6	60	.	60	.	.	.
Privada	2.100	735	1.365	89	38	51	119	49	70	1.892	648	1.244	.	.	.
Norte	146	89	57	15	14	1	9	6	3	117	64	53	5	5	.
Pública	25	18	7	14	13	1	1	.	1	5	.	5	5	5	.
Federal	14	13	1	9	8	1	.	.	.	.	.	.	5	5	.
Estadual	5	5	.	5	5	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Municipal	6	.	6	.	.	.	1	.	1	5	.	5	.	.	.
Privada	121	71	50	1	1	.	8	6	2	112	64	48	.	.	.
Nordeste	433	224	209	35	22	13	5	5	.	382	187	195	11	10	1
Pública	64	28	36	29	16	13	.	.	.	24	2	22	11	10	1
Federal	25	19	6	14	9	5	.	.	.	.	.	.	11	10	1
Estadual	17	9	8	15	7	8	.	.	.	2	2	.	.	.	.
Municipal	22	.	22	.	.	.	.	.	.	22	.	22	.	.	.
Privada	369	196	173	6	6	.	5	5	.	358	185	173	.	.	.
Sudeste	1.169	302	867	80	31	49	84	27	57	994	238	756	11	6	5
Pública	131	27	104	28	9	19	3	1	2	89	11	78	11	6	5
Federal	34	14	20	19	5	14	.	.	.	4	3	1	11	6	5
Estadual	67	13	54	7	4	3	1	1	.	59	8	51	.	.	.
Municipal	30	.	30	2	.	2	2	.	2	26	.	26	.	.	.
Privada	1.038	275	763	52	22	30	81	26	55	905	227	678	.	.	.
Sul	386	96	290	46	10	36	17	5	12	317	79	238	6	2	4
Pública	41	10	31	21	6	15	3	.	3	11	2	9	6	2	4
Federal	17	7	10	11	5	6	.	.	.	.	.	.	6	2	4
Estadual	15	3	12	8	1	7	.	.	.	7	2	5	.	.	.
Municipal	9	.	9	2	.	2	3	.	3	4	.	4	.	.	.
Privada	345	86	259	25	4	21	14	5	9	306	77	229	.	.	.
Centro-Oeste	244	115	129	14	9	5	11	7	4	215	96	119	4	3	1
Pública	17	8	9	9	4	5	.	.	.	4	1	3	4	3	1
Federal	9	7	2	5	4	1	.	.	.	.	.	.	4	3	1
Estadual	4	1	3	3	.	3	.	.	.	1	1	.	.	.	.
Municipal	4	.	4	1	.	1	.	.	.	3	.	3	.	.	.
Privada	227	107	120	5	5	.	11	7	4	211	95	116	.	.	.

Fonte: MEC/INEP/DEED

IF/CEFET - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia e Centro Federal de Educação Tecnológica

²² Tabela adaptada pelo autor. A original traz dados de todas as unidades federativas, mas, neste ponto do trabalho, optamos por apresentar os números por região geográfica e o total no Brasil e, na tabela seguinte, apresentar os dados específicos do estado do Ceará.

Os dados acima mostram que ainda existe uma distribuição desigual dos estabelecimentos de ensino superior no que tange ao caráter regional e nacional, bem como, na relação capital e interior. Chama especial atenção ainda, o fato de que em toda a região Nordeste não há nenhum centro universitário localizado no seu interior (todos estão localizados em capitais). Além disso, dos 11 institutos federais de educação tecnológica que ofertam cursos superiores nas regiões interioranas do Brasil, apenas 01 está situado na região Nordeste e na região Centro-Oeste, nenhum na região Norte, 05 na região Sudeste e os outros 04 na região Sul, o que denota o caráter desigual e ainda excludente de desenvolvimento não só quanto à distribuição dos estabelecimento, mas principalmente, nos motivos que conduzem a esta desigualdade regional que perpassam, inexoravelmente, por questões políticas, pelo volume de investimentos em ciência e tecnologia nas regiões Sul e Sudeste e pela divisão espacial do trabalho no estado brasileiro.

A tabela mostra ainda que boa parte dos cursos que ocorrem no interior dos estados de cada região em destaque são ofertados predominantemente por faculdades (especialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste), o que implica em um não compromisso ordinário com a pesquisa e a extensão, pois o foco e as obrigações deste tipo de estabelecimento recaem “apenas” no ensino.

Retomando o último sentido de expansão discutido anteriormente, que trata da expansão pela interiorização – uma expansão espacializada – peculiar a este trabalho, é correto afirmar que este modelo possui uma natureza ainda mais complexa e completa, pois não pode desconsiderar ou estar alheio aos dois sentidos anteriores, ao contrário, ele se funda nessa estrutura política, econômica e social e, por isso mesmo, acaba por tornar mais evidente o projeto e as propostas políticas de inclusão socioeducacional, profissional e cultural em vigor no Brasil desde meados da década de 1990.

Essa expansão espacializada e a crescente interiorização das IES em todo Brasil, como demonstra a tabela acima, têm provocado uma dinâmica intensa de mobilidade e migração por parte dos professores universitários, e de estudantes, modificações na estrutura urbana e, por isso mesmo, o aspecto territorial deve ser melhor apreendido e compreendido, pois o exame destes

fatores pode trazer um novo viés analítico para o entendimento da carreira docente universitária na realidade contemporânea brasileira.

3.2 A educação superior no estado do Ceará 1996/2010: uma expansão territorializada.

A expansão pela interiorização vem sendo valorizada enquanto política pública de educação superior tanto em nível de Estado (federal, estadual e municipal), como também pela via do mercado com a crescente, mas não recente, privatização e mercantilização deste nível de ensino.

Mais do que apresentar dados que apontam para um crescimento vertiginoso da abertura de faculdades, cursos e vagas nas mais diversas regiões não metropolitanas do país, estabelecemos aqui uma reflexão que ultrapassa (porém não nega) a visão quantitativa. Nosso objetivo é mostrar que através de uma leitura territorial, é possível estudar e compreender, sociologicamente, o fenômeno espacializado da educação superior. As dinâmicas demográficas e o processo de sociabilidade, são pontos fundamentais, conforme o enfoque desta pesquisa, aos processos de trabalho, mais especificamente ao trabalho docente mediante a conjuntura atual da educação superior brasileira.

Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que o território brasileiro cria demandas educacionais. A criação dessas demandas evidencia que a noção de território aqui refletida é definida por processos sócio-históricos, sendo assim, o território habitado, vivido, utilizado de forma socioespacial, e não porções territoriais estáticas definidas cartograficamente, sem considerar a vida social.

O aumento da demanda por parte da sociedade pela formação acadêmica associada à necessidade e pressão internacional pelo Estado em

aumentar sua oferta e responder a esta demanda, são fatores que por si só estimulam o aumento numérico e espacial das Instituições de Ensino Superior (IES) pelo território nacional. Todavia, há de se considerar que estes fatores não são únicos, junto a estes podemos citar ainda as múltiplas regulações legais envolvendo interesses, atores e prioridades diversas que resultam da intensidade das mudanças econômicas como a inovação e renovação dos processos produtivos, a qualificação profissional, o surgimento de novos serviços, o desenvolvimento técnico científico, a descentralização das atividades industriais, etc.

Ao pensarmos sobre os caminhos da interiorização da educação superior no contexto histórico brasileiro, percebemos que esta também não é uma tendência e/ou preocupação recente. Estudos de Santos e Silveira (2000) já evidenciam que nas décadas de 1960 e, sobretudo na década de 1970 “o ensino superior realiza uma verdadeira conquista do território brasileiro pois, nesse decênio, são implantadas mais de 300 instituições de ensino superior”. Contudo, tal conquista territorial referenciada pelos autores acima deve ser analisada cuidadosamente, uma vez que não podemos considerar este um fator verdadeiramente nacional, mas sim regional, dado que, o mesmo estudo aponta que tal crescimento e expansão que ultrapassava as fronteiras metropolitanas não se distribuiu de forma equitativa no território nacional, concentrando-se, especialmente, nas regiões Sul e Sudeste. Na região Nordeste este processo também ocorreu nos estados de Pernambuco e da Bahia, porém, em ritmo bem menos acelerado. Os demais Estados da região permaneceram praticamente estagnados neste setor até a década de 1990.

Ao fazermos uma leitura dos dados fornecidos pelo INEP com relação ao ensino superior, considerando apenas o Estado do Ceará, constata-se que em 1996, ano de elaboração da nova LDB, portanto, sem interferência direta da mesma, das 920 Instituições de Ensino Superior (IES) registradas no Brasil, o Estado possuía apenas 8 instituições de ensino superior, caracterizadas e distribuídas da seguinte maneira: 04 Instituições de ensino superior pública, sendo 02 em Fortaleza (Universidade Federal do Ceará – UFC e Universidade Estadual do Ceará – UECE), e duas instituições estaduais no interior (Universidade Vale do Acaraú – UVA, localizada na cidade de Sobral e

Universidade Regional do Cariri – URCA situada na cidade do Crato). As outras quatro IES são de foro privado, todas concentradas na cidade de Fortaleza. Os *campi* da UECE no interior não foram considerados pelo INEP, o número de estudantes, de professores e demais dados foram incorporados nos dados totais da universidade.

Com relação ao número de cursos de graduação registrados no mesmo documento estatístico, e sua distribuição geográfica no território cearense, observa-se que neste mesmo ano – 1996, existiam 120 cursos, dos quais 92 ofertavam suas vagas na capital alencarina, 17 na cidade de Sobral (UVA) e 11 na cidade do Crato (URCA), como demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 11.

Número de Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior, segundo as Grande Regiões, Estados, Meso-regiões e Municípios – 1996

Grandes Regiões/Estados/ Meso-Regiões/Municípios	Número de Cursos	Número de Instituições				particulares	Total
		Públicas					
		Fed.	Est.	Mun.	Total		
CEARÁ	120	1	3	0	4	4	8
Noroeste Cearense	17	0	1	0	1	0	1
Sobral	17	0	1	0	1	0	1
Região Metropolitana de Fortaleza	92	1	1	0	2	4	5
Fortaleza	92	1	1	0	2	4	5
Sul Cearense	11	0	1	0	1	0	1
Crato	11	0	1	0	1	0	1

Fontes: Anuário Estatístico – 1956 e 1971 (IBGE) / Catálogo das Instituições de Ensino Superior – 1996 (MEC)

Mesmo não contabilizando os dados das unidades descentralizadas da UECE, ainda assim é possível perceber que os investimentos privados não existem no interior do Estado e que há uma concentração de cursos e instituições na cidade de Fortaleza. Outro aspecto relevante refere-se à ausência da diversificação institucional, mostrando que esta é uma peculiaridade das transformações pós LDB 9394/96.

O caráter da difusão territorial – da espacialização das IES – expresso a partir da Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior 2010 e comparado aos dados de 1996 mostra que o retrato estatístico da educação superior brasileira e no Ceará em especial, aponta para um processo de interiorização. Na tabela abaixo, é possível perceber que no decorrer de 15 anos, além das 02 universidades estaduais já existentes, foram criadas 14 faculdades particulares, dentre outras mudanças.

Tabela 12. Número de Instituições de Ensino Superior no estado do Ceará por natureza organizacional e localização (capital e Interior)

Unidade da federação/ Categoria administrativa	Instituições														
	Total geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Ceará	48	32	16	5	3	2	-	-	-	42	28	14	1	1	-
Pública	5	3	2	4	2	2	-	-	-	-	-	-	1	1	-
<i>Federal</i>	2	2	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
<i>Estadual</i>	3	1	2	3	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Municipal</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Privada	43	29	14	1	1	-	-	-	-	42	28	14	-	-	-

Fonte: Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior 2010 MEC/INEP

Esses dados nos auxiliam a compreender o quão dinâmico tem sido o crescimento especializado de Universidades, Institutos e Estabelecimentos que ofertam cursos de formação superior no Estado durante esses 15 anos. Além disso, mostram a necessidade de se pensar sobre as representações sociais e os processos identitários que se formam e se reformulam mediante as novas características e especificidades culturais, políticas, sociais, territoriais e profissionais que são concebidas, percebidas e vividas por este público crescente, específico, pelo menos no que se refere ao interior de vários estados brasileiros e, de modo peculiar, ao estado do Ceará.

Como vimos no capítulo anterior, a UFC, desde o início da década passada oferece cursos presenciais nas cidades de Quixadá, em Juazeiro e Barbalha (Região do Cariri) e em Sobral; a UECE, desde a década de 1980

caracteriza-se pelo modelo *multicampi* e possui unidades nas cidades de Limoeiro do Norte, Iguatu, Itapipoca, Crateús, Tauá; por fim, a URCA oferece cursos presenciais nas cidades de Iguatu, Campos Sales e Missão Velha. A Universidade Estadual Vale do Acaraú possui um processo diferenciado de descentralização. A UVA oferece chancela a inúmeros institutos de foro privado em diversos estados brasileiros e adota um modelo fundamentado em cursos sequenciais de graduação e pós-graduação e como os alunos, professores, servidores e todo o público envolvido neste processo não mantém nenhum vínculo direto com a instituição, eles não figuram em nossas análises.

Desse modo, temos ao longo dos últimos anos, um deslocamento não só de pessoas em busca de formação acadêmica, mas o deslocamento também, de instituições, principalmente quando nos reportamos ao estado do Ceará, *locus* de pesquisa deste estudo. O deslocamento das instituições e estabelecimentos de ensino superior, conseqüentemente, da oferta de cursos e vagas e a perspectiva de profissionalização e formação acadêmica, ou seja, a própria interiorização do ensino superior, não provocou a redução dos fluxos populacionais, ao contrário, o que houve foi uma diversificação neste fluxo.

É certo que as cidades regionais continuam a atrair estudantes de outras cidades, porém o fluxo de pessoas ao qual nos reportamos e privilegiamos neste trabalho, é o do professor universitário – do docente – que migra ou que vivencia um movimento pendular para executar suas atividades em lugares distantes e quase sempre pouco familiar a estes. Logo, entendemos que recente ou não – dependendo da região geográfica ou unidade federativa – este é um fenômeno em constante processo na realidade contemporânea capaz de trazer novos contornos e significados não só à própria organização do sistema de ensino superior, como aos públicos envolvidos e as representações destes que variam de acordo com as expectativas criadas e a realidade vivenciada cotidianamente.

Neste sentido, dentre os inúmeros aspectos que podem ser abordados quando se lança o olhar sobre as metamorfoses da educação superior brasileira, procuramos no tópico seguinte inserir a temática da interiorização no contexto da expansão e no bojo das preocupações acadêmicas.

3.3 O ensino superior e a sociedade brasileira: a relevância de uma “sociologia reflexiva da dialética estabelecida”.

Ao longo deste capítulo, buscamos mostrar a importância e o leque de possibilidades investigativas que carecem de aprofundamento quando nos referimos a uma abordagem sociológica do ensino superior.

A sociologia tem diante de si, como uma de suas tarefas intelectuais inelutáveis, o desafio particular de (re)colocar a análise do sistema de ensino superior na fase atual da modernidade no centro de suas preocupações acadêmicas. Os pesquisadores que selecionaram essa temática de trabalho têm o desafio de conectar suas pesquisas com questões teóricas, conceituais, metodológicas, pertinentes à sociologia como disciplina acadêmica. (Martins, 2012, p. 122-123).

A complexidade e pertinência do tema decorrem da relação recíproca e intensa entre a sociedade e a educação superior. Afirmamos anteriormente a existência de uma forte relação deste setor com as esferas sociais, econômicas, culturais e políticas da sociedade moderna. Porém, para além disso, a educação superior enseja a visualização de temas mais específicos como distinção social; *status*; prestígio; reconhecimento; democratização, dentre outros.

Quanto à ideia de distinção social, podemos percebê-la sobre vários matizes, motivadas quase sempre, por questões econômicas (desigualdade salarial, desigualdade educacional, prestígio profissional, possibilidades e inserção no mercado de trabalho, *status* social). No entanto, estes vieses não ocorrem de modo mecânico, pois, sobretudo na conjuntura atual, a mobilidade educacional, não obrigatoriamente conduz o indivíduo à mobilidade social. A obtenção de um diploma de nível superior confere maiores e melhores expectativas, competências específicas, mas não a garantia de inserção e

sucesso profissional. Ao contrário, no tempo presente, estas expectativas são cada vez mais frustradas e a quantidade de pessoas portadoras de diploma de nível superior atuando em áreas diversas, exercendo funções que não exigem uma formação específica – qualquer que seja – só tem crescido ao longo das últimas décadas. Segundo Bastos (2004) esta situação se dá porque o sistema de ensino e o aparelho econômico obedecem a lógicas diferentes. Como consequência, o mercado de diplomas (graduação e pós-graduação) se desenvolve de modo acelerado, ofertando cursos cada vez mais específicos, gerando novas expectativas e frustrações porque muitas vezes a oferta dos cursos e dos concluintes é muito inferior às reais necessidades do mercado e dos campos de atuação profissional.

A distinção social provocada pelo ensino superior não pode, todavia, se reduzir ao público que ingressa ou egressa nas/das IES, fechados em um modelo estatístico, que não considera as características sociais dos mesmos. É necessário avaliar a natureza do curso e da instituição, os campos de força política e investimentos existentes no interior das universidades, a relação entre o curso escolhido e a classe social (perfil do ingresso).

Noutra dimensão, a distinção social neste seguimento pode ser percebida também a partir da constituição do corpo docente, principalmente nas IES públicas, não só pela posição que determinado o curso ocupa no campo de forças interno das universidades, mas pelo vínculo e titulação do docente e, mais recentemente, até pela localização das IES – capital ou interior.

“O lugar importa! O reconhecimento acadêmico, o *status* e o prestígio do professor da universidade pública, pelo menos aqui no estado do Ceará, é variável e depende muito do local onde ele esta inserido e desenvolve suas atividades, se em Fortaleza ou aqui no interior. Existe uma diferenciação de tratamento explícito, que incomoda e nos separa, principalmente quando estamos tratando dos mesmos cursos oferecidos aqui e lá, como no meu caso”. (sic. Professor do curso de Ciências Econômicas da UFC em Sobral).

O depoimento acima, cuja ideia está presente em várias outras entrevistas realizadas com diversos professores em diferentes cidades do interior do Ceará, mostra que o caráter territorial pode ser considerado como um dos elementos para compreensão da distinção social. O lugar não é somente físico, ele é social e dotado de capital simbólico que marca a busca cotidiana por distinção e reconhecimento de quem os habita, de quem os consome, os produzem, ou mesmo pelos transeuntes esporádicos ou frequentes.

A noção de território faz apelo aos vínculos entre memórias e lugares, entre espaços e tempos de aprendizagem, deslocamentos e experiências na constituição do eu e suas transformações, entre a realidade corpórea e sensível na formação humana. (BERKENBROCK-ROSITO, 2008 p. 289).

Não é só o aspecto econômico o principal ou único fator que nos leva à compreensão de uma dada realidade empírica, muito menos quando se trata da interiorização do ensino superior. Para além de uma distinção social, é possível falar de uma distinção regional que tem um duplo vetor, diametralmente opostos: 1) quando da comparação com Fortaleza tanto do público discente quanto dos docentes. Tais comparações ocorrem quando considerados o perfil do aluno, a qualidade do ensino e aprofundamento dos temas²³, além do reconhecimento profissional ora citado; 2) quando da comparação com outras cidades que não possuem um campus universitário, seja federal ou estadual. Ou seja, as faculdades/universidades se apresentam como um símbolo da cidade, algo que a distingue das demais e gera um sentimento de desenvolvimento. Aqui, existe uma instigante dicotomia na

²³ A quase totalidade dos professores entrevistados na pesquisa de campo assumiam um discurso ou posicionamento que dentre as dificuldades de desenvolvimento de seus trabalhos, destacava-se o baixo nível dos alunos para compreensão de determinados temas e isso gerava inicialmente uma frustração com a profissão e, posteriormente, uma acomodação à situação. Neste bojo as falas do tipo “Se eu estivesse em Fortaleza poderia aprofundar e desenvolver muito mais as questões teóricas e o meu trabalho como um todo, inclusive a pesquisa... aqui, não dá muito, sabe, pra fazer um trabalho desses, um trabalho do jeito como realmente eu queria que fosse” (sic. Professora do curso de história da UECE em Quixadá).

relação cidade/universidade: alguns professores, sobretudo nas unidades descentralizadas da UECE, por vezes afirmavam que a universidade está na cidade, mas não pertence a ela, não há um envolvimento, nem houve um desenvolvimento urbano que a considerasse. Segundo eles, existe na cidade, desde a década de 1980, uma sensação de que a universidade ajudaria a melhorar os serviços e estrutura urbana destes lugares, mas que não passou de promessa política.

Nota-se que os conceitos ou temas referentes a *status*, prestígio e reconhecimento, são temas relacionados que conduzem à ideia de distinção e são categorias de relevância sociológica que estão inseridas em uma observação mais aprofundada e específica sobre todos os públicos que estão envolvidos direta ou indiretamente com o ensino superior. As análises sobre estas categorias ou que as consideram em um dado momento – como neste trabalho – depende sempre do sujeito, de sua trajetória e do seu lugar de enunciação. Inúmeros estudos como o de Lessa (1999) e Vargas (2008) de uma forma mais generalizada e sempre se reportando aos discentes ou egressos, asseveram que a ideia do diploma superior como um passaporte para a segurança econômica e mobilidade social desapareceu.

O *status*, outrora gerador de indiscutíveis distinções, vai sendo relativizado paulatinamente, o prestígio e o reconhecimento do professor universitário na sociedade também, devido às condições cada vez mais adversas de execução de suas atividades que se refletem na percepção social. Em suma, Cristovam Buarque destaca que: “ingressar na universidade era o passo decisivo e definitivo para se alcançar posição privilegiada na sociedade (...) hoje é diferente (...) os alunos angustiam-se com a incerteza de empregos (...) os professores (...) com o risco de proletarização”. (*apud* Lessa, 1999, p.21).

Outros campos de estudo que requerem o devido aprofundamento e estão diretamente ligados à interiorização do ensino superior, relacionam-se à missão institucional deste nível de ensino, isso independente da natureza jurídica da IES; a relação entre o público e o privado; a observação das reformas e a democratização que decorre de sua expansão.

Inúmeros estudos de Schwartzman debatem com profundidade cada um desses temas. Para este, independente de ser IES pública ou privada, a missão precípua do ensino superior é promover a inclusão social, assim, na fase atual, é necessário reconhecer a pluralidade e a diversidade das instituições de ensino superior estatais e não-estatais, dotando-as de maior autonomia, valorizando nas mesmas a heterogeneidade dos aspectos regionais, sociais e étnico-culturais e estimulando-as ao cumprimento da missão que se auto-estabeleceram. O resgate da missão institucional é tão ou mais importante que novas normas legais (Castro e Schwartzman, 2005). No mesmo estudo os autores assinalam ainda que é necessário o ensino superior passar por uma ampla reforma a fim de garantir não só regulação como a sua não mercantilização e ainda seu processo de democratização:

O ensino não é mercadoria, é um bem público. A constituição federal prevê a educação como dever do Estado, mas garante também a participação da iniciativa privada. No entanto, ao exercer uma função pública delegada, o setor privado deve buscar a qualidade como centro de sua ação. O Estado, amparado no seu papel regulador, deve garantir esse princípio, orientando a expansão de forma ordenada, evitando a proliferação de instituições caça-níveis, cujo único objetivo é a obtenção de lucros exorbitantes. As instituições estatais e privadas devem integrar um sistema público de Ensino Superior. (p.39).

Destaca-se a prevalência da formação de um sistema único para o ensino superior com vistas à democratização e à inclusão social a partir do acesso a um ensino de qualidade. Condição esta pensada de maneira plural e coletiva, uma vez que, “a soma dos benefícios individuais não se traduz em benefícios para a sociedade como um todo”. (Schwartzman, 1989, p.27).

Enfim, inúmeras são as contribuições deste autor para a compreensão do ensino superior. A pluralidade de investidas que visam não só a análise, mas os esclarecimentos sobre sua estrutura e funcionamento, nos impede, por ora, de maior aprofundamento sobre cada uma das perspectivas elencadas pelo autor que se voltam, especialmente, para possibilidades e contextos

econômicos; marcos regulatórios; distinção social dos cursos e dos estudantes; análise da faixa etária e da relação do ensino superior brasileiro com diversos países não só do continente americano, mas também com o continente europeu.

Todavia, todas estas abordagens estão diretamente relacionadas com um ensino superior que se expande territorialmente e, deste modo, cumpre indagar: a expansão pela interiorização pode ser vislumbrada enquanto processo de democratização do ensino superior? Ou, ao menos, de que forma ela tem verdadeiramente contribuído para a redução dos abismos regionais em todo o território brasileiro?

Conforme Vargas (2008 p.105), está claro que “as necessidades de expansão do ensino superior, pressupõe uma multiplicação geográfica da oferta e que esta tem sido problematizada de diversas formas”, sendo importante, então, verificar se, de fato, é possível falar em democratização.

É verdade que as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste têm vivenciado um período de investimentos que se voltam para a ampliação do acesso ao ensino superior com a descentralização de algumas universidades federais e criação de novas (em escala bem menor), mas é bem verdade também que a maior parte dos investimentos voltados para este setor, ainda estão concentrados na região Sudeste do Brasil, certamente com melhores estruturas não só no que condiz às instalações físicas, mas às condições de ensino e pesquisa.

Sendo assim, mesmo tendo apresentado um grande volume de matrículas desde o início dos anos 2000, entendemos que este índice não se faz suficiente para se falar nem em massificação, nem tampouco, em democratização. Para tal, é importante pensar sobre os volumes de recursos públicos investidos em cada região, como o setor público tem desenvolvido estratégias para a ampliação do setor privado, qual proporção de matrículas por faixa etária em cada Estado e Região e, principalmente, como tem sido feito o acompanhamento da multiplicação destes indicadores, e se a quantidade tem sido acompanhada de qualidade do ensino e do profissional formado e quais as políticas de incentivo para o professor do ensino superior,

bem como o profissional formado nestas regiões (interioranas). Todo este debate não pode estar alheio aos programas de interiorização.

Ainda para Vargas (*op cit.* 108),

Estes programas encontram críticos, como já salientado, no tocante aos seguintes aspectos: a) ausência de política de financiamento suficiente para promover essa expansão; b) denúncia de que essa interiorização do ensino superior esteja operando uma privatização do setor público, “com base na interligação entre as esferas pública e privada, num processo mediatizado por práticas clientelistas – acordos e barganhas políticas – lesivas ao patrimônio público”, algumas vezes se verificando a figura da instituição pública não gratuita (DOURADO, 2001, p.35); c) não propiciariam verdadeiramente uma democratização do acesso e da gestão, pois desconcentrar e democratizar não seriam termos equivalentes (CUNHA, 2004); d) percepção de que estes processos, ao invés de aumentar as oportunidades de ensino para a população local, têm atraído uma clientela de alhures, a qual provavelmente não se fixará na região após a formatura.

A interiorização do ensino, sobretudo nas regiões menos favorecidas, aonde esta dinâmica já chega com bastante atraso histórico, em boa parte tem sido decorrente de ações eleitoreiras empresariais, não garantindo uma real preocupação com este nível de ensino. Nos locais onde esta pesquisa se realizou, é notória a precariedade dos estabelecimentos públicos sejam eles antigos ou novos, estadual ou federal. Nas estaduais o ambiente é degradante e degradado continuamente, pois não há investimentos suficientes, nem mesmo prioridade para tal. Nos *campi* das Federais, a despeito de alguns poucos investimentos voltados para a construção de um ambiente mínimo de estudo, o processo de interiorização começou oferecendo cursos sem mesmo possuir estrutura física para os mesmos. A transferência de prédios para as atividades letivas, não é mais novidade, o corpo docente não possui suporte necessário para desenvolver suas atividades. Boa parte é formada por professores com contrato temporário; os cursos que precisam de estágio,

buscam parceiros, pois não há nem houve nenhum indicativo da universidade quanto a isso, os que necessitam de práticas de laboratório, improvisam suas atividades; bibliotecas fazem parte apenas dos projetos.

Alguns investimentos estão sendo realizados, mas são totalmente insuficientes e, além do mais, o prejuízo para quem está cursando ou se formando já está feito, o professor já teve que se adaptar... A coisa funciona assim: realiza o vestibular, aumenta o número de matrículas, depois a gente vê como resolve o resto (sic. Professor da UFC campus de Quixadá).

Desse modo, a vida acadêmica tem se organizado quase sempre independente do curso e dependente do “malabarismo” docente, que muitas vezes incorpora e se acomoda à situação.

Mesmo procurando compreender o docente enquanto executor, aquele que materializa as políticas públicas e é corresponsável pelo desenvolvimento intelectual de uma dada região, mesmo ele(a) assumindo esta postura em discurso, é de se pressupor que além de todos os problemas advindos desse modelo de expansão e interiorização, há ainda um desencanto pela profissão, um sentimento de impotência por parte de alguns professores e a sensação degradante de pensar: “nossa realidade é essa... Fazer o quê? Importante é procurar estratégias de minimizar os problemas e se sentir minimamente feliz dentro deste contexto” (professor da UECE do *campus* de Iguatu).

Nesse contexto, acreditamos que o advento do território – da interiorização – deva ser discutido de uma maneira mais ampla, dentro de um contexto político específico, capaz de encontrar elementos para se compreender o ensino superior e o trabalho docente, os meandros da relação centralização e descentralização, a mobilidade, a migração e as estratégias de sociabilidade decorrentes do deslocamento e das novas territorialidades vivenciadas cotidianamente pelos docentes inseridos no contexto dessa pesquisa. Enfim, o recorte territorial do ensino superior, parece ser assim

pertinente como foco de investigação, dada a política de interiorização e as críticas direcionadas a ela (VARGAS, 2008, p. 114).

4. Novas territorialidades, nova sociabilidade: o componente da mobilidade socioespacial na formação da identidade profissional dos docentes *multiterritorializados*²⁴ no Ceará.

O processo de mobilidade espacial da população de forma geral obedece a um conjunto de fatores ocorridos em um determinado tempo ou recorte histórico. Os deslocamentos ou a mobilidade e as migrações não podem ser vistos como sinônimos, mas sim enquanto conceitos complementares. Os fluxos populacionais internos, ou a circulação de pessoas entre diferentes áreas, cidades ou territórios que envolvem ou podem envolver estas dimensões têm sido objeto de diferentes interpretações nos vários domínios das ciências sociais, uma vez que, a mobilidade socioespacial tem sido considerada enquanto expressão de organizações sociais impulsionadas, principalmente, por situações conjunturais e relações de trabalho (BECKER, 1997, p.319).

Fruto de inúmeras e profundas transformações pelas quais tem passado a educação superior brasileira nos últimos anos, o fluxo ou a circulação de professores universitários pelo interior do estado do Ceará tem se tornado um evento cada vez mais constante e significativo. O processo de interiorização proporcionou, indubitavelmente, uma crescente mobilidade socioespacial dos docentes neste Estado. Compondo este fator, há também uma “expansão territorializada” da educação à distância – pública ou privada –

²⁴ O termo Multiterritorialidade foi desenvolvido pelo geógrafo HAESBAERT (2004) para contrapor a idéia de desterritorialização amplamente difundida nos estudos de mobilidade e migração. Para este autor, a experiência contemporânea de experimentar ou vivenciar diferentes territórios representa, ao mesmo tempo, uma (re)construção constante e dinâmica de nossa territorialidade. Nessa perspectiva, territorialidade adquire para efeito deste trabalho o significado de sociabilidade sendo, portanto, elemento chave para a compreensão das identidades docentes identificadas no escopo do texto.

que cria diversos polos (quase sempre precários) em dezenas de municípios do interior do Estado. Esta, por sua vez, fez emergir uma nova categoria docente, que é o “professor tutor itinerante”, que não possui vínculo com a universidade pública (bolsista) nem nas faculdades privadas (prestadores de serviço) nem, tampouco, são dotados de autonomia suficiente quanto à composição do conteúdo e ao direcionamento da disciplina. Nestes casos, o caráter errante se faz ainda mais evidente e menos consistente.

O ensino superior na modalidade à distância já é uma realidade na sociedade brasileira e de seu sistema de ensino. Desde meados da década de 2000, houve uma multiplicação na oferta de cursos, no número de matrículas, na criação de polos nas mais variadas cidades. No Ceará, todas as IES públicas adotaram esse método por diversos motivos que podem estar ligados ao componente político, às exigências legais, à obtenção de dados quantitativos referentes ao número de matrículas e de pessoas graduadas, etc.

Independente dos propósitos, questionáveis ou não, o fato é que, o discurso de se levar educação superior para os mais distantes rincões não diminuiu a mobilidade ou a vivência multiterritorial dos sujeitos – professores e alunos – inseridos neste contexto. Pensar assim, além de ser uma demonstração clara de desconhecimento sobre esse sistema de ensino e os públicos que o frequentam, expõe ainda um olhar ceifado de uma dada realidade onde se enxerga ou só se considera a mobilidade socioespacial a partir ou para grandes centros urbanos como Fortaleza.

Por entendermos que já existe uma boa e constante contribuição teórica acerca das características e da qualidade ou não desses cursos e das condições e requisitos necessários para seu funcionamento e por não constituir o real objetivo dessa pesquisa, optamos por não adentrar nas peculiaridades da estrutura e funcionamento do ensino superior descritas acima. O fato é que todo esse cenário caracteriza-se por um sistema que gera lutas de classificação e de reconhecimento do docente e do trabalho docente, apontando conflitos que colaboram para a formação de um professor ainda em busca de definição conceitual. Algumas expressões podem caracterizar esses educadores como: transeuntes; nômades; viajantes; móveis; errantes;

itinerantes; desenraizados; desterritorializados; reterritorializados; multiterritorializados ou mesmo, como eles se definem: “professor BR”; “professor *delivery*”; “professor *fast food*”; “andarilhos do saber”, dentre tantos outros codinomes atribuídos a esses educadores que encontram nos deslocamentos espaciais as condições e/ou possibilidades de desenvolverem suas atividades.

Assim, acreditamos que os problemas e conquistas pessoais e profissionais, as relações sociais, os laços que se formam e os que se rompem com e a partir da mobilidade, a vivência, a identidade com e no território, ou seja, parafraseando Bauman (2008) “*as vidas contadas e as histórias vividas*” dos professores investigados, podem exprimir um olhar sociológico importante para a compreensão dessa realidade.

O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI e ROLNIK, 1986:323).

O professor em questão habita assim, a tênue fronteira entre o estabelecido e o *outsider*, onde as relações sociais e profissionais são baseadas a partir do tempo de permanência nas cidades e nos locais onde trabalham (ELIAS e SCOTSON, 2000). Estes autores demonstram que o modo como o estigma social criado a partir dos parâmetros de temporalidade poderá atuar no sentido de depreciar a qualidade e o compromisso dos que não incorporam nem são incorporados pelo território que “usufruem”. Assim, é importante compreender de que maneira este estigma – sofrido ou executado – contribui para a formação de uma autoimagem depreciada ou não por parte deste próprio professor. A estigmatização dos territórios concebidos, percebidos e vividos é, até certo ponto, internalizada, e cria parâmetros sociais muitas vezes depreciativos do espaço geográfico, da profissão e de sua própria condição laboral.

Neste ponto, retomamos Deleuze e Gattari (1995, 1996) ao passo que o território passa a ser retratado e relatado considerando as dimensões do pensamento e do desejo, designando tanto o enfoque material quanto simbólico.

A identificação do tempo de permanência como elemento do processo de (auto)estigmatização, vem da percepção de outros indicadores como pesquisa e produção acadêmica, projetos de extensão, atividades burocráticas na universidade, relação com os demais grupos que compõem a comunidade acadêmica e com a própria sociedade local e suas elites políticas, econômicas, religiosas etc.

Por isso, consideramos que a mobilidade não pode ser tida enquanto neutra, vazia de significado, como mera circulação de corpos ou como um simples percurso entre territórios. Sua acepção é nutrida por um paradigma político conjuntural caracterizado por um viés dialético capaz de envolver uma dinâmica tensa entre a apropriação do espaço – mediado pelo grau de pertencimento de determinado lugar – e utilização do espaço sendo este “apenas” um lugar de passagem, de uma jornada curta marcada pela efemeridade, além de estabelecer uma fronteira tênue ente segurança e insegurança, proteção e risco, proximidade e distância, estabilidade e instabilidade, curiosidade e apatia (SIMMEL, 1988), fixação e circulação.

A reflexão sobre o trabalho e o trabalhador docente a partir dos deslocamentos socioespaciais (mobilidade ou migração) na perspectiva da interiorização da educação superior, configura-se enquanto exercício de compreensão das contradições percebidas e vivenciadas no cotidiano dos professores investigados, já que ela se faz presente e é reveladora de possíveis relações e realidades socioprofissionais.

4.1 Mobilidade e trajetória socioespacial na perspectiva da interiorização.

A mobilidade é um conceito que pode ser abordado de diferentes perspectivas, e cada uma das delineações possíveis nos conduzem a uma aceção diferente da realidade. Mais que uma ação isolada, a mobilidade tem uma motivação – seja cultural, social, política, econômica, de lazer, etc., e produz consequências de mesma ordem. Segundo Sorokim (1964), tradicionalmente a Sociologia tem se dedicado a tratar a mobilidade dentro de um espaço social; identitário; de caráter prioritariamente simbólico relacionado à estrutura de classes; ao sentido de carreira – na perspectiva profissional; a mudanças residenciais motivadas por inúmeros fatores, dentre outros. Lemos (2009) as resume da seguinte maneira:

O espaço social é identitário e diferente do espaço geométrico. Por exemplo, uma pessoa pode estar em um espaço geométrico e mudar de espaço social (ascensão por riqueza, por exemplo), da mesma forma que pode variar de posição geométrica, mudando ou não de posição social (imigrantes que pertenciam a um espaço social em um país, podendo mantê-lo ou não em outro). As suas inúmeras dimensões (religião, ideologia, nacionalidade, status econômico, cultura, raça, sexo, idade) e a mobilidade por elas pode se dar de forma vertical (um grupo em relação a outro) ou horizontal (dentro de um mesmo grupo). A mobilidade é, para a sociologia, movimento no interior, e entre, as estratificações.

Segundo uma proposição clássica a abordagem comumente realizada nos estudos sociológicos é a mobilidade social. Todavia, Urry (2007), aponta para a necessidade dos estudos sociológicos aprofundarem um pouco mais sobre o tema mobilidade, posto que, para ele, a mobilidade é um complexo fenômeno social que ultrapassa as dimensões físicas, corporais e econômicas, envolvendo também as dimensões cultural, afetiva, imaginária, espacial e individual. Nesta perspectiva, a mobilidade envolve relações entre pessoas, instituições, ideias, serviços e mercadorias.

Ele parte de um conjunto de 12 tipos de mobilidades que, em sua opinião, expressam as possibilidades de movimento e suas implicações sociais, entre as quais a migração de refugiados e sem teto; viagens profissionais e de negócios; excursões de estudantes ou de jovens; viagens para spas, hospitais ou outros tratamentos médicos; mobilidade de forças militares; viagens de aposentados; viagens de turismo; visitas a amigos e parentes ou a membros de redes sociais identitárias; viagens relacionadas a trabalho, incluindo pendularidade; entre outras. A análise destas várias formas de mobilidade revela, na opinião do autor, diferentes formas de relacionamento com o lugar e suas distintas características, o que permite pensar a dimensão da mobilidade enquanto componente da própria vida social. (Marandola Jr, 2009).

A idéia de Urry é perceber, refletir e buscar compreender que a sociedade está em movimento, desloca-se e move-se no e pelo espaço num viés multidimensional intrínseco à vida contemporânea.

... E hoje, eu te pergunto, qual o profissional que não tem que se deslocar constantemente para viver e sobreviver? Sou médico e professor aqui da universidade. Além daqui, atendo na cidade do Crato, de Farias Brito, e de Missão velha. Faço isso para sobreviver. **Trabalho aqui para sobreviver**, para pagar minhas contas e dar conforto e qualidade de vida à minha família. Mas não trabalho aos finais de semana, isso eu não faço mais de forma alguma. **Nos finais de semana eu vivo**, eu vou para Fortaleza e procuro esquecer de tudo que faço por aqui. (...) Então eu posso te dizer que sou um “andarilho da educação” e da medicina. Ser médico no interior é assim, tem que tá de um canto para o outro. Já sofri muito com isso, mas hoje vivo que nem marinheiro, “tenho um amor em cada porto” e agora até que curto isso. (sic. Professor Guedes²⁵ do curso de Medicina da UFC em Brabalha – região do Cariri). Grifos do autor.

²⁵ O professor Guedes tinha 46 anos (2011), é especialista e já era médico da região quando decidiu se tornar “também” professor efetivo da UFC em 2004. O termo Também tá destacado porque ele fez questão de expressar por diversas vezes que a docência era sua segunda

Retomando a mobilidade, na mesma direção de Urry, Augé (2010) denomina *mobilidade sobremoderna* as situações contemporâneas caracterizadas pelos deslocamentos de indivíduos, produtos e serviços, motivadas pelo processo crescente de urbanização, pelo desenvolvimento das redes de transporte e comunicação pondo os sujeitos sociais que circulam no e pelo espaço em condições de contato com diversas formas de comportamento.

A mobilidade para Augé constitui-se como um dos grandes desafios das sociedades atuais, visto que este cenário possibilita uma reflexão sobre identidade e trajetória, sobre processos de migração, urbanização, globalização, turismo, lazer, etc.

A mobilidade sobremoderna não pode estar destituída de alguns paradoxos e contradições que marcam a sociedade atual como a relação espaço-temporal onde, para ele, o “*espaço terrestre se reduz e o tempo dos homens se acelera*” (p.07) desencadeando um sentimento contínuo “*de viver uma espécie de presente perpétuo*” posto que, os eventos se acumulam, mas parecem “*consagrar a perenidade do presente*” (p.08). Na contemporaneidade a modernidade adquire um caráter espacial e social, pois o fenômeno da globalização nos permite, ao mesmo tempo, observar a circulação ininterrupta dos homens, dos bens e das mensagens e contrapô-la às mil maneiras de enclausuramento.

A mobilidade sobremoderna pensada por Augé,

Exprime-se nos movimentos de população (migrações, turismo, mobilidade profissional), na comunicação geral instantânea e na circulação dos produtos, das imagens e das informações. Ela corresponde ao paradoxo de um mundo onde podemos teoricamente tudo fazer sem deslocarmo-nos e onde, no entanto, deslocamo-nos. (p.15-16)

atividade e que não interessante financeiramente e profissionalmente para ele, ser “só professor”.

Importante notar que a proposição de Augé corresponde ainda ao que ele chama de valores – desterritorialização e individualismo – e que estes, fundamentam-se na ideologia da globalização “*uma ideologia da aparência, da evidência e do presente...*” (p.16). Portanto, para Augé, a mobilidade é um importante “instrumento” para se compreender as contradições históricas da sociedade, pois “*pensar a mobilidade é também aprender a repensar o tempo*” (p.100). Logo, percebemos que tempo e espaço são categorias centrais na conceituação de mobilidade refletida por Marc Augé, entretanto, os dias atuais são marcados por uma paulatina dissociação entre elas,

Pensar a mobilidade no espaço, mas ser incapaz de concebê-la no tempo, essa é a característica do pensamento contemporâneo preso na armadilha de uma aceleração que o entorpece e o paralisa. Mas, por isso mesmo, é no espaço que ela denuncia inicialmente sua imperfeição. (p.102).

Nesta proposição, ao refletirmos sobre as territorialidades e sociabilidades vivenciadas pelos professores universitários que desempenham suas atividades docentes no interior do Ceará, apreendemos que mobilidade espacial para eles assume um caráter ambivalente podendo representar um desgaste físico e emocional ou uma desvalorização profissional e, ao mesmo tempo, em alguns casos, parece ser uma espécie de recurso, de um ideal, ou possibilidade de incursão profissional e/ou política. Vivenciar o movimento não deixa de ser uma forma de enxergar para além de seu entorno, mesmo que essa condição possa lhe trazer experiências inesperadas, duradouras ou efêmeras.

Fixando-se ou possuindo uma característica “instantânea”, o fato é que o indivíduo ao deslocar-se, ao mover-se pelo espaço, anexa ou remodela sua identidade pessoal, profissional, cultural, social ou política a partir da mobilidade.

A mobilidade (social, espacial ou socioespacial) quando motivada por situações profissionais (de trabalho) tem se apresentado como uma das

grandes características da sociedade contemporânea. É um processo antes de tudo de autodescobrimento, busca de realização, possibilidade de inserção que, além do mais, oferece, mesmo que de maneira ilusória, a confortável sensação de retorno ao lugar de origem. Sonhar com o retorno, ter liberdade para circular, exercer o direito de ir e vir quando quiser ou puder são características ou desejos inerentes àqueles que se movem. Sendo assim, não se trata, aqui, de percebê-la mediante motivações *sui generis* ou de encantamento por novos lugares, novos territórios (como, por exemplo, faz o turista).

Ianni (2003), considera a viagem (ou mobilidade como tratamos aqui) um dos elementos ou processos mais evidentes que constituem a sociedade moderna atual. Para o autor a viagem, seja ela breve ou duradoura, de caráter mercantil, artístico, científico, profissional ou de turismo, pode ser um modo de (re)descobrir o “Eu”, uma espécie de acúmulo de experiências, vivências, territorialidades e sociabilidades adquiridas, na qual a narrativa de quem a exerce ou experimenta pode constituir uma importante chave analítica para desvendar trajetórias, identidades de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos de vivências semelhantes ou inseridos no mesmo processo.

Na história de toda Ciência Social, afirma, “há sempre uma contribuição do relato sobre outras terras, povos, formas de sociabilidade, culturas, civilizações” (2003, p.14).

Nas ciências sociais, a viagem revela-se um recurso comparativo excepcional. Permite colocar lado a lado configurações sociais, econômicas, políticas ou culturas diversas, próximas e distantes, presentes e passadas... compreendendo configurações sociais, formas de sociabilidade, modalidades de organização social e técnica do trabalho, regimes políticos, ...regionalismo, ...e outras modalidades de organização e movimentação da realidade histórico-social ou das configurações geohistóricas. (p.15)

Ao relacionarmos a mobilidade socioespacial dos sujeitos dessa pesquisa à *metáfora da viagem* escrita por Ianni, procuramos estabelecer elementos conceituais que nos possibilitem o exame, muitas vezes embutido, das relações sociais, da adaptabilidade, das tendências e possibilidades, nexos e tensões que permeiam o cotidiano desses sujeitos. Em épocas de pleno desenvolvimento social, cultural, educacional, político e espacial da educação superior brasileira, a identidade do docente que se desloca constantemente para que este sistema tenha vivacidade e se reproduza não pode ser esquecida, nem tão pouco ignorada deste processo. Deste modo, tornou-se necessário compreendermos o significado dessa mobilidade específica para a (re)construção da identidade profissional e pessoal desses educadores. Não se trata, entretanto, de afirmar que este movimento seja próprio do tempo presente, nem muito menos particular à carreira docente universitária.

A história brasileira e internacional tem mostrado que a mobilidade de pessoas com a finalidade de exercerem suas atividades profissionais em outro território que não o seu de origem foi fundamental para garantir o desenvolvimento das ideias políticas, das atividades econômicas e de serviços, bem como da própria integração territorial dos Estados-nação. Profissionais da saúde, em especial médicos, psicólogos, assistentes sociais além de engenheiros, militares, administradores, advogados dentre tantos outros têm, cada vez mais, se deslocado pelo espaço, contribuindo para o desenvolvimento local e regional de áreas cada vez mais distantes dos grandes centros.

No campo educacional, em prevalência na educação superior, outros estados brasileiros como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul apresentam, desde a década de 1970, uma expansão interiorizada desta atividade bem mais consolidada, portanto, bem menos impactante no processo de mobilidade socioespacial contemporâneo, visto que as universidades que se situam em regiões não metropolitanas nesses Estados e em alguns outros apresentam relativo grau de excelência (ofertando cursos não só de graduação como também de pós-graduação em especial de mestrado e doutorado de reconhecida e destacada qualidade), como, por exemplo, a UNICAMP, a UNESP a UFSCAR em São Paulo, a UFOP e a UFJF em Minas Gerais, a UFSM e a UFPEL no Rio Grande do Sul, dentre tantas outras, donde

não se depende mais ou tanto, de profissionais formados em outros locais. Esta realidade não é ainda vivenciada no estado do Ceará e por muitos outros Estados da federação. Neste aspecto, os municípios não metropolitanos, distantes dos grandes centros que estão começando a ofertar esse nível de ensino, contam com professores que, na grande maioria, não possuem qualquer identificação nem outra relação com estas cidades e, às vezes nem o compromisso “esperado” com/pela docência.

Nunca que pensei em ser professor, financeiramente não compensa. Fiz porque alguns colegas diziam que estavam precisando de mim, pois na minha área não é muito comum ter médicos por aqui, mas não é minha prioridade. É legal ser conhecido e reconhecido como professor. As pessoas nos chamam de doutor professor... Isso é engraçado porque aumenta o prestígio e atrai mais pacientes para o meu consultório. Parece que a gente sabe mais porque é professor, mas isso é bobagem... (...) Aí vivo assim, aqui nessa cidade que está crescendo, mas que não vai passar muito disso aqui não. Acho que ela está chegando ao limite de seu desenvolvimento. É até melhor porque a concorrência tende a criar gargalos e gerar precarização do trabalho. Onde vão trabalhar tantos psicólogos, por exemplo, tantos economistas, tantos engenheiros e tantos outros profissionais que vão se formar por aqui? As universidades trouxeram melhoras em parte da cidade, em parte dos serviços e equipamentos urbanos, mas não resolve, nem tem o papel de resolver todos os problemas de Sobral. Vivemos entre progresso e mazelas! (...) Aspirações com a docência? Não, não. Não vou mais sair daqui, não fiz nem vou fazer esse negócio de mestrado ou doutorado, isso é coisa de doido – com todo respeito a você – mas pra mim não dá, não compensa, não é essa minha atividade principal. (sic. Professor Peter do curso de Medicina em Sobral desde 2005).

Interessante notar que essa situação adquire um caráter sistêmico, pois a estrutura habitacional, as alternativas de lazer, as vias de circulação, os transportes, a oferta diversificada de serviços de saúde nas cidades dentre outros elementos e equipamentos urbanos tendem a passar por significativas

alterações na tentativa de proporcionar a permanência cada vez maior desses profissionais que “passam” (no sentido de trabalhar) por estes locais.

Nestes termos, a mobilidade adquire, mais do que nunca, um caráter político, cultural e econômico, um fator de desenvolvimento local, uma vez que o espaço urbano se qualifica, se especializa, tendo como alvo principal a satisfação e a longevidade do migrante, mesmo que essa migração seja relativa, dure um, dois ou três dias semanais, independente, o ideal é o aumento de sua satisfação. A estratégia é que “ele vá ficando” e que diminua o desejo de retorno.

Todavia, na contramão das expectativas, os professores têm assumido uma espécie de *discurso único* quando indagados sobre a estrutura urbana das cidades em que trabalham. Via de regra, independente das cidades onde a pesquisa se efetivou, mesmo naquelas consideradas de médio porte como Sobral, Juazeiro e Crato, as queixas sobre a estrutura de lazer e cultura, as condições de saúde e de educação (sobretudo a dos filhos) se equivalem em perspectiva e compreensão.

Aqui é uma cidade pequena comparada à Fortaleza. Não tem como não comparar as cidades e não pensar: o que é que eu estou fazendo aqui? Basicamente, só trabalhamos. São poucas opções de lazer e a vida cultural é limitada. E olha que trabalho em Sobral, não parece, mas é limitada. Final de semana então, quando todos retornam para suas casas, isso aqui vira um deserto, chega a ser depressivo. Você procura o que fazer, mas... Tem um restaurante melhorzinho aqui, outro ali, mas quando se vivencia isso aqui você percebe que são só estes mesmo e pronto. Com um tempo torna-se repetitivo e sem graça. Sempre digo: é a cidade que eu trabalho. Teve semestre que já fiquei 04 dias da semana aqui, mas nunca disse: eu moro em Sobral. Para mim, a minha casa, o meu lugar nunca foi aqui por mais tempo que permaneça aqui. Comparadas às outras cidades do interior, sei que estou numa situação privilegiada, afinal aqui tem boas escolas e a saúde não é tão ruim assim, diria que é até razoável, mas mesmo assim, já conversei com minha esposa e o objetivo sempre é de retornar a Fortaleza, não me vejo morando aqui, nem muito menos criando meus filhos por aqui porque, sinceramente,

não acredito que vá melhorar tanto assim... (professor Mário da faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Ceará em Sobral).

A mobilidade marca ou demarca as trajetórias. O trajeto percorrido, percebido ou vivido enseja a possibilidade de encontro, reencontro ou mesmo desencontros consigo e com os outros. Exprime-se entre a individualidade e a coletividade capaz de revelar algo nas formas de sociabilidade expressas nos imaginários do desconhecido ou na redefinição do que se julga conhecido. Recorrendo ainda a Ianni, notamos que quem se desloca, despoja-se, pode, muitas vezes, estar à procura de si (p.30), em suas palavras:

À medida que viaja, o viajante se desenraíza, solta, liberta. Pode lançar-se pelos caminhos e pela imaginação, atravessar fronteiras e dissolver barreiras, inventar diferenças e imaginar similaridades. A sua imaginação voa longe, defronta-se com o desconhecido, que pode ser exótico, surpreendente, maravilhoso, ou insólito, absurdo, terrificante. Tanto se perde como se encontra, ao mesmo tempo que se reafirma e modifica. No curso da viagem a sempre uma transfiguração, de tal modo que aquele que parte não é nunca o mesmo que regressa. (p.31).

A contribuição de Ianni aos processos de mobilidade, apesar de generalista²⁶, é extremamente valiosa ao nosso estudo. Cabe destacar ainda, que este tema é tratado por ele, em outros estudos voltados ao entendimento do processo de globalização²⁷, destacando-se as categorias de desenraizamento e desterritorialização – perspectivas que abordaremos ao

²⁶ O termo generalista é utilizado aqui não como forma pejorativa, mas apenas identifica que a abordagem do autor não destaca, nem descarta nenhuma categoria específica, podendo ser refletido em diversos segmentos da sociedade.

²⁷ Destacadamente: “A sociedade global” (1992); “A era do globalismo” (1997) e “Teorias da globalização” (1998).

longo deste trabalho e, que na nossa percepção, são inerentes ao processo de mobilidade socioespacial.

Não distante, Ortiz (1994, 1997), ao versar sobre a mundialização ou sobre a globalização privilegia, a exemplo do primeiro, a categoria do viajante referenciando-a ora como metáfora, ora de forma direta, como elemento chave para compreensão das relações sociais contemporâneas. Ortiz, ao contrário de Ianni, oferece uma leitura mais específica voltada para o entendimento da cultura popular. Embora a perspectiva cultural (como abordada pelos estudos antropológicos) pouco se relacione com esta pesquisa, as categorias de suporte trabalhadas por Ortiz como viagem, identidade, política e, principalmente, espaço e territorialidade nos interessam sobretudo, uma vez que podemos projetar e visualizar, a partir de suas tipologias, o *professor viajante*, aquele de se move, que se desloca, (re)define sua identidade com e pelo movimento socioespacial objetivados pelas leituras e percepções de territórios concretos e simbólicos.

Ao explorar o significado da mobilidade (do movimento – como ele o trata inicialmente), Ortiz (1997, p.25, 26) recorre ao tema da viagem ao exprimir que o homem moderno é dotado de uma individualidade distinta e autônoma, e que o movimento é fruto de sua volição pessoal. O autor define a viagem como um deslocamento no espaço. Este espaço, em suas palavras, não se trata de um espaço qualquer, geográfico ou não, esse espaço é peculiarmente descontínuo e o viajante age como um elo comunicacional entre os lugares separados pela distância e pelos costumes (p.28). Em sua prerrogativa, o deslocamento, realizado pelo viajante, assemelha-se aos ritos de passagens, dando uma sensação de fluidez territorial unindo dois pontos locais distintos marcados pela hora da partida e o momento do regresso (p.26).

Em outro ensaio, Ortiz (1994) antevê que a cada movimento, ou que no processo de mobilidade seja ela espacial ou não “um novo território é redesenhado, no qual a identidade anterior é preservada” (p.75).

Decorre daí a relação entre multiterritorialidade e a ideia de *Multissociabilidade*, pois, acredito, que essa é decorrente de um envolvimento socioespacial, onde o território (espaço) configura-se enquanto meio, jamais

fim, das relações sociais. Quando nossos interlocutores diferenciam cidade de trabalho de cidade que se mora; espaços de sobrevivências de espaços de vivências; relações de trabalho em um dado lugar de relações sociais e familiares em outro ou, ainda, territórios que se distinguem por suas funções e pelos sujeitos, elos e serviços que possuem, acabam por criar laços que não se desfazem. Eles adquirem diversas formas de agir, de pensar, de sentir os espaços, as pessoas e os grupos que interagem, se relacionam, expressando comportamentos diversos e manifestando hábitos e gostos específicos dependendo do lugar (território) que se encontram.

Portanto, elaboramos a ideia de multissociabilidade para pensarmos as formas de “ser e estar” que o indivíduo atribui aos lugares que frequenta e ocupa, e que incidem e produzem identidades distintas expressas pelos diversos convívios e contextos sociais e espaciais percebidas e narradas por eles próprios.

A cada novo deslocamento, a cada migração as pessoas remodelam suas relações, seus costumes, (re)constroem suas identidades, refazem seu caminhar, suas trajetórias. Os efeitos desses movimentos, da mobilidade, podem ser mais ou menos intensos, mais ou menos abruptos, traumáticos, sofridos ou não, dependendo sempre do nível de adaptabilidade, do alcance ou superação da expectativa imaginada com antecedência pelos indivíduos, para e com o novo território.

Longe de indicar obrigatoriamente um sofrimento, uma carga, ou um peso, a mobilidade, como aponta Maffesoli, Ianni, Ortiz, Haesbaert, dentre outros, pode representar também libertação, emancipação, felicidade, conquista, satisfação. A mensuração identitária, ou como sugeriu Maffesoli (2001), a característica “Psicogeográfica” varia de acordo com as experiências e interpretações individuais.

Retomando Ortiz em “Um outro território” (1997) vemos que a mobilidade tornou-se uma realidade capaz de transformar as práticas e as relações sociais. É importante refletir, no mundo contemporâneo, sobre uma *territorialidade desenraizada* (p. 50, 51, 65), ou seja, uma territorialidade que se mostra a partir da mobilidade, sem fixar-se em nenhum solo (território) como

pressupõe o enraizamento. Compreendê-la, em essência, é transgredir os limites físicos, as fronteiras terrenas; envolve o imaginário dos indivíduos e, com isso, possibilita permitir e explorar as territorialidades construídas e vividas pelas próprias pessoas. Territorialidades essas que adquirem *status* de sociabilidade aglutinando o reconhecimento e o sentimento de pertença – ou não pertencimento – ao lugar, ao território, agora, vivenciado. “A modernidade-mundo não significa apenas desterritorialização. Este é um primeiro passo que ela deve percorrer, mas, ao existir enquanto tal, seus objetos devem se reterritorializar” (1997, p.38). “O modo de vida de vários grupos sociais é hoje em boa medida desterritorializado” (p.60) todavia, a reterritorialização atualiza a dimensão social do indivíduo.

Considerando a mobilidade – da força de trabalho, dos indivíduos, das informações, das mercadorias – como a característica da modernidade, o que exige refletir constantemente a metáfora da raiz (p.65), Ortiz complementa que no mundo contemporâneo os indivíduos possuem certamente referências, mas não propriamente raízes, que os fixam fisicamente no *milieu*, que balizam o caminhar do seu pensamento.

A mobilidade é um dado, ou melhor, uma exigência de um determinado tipo de civilização. Nesse sentido, as sociedades contemporâneas vivem uma territorialidade desterritorializada, seja entre as faixas de espaços, deslocados dos territórios nacionais, seja nos “lugares”, atravessados por forças diversas. O desenraizamento é uma condição de nossa época, a expressão de um outro território. (p.65).

Isto posto, a mobilidade torna a sociabilidade e a identidade dos que a vivenciam temas ainda mais ricos e controversos. A (des)continuidade espacial anunciada pelo movimento há de conferir opulência e sabor aos relatos dos viajantes, corolário da volição individual ou coletiva.

Ao definir os professores universitários que se deslocam de um território para outro(s), com a finalidade de exercer suas atividades docentes,

notamos que eles acabam por acumular experiências diversas de territorialidade e sociabilidade vividas em suas trajetórias. Assim, a mobilidade espacial definida enquanto relação social é mediada pela mudança de lugar, ou seja, pela condição consciente assumida por esse sujeito de ocupar, de pertencer ou de se sentir integrado a vários territórios. Cada pessoa, ao deslocar-se espacialmente, desdobra ou produz suas próprias estratégias de adaptação no novo local procurando, de diversas maneiras, se sentir pertencente ao território de chegada, interagir e integrar-se mediante as relações sociais.

4.2 Uma distinção a considerar: os conceitos de espaço, território e lugar como categorias analíticas para a compreensão da pesquisa.

Tendo em vista a diversidade de categorias aqui trabalhadas, faz-se necessário estabelecer uma distinção conceitual a fim de melhor esclarecer nossas abordagens e proposta.

O espaço surge como categoria inicial, pois é a partir dele que se torna possível indicar a apropriação e os diferentes usos das cidades e universidades que ensejam um espaço fragmentado, proporcionando a discussão conceitual de outras categorias como território e lugar.

É necessário destacar que a produção e reprodução do espaço realizam-se de maneira contínua, apresentando características específicas de seu momento histórico. Na perspectiva de Carlos (2002) o tema envolve vários níveis como o político, que produz o espaço da dominação (porquanto o poder político se realiza no espaço); o econômico, produtor do espaço como condição e meio da realização e da acumulação; e finalmente, o social, isto é, a realização da vida cotidiana como prática socioespacial. Ainda para a autora, esses três planos articulados e justapostos revelam a dinâmica espacial, iluminando os conflitos e contradições em torno desta produção.

Noutra dimensão, David Harvey (1980), aborda o espaço num contexto dialético, concebendo-o ao mesmo tempo como absoluto (existência material) e relativo (relação entre objetos), ou seja, o espaço possui, simultaneamente, as realidades material e relacional e estas, por sua vez, engendram as relações sociais.

Quanto ao conceito de território, ressalte-se, este deve ser entendido a partir de uma concepção de que privilegia o político ou a dominação-apropriação, isto é, este conceito levanta perspectivas analíticas vinculadas à idéia de poder sobre um espaço e seus recursos.

O território pode surgir a partir de um espaço concreto apropriado, delimitado ou ocupado por um grupo social. Desta forma, na lição de Andrade (1996) o conceito de território não deve ser confundido com o de espaço ou de lugar, estando muito ligado à idéia de domínio de uma determinada área. Todavia, o autor alerta para a noção de que os territórios podem ser de natureza efêmera, quer dizer, é possível que se formem ou se dissolvam de forma muito rápida, daí a necessidade de se encarar o território e, conseqüentemente, a territorialidade como categoria temporária, de vez que no espaço e no tempo nada é permanente, tudo se acha em constante transformação.

Por fim, a implantação de equipamentos universitários desperta nos mais diversos atores sociais a necessidade de se articularem com esses equipamentos, provocando assim, o surgimento dessas territorialidades. Estas, por sua vez, apresentam-se como voláteis, constituindo parte do tecido social, expressando uma realidade vivida, sendo para alguns autores algo como um espaço territorial de um grupo social.

Todo espaço definido e delimitado por e a partir de uma relação de poder é um território. Considerando que o território se forma a partir do espaço, e é resultado de uma ação conduzida, o seu processo de produção é determinado pela infraestrutura econômica, regulado pelo jogo político e pelas relações de poder.

Tendo em vista a pesquisa e os atores sociais nela envolvidos, tornou-se oportuno trabalhar também com a categoria “lugar”, uma vez que este conceito induz à análise da dimensão do vivido, da existência, como diz Milton Santos (1997), pois se refere ao “tratamento geográfico do mundo vivido” ou

ainda, que o lugar se manifesta através de um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas, instituições – cooperação e conflito são a base da vida comum.

O lugar expressa relações de ordem objetiva, o que implica compreendê-lo mediante as necessidades existenciais de cada qual, como localização, posição, mobilidade, interação com os objetos e com as pessoas. Identifica o fato de se “estar no mundo”, estabelecendo, deste modo, o lugar como espaço de existência e coexistência.

Considerando essas três categorias analíticas, é possível visualizar as cidades e as universidades como o espaço no qual existe um território apropriado por vários atores sociais, notadamente por professores, estudantes e corpo técnico-administrativo, em cujo território, cada um tem lugar determinado.

4.2.1 Territorialidade e Sociabilidades em múltiplas perspectivas e representações docentes.

Como temos procurado demonstrar, as análises sobre mobilidade têm se propagado por diversas esferas das Ciências Sociais. Quando a abordamos, estamos sempre, de uma forma ou de outra, fazendo referência direta ou indireta a uma leitura territorial. A ideia mais comum que surge nessas leituras é a de *desterritorialização*. Parte-se, geralmente, do pressuposto que a mobilidade, principalmente aquela que resulta em migração, é um processo pelo qual o indivíduo ou um grupo social tenderia a fragilizar, ou mesmo desconsiderar, as bases territoriais da construção de suas identidades.

A questão que se levanta é que todo processo de *desterritorialização* estabelece a reconstrução de novas bases territoriais. Deste modo, o tratamento desse conceito implica, quase que obrigatoriamente, no estabelecimento do seu oposto. De forma mais direta, significa afirmar que toda

desterritorialização enseja uma *reterritorialização*. Afinal, como poderíamos imaginar uma sociedade “a-territorializada”, sem relação com o espaço? Virtual, real ou imaginário, o fato é que o território e toda dinâmica que o envolve se faz presente e pertinente ao debate. Neste sentido, o tratamento territorial se apresenta nesse trabalho enquanto um meio, um recurso metodológico dotado de simbolismo, um espaço de referência definido pelo pesquisador para a compreensão das vivências e interpretações a partir da mobilidade dos sujeitos pesquisados.

Desterritorialização também é um conceito polissêmico estudado e caracterizado de diferentes formas nas variadas áreas do conhecimento. De qualquer forma, como o próprio nome sugere, o território ou o seu desprendimento é o elo norteador de tal categoria, uma vez que, dependendo de sua concepção (filosófica, sociológica, geográfica, política, econômica ou psicológica) temos, claro, diversas perspectivas metodológicas.

Além das perspectivas externas às Ciências Humanas, especialmente aquelas ligadas à Etologia, de onde surgiram as primeiras teorizações mais consistentes sobre territorialidade, a Antropologia, a Ciência Política e a História (com incursões menores também na Psicologia) são os outros campos que ao lado da Geografia e da Sociologia, encontramos o debate conceitual, o que demonstra a enorme amplitude e, ao mesmo tempo, reforça nossa percepção da precariedade do diálogo interdisciplinar... (HAESBAERT 2010, p.37).

Depreende-se com isto, a dificuldade de trabalhar com esta concepção quando não bem delimitada. Entretanto, é importante delinear que desterritorialização e reterritorialização são conceitos que designam uma ideia de ruptura e reinício (término de uma jornada e começo de outra), como se não houvesse uma ligação entre esses dois momentos. A análise das trajetórias dos docentes em questão a partir de sua mobilidade socioespacial é compreendida mediante narrativa que mostra uma série de posições e situações sempre como um contínuo, não necessariamente linear, mas

entreposto, interligado, uma vez que estamos trabalhando com a trajetória acadêmica e profissional e não com a trajetória de vida. Sendo assim, denota-se muito mais um acúmulo de experiências, vivências e territorialidades, do que rupturas e descontinuidades. Daí a opção pelo conceito de multiterritorialidade que acaba por exprimir o acúmulo e implicações das trajetórias profissionais mediadas por uma dinâmica socioespacial.

A territorialidade pode ser tida enquanto análise da atividade humana, um espaço territorial socializado. A mobilidade, nesse sentido, daria uma multiplicidade a essas atividades. Assim, o território pode ser percebido a partir das múltiplas relações sociais que se estabelecem em determinados lugares e conjunturas. Como afirma Haesbaert (2010, p.341), “*essa multiplicidade e/ou diversidade territorial em termos de dimensões sociais, dinâmica (ritmos) e escalas resulta na justaposição ou convivência, lado a lado, de tipos territoriais distintos*”, configurando-se o que ele denomina de “múltiplas territorialidades”,

...implica assim a possibilidade de acessar ou conectar diversos territórios, o que pode se dar tanto através de uma “mobilidade concreta”, no sentido de um deslocamento físico, quanto “virtual”, no sentido de acionar diferentes territorialidades mesmo sem deslocamento físico, como nas novas experiências espaço-temporais proporcionadas através do ciberespaço. (p. 343 – 344).

Esta perspectiva, quando relacionada a interpretações individuais de experiências sociais, além de uma dimensão espacial envolve uma dimensão simbólica. No cenário atual, a “deslocalização” das atividades produtivas e de serviços contribui, sobremaneira, para a mobilidade populacional mais evidente hoje, na escala individual – por motivação pessoal e profissional – do que em grandes grupos sociais.

No nível dos indivíduos, podemos falar de multiterritorialidade através de relações sociais (de poder) que promovem uma nova experiência integrada do espaço, uma integração ou controle que não se dá num

mesmo local enquanto “experiência total”, mas que é possível se efetivar graças às redes de que dispomos para a construção de nossos “territórios rede” individuais, ou, mais propriamente, neste caso, do nosso “(multi)território” pessoal. (*op. cit.* p. 349).

Ao inserir o componente da mobilidade no viés da desterritorialização o autor destaca, de início, que ela pode ser de pessoas, bens materiais, capital ou informações (p.235), além de serviços. A mobilidade de pessoas deve ser percebida enquanto processo de múltiplas dimensões. Sua relação com a desterritorialização que possibilita uma multiterritorialidade, principalmente quando nos referimos a uma que envolve o nível de conhecimento, de serviços, como a que envolve os professores universitários é, na nossa percepção, um tema complexo que circunscreve e envolve o debate político – responsável pela política de expansão das IES pelo território nacional; econômico – relacionado não apenas à estabilidade dos sujeitos como também à sustentabilidade das ações políticas, sejam elas públicas ou privadas; além da questão territorial que possibilita, dentre outras, a reprodução do espaço geográfico, dando novas feições aos lugares e, claro, ao social – remodelando identidades e relações sociais com e a partir do movimento.

Haesbaert (p.246) assinala ainda que

A análise da des-territorialização depende do momento em que a trajetória do migrante está sendo analisada. Além disto, há migrações ditas “econômicas” vinculadas à mobilidade pelo trabalho, migrações provocadas por questões políticas e outras por questões culturais ou ainda “ambientais”.

Dito de outro modo, podemos (re)afirmar que a territorialidade e, por sua vez, a sociabilidade, como tratada aqui, é construída no deslocamento, na própria mobilidade espacial, até porque não se trata de um movimento sem objetividade específica.

Noutra dimensão, Bauman também se dedica à análise da mobilidade, da fluidez, que o tempo presente requer ou impõe aos indivíduos decorrentes das transformações geoeconômicas, do apelo à modernização das estruturas urbanas, na complexidade e propagação dos setores produtivos, em especial o de serviços. Ao tratar das inúmeras manifestações que se vinculam à idéia de globalização – as estruturas sociais e políticas, a economia, o tempo e o espaço – Bauman (1999) destaca o papel que a mobilidade assume nos dias atuais. Seja nos fluxos de capitais, na desterritorialização das multinacionais, na desconexão entre o tempo e o espaço, no “simples” movimento voltado para o consumo, nos deslocamentos sem propósitos daqueles que já não possuem referenciais, ou mesmo em sua dimensão mais virtual, a mobilidade, em tempos de derretimento das estruturas sólidas da sociedade, *“galga o mais alto nível dentre os valores cobiçados – e a liberdade de movimentos, uma mercadoria sempre escassa e distribuída de forma desigual, logo se torna o principal fator estratificador de nossos tardios tempos modernos ou pós-modernos”* (p.08).

O autor considera que, mesmo fixados territorialmente, estamos em constante movimento. Tais considerações não destoam de várias outras já tratadas aqui, a cultura da (i)mobilidade faz-nos experimentar, vivenciar, trabalhar em territórios nos quais nunca fomos fisicamente, mas de uma forma ou de outra estabelecemos algum tipo de relação com esses locais. Essa idéia de desterritorializar-se, ainda que virtualmente, está presente também na realidade docente universitária contemporânea. Afinal, de que forma, se não esta, podemos caracterizar a educação à distância? Como podemos compreender a dinâmica da Universidade Aberta do Brasil a partir dos professores-tutores que desempenham suas atividades docentes nos lugares mais longínquos indo minimamente, ou até nem indo, a estes locais? Que tipo de relação social e territorial se verifica nessas condições?

Enfim, estas são apenas algumas proposições que evidenciam o paradoxo de movimentar-se “livremente” permanecendo fixo, e este paradoxo, ao contrário do que se possa imaginar, permeia as mais variadas estruturas socioprofissionais, afinal não é apenas a docência que o exemplifica, podemos citar ainda a assessoria jurídica virtual; os serviços estatais; consultas e

atendimentos psicológicos pela *internet*, dentre tantos outros serviços que se inserem paulatinamente nessa realidade. Apesar de não nos atermos em cada um destes serviços, vislumbramos na dinâmica destes, afinidades, disposições que caracterizam valores comuns, percepções semelhantes de seus sistemas e sentidos que são incorporadas pelos indivíduos inseridos nestes processos. Destaca-se que, para Bauman (2001), a mobilidade é leve; movemo-nos cada vez mais rápidos, soltos e flexíveis sem a certeza da permanência e sem a garantia de retorno. Vive-se assim, na ótica baumaniana, a constante sensação de que, a qualquer momento, podemos e/ou teremos que “atracar em outro porto”.

O trabalho de campo nos mostrou também uma situação contrária, ou seja, que a mobilidade e a vivência de/em territórios distintos se mostra muitas vezes pesada, um fardo, ao invés de libertar o movimento, aprisiona, tolhe a liberdade e insere o indivíduo uma situação de não pertencimento a um ou nenhum território vivido cotidianamente. Há, certamente, vários professores que não conseguem se reconhecer no novo território: sua relação com o novo local é puramente profissional. Por mais dias que ele permaneça nesse local, o desejo mais forte é o de retorno, o de repouso, de não mover-se, nem que seja por poucos dias. Nestes casos,

Pode-se supor que não adquiriram pela cidade em que moram nenhum interesse, a não ser dos seguintes: serem deixados em paz, livres para se dedicar completamente aos próprios entretenimentos e para garantir os serviços indispensáveis (não importa como sejam definidos) às necessidades e confortos de sua vida cotidiana (Bauman: 2009, p.27).

Considerando as observações e análise do campo, podemos afirmar que essa, sem dúvida, é a situação mais comum relatada pela maioria absoluta dos sujeitos investigados. Os motivos variam desde a falta de estrutura urbana (lazer, saúde, educação), até as relações familiares e sociais que os ligam a outras cidades, em especial, Fortaleza. No caso das entrevistas realizadas com

as professoras, essa situação adquire outro componente, que é a pressão familiar (esposo e filhos) e social, gerando o distanciamento dos filhos, a ausência de casa durante alguns dias, a não participação de eventos sociais, dentre outras questões que são elementos presentes na fala das entrevistadas e caracterizam um desejo e/ou anseio ainda maior de retorno à cidade de origem, certa negação da cidade em que trabalham, e até mesmo o surgimento de questionamentos sobre a continuidade da própria carreira docente nestas condições.

Tal situação de “desconforto” gerada pela mobilidade, inevitavelmente repercute nas jornadas de trabalho e na própria dinâmica das universidades pesquisadas, uma vez que as estratégias e acordos para se permanecer o menor tempo possível nos seus territórios de trabalho não são poucos. O trabalho docente, para a maioria dos entrevistados, se reduz à sala de aula, não havendo maior dedicação à pesquisa, à extensão e demais atividades que a profissão requer. Destaca-se que, além da mobilidade, a falta de condições e incentivos e o pouco reconhecimento das produções científicas são, para estes, outro entrave motivacional para uma dedicação mais efetiva das atividades que lhes são designadas.

Ainda para Bauman (2007), tais proposições demarcam o caráter liquefeito da vida moderna contemporânea; a vida líquida é uma vida em movimento, repleta de *“pessoas que se consideram em casa em muitos lugares, mas nenhum deles em particular”* (p.10). Assim, a vida líquida, *“é uma vida precária, vivida em condições de incertezas constantes marcada por uma sucessão de reinícios”* (p. 08). Bauman destaca também que todas essas características da vida e da modernidade líquida são capazes de redefinir identidades e seu próprio conceito; uma *identidade heterogênea* – sendo esta efêmera, volátil, incoerente, eminentemente mutável (p.43).

A busca da identidade é a busca incessante de deter ou tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluído, de da forma ao disforme. Lutamos para negar, ou pelo menos encobrir, a terrível fluidez logo abaixo do fino envoltório da forma; tentamos desviar os olhos de vistas que eles não podem penetrar ou perceber (2001, p. 97).

Mobilidade e identidade são temas recorrentes no pensamento de Bauman e sugerem uma reflexão acerca das (des)continuidades dos afazeres profissionais e dos lugares vivenciados. A “*metáfora da âncora*” sistematiza essa abordagem, ilustra parte dos sentimentos e sensações captadas no campo e representa o não dito, mas falado, expresso nas posturas, nos olhares e no certo desconforto em olhar para si mediante provocação estimulada pelas entrevistas.

... a metáfora da âncora capta o que escapa à metáfora do “desenraizamento”: o entrelaçar entre *continuidade* e *descontinuidade* na história de todas as identidades contemporâneas, ou pelo menos de um número crescente delas. Assim como os barcos que atracam sucessiva ou ocasionalmente em diversos portos, os Eus se submetem, nas “comunidades de referência” às quais pedem admissão, a verificação e aprovação das credenciais nessa busca de reconhecimento e confirmação da identidade que dura a vida inteira. (2010, p.39).

Levantar âncora é o contrário de “desenraizar” e de “desencaixar”, pois nada tem de definitivo; “*as âncoras são levantadas apenas na esperança de lançá-las novamente com sucesso, e podem ser lançadas com a mesma facilidade em muitos portos diferentes e distantes*”. (p.38). Como ele mesmo afirma, içá-la é apenas um episódio na trajetória do barco (p.39). Enfim, esta metáfora ilustra a nossa percepção sobre vários professores universitários que buscam, na verdade, a cada movimento, encontrar definitivamente um porto seguro. A cada lançamento da âncora, novas territorialidades são vividas, uma nova sociabilidade se faz necessária. As trajetórias e os percursos remodelam as identidades socioprofissionais mediadas pelo deslocamento espacial.

Já para Maffesoli (2001), a pulsão da errância está ligada de forma íntima às sociedades contemporâneas. Desejado ou não, com ou sem propósito evidente, real ou imaginário, o movimento ou a efervescência está

em todas as cabeças (p. 27). É dessa forma que Maffesoli avulta seu pensamento em torno da intensa circularidade característica do tempo presente. O próprio termo “pulsão”, apresentado por ele, denota uma espécie de “desejo instintivo” de deslocamento da sociedade contemporânea, não sendo mais tão possível salvaguardá-lo. O fluxo, a fluidez de pessoas, mercadorias, serviços, informações, etc. não são, de maneira alguma, exclusivos a poucos. A errância está impregnada nos homens e no tempo pós-moderno e é vivida cotidianamente, em várias dimensões, por todos (p.29). Essa situação acaba por fazer de todo mundo um viajante:

A fim de domesticar o termo, foi possível falar de mobilidade. Essa mobilidade é feita das migrações diárias: as do trabalho ou as do consumo. São também as migrações sazonais: do turismo e das viagens, sobre as quais é possível prever um importante desenvolvimento. É ainda a mobilidade social ou os deslocamentos maciços de populações induzidas pelas disparidades econômicas. Tudo isso é muito vulgar, mas contém em si uma importante dose de aventura. *Aventura que pode ser desejada, assumida ou sofrida*, isso não é problema. *Pode ser compreendida como modulação contemporânea desse desejo do outro lugar que, regularmente, invade as massas e os indivíduos.* (p. 29 – destaques do autor).

Destaque-se que a mobilidade, nessa perspectiva, pode representar uma possível realização de si, uma vez que o caminhar nos permite experimentar e compartilhar múltiplas realidades. O “andarilho” transgride uma ordem estabelecida, põe-se a caminho e, por isso mesmo, não basta analisá-lo a partir de categorias psicológicas, como um indivíduo sem orientação e equilíbrio (p. 41). Seu estudo deve evocar uma multiplicidade de olhares – antropológico, sociológico, geográfico – pois o errante, como afirma Maffesoli, é testemunha de “um mundo paralelo”. Ele convive com o estranhamento e a aceitação, sente os efeitos de cada mudança, desempenha assim, papel destacado nas interações sociais.

Referenciando Simmel, Maffesoli destaca que o estranho e o estrangeiro servem de intermediários com a exterioridade e, através dela, constituem partes integrantes do próprio grupo, e o estruturam como tal. Quer isso se dê positivamente ou servindo de contraste, eles condicionam as “relações de reciprocidade”, elementos de base de qualquer sociabilidade. (p.44, 45).

Pensando com Maffesoli, vislumbramos em nosso trabalho que o docente que se desloca, que migra, tem a possibilidade, mediante integração, de potencializar suas relações sociais, mesmo que essa integração não ocorra de forma total e que haja certo risco de efemeridade nessas relações. De uma forma ou de outra, a sociabilidade, nesses casos, terá como base uma interação simbólica, temporal e muito sólida (p. 67).

A metáfora do nomadismo, a pulsão da errância, a vida em movimento, possibilitam, na ótica de Maffesoli (p. 78), uma visão mais realista, ambivalente e estrutural das coisas, mostrando que as pessoas não se resumem a uma simples identidade, mas que desempenham papéis diversos através de identificações múltiplas.

Maffesoli desenvolve a idéia de *Território Flutuante*, ou mesmo de uma *Sociologia do lugar flutuante* (p.95), pautado por um território individualista (p.82), caracterizado pelo que denomina de enraizamento dinâmico (p. 79) ou enraizamento pontual (p. 85), capaz de desfazer a qualquer momento sendo, neste sentido, um território relativo (p. 88). Levado por essa idéia, o “estrangeiro” *tem seu lugar na construção simbólica da realidade social* (p. 83, 84), e porque não acrescentar, uma (re)construção real da espacialidade local. A idéia de território flutuante representa “*um território que não predispõe a coisas estabelecidas com seu cortejo de certezas e de hábitos esclerosantes, mas um território como um ponto de partida*” (p. 181).

Antonioli (1999, p. 56) insere-se neste debate e afirma que o que torna o nômade diferente do sedentário não é o fato de não ter um território, mas de que este não é fechado. Constrói-se, portanto, sobre “*um espaço aberto e indefinido, segundo um modo de distribuição muito singular, sem divisão, sem*

fronteiras, marcados por traços provisórios que se deslocam e se modificam segundo o trajeto”.

Toda essa conotação vai ao encontro de nossa proposta, visto que é possível falarmos de uma identidade em movimento construída por este mesmo movimento. A mobilidade pode apresentar-se, mesmo que de improviso, enquanto estilo de vida, caracterizada pelo desapego. Portanto, de acordo com os autores acima trabalhados, a mobilidade é o elemento central para compreender a constituição da vida social contemporânea.

Desse modo, a mobilidade, além de um modo de vida, é um meio que permite abordar o pluralismo estrutural e “examinar” a pluralidade das pessoas.

A figura emblemática do momento leva a uma identidade em movimento, uma identidade frágil, uma identidade que não é mais, como foi o caso na modernidade, o único fundamento sólido da existência individual e social. A vida errante é uma vida de identidades múltiplas e às vezes contraditórias. Identidades plurais podendo conviver seja ao mesmo tempo seja, ao contrario, sucessivamente. Alguma coisa oscilante entre a “mesmice de si e a alteridade de si”. (Maffesoli, 2001 p. 118).

Complementa ainda o autor:

A errância – e as múltiplas identidades que suscita – é antes de tudo um sinal de vitalidade, é a expressão de uma verdadeira sabedoria do precário, dedicando-se a viver intensamente o presente através de suas alegrias e suas penas. (p.118).

A idéia de *habitus*, designada por Maffesoli para assinalar a familiaridade, o acomodar-se, a aceitação e adaptabilidade progressiva do “estrangeiro” ao novo território numa relação integradora, colabora com o entendimento de nosso objeto, quando destacamos que o “docente

multiterritorializado” busca uma equação da relação entre o que se concebe, o que se percebe e o que se vivencia da prática e das condições profissionais e pessoais que está inserido desde sua opção pela “des-re-territorialização”. Destaca assim, Maffesoli:

Dá-se que isso, sem que seja assim qualificado, é empiricamente vivido como tal na vida de cada dia. A conjunção do longínquo e do próximo é, talvez, a característica essencial desse mundo “pré-dado” que é o cotidiano. De fato, que vem a ser o *habitus* de que falam Tomás de Aquino, Spengler, ou M. Nauss senão o fato de acomodar-se ao que é estranho até torná-lo familiar. Numa referência à botânica, Spengler mostra até que uma planta pode sobreviver e se desenvolver num “topos” dado, quando consegue superar a hostilidade inicial. O mesmo se dá com os hábitos sociais que, afinal de contas, não são mais do que coisas estranhas ou novidades que se tornam progressivamente costumeiras. Para bem compreender essa sutil alquimia cotidiana, pode-se fazer referência a isso que W. Benjamin chama a “primeira visão” de uma cidade na paisagem. O que é impressionante, diz ele, “é que nela o longínquo ressoa em comunhão muito estreita com o próximo”. (p. 101).

Pensar a interiorização do ensino superior, seus públicos e sua relação com a sociedade é, para nós, pensar sua espacialidade, sua territorialização. Afinal, as relações sociais possuem uma dimensão espacial onde a territorialidade age enquanto componente indissociável da condição humana. Dessa forma, cada nova territorialidade enseja uma ressocialização.

Assim é que a territorialização individual (identidade) ou social (instituição) tendo tomado, durante a modernidade, a importância que se sabe, dá lugar ao tempo de um jeito novo de fazer o caminho. O tempo de um êxodo maciço que, assumindo o contrapé das certezas identitárias ou das seguranças institucionais, enverede pelos caminhos aventureiros de uma nova busca iniciática de contornos ainda indeterminados. (idem, p.104)

Entendemos por *habitus* aquele espaço social que foi absorvido por determinada pessoa e desenvolvido por ele, expressando-se a partir de três dimensões – Pensamento, Sentimento, Comportamento. Neste elo o indivíduo sofre as influências dessas dimensões e passa a se comportar de acordo com o universo vivido. Para Elias (1994, p.150) o *habitus* refere-se à “*composição social dos indivíduos como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade*”. O *habitus* social, complementa, é um estilo de vida mais ou menos individual, e seu conceito nos permite introduzir os fenômenos sociais no campo da investigação científica.

As interpretações individuais (do docente) das experiências sociais (docência) nas condições aqui refletidas, assumem nesta pesquisa um discurso comum, ou seja, há uma percepção coletiva, singular aos sujeitos da pesquisa quanto a percepção sobre a educação superior e sua interiorização no estado do Ceará; quanto à percepção de si mesmo frente este processo; de como o deslocamento espacial pode trazer implicações positivas e negativas às experiências pessoais e profissionais; de como se efetiva o trabalho docente no contexto específico do tema, além de como, mesmo considerando a diversidade de lugares pesquisados, eles desenvolvem um olhar sobre a cidade, sobre o urbano e sobre a integração ou não da universidade com o espaço citadino.

5. A organização das cidades e as dinâmicas socioespaciais mediante atração e instalação das IES públicas no Estado do Ceará.

Por que ficar, principalmente, aqui e não em outro lugar? O questionamento de Schaller (2008, p.67), elaborado para conceber o lugar enquanto espaço dialético, constitutivo do eu, *aprendente*²⁸ em suas palavras, que remete à relação da pessoa com ela própria e com os outros, se mostra bastante pertinente às nossas análises. Contudo, a inversão da pergunta se mostra igualmente relevante para pensarmos sobre decisões e percepções dos docentes interlocutores: Por que não ficar, principalmente, aqui e sim em outro lugar?

Os capítulos anteriores trazem elementos e algumas reflexões sobre a problemática da relação cidade/universidade dispostas pela apreensão dos indivíduos que entrevistamos. Pela pertinência que o tema ganhou nas abordagens de campo, optamos por dá-lo um tratamento especial, específico, voltado para a reflexão tanto do papel que as universidades desempenham nas cidades que se instalam (ao menos o que se espera que elas desempenhem) como da percepção dos agentes que nelas atuam, no caso, seus professores efetivos.

Partimos, então, de considerações sobre a análise do espaço urbano, sempre que pertinentes e articuladas aos impactos produzidos e/ou esperados pela consolidação ou instalação de IES em determinadas cidades. Em um segundo momento, buscamos diferenciar as percepções de professores e professoras, pois o olhar sobre a cidade, a relação desta com a universidade e o sentido dado à mobilidade são assimilados de modos distintos. Tais percepções se apresentaram quase sempre de forma passional, tendenciosa, recheados de tabus, cobranças sociais e preconceitos diversos.

²⁸ Ao longo de todo o texto referendado, o autor faz inúmeras definições do que denomina de "*lugar aprendente*". Aqui apresentamos uma delas que, no nosso entendimento, sistematiza a ideia proposta: "Um lugar, através da atualização das redes de atores que o atravessam é aprendente porque permite deixar marcas do conjunto das relações, das ligações, das associações entre os atores. Cada elo dessas redes pode se tornar um evento, uma bifurcação, traduzindo a inteligência coletiva dos atores e os processos de historização aos quais se submetem as práticas, as experiências e as ações transformadoras desses atores. Nesse sentido, todo lugar é aprendente. Assim os lugares se constituem e aprendem ao mesmo tempo em que ensinam e constituem os atores que vivem neles".

Desde já se faz importante, mais uma vez, considerar que as análises e relatos aqui expostos são parciais, ou seja, nem esgotam o tema, nem tampouco, se fazem totalizantes a todos os demais professores que compõem o efetivo docente dessas universidades.

5.1 A produção e organização do espaço urbano com e a partir da instalação das IES: discutindo a relação cidade/universidade.

A relação entre a cidade e a universidade é, em princípio, inquestionável. Inquestionável porque, ao se entender a cidade como palco das relações sociais, da pluralidade das manifestações culturais e políticas, e das múltiplas interações e conflitos dos mais variados temas e comportamentos que nelas se expressam, a universidade surge e se mostra como o lugar na/da cidade onde a reflexão dessas dimensões se faz contínua e tem como propósito congregar as diferenças, estimular o debate político, propiciar o desenvolvimento econômico, social e tecnológico, tanto no plano local como regional e, às vezes, global.

Assume-se neste texto a existência de uma interdependência forte e complexa entre a cidade e a universidade. Trata-se de ver essa relação como imantada por algo que, talvez, se possa chamar, como Goethe e Max Weber o fariam, de “afinidade eletiva”, no sentido que não se está, seja diante de uma correlação simples, seja de uma justaposição mecânica. Cidade e universidade são complexos interligados por determinações e fecundações recíprocas. Reivindica-se aqui que tanto a natureza, quanto o destino daquelas instituições, a cidade e a universidade, são algumas das melhores promessas da modernidade, promessas de liberdade e emancipação efetiva da humanidade. (Paula 2006, p.35).

A universidade por sua vez, designa à cidade, uma concepção de modernidade (no sentido de progresso), de inserção no mundo contemporâneo. A universidade atribui à cidade um caráter emancipatório, atua

como formadora e aglutinadora de lideranças diversas, capaz de iniciar e apaziguar conflitos, de legitimar ou desqualificar discursos políticos. É, ainda, um lugar cidadão onde esperanças são depositadas ou, ao contrário, é também um espaço negado, tida como inalcançável, elitista, arrogante ou inoperante por parte da sociedade. Por isso, independente da natureza dos olhares, dos apoios ou críticas, os espaços acadêmicos não são, jamais, ignorados. Desse modo,

A compreensão do papel das universidades como agentes de (re)estruturação urbana e das cidades torna-se importante, tanto em razão do volume de recursos financeiros movimentados quanto pela modificação de dinâmicas intraurbanas (moradia, circulação, usos, etc.), e do cotidiano dos moradores. (Henrique, 2012).

Em especial nas cidades de médio e pequeno porte, as faculdades e/ou universidades têm sido implantadas como estratégia de desenvolvimento e modernização local e regional. Elas têm atribuído às cidades em que se localizam, prestígio, destaque político, funções regionais, além de certa dependência de alguns municípios de sua abrangência. Logo, vê-se que as IES movimentam, modelam e remodelam o espaço urbano e as dinâmicas sociais causando-lhes impactos diretos e indiretos como geração de empregos; construção de edifícios impulsionando a construção civil; atração de profissionais qualificados; abertura e/ou melhoria de novos comércios (hotéis, pousadas, restaurantes, etc.); novos e melhores serviços (de saúde, educação, transporte, lazer, etc.).

Claval (*apud* Henrique, 2012) tece uma série de ideias destacando a importância das universidades para as cidades:

a) As universidades foram importantes para o desenvolvimento das atividades culturais: professores escrevem nos jornais locais. Estudantes e professores são grande parte dos frequentadores de operas e teatros; b) As universidades tem um papel central no processo de industrialização em função da Tecnologia. Na Alemanha, Suíça e Estados Unidos a conexão entre as universidades e as indústrias foi priorizada e promoveu o desenvolvimento industrial em muitas cidades universitárias; c) As universidades tem um importante

papel na vida política, através de seus professores e estudantes. Professores, mesmo alguns estudantes, contribuem para a criação e difusão de ideologias modernas e são apoiadores de movimentos liberais, radicais, socialistas, etc. A concentração de jovens em uma mesma cidade dinamiza a vida política e ‘facilitou’ a ocorrência de manifestações e mesmo revoltas urbanas.

As ideias de Paul Claval, assim como as demais concepções acima, são formatos ideais da relação proposta. As cidades que pesquisamos foram de muitos modos impactadas por suas faculdades e/ou universidades. Todavia, em algumas delas existem uma série de “promessas não cumpridas” e de situações não consolidadas de parte a parte como vida acadêmica intensa, poucas atividades de pesquisa e extensão, melhoria dos serviços, crescimento do comércio atrelado à universidade, investimentos na produção e organização do espaço urbano, dentre outras.

Você passou quanto tempo aqui? Nesse tempo que você ficou você encontrou pelo menos uma pousada decente? Dormiu aonde, comeu o que? Ficou satisfeito? Você só passou dois dias aqui e tão cedo não volta mais. E nós que vivenciamos este ambiente semanalmente? Eu já estou aqui há mais de dez anos e sabe o que mudou? Nada. Desde quando entrei escuto dizer que a cidade vai melhorar, que a universidade conseguirá implantar um novo padrão cultural... Social e culturalmente não posso dizer que está a mesma coisa, embora a mudança tenha sido muito pequena, mas espacialmente, do ponto de vista urbano, se mudou algo, foi para pior. A cidade é um atraso. É deprimente. Posso até estar exigindo demais, mas só quero me sentir bem, só quero que parte das promessas que escutei desde quando vim pra cá, sejam cumpridas, sejam efetivadas. (...) Eu mesma, já não acredito mais. (sic.Professora Carolina da UECE em Tauá).

Ao observar as cidades que percorremos, de fato encontramos naquelas onde existem os *campi* da UECE estruturas urbanas pouco atraentes, vivenciamos dificuldades quanto à hospedagem e demais serviços destacados pela professora Carolina. É certo que estas faculdades trouxeram e trazem, quanto aos resultados gerados, impactos positivos. Porém, quando vários

professores afirmam: “a faculdade está na cidade, mas não pertence a ela”, compreendemos, conforme sugerido por eles, que esse “distanciamento” ocorre a partir da pouca oferta de serviços e comércios que organizam e produzem os espaços citadinos.

É importante considerar que o estudo do espaço urbano abriga aspectos interdisciplinares e constitui um dos grandes desafios contemporâneos. O aumento do contingente populacional, ao requerer crescente infraestrutura e volume de serviços, promove uma configuração ocupacional bastante complexa, com múltiplas e conflitantes demandas a serem atendidas. No bojo destes serviços, a instalação de um *campus* universitário enseja novas perspectivas sociais, culturais, econômicas e políticas, designando, muitas vezes, uma sensação de progresso, de desenvolvimento e de modernidade.

O planejamento do uso e ocupação dos espaços citadinos a partir da elaboração e execução de políticas públicas de “desenvolvimento” urbano constitui importante mecanismo de orientação racional do processo de urbanização. Todavia, para além do aspecto racional, faz-se necessário pensar a cidade e sua modernização no âmbito social, analisando as variáveis históricas, sociais, econômicas, políticas, culturais e geográficas. (PINHEIRO, 2007). Neste sentido,

Pensar na política pública a partir do território exige também um exercício de revisita à história, ao cotidiano, ao universo cultural que vive nesse território, se o considerarmos para além do espaço físico, isto é, como toda gama de relações estabelecidas entre seus moradores, que de fato o constroem e reconstroem. (KOGA: 2003, P. 25, 26).

Desta forma, acreditamos que a atração e instalação de um equipamento universitário é capaz de proporcionar transformações importantes na organização e na dinâmica do espaço urbano. Chartier (1991: 177) oferece elementos para a compreensão dessas modificações afirmando que “... *não há prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles*”.

A busca pela compreensão das práticas socioespaciais, permeadoras do cotidiano citadino, implica em compreendê-la como sugere Oliveira (1995), em um quadro de vulnerabilidade composto por dimensões sociais, políticas e econômicas, espaciais e culturais.

A realidade, eivada de práticas sociais significativas, revela, então, uma cidade que também se molda por uma população que sobrevive pela busca permanente de um lugar no mundo, sob a qual constrói sentidos múltiplos de explicação de sua condição social. (LIMA: 2003, p.65/66).

Com base nessas premissas, consideramos que a expansão e interiorização do ensino superior público é fruto do parcelamento e da necessidade de incorporação de novas áreas que pressupõe, dentre outros aspectos, espaço físico e condições gerais para a produção e reprodução da vida acadêmica.

Neste elo, Santos observa o espaço urbano enquanto sistemas de objetos e de ações que se materializam e criam forma na cidade, caracterizando-a como um espaço de variados usos, como os de livre circulação de pessoas, mercadorias e capitais, onde se desenvolvem as relações socioespaciais, denominadas pelo autor de binômio fixos e fluxos, no qual,

Esses objetos e essas ações são reunidos numa lógica que é, ao mesmo tempo, a lógica da história passada (sua datação, sua realidade material, sua causação original) e a lógica da atualidade (seu funcionamento e sua significação presentes). (SANTOS: 1997, p.63).

Diante deste contexto, buscamos discutir até que ponto as características citadinas e a própria localização geográfica dessas cidades são determinantes – ou pelo menos influenciam – para as dinâmicas socioespaciais, e como os professores definem e redefinem os seus espaços de vivência, suas estratégias de sociabilidade e ainda como articulam cotidianamente suas relações pessoais (familiares) e profissionais.

A reflexão sobre a cidade é, fundamentalmente, uma reflexão sobre a prática sócio-espacial que diz respeito ao modo pelo qual se realiza a vida na cidade, enquanto formas e momentos de apropriação. Assim, o espaço urbano apresenta um sentido profundo, pois se revela enquanto condição, meio e produto da ação humana. (Carlos, 2004, p.07).

Deste modo, a análise do fenômeno urbano alcança a esfera da vida cotidiana no âmbito do trabalho, do lazer e da vida privada. De Certeau, ao tratar das relações cotidianas afirma que a cidade possui identidade e memória onde através do imaginário o espaço urbano *renova-se mais do que se inova, reabilita-se mais do que se constrói, protege-se mais do que se cria* (1994, p.191).

No âmbito da pesquisa, destacamos que não se trata, em hipótese alguma, de generalizar as características urbanas das diversas cidades pesquisadas. É evidente que os processos de desenvolvimento urbano, da oferta de serviços e de toda a dinâmica urbana envolvida nestas cidades são únicos, peculiares, dotados de situações sociais, culturais, políticas e econômicas bem específicas.

No entanto, o que nos chamou especial atenção foi o fato de, mesmo considerando estas especificidades, os aspectos populacionais, a oferta de serviços de lazer, cultura, comércio, dentre outros, os discursos proferidos pelos sujeitos investigados se equivaleram de tal modo que é possível imaginar que a pesquisa se deu em apenas uma cidade. Logo, o que temos são olhares sobre as cidades articulados com as atividades desenvolvidas – docência – em situações próprias de desenvolvimento das mesmas e uma postura comparativa com seus lugares de origem e, principalmente, com grandes centros urbanos, destacadamente a cidade de Fortaleza, principal referência citada pelos entrevistados.

5.2 Vozes do Lugar: a organização das atividades docentes em face do lugar de trabalho.

Enfim, como destacado, o lugar importa! Partimos da premissa que ele muitas vezes é ignorado no início, ao ponto do professor desconhecer seu lugar de destino (da atividade profissional), porém, logo se torna tema e preocupação central no que condiz às relações familiares, às estratégias de sociabilidade, às condições e organização do trabalho, ou seja, a toda uma dinâmica paralela de vida que, aparentemente, é posta em “segundo plano” quando comparada à estabilidade profissional, à realização de se tornar professor universitário e de todas as aspirações e possibilidades que a função sugere.

Sinceramente, quando fiz o concurso há oito anos, meu único sentimento era de medo. Não sei se tinha mais medo de passar e ter que conviver, pelo menos durante um tempo da semana, em um lugar que nem conhecia, só sabia que era distante e pequeno ou se o meu medo era de não passar e ter que ficar perambulando nas IES privadas ou sendo professor substituto lá na UECE de Fortaleza pelo resto da vida. Passei e vim pra cá, mas até hoje não sei se foi a decisão mais acertada. Ganhei estabilidade, perdi sociabilidade. (...) Aqui é nosso lugar de trabalho, não há condições de se viver definitivamente em Crateús. Não para quem é de cidade grande como eu e a grande maioria daqui. A sorte é que fico somente dois dias aqui, vou e volto toda semana. Embora mais acostumado, na hora do percurso a minha sensação é a mesma: o aperto no peito ainda é o mesmo. (Professor Cícero do curso de Pedagogia da UECE –FAEC, em Crateús).

O professor em destaque, efetivo desde 2002, afirma saber, ainda, que a cidade “não tem culpa”, para ele: “essa é a sua dinâmica, são suas características”. Complementa dizendo que “não é a cidade que tem que se adequar a nós professores, somos nós que temos que nos adequar à cidade, mas não é fácil... Te garanto, já tentamos, mas definitivamente, não dá”.

Os lugares são, portanto, tomados nas redes de interesses e de experiências que neles manifestam os sujeitos. Os indivíduos transformam o seu entorno e essas transformações afetam o que eles são e o que fazem. (Schaller 2008, p.69).

Assim, “o lugar remete à relação da pessoa com ela própria e com os outros: o lugar é homólogo e constitutivo do eu, como o é de outrem” (Op. cit. P.68). Mas do que com ele próprio e com os outros, o indivíduo mantém um olhar e uma relação com o território em si. Com este, ele desenvolve uma identificação que lhe é própria, particular. Desenvolve sentimentos de pertencimento, de reconhecimento, de “gratidão ou de repulsa”. Ao longo de todo o trabalho, vimos características dos lugares pesquisados, e, mesmo correndo riscos, optamos por estabelecer dois grupos de análises:

- a) Das cidades que possuem *campus* da UECE: Limoeiro do Norte, Crateús, Tauá, Itapipoca, Iguatu e Quixadá. Sendo que Iguatu possui unidade da URCA e Quixadá *campus* da UFC;
- b) Da cidade de Sobral e das cidades de Juazeiro do Norte e do Crato na Região do Cariri, nestas além dos *campi* da UFC, existe ainda a UVA em Sobral e a URCA no Cariri.

Ao tratarmos de cada um desses *campi* ou universidades – estudadas e caracterizadas no segundo capítulo deste trabalho – podemos perceber que no primeiro grupo, mesmo considerando suas particularidades, que as estruturas urbanas são semelhantes, e que os olhares sobre as cidades, também. De modo geral, existe um percentual muito baixo de professores que decidem permanecer nestas cidades devido identificarem e não se satisfazerem com os serviços de saúde, educação para os filhos, lazer, transporte, atividades culturais, distância.

Fatores econômicos e sociais como educação básica, serviços elementares de saúde e emprego seguro são importantes não apenas por si mesmos, como o papel que podem desempenhar ao dar às a oportunidade de enfrentar o mundo com coragem e liberdade. Essas considerações requerem uma base informacional

mais ampla, concentrada particularmente na capacidade de as pessoas escolherem a vida que elas com justiça valoriza. (SEM 2000, p.82).

Já no segundo grupo, mesmo havendo uma clara diferença no que condiz à estrutura urbana e aos serviços, ou seja, são cidades ou região que apresenta bons serviços de saúde, escola para os filhos, lazer, atividades culturais (Museus, *shows*, teatro, cinema), restaurantes e, no caso do Cariri, aeroporto com voos regulares para Fortaleza que facilita e minimiza o impacto dos deslocamentos. Ainda assim, os discursos dos docentes interlocutores são, de certo modo, equivalentes aos dos docentes do primeiro grupo. Logo, é possível concluir que não são apenas os serviços e equipamentos existentes em uma dada cidade que determinam as identificações com e no lugar. Além destes, existe o aspecto subjetivo, também já apresentado, designados pelo: o distanciamento familiar e dos grupos sociais extratrabalho, os anseios profissionais, ou simplesmente pautados pelo sentimento de degedro, ou seja, pela angústia decorrente do “simples” afastamento de sua terra natal por tempo determinado ou por toda a vida.

Primeiro, é uma sociedade que vem se modificando muito rapidamente, tornando-se cada vez mais complexa, heterogenia, diferenciada, com novas clivagens surgindo e cruzando transversalmente a estrutura de classe, desfazendo identidades tradicionais, criando outras tantas e gerando uma pluralidade de interesses e demandas nem sempre convergentes, quando não conflitantes e excludentes. É uma dinâmica societária feita de formas distintas de sociabilidade, algumas antigas e outras novas que seguem as rápidas transformações da vida urbana, da organização, da produção e do consumo; de diferenças nos usos da cidade, nos modos de fixação, e mobilidade no espaço urbano e acesso a bens materiais e simbólicos de uma sociedade de consumo pujante mas também extremamente estratificada e excludente; de diferentes e muitas formas de integração em um mercado que se altera em ritmo acelerado, desestabilizando posições consolidadas, desfazendo hierarquias ocupacionais tradicionais, subvertendo escalas de salários e qualificação, junto com as novas formas de estratificação e mobilidade ocupacional. (TELLES 1994, p. 227).

No tocante ao desejo de retorno, aos anseios profissionais, as categorias de pensamento se organizavam basicamente da seguinte forma:

- 1) Desejo de retorno devido a questões familiares, sobretudo quando entrevistamos professoras;
- 2) Desejo de retorno devido aos anseios profissionais – ser conhecido em seu lugar de origem, na faculdade que se formou, desenvolvimento de pesquisas e condições de publicação, nortearam as falas;
- 3) Ausência desse desejo por desistência ou conformação. “sempre quis, sempre fui atrás, mas nunca consegui. Hoje já me conformei e procuro esquecer dessa possibilidade” (professor Luis do curso de Direito da UVA, Sobral);
- 4) Desejo de permanência por identificação com o lugar e com a universidade;
- 5) Desejo de permanência devido organização do trabalho: “em Fortaleza, trabalharia muito mais. Lá é mais intenso e as cobranças por produtividade são maiores. Aqui trabalho dois dias e meio e me sinto confortável com essa situação”. (professora Cleide, UFC de Juazeiro do Norte).

Outro destaque a ser feito é que, permanecendo ou não, as expressões eram acompanhadas, quase sempre por justificativas “coletivas”, como expressadas pelo professor Neto do curso de Psicologia de Sobral e concursado desde 2008:

Se eu quero voltar, ou tenho desejo de mudar para uma outra cidade? Claro que tenho. Eu e 95% dos professores que trabalham aqui, Não só sou eu. O pessoal diz que Sobral é uma cidade boazinha, mas só se faz algo aqui à noite. Procura um canto para ir ou algo para fazer no meio da tarde. Não tem! Na verdade não dá nem para sair porque você não quer sair do Ar condicionado. Ou você está trabalhando – e nesse sentido é bom, pois se não tem o que fazer a cidade favorece o trabalho – ou se está dormindo. Aqui na

UFC, que tem muito *status*, é terrível. Tivemos que mudar de prédio mais de duas vezes desde quando cheguei. Como é que você se organiza assim? Outra coisa, posso contar nos dedos os professores que ficam aqui... Do nosso curso só a Denise que já morava aqui, o Rubens, que é solteiro e “doidão”, e eu que nem sei se moro mesmo aqui, pois na primeira oportunidade vou para Fortaleza... (Alteramos os nomes dos professores citados).

Convém deixar claro que o desejo de retorno ou a opção de ficar, não se relaciona obrigatoriamente com as competências ou compromissos destes professores com suas atividades. Mesmo expressando desejos de retorno ou mudança, em algumas cidades/universidades, os professores buscavam elaborar pesquisas com os recursos que dispunham naquele momento, elaboravam seminários e outras atividades acadêmicas e quase sempre diziam:

Quero sim voltar para Fortaleza ou mudar para uma capital, mas enquanto estiver por aqui, vou fazer o melhor que posso, os estudantes não podem ficar a mercê dos meus anseios e, além disso, só vou mesmo conseguir sair daqui, se fizer um bom trabalho, se produzir, se cumprir bem minhas atividades. Uma coisa não exclui a outra, sou professora universitária! E como tal, busco cumprir minhas atividades com excelência. (Natália, professora da URCA na cidade do Crato).

As cidades e as universidades, de forma geral, são a expressão viva de como a sociedade se relaciona entre si, e como ela busca meios de controle e convívio com os mais diferentes grupos sociais, estabelecendo relações de poder e apropriação, sobretudo na demarcação territorial e na caracterização do lugar, ou seja, o recorte espacial onde as relações sociais são mais intensas.

Para Carlos (1988), o espaço urbano é o resultado do processo de trabalho da sociedade e não apenas uma concepção de localização. Na produção e reprodução do espaço urbano o indivíduo age enquanto sujeito modelador através da força de trabalho, a fim de estabelecer e manter uma cadeia relacional envolvida no processo produtivo geral da sociedade. Tudo

isso, com a finalidade de se obter neste *locus* produzido o suprimento de suas necessidades. A mesma autora destaca ainda a relação dialética entre a sociedade e o espaço fazendo com que os indivíduos não só produzam, mais sim o reproduzam. Neste sentido, o trabalho humano ganha destaque, pois age enquanto mediador da relação Sociedade x Espaço determinando tanto a sua natureza social, quanto às diversas formas de uso e ocupação espacial.

O espaço não é humano porque o homem o habita, mas porque o constrói e reproduz, tornando o objeto sobre o qual recai o trabalho em algo que lhe é próprio. Por outro lado, o espaço passa a ser produzido em função do processo produtivo geral da sociedade. É assim um produto histórico que sofreu e sofre um processo de acumulação técnica cultural apresentando a cada momento as características e determinações da sociedade que a produz. (CARLOS, 1988, p. 15).

A análise da autora nos sugere que a relação cidade/universidade é possuidora de uma essência social, não podendo este ser compreendido apenas pelas rugosidades apresentadas, ou seja, não se pode compreendê-la apenas por elementos objetivos que compõem sua paisagem natural ou artificial, como seus objetos ou equipamentos urbanos que são visíveis, mas sim, entender o processo desencadeado pela ação humana sendo, portanto, produto social.

Percebe-se que a partir das mudanças produzidas e reproduzidas no espaço urbano, desenvolveram-se também novos olhares e configurações sobre a cidade onde a compreensão da realidade observada enseja múltiplas direções e sentidos.

Neste sentido, notamos que a relação cidade/universidade refletida pelas percepções dos nossos docentes interlocutores constitui-se dialeticamente entre: a cidade materializada referida ao espaço social concreto, e a cidade imaterializada constituída por sua vez, de um espaço social simbólico polissêmico. Estes “dois espaços” por sua vez, são permeados por representações sociais.

Arantes em seu ensaio, *A Guerra dos Lugares* (1994), afirma que:

Os habitantes da cidade deslocam-se e situam-se no espaço urbano. Nesse espaço comum, cotidianamente trilhado, vão sendo construídas as fronteiras simbólicas que separam, aproximam, nivelam, hierarquizam ou, em uma palavra, ordenam as categorias e os grupos sociais em suas mútuas relações.

Desta forma, observamos que esta relação é também simbólica, cotidianamente reproduzida, onde os atores sociais se inserem, ou não, e desenvolvem atribuições liminares. Neste sentido o mesmo autor argumenta:

Como ocorre em todo espaço liminar, cruzando fronteiras entre o público e o privado, entre os gêneros, entre a necessidade e a propriedade privada, nesse ambiente as pessoas jogam com o que é familiar desfamiliarizando-o. Povoam este espaço, onde quase tudo pode acontecer... A contrapelo dessa ordem pública ritualizada, outras contratualidades e racionalidades se constituem.

Sendo assim, o olhar e percepção da relação cidade/universidade refletidos pelos professores investigados, configura-se tanto como um espaço socialmente construído, como um espaço simbólico, pois mais do que um território bem delimitado (territorializado), este representa uma condição subjetiva expressa pelas contradições entre o desejo de partida e o de permanência.

5.3 Trajetórias, mobilidade e vivências docentes baseadas no gênero: a interiorização do ensino superior para além do trabalho docente.

Existem diferentes interpretações, olhares e significados para a mobilidade e/ou para a migração independente dos fatores e motivações que as impulsionam. A vivência de múltiplos territórios por um dado indivíduo agrega situações diversas que são derivadas e compartilhadas coletivamente. O viajante, ao mover-se, gera uma espécie de ruptura com o seu local de partida, rompem-se, ainda que por tempo pré-determinado, relações sociais diretas, do dia a dia, geralmente com familiares – pais, cônjuges, filhos; amigos; e, até mesmo, relações sociais que se estabelecem a partir do

consumo da cidade – comércio, serviços, dentre outras. É certo, porém, que ao chegar ao destino, ao concluir o percurso, estes mesmo sujeitos criam e recriam novas formas de interação social e espacial a partir dos seus universos de trabalho. Neste processo, acreditamos, forma-se o conceito de *multissociabilidade*.

Essa *multissociabilidade*, por se tratar de experiências coletivas, ultrapassa a dimensão objetiva e adquire significados próprios aos indivíduos que a vivenciam. Desse modo, para além das leituras e percepções comuns acerca da mobilidade, das cidades e do trabalho docente, o campo nos revelou, ainda, que existem diferenças significativas no sentido dado ao conjunto dessas categorias na perspectiva de gênero. As docentes, de modo geral, além das sensações comuns a todos os outros professores, têm que conviver com cobranças e pressões sociais e familiares quando decidem migrar ou vivenciar o movimento pendular exigido pela condição de trabalho fora do lugar onde as relações acima expostas se materializam.

Neste tópico, mesmo que de modo superficial, procuramos expor as formas diferenciadas de percepção e pertencimento nas cidades e nas universidades segundo os relatos das professoras e dos professores entrevistados. No trabalho de campo, buscamos fazer um equilíbrio quanto ao número de professores e professoras que abordamos. Este procedimento, imaginávamos, poderia revelar que as trajetórias acadêmicas e a organização do trabalho docente, mediadas pelos deslocamentos socioespaciais, pela vivência de múltiplos territórios e pela constituição de uma *multissociabilidade* poderiam ser assimiladas de maneira diferente, apresentando variações conforme o gênero.

Novamente, cumpre destacar que não se trata de uma generalização – onde todas as professoras enfrentariam as mesmas situações – ou, ainda, que os professores não vivenciam experiências conflitivas semelhantes. A questão central é que, ao serem indagados(as) sobre os impactos que a mobilidade trouxe para a organização da vida social; como se percebiam no processo de interiorização do ensino superior; como isso se refletia no trabalho docente e se

possuíam desejo de retorno ou mudança de cidade, foram surgindo de forma explícita ou oculta, (res)sentimentos que configuravam cenários do tipo:

Sou o chefe da família, sou o homem da casa, se alguém tem que ficar de um lado para o outro, esse cara sou eu. Minha mulher fica em casa, trabalha próximo de casa e acompanha o desenvolvimento dos nossos filhos. Quando eu volto pra Fortaleza, procuro passar a maior parte do meu tempo com eles para minimizar minha distância semanal. (sic. professor Francisco, UECE de Crateús).

Ou ainda,

Olha, quando passei no concurso fiquei um semestre indo e voltando para Fortaleza. Não aguentei. Acho que envelheci uns 15 anos em seis meses. Daí conversei com minha esposa e lhe disse que assim era insustentável. Que ou ela me acompanhava e se mudava de vez pra cá, ou teríamos que nos separar. Que se não fosse assim ia acabar arranjando outra mulher porque é difícil, para nós homens, nos controlarmos na solidão. Você sabe, né? Você me entende... A oferta é grande e a tentação é incontrolável para a gente... Enfim, o fato é que ela veio, não gosta muito não, mas digo a ela que a vida é assim mesmo e aí a gente vai levando. (sic. professor Elton da UECE de Limoeiro do Norte).

Os relatos acima exprimem uma situação relativamente comum ao conjunto dos professores entrevistados. Quando são eles que vivenciam os deslocamentos (a mobilidade ou a migração), existe um componente cultural, machista, de que ao homem cabe a responsabilidade e o dever, quase que único, de prover as necessidades da casa e, para que isso possa ocorrer, é necessário que as esposas, as famílias, cuidem dos filhos, da casa, do lar, da vida social constituindo uma espécie de *divisão familiar do trabalho*. Já o segundo depoimento, o componente histórico e cultural do “papel” do homem é permeado pela pressão, por uma “dominação masculina”, encarada como

natural, onde a família, no caso a esposa e os filhos, tivesse que se adequar àquela nova realidade “afinal”, como complementa o professor Elton: *“passei anos da minha vida investindo na minha formação. Isso teve que ser compreendido pela minha esposa. Eu estudei e passei no concurso, se ela não estudou, o que tem que fazer é me acompanhar”*.

No que concerne, ainda, aos testemunhos dos professores, outras situações menos comuns ao conjunto dos entrevistados, mas que exprimem diferenças na percepção pelo viés do gênero, corresponde aos professores que são solteiros ou divorciados ou que, na época que passaram no concurso, eram solteiros e, como afirmam, depois de terem *“namorado bastante com as mulheres da região”*, acabaram se casando com alguém da própria cidade. Em outros casos, os relatos exprimiam representações de uma sociedade de “valores” masculinos, onde os professores nessas situações, dotados do prestígio atribuído pela sociedade e “convenientemente” incorporados por eles, se apresentavam exprimindo e fortalecendo estereótipos sociais do universo masculino como:

Sou solteiro, não pretendo casar tão cedo. Seria um desperdício. Quando passei no concurso ficava indo e voltando, mas depois que comecei a conhecer melhor a dinâmica da cidade, as festas e fui sendo conhecido como professor da UFC, toda semana saio com uma aluna diferente... Isso aqui é um paraíso. Sei que um dia vou cansar dessas aventuras e, quando cansar, arrango uma mulher pra casar, que não seja daqui, claro, porque minha fama já estará feita e isso não ia pegar bem pro casamento. (sic. Professor Beto do curso de medicina UFC Barbalha – Região do Cariri).

Assim, a mobilidade socioespacial, as territorialidades propriamente ditas, adquiriram certa conotação sexual – pelo menos nos discursos de grande parte dos professores não casados e, ainda, por alguns casados – como se representassem uma espécie de motivação, um “bônus”, uma “compensação” atribuída aos desgastes físicos e emocionais gerados pelos deslocamentos. Ao exprimirem suas representações, assumiam uma postura viril, orgulhosa, como

se quisessem demonstrar ou sentissem a “necessidade” de (re)afirmar – talvez, para eles próprios – sua masculinidade através da entrevista. Tais posturas e posicionamentos reportam à incorporação de um discurso ou de um papel social constituído, assimilado e propagado historicamente, onde o sujeito:

Ocasionalmente, expressar-se-á intencional e conscientemente de determinada forma, mas, principalmente, porque a tradição de seu grupo ou posição social requer esse tipo de expressão, e não por causa de qualquer resposta particular (que não a de vaga aceitação ou aprovação), que provavelmente seja despertada naqueles que foram impressionados pela expressão. (GOFFMAN, 2004:15).

Essa mesma conotação também estava presente na fala das professoras, porém, o tom era oposto ao dos professores. A exemplo deles, identificamos os seguintes grupos: professoras solteiras que migraram e professoras solteiras e casadas que não mudaram definitivamente. Das 22 professoras entrevistadas, apenas uma professora casada migrou definitivamente para a cidade de trabalho após o concurso e foi acompanhada pelo esposo e filhos. As outras professoras que moravam nas cidades que trabalhavam e eram casadas, já possuíam anterior ao concurso, algum vínculo com estas cidades como famílias ou eram professoras substitutas (temporárias) e conheceram seus esposos na própria cidade.

Vale ressaltar ainda, que só encontramos professoras casadas e que moravam nas cidades que trabalhavam em Sobral, Crato e Juazeiro do Norte. Ou seja, nas cidades médias que apresentam um bom índice de desenvolvimento, possuem equipamentos urbanos de comércio e serviços considerados, em parte, satisfatórios pelos próprios docentes conforme destacado anteriormente. Assim, na cidade de Quixadá e nas demais cidades onde existia *campus* da UECE ou da URCA, não encontramos, durante o período que o trabalho de campo foi realizado, nenhuma professora solteira ou, casada que morasse nestas cidades.

A partir das narrativas femininas é possível, portanto, perceber seus pontos de aproximação, divergências e ambiguidades, bem como as zonas de sombra, as reticências, omissões, os ressentimentos e os esquecimentos que caracterizam as fontes orais. Tais testemunhos nos possibilitam ainda entrever a pluralidade de estratégias femininas adotadas diante das violências e desigualdades – as confrontações, os consentimentos e/ou contra-poderes – ou seja, a diversidade de experiências que traçam as carreiras (...) (FARIAS 2011, p. 85).

A pluralidade de estratégias das professoras casadas inclinava-se, invariavelmente, para uma adequação da vida profissional a partir de sua vida familiar. A concentração da carga horária quase sempre em dois dias semanais era a principal delas. Segundo elas, o impacto era apenas minimizado uma vez que, relatavam: “os eventos sociais não tem dia certo para acontecer” ou, “o desenvolvimento dos meus filhos, a necessidades deles de estarem comigo e a minha de estar com eles, é cotidiana, é toda hora”. Tais relatos, proveniente de professoras casadas escapavam à racionalidade da ação e do momento e adentravam num viés emocional, soando como verdadeiros desabafos.

É um desgaste grande. Ficar daqui pra lá e de lá pra cá é um processo corrosivo. Meu esposo afirma não querer uma mulher só para a metade da semana. Falto a casamentos, aniversários, eventos sociais e, ao fazer isso, me distancio de todos. É claro que vivo em uma tensão constante. O pior momento é arrumar as malas... É ver meu filho olhando para mim, sem entender direito porque não fico em casa todo dia. Desde que ele nasceu, há quatro anos, choro em todas as viagens que me trazem para cá. Quando chego aqui, só penso em ir embora. Pelo menos, consegui ficar só terça e quarta, mas ainda assim acho muito. (...) É claro que algum lado ia ficar desfavorecido. No caso, tenho consciência que faço meu trabalho pela metade. Não fico aqui um minuto além das minhas aulas. Vou embora correndo, trago até as malas para a faculdade que é para não perder tempo. Já cheguei ao ponto de marcar para orientar um aluno na parada do ônibus. Sei que isso é um absurdo, mas faço isso pro meu filho, para voltar para casa, para não me divorciar. Acabei incorporando o espírito pejorativo do funcionário público, mas foi a forma que

encontrei para não pedir demissão. (...) Acho que fugi do assunto, né? Desculpe. (sic. Professora Luciene da UECE de Iguatu).

As obrigações de ser mãe, esposa e professora, ao se articularem, produzem novos olhares e questionamentos do trabalho docente universitário e da própria interiorização do ensino superior. O posicionamento de Luciene, suas angústias e estratégias são compartilhados pela maioria das professoras, independente da cidade, que se encontravam nas mesmas situações matrimoniais e de trabalho e vivenciavam dilemas semelhantes.

No caso das professoras que eram solteiras, notou-se também que, além do desejo de retorno imediato das cidades, sobretudo, das que possuíam *campus* da UECE, outras situações revelavam representações que podem ser pensadas e compreendidas considerando a abordagem de gênero, e identificam estereótipos que se reproduzem, de modo oculto ou não, no cotidiano destas professoras.

Cheguei aqui com fama de ser um “partidão”. Nova, solteira, professora doutora, enfim... Como não “dava bola” a ninguém aqui, logo fui tida como antipática, arrogante, essas coisas. Depois comecei a sair após o expediente com alguns colegas para jantar, para um barzinho e tudo. Mas como não queria nada com nenhum deles, passei para a categoria lésbica. Isso foi me incomodando, mas não influenciava em nada na minha vida aqui. Ruim mesmo foi quando, fui para uma festa e acabei “ficando” com um garoto que, depois descobri, era aluno da Medicina. Aí sim, virei notícia. De lésbica, fui chamada de “papa anjo”, dissimulada, e outras coisas piores que você pode imaginar e que eu não preciso nem falar. A partir daí, fui diminuindo os dias que fico aqui e, agora, pelo menos por enquanto, me resumo a dar aula e orientar meus alunos que estão fazendo trabalhos. Quando comecei, ficava quatro dias, mesmo não tendo aulas, depois fiquei três dias e hoje estou concentrando todas as minhas disciplinas em dois dias. O pior é que além de ter sido obrigada a sentir vergonha de algo que eu nem deveria ter, as principais chacotas, os olhares debochados e cheios de julgamentos partem dos próprios colegas de trabalho e contribuíram para gerar e

ampliar meu desejo de sair dessa cidade provinciana de gente provinciana, o mais rápido possível. (sic. Professora Jéssica do curso de enfermagem da UVA em Sobral).

Apresentam-se desse modo, outros elementos que influenciam na organização do trabalho docente e marcam as trajetórias individuais e coletivas. Falar de trabalho docente, na perspectiva desses docentes (homens e mulheres), é inserir à reflexão, situações sociais diversas, elementos da vida fora do trabalho. As representações do EU são, assim, “justificadoras” das ações e da organização do tempo e da intensidade de trabalho. Na perspectiva dos(as) entrevistados(as), é possível pensar e falar de si sem se relacionar às questões de trabalho, mas não pareceu ser possível falar do trabalho desconsiderando aspectos sociais e familiares.

Assim, nas trajetórias das professoras e professores, existem estratégias peculiares ao gênero, que marcam e narram suas vivências acadêmicas, sociais e familiares. Essas estratégias ou, os valores atribuídos a estas, por vezes refletem a estigmatização dos papéis sociais. Goffman afirma que em determinadas ocasiões os indivíduos criam fachadas que são, conscientes ou não, utilizadas por eles no decorrer de suas representações

(...) deve-se observar que uma determinada fachada social tende a se tornar institucionalizada em termos das expectativas estereotipadas abstratas às quais dá lugar e tende a receber um sentido e uma estabilidade à parte das tarefas específicas que no momento são realizadas em seu nome. (*Op. Cit.* p.34)

A compreensão do trabalho docente e sua organização como campo de poder nas conjunturas e estruturas traçadas, que ocorrem tanto no interior quanto no exterior dos ambientes acadêmicos, são marcados por tramas, conflitos, tensões, investimentos e pressões diversas, muitas vezes em correspondência com o espaço das posições sociais conforme sugere Bourdieu (2004). Ainda conforme o autor (2005, p.170) “*a identidade social se define e se afirma na diferença*” e as identidades distintivas que a arbitrariedade cultural

institui se encarnam em *habitus* diferenciados de acordo com este princípio de divisão.

Ao trazermos, embora de modo superficial, elementos para se pensar o trabalho docente no cenário da interiorização a partir da perspectiva de gênero, pretendemos chamar devida atenção à reconstrução e às representações das experiências vividas por estes docentes que, entre estratégias, olhares, rupturas, conformidades, sonhos e enfrentamentos, geram possibilidades de incursões futuras mais aprofundadas na reflexão teórica.

6. O trabalho docente no contexto da interiorização do ensino superior público no estado do Ceará.

A discussão sobre a condição do docente e de seu trabalho no contexto da interiorização do ensino superior no estado do Ceará deve considerar um conjunto de variáveis que influenciam na organização do tempo e das atividades por eles desenvolvidas, como apresentadas ao longo deste trabalho: a urgência pela estabilidade profissional, as características de trabalho e da universidade que está inserido, as características e as condições da cidade para onde está se estabelecendo um vínculo duradouro, a questão familiar (o distanciamento; a estruturação ou a desestruturação), a mobilidade socioespacial, a vivência de múltiplos territórios e o estabelecimento de relações sociais muito bem definidas e constantemente interrompidas – pelos deslocamentos – conforme o lugar de referência (do trabalho e da casa). Tal reflexão apresenta aspectos conflituosos quando se busca estabelecer uma (re)definição do trabalho docente.

A articulação dos elementos acima com aquilo que se concebe previamente enquanto (natureza do) trabalho docente, gera olhares e entendimentos controversos sobre o fazer docente quase sempre explicado e/ou justificado pelas ações e/ou escolhas pessoais que marcam suas trajetórias e (re)modelam constantemente suas dinâmicas de vida e de trabalho.

Este capítulo foi pensado, então, a partir de um conjunto de questionamentos sobre trabalho docente: o que é trabalho docente para o(a) senhor(a), como o define? Como o(a) senhor(a) percebe o processo de interiorização do ensino superior no contexto brasileiro e no cearense? Como o(a) senhor(a) se percebe neste processo? Quais as principais vantagens e dificuldades de ser professor(a) universitário(a) no interior do Ceará? Como se dá a organização e vivência cotidiana do seu trabalho? Ao ingressar na carreira docente, quais eram suas ideias e planos para a mesma? Quais estratégias ou ajustes que elaborou no decorrer de sua trajetória acadêmica para se adequar às situações encontradas?

É importante destacar que essas perguntas orientavam o diálogo, mas não necessariamente ocorriam nestes formatos. Outro ponto a destacar, é que elas não ocorriam em sequência, nem obrigatoriamente eram feitas todas essas questões. Como optamos por uma abordagem semiestruturada, elas eram lançadas oportunamente no decorrer de toda a entrevista, ou surgiam na fala dos sujeitos espontaneamente.

Neste ponto, retomamos a reflexão sobre o concebido, o percebido e o vivido que foi desenvolvida no primeiro capítulo deste trabalho, na perspectiva do docente sobre o trabalho docente: como se concebe o trabalho docente, como se percebe o trabalho docente e como se vivencia cotidianamente o trabalho docente.

Tensões entre o global e o local, entre o coletivo e o individual, entre o instituinte e o instituído são algumas das questões que estão embutidas nas colocações anteriores, possíveis indutoras da atenção que o tema identidade(s) do professor desperta. (FRANCO E GENTIL, 2007).

Inerente ao processo de interiorização, existem novas configurações do trabalho docente, resignificando-o e produzindo (ou expondo) “novas” formas e padrões de executá-lo. Esses padrões, mesmo sendo possuídos das singularidades de cada sujeito, além de se repetirem sistematicamente, são, muitas vezes, incorporados e tidos como um comportamento natural por boa parte dos professores que trabalham nas universidades do interior. Fazem

parte, assim, da organização das atividades acadêmicas como se fora algo institucionalizado, corroborado pela classe, pela sociedade e pelas universidades.

O professor já chega aqui querendo concentrar seus horários em dois três dias. Tentamos dizer que não é bem assim que a prioridade é dos docentes mais antigos e que ele está à disposição e que sua carga horária é de 40 horas semanais. Mas, de modo sutil ou deliberado, ele vai organizando da maneira que o convém. Daí ele fica o primeiro mês, quando muito, cumprindo horários com os alunos, ou administrativos, ou... Fica por aqui. O problema é que ele começa a ligar dizendo: “olha, tem alguma coisa pra fazer aí? Se não for urgente deixo pra ir somente amanhã que é quando tenho aulas. Se for o caso, procuro chegar até mais cedo”. Aí as coisas vão sendo feitas assim, mas não dá pra mudar, está incorporado no espírito do professor que chega aqui. (sic. Professor Robério, diretor de um dos *campi* da UECE no interior)²⁹.

A incorporação e a manifestação de determinados valores, que são vividos e compartilhados “naturalmente”, é o que designamos como *habitus* docente (de classe). Esse *habitus* acaba por fragilizar e desarticular não só o trabalho docente, mas a própria classe, uma vez que os interesses particulares se sobrepõem aos coletivos, demarcam campos de poder, territórios simbólicos e formas de pressão que repercutem dentro e fora do ambiente acadêmico.

... a vida contemporânea, coloca em destaque a autonomia e a individualidade de cada pessoa, o que aflora na vida cotidiana, engloba o mundo pessoal e do trabalho e manifesta-se na ação e na produção acadêmico-intelectual do professor do ensino superior. (Op.Cit. FRANCO E GENTIL).

²⁹ O professor ‘Robério’ pediu que não fosse identificado nem seu nome verdadeiro nem seu lugar de trabalho, pois, segundo afirma: “aqui somos todos parceiros, sabe como é, né? Não quero me indispor com meus professores. Se já é difícil assim, imagina se eles souberem como realmente vejo e o que realmente penso da postura adotada por eles. Pra mim é um absurdo, professor tem vínculo 40h/DE concentra suas atividades em dois dias e meio no máximo e ainda quer encabeçar movimento de greve. Esse mesmo professor, assim como outros da UECE no interior trabalham nas faculdades particulares de Fortaleza sem manter, claro, outros vínculos. Existem vários assim, nessa situação, mas a lei do silêncio e o corporativo aqui não deixa a desejar aos advogados, aos médicos nem ao vaticano”.

A percepção de ser professor e de se definir como professor, sobretudo daqueles inseridos no contexto aqui apresentado, parte da indissociabilidade do eu pessoal do eu profissional (ABRAHÃO, 2007). Enfatizamos os professores no contexto da pesquisa não porque os demais professores que trabalham em seus locais de origem, ou são completamente adaptados aos seus locais de destino, não construam suas identidades docentes considerando a relação pessoal e profissional, mas por considerarmos que a não adaptação aos seus locais de trabalho – cidade e universidade – evidencia um desequilíbrio por eu pessoal que gera implicações significativas não apenas à organização do trabalho docente, mas também, e principalmente, à sociedade e a comunidade acadêmica, especialmente ao corpo docente.

Segundo Derouet (1988) a identidade profissional de professores é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, desde a opção pela profissão, passando pela formação inicial e, de resto, por toda a trajetória profissional do professor, construindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades, tanto no que diz respeito às representações, como no que se refere ao trabalho concreto. (*Op. Cit.*).

Desse modo, o professor constrói e reconstrói suas trajetórias a partir de suas narrativas. Ao entrelaçarem concepção, percepção e vivência atribuem não apenas novos contornos e significados ao trabalho docente, mas revelam dimensões representativas e singularidades da realidade estudada não só na perspectiva individual, como na perspectiva coletiva da qual essa individualidade é produto e produtora (*Op. Cit.*).

6.1 O concebido.

Significado e sentido do trabalho docente representam, respectivamente, a) finalidade social atribuída coletivamente e esperada enquanto compromisso, ação e resultado de quem a exerce e da própria

educação, capaz de gerar uma transformação positiva da realidade vivida em um determinado lugar, num determinado contexto no que concerne ao desenvolvimento social, cultural e político, formação de uma consciência crítica, difusão do conhecimento científico e emancipação individual e coletiva de uma dada sociedade e; b) o trabalho realizado, interpretado e materializado pelo(a) próprio(a) docente a partir de suas convicções e representações, imbuído de valores sociais e perspectivas de transformação social.

Basso (1998) esclarece que a ruptura entre significado e sentido feita pelo professor e, acrescento, por indução institucional ao não ofertar condições necessárias para o desenvolvimento do mesmo, compromete e/ou descaracteriza a atividade docente tornando-a, assim, alienada.

De modo geral, o trabalho docente é concebido como uma prática social, que integra perspectivas diversas como vocação, doação, ação social, capaz de interagir com os mais diversos atores sociais, proporcionando ou otimizando um processo de socialização que se efetiva pela via do conhecimento. Nesta perspectiva, o trabalho docente não pode ser compreendido de maneira desconexa de quem o executa. O trabalho e o trabalhador docente devem ser compreendidos de modo articulado, pois é essa articulação que ressignifica as práticas e os conceitos, que atribui novos parâmetros analíticos e possibilita um caráter avaliativo de seu exercício.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de sua carreira profissional na qual o professor aprende de maneira progressiva a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam prática integrante de sua consciência prática. (TARDIF 2005, p.14).

O estudo do trabalho e do trabalhador docente não é recente no Brasil. Inúmeros autores como Matos (1998), Penin (2009), Hypólito (1997), Nóvoa (1999), Tardif (2005), Tardif e Lessard (2005, 2008), dentre tantos outros, oferecem elementos para melhor compreensão da atividade docente. Além

disto, há ainda a Rede de Estudos do Trabalho Docente - REDEESTRADO³⁰ que desde 1999 congrega pesquisadores da América Latina e contribui sistematicamente para a consolidação do campo de estudos sobre o trabalho docente a partir de diversas perspectivas e disciplinas. Do mesmo modo, é vasto o material e as reflexões sobre o trabalho docente que estão disponibilizados no sítio eletrônico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED³¹. Os artigos, autores e temas, inclusive relacionados à Sociologia da Educação, foram fundamentais para a constituição de um arcabouço teórico capaz de fundamentar nossas reflexões sobre o assunto.

Mas, afinal, quais categorias definem o trabalho docente? Inicialmente é importante destacar que as mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais incidem sobre a natureza e o significado do trabalho docente. Nestes cenários, é que se encontram os paradoxos na análise do trabalho docente que constituíram algumas categorias historicamente reconhecidas para a sua compreensão como a discussão sobre: a) trabalho produtivo ou improdutivo; b) material ou imaterial; c) intelectual ou manual.

Ao discutir sobre essas categorias de definição do trabalho docente, Miranda (2009) conclui que as categorias acima não são, na atualidade, capazes de definir o trabalho docente. Conforme destaca, tais análise devem considerar as relações sociais em face de quem realiza o ensino, ou seja a natureza e os propósitos da instituição de ensino, se é pública ou particular e quais suas funções e finalidades. Neste elo, o trabalho docente passaria a ser configurado não apenas pela autonomia do professor, mas pelos propósitos educacionais e de mercado das instituições em que trabalham. Ainda segundo esta, conceber o trabalho docente como um trabalho intelectual é uma resistência meramente discursiva dada às condições de subordinação em que se encontra o trabalho docente e que está sujeito o trabalhador docente na atualidade; por fim a autora destaca ainda que o trabalho imaterial não mais deveria configurar como uma categoria de análise do trabalho docente, tendo em vista que este já foi objetivado e subsumido.

³⁰ Consultar www.redeestrado.org

³¹ Consultar www.anped.org.br

Esta subsunção, conclui, se subdivide entre formal e real onde a primeira, entendemos, está relacionada ao prescrito para a atividade, e o real à forma como é executado. Sendo assim, retoma-se o debate entre objetivo e subjetivo, entre o concebido e o realizado, entre o que é idealizado e o que é feito, como é feito, em que condições, sobre quais influências e características.

Remete-se assim à ideia clássica e verídica de que o trabalho docente não depende exclusivamente do professor, de sua organização, vocação e/ou “boa vontade”, ele é, indiscutivelmente, um trabalho coletivo intrinsecamente relacionado às condições objetivas de trabalho e às condições subjetivas de satisfação ou de realização do sujeito. Dada às situações objetivas – estrutura, relações e condições de trabalho – Torna-se cada vez mais difundida a concepção de que os professores, na contemporaneidade, pertencem à classe trabalhadora, partilhando dos dilemas, dificuldades e possibilidades que esta condição carrega.

Como esclarece Zabalza (2007), são muitas as dimensões e componentes que definem a ação e o trabalho docente que se inter-relacionam sendo, assim, muito difícil encontrar um modelo único que abarque todas as dimensões e categorias de análise do trabalho docente sem restrições ou superposições. O autor estabelece três dimensões que auxiliam na compreensão do trabalho e do trabalhador docente universitário:

- *Dimensão profissional* que permite o acesso aos componentes essenciais que definem essa profissão: quais são suas exigências (retorno esperado pela atuação profissional), como constrói sua identidade profissional e em torno de quais parâmetros o faz, quais são os principais dilemas que caracterizam o exercício profissional, quais são as necessidades de formação inicial e permanente, etc.
- *Dimensão pessoal* que permite considerar alguns aspectos de grande importância no mundo da docência: tipo de envolvimento e compromisso pessoal característico da profissão docente, ciclos de vida dos docentes e situações sociais que os afetam (sexo, idade, condição social, etc.), problemas de ordem pessoal que costumam acompanhar o exercício profissional (*burn out*, estresse, desmotivação, etc.), fontes de satisfação e insatisfação no trabalho, a carreira profissional.

- *Dimensão administrativa* que nos situa diante dos aspectos mais claramente relacionados com as condições contratuais, com os sistemas de seleção e promoção, com os incentivos, com as condições (carga horária, horários, obrigações vinculadas ao exercício profissional, etc.). (p. 106).

As dimensões acima auxiliam na perspectiva de se pensar a questão do lugar do sujeito e da sua atividade na análise do trabalho docente. Essas dimensões revelam, neste trabalho, o professor que transita entre as certezas da profissão e da estabilidade e os questionamentos e incertezas de suas escolhas, quando se consideram os dilemas que caracterizam o exercício profissional, o processo de (re)construção de suas identidades, as fontes de satisfação e insatisfação, os anseios profissionais, a construção de suas carreias docentes, as relações e condições de trabalho, o distanciamento espacial, dentre outras.

Ao construir e ao narrar suas representações sobre como concebem o trabalho docente, os docentes interlocutores desta pesquisa, articulam preocupações pessoais e profissionais que influenciam suas percepções, bem como a organização e dinâmica de suas atividades.

Como dito no início do capítulo, as perguntas “Como define o trabalho docente?” Ou, “O que é trabalho docente para o(a) senhor(a)?” pautaram as reflexões que dizem respeito a concepção de trabalho docente feita por eles(as) próprios(as). Não raro, os questionamentos causavam surpresa e, até mesmo, certo constrangimento, principalmente quando os docentes eram de cursos das áreas de exatas, tecnologia e/ou da saúde. Os pedagogos e alguns professores de cursos das ciências humanas (Geografia, História, Ciências Sociais, Psicologia e Filosofia), se mostraram mais à vontade com as perguntas, porém suas reflexões quase sempre exprimiam uma espécie de *senso comum* da atividade docente, sendo estas, pautadas pela lógica de uma *atividade transformadora; um trabalho imaterial; de construção social; um saber intelectual; formadora de cidadãos críticos*, etc. Sem dúvida, estas representações são dotadas de significados, e permeiam o imaginário coletivo (acadêmico e popular) sobre a atividade não só enquanto ação, mas enquanto resultado. A (re)produção do olhar e do discurso comum por parte dos

professores pode denotar tanto uma saturação com a nossa abordagem e com a entrevista ou a pergunta feita, como também um exercício reflexivo limitado, *clichê*, conveniente àquele momento, apresentado como reflexo da reprodução cotidiana de suas atividades.

Buscamos, então, sistematizar algumas dessas representações a partir das narrativas proferidas pelos docentes interlocutores ao tratarem de suas trajetórias profissionais, enfatizando suas percepções sobre o entendimento deles do trabalho docente.

“Vixe”... Agora você “me pegou”. Trabalho docente? Bom, penso que é o trabalho que fazemos aqui na faculdade, que se faz nas escolas. É a questão do ensino, né? É um processo de ensino-aprendizagem que a gente vai fazendo pra formar trabalhadores qualificados. Acho que é isso, nosso papel é formar pessoas para darem conta das transformações. (sic. Professor Nelson do curso de Administração da UFC no Cariri).

A fala desarticulada do professor Nelson, assim como a do professor Edson que se segue, levanta algumas situações onde o trabalho docente, na perspectiva de alguns docentes – não raro – é colocado como um trabalho comum, pautado pela relação simples de emprego, onde o Estado é o empregador principal e ele um empregado que executa sua tarefa normalmente como em qualquer outra profissão.

... é chegar na sala e ensinar. Pronto, este é o trabalho docente, claro. Fui contratado pra isso, então, venho dou minhas aulas e cumpro com minhas obrigações. É desse jeito. Se bem entendi sua pergunta, minha resposta é essa. É mais ou menos assim, tenho um conhecimento, estudei muito pra isso, preparo minhas aulas, minhas avaliações, repasso isso para os alunos, vou fazendo uma coisinha aqui, outra ali e pronto... Não é isso, não? (sic. Professor Nunes do curso de Medicina da UFC de Sobral).

A compreensão de que o trabalho docente se liga quase que exclusivamente ao ensino propriamente dito, é bastante comum na visão dos professores que atuam nestas e em alguns outros campos da saber como

posto logo acima. A relação contratual também “respalda” esses argumentos no sentido: *“passei no concurso pra dar aulas, o Estado me paga pra isso e é isso que faço. Se quiserem me pagar pra fazer outras coisas, faço também... pelo que ganho é que não vou.”* (sic. Professor João do curso de Ciências Biológicas da UECE de Limoeiro do Norte).

Noutra vertente, algumas outras concepções foram surgindo, dando um caráter mais qualificado à reflexão e a concepção da atividade docente:

Olha, o trabalho docente é um trabalho de transformação social, de geração de conhecimentos de troca de experiências. É um trabalho que nem deveria se chamar de trabalho, porque ele é diferente dos demais. É uma construção cotidiana coletiva, dialética de interação. É algo que extrapola a ação mecânica da sala de aula; é um trabalho incorporado no nosso dia a dia. Trabalhamos, mesmo quando não estamos fisicamente em nossos locais de trabalho. Eu, por exemplo, fico aqui só segunda e terça, mas nos outros dias, em Fortaleza, fico preparando aulas, me atualizando, para chegar aqui e colaborar com o desenvolvimento da região, por via da ação direta que tenho com os nossos alunos. (sic. Professora Luana do curso de Letras da FECLESC em Quixadá).

Mesmo apresentando algumas categorias e argumentos clássicos de análise e definição do trabalho docente, é possível perceber que a própria fala da professora é permeada de uma justificativa temporal de suas ações e atividades que ocorrem, segundo ela, independentemente de estar ou não na Faculdade. Ao expor que vai além das salas de aula, mas, ao mesmo tempo em que afirma permanecer apenas dois dias na cidade e em seu local de trabalho habitual, a professora entra em contradição ou, pelo menos, assim como tantos outros professores, praticamente resume suas atividades ao ensino em sala de aula. Importante destacar que o trabalho docente é também vivência coletiva que se faz na interação com os demais públicos com os quais se relacionam os professores.

Existem várias concepções sobre o trabalho docente. Gosto de pensar conforme aquelas que tratam das condições objetivas e subjetivas. Acho que existem significados do trabalho docente

dependendo da matriz teórica, mas há uma resignificação a partir de cada um de nós, professores. Já disse, se o professor fica aqui um, dois dias e, pior do que o pouco tempo que fica não faz nada nem procura fazer nada que não seja ir pra sala de aula e de lá mesmo ir embora se acomodando à situação, este não desenvolve o trabalho docente, ele faz um trabalho de docência. Dá pra entender? É diferente. Uma coisa é vir aqui e se inteirar das características da cidade, das pessoas, das questões de ensino, da situação da escola, ou seja, de como as coisas aqui se articulam e funcionam. Outra é o colega vir aqui, falar aos quatro cantos que detesta a cidade, que os alunos são fracos, que a faculdade é desestruturada e tudo mais e não fazer nada. Ele, enquanto sujeito de transformação social, que vem para cá e gera expectativas para a sociedade em geral e pra comunidade acadêmica deveria ser o primeiro a querer fazer algo diferente. É por isso que, pra mim, o trabalho docente é feito coletivamente, ocorre no local. Não adianta eu te dizer um monte de autores e concepções abstratas de trabalho docente, ter um discurso bonito e depois dá as costas para a instituição e para o pessoal daqui. (sic. Professor Petrônio da FACEDI de Itapipoca).

Basso (1998) ao tratar da finalidade do trabalho docente alerta para o caráter de interação e integração entre a comunidade acadêmica e a sociedade de forma geral. Para esta autora,

A finalidade do trabalho docente consiste em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social. Dito de outra forma, o professor teria uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria, de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, e a formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral etc. (Duarte 1993) e possibilitando, ao mesmo tempo, a postura crítica do aluno.

A forma como os docentes interlocutores concebiam suas atividades, em grande maioria, quando não se surpreendiam com a pergunta ao ponto de demonstrar certo desconhecimento e pouca importância para a mesma (no sentido de sua definição e caracterização), se reproduziam sistematicamente não distante das ideias acima expostas. Por vezes, a concepção do trabalho

como intelectual, imaterial, improdutivo, também surgiam de forma aleatória em suas representações. Cumpre destacar ainda que a concepção do trabalho docente feita por eles próprios, se apresentava não de forma solta, mas quase sempre vinha acompanhada de seus olhares, sobre as condições de trabalho e de moradia em que estavam inseridos. Os professores, mesmo que de forma inconsciente, atrelavam condições objetivas e condições subjetivas. Estas últimas, considere-se, não são estritamente relacionadas à família, às relações sociais, à terra natal dentre outras apresentadas no decorrer deste trabalho, mas são, também, condizentes à subjetividade das condições objetivas, ou seja, como as estruturas físicas da faculdade, a estrutura urbana da cidade, as condições de trabalho e os deslocamentos, geram um desgaste emocional, são desestimulantes para um maior envolvimento do docente com sua atividade e com a realidade que está inserido.

6.2 O Percebido

Procuramos, ao longo do trabalho, conceber a percepção enquanto categoria sociológica de análise de uma dada realidade social. O modo como os professores percebem e se percebem dentro do processo de interiorização do ensino superior no Ceará permeou a ideia central desta pesquisa. As relações entre o ideal e o real fazem parte de um conjunto mais amplo de dualidades que acompanham o saber e o fazer sociológico desde seu surgimento e consolidação como campo de saber científico e acadêmico.

Aqui, destacamos que estes professores transitam inseridos nos paradoxos da articulação entre ação individual/coletiva, bem como, estrutura/sujeito não de forma abstrata, mas a partir de suas dimensões concretas, vislumbradas na trama de diferentes contextos socioespaciais. Nestes casos, considerando os contornos da pesquisa, entendemos estes indivíduos a partir dos valores que eles atribuem ao(s) grupo(s) em que estão inseridos e dos componentes subjetivos sociais que designam suas particularidades evidenciando olhares, sentidos e perspectivas pessoais,

demarcadas por representações sociais que são requeridas e/ou internalizadas pela própria sociedade.

A postura adotada tanto do ponto de vista metodológico quanto das abordagens feitas nas incursões ao campo, buscou compreender características muitas vezes ocultas e ocultadas do processo de interiorização do ensino superior, considerando as percepções e o entendimento dos problemas e características deste processo a partir dos próprios sujeitos que os vivenciam, aliás, de sujeitos de um dos grupos que não só o vivenciam, mas o produzem, no caso os professores. Tudo isso colaborou para a obtenção de dados e informações sobre aspectos peculiares do fenômeno da expansão e interiorização do ensino superior, sobretudo em seu momento recente.

Estudos de Minayo (2000), Berger (2004) e Haguette (2001) esclarecem que a principal vantagem e contribuição dessa abordagem – qualitativa – é a capacidade de incorporar significado e intenção aos atos, às relações e às estruturas sociais, tratando de procedimentos que abarcam aspectos da realidade que vão para além dos números e das estatísticas obsoletas ratificadoras do discurso político oficial e indicam a procura fundamental pela natureza dos fatos.

O ensino superior, suas interfaces e transformações, quando apreendido mediante a percepção dos sujeitos que diretamente o compõem, adquirem ao mesmo tempo uma realidade objetiva e subjetiva conforme destacam Berger e Luckmann (1985) ao se referirem à construção social da realidade. Para estes autores, a realidade é uma construção social e a sociologia do conhecimento deve analisar o processo em que este fato ocorre.

Para a nossa finalidade será suficiente definir “realidade” como uma qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem um ser independente de nossa própria volição (não podemos desejar que não existam), e definir “conhecimento” com a certeza de que os fenômenos são reais e possuem características específicas. (p.11).

“Munidos” ainda pelas ideias desses autores, semelhante ao entendimento da sociedade, o ensino superior, em especial que se objetiva nos contextos destacados nesta pesquisa, pode ser entendido como um processo

dialético de exteriorização, objetivação e interiorização. Tais processos se coadunam com as noções de concebido, do percebido e do vivido³². A exteriorização ou externalização parte dos atos de imaginação, criação ou idealização que o sujeito cria ou se encontra de (em) uma dada realidade. O segundo momento ou etapa – a objetivação – parte da percepção do mundo humanamente produzido. As concepções acerca de “ser professor universitário” vão ganhando objetivação, ou seja, os instrumentos, valores, regras, leis e instituições produzidos ganham agora um caráter de realidade objetiva. Suas percepções vão se sobrepondo às suas expectativas e modelando suas rotinas e organizações da vida cotidiana e do trabalho. As estruturas e condições de trabalho podem se tornar assim, coercitivas àquele indivíduo “obrigando-o” a encontrar mecanismos de articulação das múltiplas vivências e realidades encontradas. O terceiro ponto, a interiorização, reflete o processo de socialização a partir de elementos subjetivos, de entendimento e adaptação ao contexto que se está inserido. A realidade objetivada, passa a ser então incorporada e reconstruída pelos professores estabelecendo o que é real e significativo para eles.

Quando propomos analisar a classe de professores inseridos no contexto da interiorização a partir de seu próprio olhar, de suas percepções, objetivamos atribuir novos sentidos e possibilidades de se compreender as entranhas desse processo, o não dito pelas instituições e pelos dados estatísticos e ir além nas diversas contribuições existentes sobre este cenário. É certo que as visões não são totalizantes e, às vezes, se apresentavam carregadas de sentimentos e desabaços. Há uma clara necessidade do docente em ser escutado, em se considerar o que eles pensam, quais são suas ponderações e reivindicações. Por esses motivos procuramos situar o sujeito narrador no contexto e no momento da entrevista buscando não embarcar por completo em

³² Concebido, Percebido e Vivido são concepções articuladas que devem ser analisadas entre si. Importante destacar que a despeito de uma possível arbitrariedade conceitual dessas concepções, neste trabalho elas se colocam como grades narrativas de interpretação do trabalho de campo. Destacamos que nesta perspectiva existe uma tensão entre o caráter objetivo e o subjetivo, uma vez que, mesmo considerando as dimensões teoricamente objetivas (enquanto esquematização e ação) como o concebido e o vivido, elas denotam expectativas e estratégias pessoais de cunho subjetivo por parte dos docentes, com e no ensino superior. O percebido, tido aqui como elemento subjetivo, se forma, por sua vez, mediante a objetividade dos olhares e adequações decorrentes dos elementos anteriores.

suas falas, objetivando, na verdade, capturar (seus) elementos de construção da realidade social.

As formulações teóricas da realidade, quer sejam científicas ou filosóficas quer sejam até mitológicas, não esgotam o que é “real” para os membros de uma sociedade. Sendo assim, a sociologia do conhecimento deve acima de tudo ocupar-se com que os homens “conhecem” como “realidade” em sua vida cotidiana, vida não teórica ou pré-teórica. Em outras palavras, o “conhecimento” do senso comum, e não as “idéias”, dever ser o foco central da sociologia do conhecimento. É precisamente este “conhecimento” que constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir. (idem, p.29/30).

Desse modo, os elementos capturados e já expostos diversas vezes se concentram basicamente em: a) o impacto do deslocamento (distância percorrida entre territórios geográficos); b) o impacto da estrutura física do seu ambiente de trabalho; c) o impacto quanto às dificuldades administrativas e pedagógicas do pleno exercício da profissão; d) a constatação do nível medíocre do corpo docente; e) a insuficiência da estrutura e dos equipamentos urbanos. Todos esses elementos são muitas vezes associados ou desencadeiam olhares direcionados a questões familiares, dificuldades de interação social e espacial, anseios profissionais, dentre outros.

Os impactos mencionados refletem precisamente o ponto de encontro entre as expectativas e a constatação da realidade. Neste momento, o concebido entra em choque com o percebido e modela o cotidiano vivido dos professores.

O impacto, ressalte-se, nem sempre se apresenta como negativo, embora tenham sido dominantes os relatos nesse sentido, existem impactos positivos que expressam contentamento e situações de plena adaptação à realidade encontrada. No primeiro caso – dominante – a busca imediata por estratégias de adaptação à realidade encontrada evidenciou, para nós, uma ruptura, um desencanto imediato às vezes assimilado e muitas vezes contornado. A percepção, desta forma, é o aspecto subjetivo, mediador e modelador dos elementos objetivos do exercício da profissão, concebido não

só por regras institucionais, mas pelo próprio significado do trabalho docente com a organização da vida cotidiana em torno dos aspectos considerados como trabalho, família, relações sociais e territórios vividos e/ou ocupados efemeramente.

É impactante sobre todos os aspectos. Hoje, acredito piamente que a primeira impressão é a que fica. Quando cheguei na UVA no final dos anos 90 a estrutura era péssima, extremamente precária. Sobral também não era o que é hoje. Todo esse impacto foi corrosivo para mim porque pensei que a UVA era uma universidade grande, aliás, que já era uma grande universidade. Mas não foi bem assim. Vinha pra cá num desgosto maior do mundo e isso ficou, incorporei esse sentimento. Digo que incorporei porque sei que de lá pra cá a UVA melhorou muito, a estrutura ainda é precária, mas melhorou e o ambiente também. A cidade de Sobral também melhorou, se maquiou é verdade, mas para nós professores, atende sim. O problema é que as mudanças não alteraram minhas percepções da cidade nem da universidade... Não ao ponto de me fazer mudar o discurso. Acho que não mudo porque quando me dei conta das mudanças, o tempo já tinha passado pra mim e hoje já estou perto de me aposentar. Não bastasse todas as dificuldades que vivi na universidade, os deslocamentos que resultaram em divórcio e tudo mais, aqui a politicagem é deliberada, mais do que em qualquer outro canto, tenho certeza. Fiz oposição à reitoria, me engajei politicamente contra as coisas daqui e estou certo que é por isso que o máximo que consigo aqui é aprovar um ou outro projeto de iniciação científica e nada mais. (sic. Professor Joel do curso de Direito da UVA, Sobral).

Assim, a percepção designa formas de olhar, sentir e agir que os professores produzem sobre o que se observa e como se opera o sistema de ensino superior público do qual são agentes. Suas percepções se relacionam a construções históricas que estão diretamente associadas às expectativas da profissão e da constituição de suas carreiras.

Adaptação e percepção são coisas diferentes. É importante te dizer que estou adaptada, mas não plenamente. Não estou plenamente adaptada porque a forma como me organizo cotidianamente depende das percepções que desenvolvi ao longo desses anos. Minha

percepção é que não estamos em condições de oferecer um ensino superior de qualidade, porque não temos qualidade para trabalhar. Só que aí me pergunto: e quem tem condições ideais de trabalho? A questão é que esse pensamento é traiçoeiro porque gera conformismo. Além do conformismo, gera aquela sensação de que “eu sou professora, então tenho que a partir das condições que disponho buscar fazer o melhor possível”. Isso é muito bonito, mas na prática é uma forma de lidar com a frustração e de não repassar esse sentimento para os demais segmentos da comunidade acadêmica. Assim, é possível eu te dizer que as nossas percepções, embora sejam visões e adaptações de cada um de nós, da pessoa, elas são, ao mesmo tempo coletivas e densas porque são incorporadas e modeladoras de nossas práticas, de nossas atitudes e diria até, de nossas identidades profissionais. (sic. Professora Carmem do curso de Ciências Sociais, da URCA).

A percepção vai se constituindo como uma rede complexa de agentes que confere significado e sentido social ao ensino superior no contexto da interiorização. As percepções, mesmo que nem sempre expressas pelos docentes interlocutores deste trabalho, proporcionaram um diálogo (in)direto entre eles pois trouxeram – e podem trazer ainda mais – questões que envolvem dimensões que promovem um olhar mais íntimo e profundo de como se opera o ensino superior no cenário apresentado.

Ao refletirmos sobre o modo como o(a) professor(a) percebe e se percebe no contexto da interiorização do ensino superior no Ceará, acreditamos estabelecer uma importante articulação entre a materialidade das políticas, ações e práticas com a subjetividade decorrente das expectativas, dos olhares e das sensações que estes professores concebem segundo referenciais de vida e de carreira que foram construídos e objetivados no decorrer de suas trajetórias acadêmicas e docente, (re)modelando identidades sociais e coletivas; pessoais e profissionais.

Me percebo em meio a um jogo de interesses entre o político e o social. Não sei mais se sou sujeito de transformação social ou se sou um sujeito transformado pelo social. Como tem se apresentado o ensino superior aqui em Tauá? Péssimo. De um lado o governo querendo formar pessoas a qualquer custo, de outro, as pessoas se

formam achando que o Estado já está fazendo demais e está bom assim. Desse modo, há uma espécie de negociação por parte de uma instituição que fornece diplomas e das pessoas que adquirem diplomas. Como me vejo nisso tudo? Como aquela que atrapalha a negociação. Aí me dizem assim: “pelo menos tu tá garantida pelo concurso pro resto da vida”. Sabe como respondo? “pois é, fazer o quê? Não sei se queria estar nisso, nesse jogo. O preço da estabilidade tem sido muito alto... Tem afetado minha saúde, minha família, meus objetivos e meus sonhos”. Então, eu me percebo como alguém alienada. Não porque não entendo o contexto que estou, mas porque não tenho autonomia suficiente para promover algo realmente bom aqui. E percebo esse modelo de ensino superior, esse modelo de interiorização, como o “alienador” dos professores, pois oferece estabilidade, e da sociedade em geral que pensa que está verdadeiramente se desenvolvendo... É um verdadeiro mercado de expectativas, alimenta esperanças nossas, dos alunos e da sociedade. (sic. Professora Liliana, do CECITEC/UECE, Tauá).

Parece claro que o objetivo não é totalizar o conjunto das percepções em algo único. Ao contrário, o que consideramos relevante é que, em meio à diversidade de olhares, apreensão e narrativas da realidade vivida, podemos encontrar mais do que percepções comuns sobre o processo em estudo. Vislumbram-se estratégias de adaptação semelhantes, múltiplas perspectivas que se direcionam para o mesmo elemento nesta tese: identificar e refletir sobre o lugar do docente e da docência universitária, buscando compreender suas bases de análise, as perceptivas de como este reflete sobre si e sobre o ensino e a educação superior.

A percepção narrada pelos professores possibilitou, mesmo que de modo parcial, compreender o processo de interiorização do ensino superior, sob uma outra perspectiva, de dentro para fora das IES, ou seja, para além dos dados oficiais e dos estudos sem sujeitos ou de sujeitos ocultos que tratam da temática em questão.

6.3 O Vivido

O vivido envolve, necessariamente, a dimensão da vida cotidiana onde o indivíduo se organiza e expressa em suas ações o que lhe é relevante, atual, e onde, conforme Martins (2008), o sujeito produz legitimamente a sua própria chave de interpretação dos sonhos.

A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente. (BERGER e LUCKMANN 1985, p.35).

Tomando como referência os autores acima, podemos afirmar que o vivido se torna produto da relação concebido/percebido e se apresenta como fenômeno social de dimensão sociológica relevante e carregada de significados acerca dos elementos que envolvem a vida cotidiana do professor *multiterritorializado*, pois o percebe de modo plural evidenciando relacionamentos e articulações, preocupações, perspectivas materiais e imateriais que circundam a complexa sociabilidade na modernidade, sobretudo em sua fase atual.

Porém, a interpretação das trajetórias manifestadas por suas múltiplas narrativas e representações, mas também acompanhadas por muitos momentos de silêncio desses docentes, exigiu conforme destaca Stacanela (2009) uma vigilância epistemológica no sentido de efetivar o que foi denominado pela autora de “diálogo em três dimensões”, através do qual procuramos estabelecer um diálogo entre os professores interlocutores, nossos interlocutores teóricos e os objetivos e problemas de pesquisa. Assim, suas falas não são meras ilustrações das teorias. Ao contrário, o diálogo em três dimensões oportunizou o surgimento de categorias emergentes, nomeadas com expressões nativas dos sujeitos da pesquisa.

Os caminhos da sociologia da vida cotidiana, trilhados com apoios na etnografia, são recursos que possibilitam o desempenho do papel de *intérprete* que o pesquisador exerce, uma vez que as narrativas dos jovens são carregadas de conhecimentos e informações sobre o modo de reproduzirem ou modificarem as normas socialmente

construídas. Como já foi dito, esse caminho não se faz sem conflitos, sem dúvidas e sem incertezas, pois as perguntas servem para mobilizar em direção à construção de respostas, sempre parciais e provisórias sobre a realidade que nos é dada a ler. (STECANELA, 2009 p.74).

Desse modo, concordamos com Melucci (2005, p.29) ao afirmar que: “os sujeitos constroem o sentido do seu agir e no qual experimentam as oportunidades e os limites da ação”. No caso desta pesquisa, procuramos estabelecer uma articulação dos processos intersubjetivos (entre sujeitos) com a estrutura da formação social, que denominamos de *trajetórias em diálogos*. Configurou-se, noutras palavras, a necessidade de uma perspectiva de compreender o ensino superior no contexto da interiorização, a noção de universidade e a teia de significados atribuídas pelos docentes de maneira articulada, sendo essa articulação concebida de modo orgânico, não-mecânica, mas dialética, na qual as IES pudessem ser vistas como lugar de dominação e de rebeldia, de reflexo e de criação, levadas a efeito por sujeitos individuais que tecem ativamente ou não, a vida acadêmica institucional.

Por várias vezes ao longo deste trabalho apresentamos fragmentos das trajetórias narradas pelos professores, o que torna relativamente dispensável a incorporação de tantas outras neste momento. Todavia, a fim de seguir o mesmo modelo de escrita adotado e, ao mesmo tempo, com o intuito de gerar uma reflexão ainda mais aguçada sobre como se dá e quais são os parâmetros – muitas vezes questionáveis – que vários professores adotaram e incorporaram na e para a organização cotidiana da vida acadêmica.

Cheguei aqui “morta de inocente”, achando que iria desenvolver meus trabalhos e contribuir de modo significativo para a transformação da realidade local. Não é isso que objetivamos ou deveríamos objetivar enquanto professores universitários? Meio que “quebrei a cara” logo de início. Só tinha duas disciplinas para lecionar e, sem mesmo solicitar fui lotada em dois dias seguidos (quarta e quinta). Daí perguntei: e nos outros dias o que devo fazer? Meu coordenador em tom irônico disse: “vá pra casa aproveitar o resto da semana que emprego assim não é pra todo mundo não”. Foi um choque inicial, mas também foi um misto de contentamento e

incertezas. Já tinha vindo aqui, olhado casas para alugar, estava pensando como ia me organizar... De repente, tudo isso foi de desmaterializando, sabe? Hoje, dou graças a Deus. Estou aqui há seis anos e nunca mudei sequer os dias da semana que trabalho. É super confortável para mim e para os outros professores que, brincamos, possuem suas cátedras... Ah, o que chamamos de cátedras são nossos dias de trabalho, por exemplo, quarta e quinta são meus dias e pronto. Ninguém ouse modificar a menos que eu solicite. (sic. Professora Jaqueline UFC do Cariri³³).

Claro que estas situações não são generalizadas, mas expressam comportamentos, visões, adequações e acordos bastante significativos e representativos, sobretudo dos professores dos cursos da UECE ou de alguns cursos que, visivelmente, são menos estruturados das demais IES pesquisadas.

Noutra vertente, como expressei em outras ocasiões, encontramos docentes que organizaram seus cotidianos e atividades profissionais e pessoais de maneira mais “harmônica” e criaram uma rotina que busca equilibrá-las. Estes geralmente possuem projetos de pesquisa e/ou extensão, bem como se envolvem em atividades administrativas, mantendo uma postura acadêmica (mais) ativa nas demais esferas que a vida e a vivência universitária requerem.

O verdadeiro desafio que se coloca à sociologia do cotidiano é o de revelar a vida social na textura ou na espuma da “aparente” rotina de todos os dias, como a imagem latente de uma película fotográfica. (PAIS, 2003a, p. 31).

“*O que se passa no cotidiano é rotina*” (idem, p. 28). Ao buscarmos compreender a dimensão do *vivido* expressa pelos sujeitos desta pesquisa, acreditamos que ultrapassamos o ‘imediatamente observável’ e adentramos nos meandros das paisagens sociais e institucionais à procura de significantes

³³ A professora Jaqueline, pediu para que seu curso não fosse revelado devido ao pouco número de docentes efetivos em seu curso, bem como a identificação dos seus dias. Segundo ela, todos sabem quem são os professores conforme os dias de trabalho “é assim, também, que somos identificadas”.

mais do que de significados da expansão e espacialização do ensino superior público no Ceará.

Conforme destaca Heller (1972/1975), a análise da realidade investigada vai além da mera descrição da rotina das práticas sociais, em geral, e das relações interpessoais, em particular. Daí percebemos os professores, mediante o papel social que lhes cabe em todo este cenário: o de protagonistas. São, assim, sujeitos-atores de transformação social e, ao mesmo tempo, são agentes institucionais. Entre o pessoal, o institucional e o social, destaca-se o viés profissional, ou seja, o trabalho docente passa a ser constituído e ressignificado no seio deste “jogo de interesses” e perspectivas desses mesmos três pontos.

As experiências cotidianas parecem minúsculos fragmentos isolados da vida, tão distantes dos vistosos eventos coletivos e das grandes mutações que perpassam a nossa cultura. Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos e relações que acontece quase tudo o que é importante para a vida social. É onde assume sentido tudo aquilo que fazemos e onde brotam as energias para todos os eventos, até os mais grandiosos. (MELUCCI, 2004, p. 13).

Desse modo, o vivido, o percebido e o concebido pelo professor em destaque, se articulam e possibilitam novas formas de apreensão de uma realidade ainda pouco penetrada, repleta de estigmas e adereços. Em nosso entendimento, não só é possível, mas extremamente necessário e relevante refletir para além das macroestruturas do ensino e da educação superior, seja ela universitária ou não. A compreensão sociológica da e sobre a universidade exige, também, contato direto com os públicos que a compõem, com as “microestruturas” a partir da interação face a face que permita dar conta da questão do sujeito social, que ao mesmo tempo faz história e é feito por ela, estimulando pesquisas que visem entender a rede de práticas e processos dos quais participam os integrantes da vida acadêmica no período mais antigo ou contemporâneo.

Esta tese visou compreender os professores em seus contextos de trabalho. Com efeito, os docentes constituem um campo significativo para um melhor entendimento do ensino superior. Todavia, três últimas considerações

se fazem pertinentes para a finalização desta pesquisa: a) muito dos e sobre os docentes universitários – no contexto da interiorização, ou não – ainda precisa ser elucidado, refletido; b) não pretendíamos (pretendemos) em hipótese alguma, caricaturar o professor ou o ensino universitário a partir das perspectivas e marcos que julgamos relevantes, mas apenas compreender um dos campos deste cenário multifacetado, e; c) assim como mais pesquisas sobre os professores, urgem pesquisas sobre os demais públicos como os estudantes (para além do perfil do ingresso e do egresso), corpo técnico-administrativo, que certamente é um público que tem muito a falar e contribuir para o entendimento das universidades, além de lideranças políticas, religiosas e acadêmicas, dentre tantos outros igualmente relevantes.

Considerações Finais

Ao estudar o modo como os professores e professoras das faculdades e universidades públicas que vivem e/ou desenvolvem suas atividades acadêmicas nas cidades do interior do Ceará, percebem e se percebem no contexto da interiorização do ensino superior, buscamos construir uma leitura sobre o próprio processo de interiorização deste nível de ensino considerando os sujeitos, suas trajetórias acadêmicas, falas e representações. Este estudo constitui deste modo, uma das diversas possibilidades de se compreender a expansão, a interiorização e a própria dinâmica do ensino superior para além dos processos históricos, dos dados estatísticos, das medidas e dos programas políticos governamentais ou de Estado. O viés analítico que optamos parte desses temas, mas carrega em si a especificidade, ainda pouco comum aos estudos sociológicos, de analisar o docente e o trabalho docente considerando suas percepções, vivências e organização das atividades sociais e profissionais a partir das relações que estes mantêm com as cidades e com as instituições com as quais possuem vínculos.

Embora considere um marco temporal que se inicia desde a década de 1970 com a criação da Universidade Estadual do Ceará, esta pesquisa tratou de analisar os sujeitos no tempo presente, no desenrolar de suas trajetórias, inseridos ativamente em seus processos de trabalho, encontrados e abordados durante suas jornadas profissionais. Conforme Chartier (1996, p.125), esta tese não se constituiu mediante “a busca desesperada de almas mortas, mas num encontro com seres de carne e osso que são contemporâneos daquele que lhes narra as vidas”. Ela se configura em uma tentativa de articular estrutura/conjuntura com representações/práticas assumindo o desafio de responder a multiplicidade de questões implícitas e explícitas que decorreram desta proposta. (Chartier, 1990).

Nesta perspectiva, os docentes deixam de ser meras figuras ilustrativas nas análises do e sobre o ensino superior, e passam a ocupar lugar central nas nossas reflexões sobre a temática proposta. Do mesmo modo, o trabalho

docente não é tido aqui como um conceito abstrato, modelador das práticas docentes, mas ao contrário, ele é modelado pelas práticas docentes que incorporam diversos outros aspectos da vida cotidiana e social dos sujeitos, considerando fatores objetivos como os deslocamentos socioespaciais, distanciamento familiar (em alguns casos), condições estruturais de trabalho, dentre outros destacados nesta pesquisa, bem como, fatores subjetivos geralmente referidos aos sentidos dados aos significados desta prática profissional e também de suas vivências sociais no e extra ambiente acadêmico, além dos sentimentos de pertença ou de repugnância com as cidades onde trabalham e/ou moram e das IES em que desenvolvem (ou executam) suas atividades profissionais.

É neste campo que surge a tensão entre o concebido, o percebido e o vivido do trabalho e das práticas docentes. Foi possível constatar, através das narrativas dos professores, práticas que contradizem os discursos, o imaginário e as representações docentes. A oposição entre o imaginário e o real, entre o desejado e o executado, entre representações e práticas nem sempre são percebidas por parte destes professores. Muitas vezes são valores e desejos ocultos ou ocultados devido ao conjunto de fatores objetivos, incorporações de uma dinâmica estabelecida – aceita ou não – capazes de gerar acomodação e assimilação da vivência e das forças do campo.

A reflexão assume, portanto, a perspectiva de que falar do ensino superior, principalmente no contexto da expansão e interiorização, é tratar das identidades, das multissociabilidades decorrentes da vivência de múltiplos territórios e buscar capturar as representações e simbologias subjacentes a fatos e ações (Araújo, 2005). Este mesmo autor destaca ainda que

[...] não é suficiente a consulta aos acervos documentais; é indispensável a recuperação do vivido, através da memória das pessoas que fizeram os fatos acontecerem. Desta ótica, não se trata apenas de fazer o registro dos acontecimentos ou proceder a análises estruturais; trata-se de buscar aqueles componentes do envolvimento pessoal com os processos mais amplos da sociedade local e regional nas lembranças autobiográficas dos que fizeram e

fazem os acontecimentos. De outro modo, entender os fatos e o contexto histórico a partir das vozes e as vidas das pessoas, evitando que o registro histórico oficial sufoque os sentidos dos gestos dos indivíduos. (ARAÚJO 2003 *apud* ARAÚJO 2005, p. 317).

Este estudo possibilitou e possibilita uma série de reflexões acerca do ensino superior, do docente e do trabalho docente, elenca diversas categorias de análise, e coloca a questão das territorialidades como eixo norteador de se pensar o processo de interiorização pela via dos sujeitos que a vivenciam e a concretizam. Contudo, não buscamos uma generalização de percepções, de comportamentos, de sensações nem, muito menos, desenvolvemos “um modelo” capaz de dar conta da totalidade dos professores nem, tampouco, taxar como desnecessária ou sem valor a difusão territorial do ensino superior.

Longe, muito longe disso, o próprio estudo mostrou que, embora existam inúmeros docentes que se integraram à realidade local, que desenvolvem projetos de pesquisa e extensão, criam laboratórios de estudos, compartilham experiências políticas e administrativas e dão um caráter dinâmico à vida universitária, existe também uma convergência de comportamentos da maioria dos professores pesquisados no que se refere à organização do trabalho docente, adequação e concentração de carga-horária e que, em algumas IES, o ensino é a única atividade acadêmica desenvolvida pelo(a) professor(a), em seus locais de trabalho.

Há, portanto, em boa parte das cidades e instituições pesquisadas, um número significativo (neste trabalho, a ampla maioria) de professores(as) que não vivenciam cotidianamente o ambiente acadêmico, que estabelecem pouca relação direta com os demais públicos da universidade e com a sociedade local, não desenvolvem (por vários fatores) atividades de pesquisa e extensão, nem administrativas e, nem mesmo conhecem bem a dinâmica urbana e as características das cidades em que trabalham. “Independente” e respeitando as particularidades e motivações pessoais de cada docente interlocutor desta pesquisa, a questão que se apresenta é que essas manifestações incidem, negativamente, sobre a sociedade local, comprometem o desenvolvimento

regional, contribuem para uma educação superior estigmatizada que não reflete sobre os problemas locais, nem tampouco, os vivencia. Nestes casos, configura-se uma espécie de relação de mercado que ocorre pela troca direta e imediata em que a cidade e a universidade garantem a estabilidade profissional pela via do concurso e o professor oferta o mínimo possível do que é estabelecido e esperado institucional e socialmente, que é a presença em sala de aula nos horários propostos e acordados.

A partir daí se configura uma dicotomia entre o ensino superior e o ensino universitário. Nunes (2011) assinala que o ensino superior não pode ser confundido com o ensino universitário e, mais do que isso, no Brasil há uma distorção do sentido de universidade e da educação universitária. O autor alerta ainda para a importância de compreender quais as implicações da criação de universidades, e o que estas representam para o imaginário nacional sobre a qualidade do ensino universitário. Em complemento, destaca que:

Cabe trazer à tona importante fato sobre o Brasil. Ao mesmo tempo que definiu a universidade como entidade de pesquisa, o país tratou, talvez cínica e esquizofrenicamente, de distribuir com abundância títulos universitários.

Cinicamente, porque o governo chama de universidade às suas casas de ensino recém-criadas, mesmo que não tenham alunos, professores ou prédios e laboratórios. Já nascem como “universidades”, independente de mérito ou mesmo de funcionamento.

Esquizofrenicamente porque a ideologia do movimento “progressista e cientificista”, pela qual se pauta o MEC, requer a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, mas fecha os olhos para o fato de que suas próprias instituições prescindem de qualquer análise de mérito, credenciamento, reconhecimento ou acreditação para merecerem o título de universidade, já que nascem com ele.

Esquizofrenicamente também porque se fosse verdadeiro o mantra constitucional, não poderia haver no Brasil cerca de trezentas instituições universitárias: 193 universidades e 132 unicentros. Não

há país nenhum no mundo que tenha 300 instituições de pesquisa universitária. Mas nós, que somos tão seletivos, tão ideológicos, tão “constitucionalisticamente” universitários, temos. Ou bem não temos, ou está errada a constituição, ou bem não levamos a sério a própria ideologia que pensa que nos governa. (p.55 – 56).

Posto isto, talvez tão importante quanto se pensar sobre as percepções e posturas adotadas pelos docentes no decorrer de suas trajetórias acadêmicas, seja elencar elementos que os conduzem a tais práticas e comportamentos. É importante que se reflita não só no que a interiorização do ensino superior pode representar política, econômica e socialmente. Faz-se necessário atentar para a precariedade do processo de interiorização do ensino superior em âmbito nacional e no estado do Ceará. “Trocar de prédios três vezes em quatro anos”, “trabalhar em uma unidade que não tem encanamento e que, portanto, não tem água há dois anos”, “funcionar nas instalações de uma escola de ensino fundamental em tempo integral ou em instalações cedidas pelos Institutos Federais ou pelas prefeituras”, “presenciar a deteriorização das instalações devido a cupins”, “não dispor de: bibliotecas, de laboratórios, de gabinetes, nem de recursos materiais suficientes”, além de “não receber incentivos para a produção acadêmica e participação em eventos”, constituem “apenas” alguns dos percalços destes modelos de interiorização e evidenciam que a prioridade é quantitativa, é gerar e multiplicar de modo acelerado o número de matriculados e de graduados sem mesmo possuir condições suficientes para tal, tornando a sociedade refém de suas próprias expectativas e o professorado em uma situação minimamente conflituosa, ou seja, eles passam a ser e se perceber, simultaneamente, como cúmplices, vítimas e “heróis” dos modelos adotados.

O certo é que, nestes casos, não pode haver distinção ou separação da análise sobre as conjunturas políticas e as estruturas e condições pelas quais se efetiva o ensino superior das práticas docentes. Uma decorre da outra. No entanto, é importante considerar ainda que existe uma tendência de adequação à situação encontrada e esta tem proporcionado, conforme identificado no campo, situações que são, ao mesmo tempo, peculiares e

comuns. Peculiares porque cada sujeito interlocutor estabelece parâmetros pessoais, relacionados a questões familiares, sociais ou cidadinas e comuns por serem questões que são incorporadas e justificadas considerando basicamente os mesmos padrões e narrativas.

Na perspectiva de capturar e o que se tornou comum, de se pensar as estratégias, de tornar familiar e aceitável aquilo que é estranho, refletimos também sobre o conceito de *habitus*, sendo este o fato de acomodar-se às situações que, em dado momento – na percepção – se apresentam como incomuns ou rompem a ideia e o imaginário inicial.

Como disposto no decorrer dos capítulos, a interiorização do social e a incorporação de determinadas condutas tidas como “naturais”, expressam marcas que evidenciam símbolos distintivos entre os indivíduos e os compõem socialmente. Esse estilo de vida mais ou menos individual, conforme destaca Elias (1994), nos permitiu considerar fenômenos sociais que formam o espaço social e foram entendidos e desenvolvidos por cada professor, expressando-se em três dimensões: Pensamento, Sentimento e Comportamento. No entanto, tomamos a ideia de *habitus* como um dispositivo de análise, mas não nos fechamos nela, afinal,

Em todo dispositivo, é preciso identificar a parte da história e a parte do atual. Trata-se de bem produzir novas formas de subjetividade capazes de resistir não mais simplesmente à disciplina normativa, mas aos dispositivos de controle aberto e contínuo. Em todo dispositivo, devemos questionar a parte da história e a do vir a ser, o que quer dizer estar atento ao possível, mobilizando a transdução. E seguindo ao antropólogo Bensa (2001), trata-se de passar de uma postura de imputação de comportamentos à identificação dos processos de aprendizagem, permitindo à pessoa engajar-se em uma dinâmica de ação. **Ir além do registro do *habitus* para produzir historicidade.** (SCHALLER, 2008, P.75. Grifo nosso).

No processo de refletir sobre os contextos e sujeitos da pesquisa, o território – tanto no viés geográfico como no simbólico – se apresentou como

conceito fundamental da pesquisa uma vez que possibilitou a articulação entre fronteiras espaciais com fronteiras do pensamento que norteiam novas vivências e seguidas adequações afetivas e de lugar. A *multiterritorialidade* aqui reportada, representa acúmulos de experiências entre territórios reais e imaginários que modela a identidade do sujeito pesquisado e estabelece novos (outros) parâmetros de se ver, reconhecer e se relacionar em ambientes variados gerando um “acúmulo” de relações sociais, que são distintas, mas se complementam ou complementam os anseios e as relevâncias destacadas individualmente. A este acúmulo de vivências e relações tecemos o conceito de *multissociabilidade*. Neste aspecto, territorialidade e sociabilidade não só se equivalem como se integram. Desta conjunção formam-se representações e (re)modelam-se constantemente as identidades sociais e profissionais atribuindo-lhes um caráter ainda mais dinâmico.

Às constatações que questionam a representação convencional de “uma” identidade, que seria definível num dado momento graças a sua estabilidade conquistada, assim como uma identidade que se desconstruía pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e das referências socioculturais, junta-se a tomada de consciência de que a questão identitária deve ser concebida como processo permanente de identificação/diferenciação e de definição de si, através de nossas identidades evolutivas como emergências socioculturais visíveis da existencialidade. E identidades visíveis nos espaços sociais, nos quais as pessoas se deslocam ao longo de uma jornada, de uma semana, de meses e, finalmente, de uma vida. (JOSSO 2008, p.25-26).

A par dos territórios e das territorialidades que marcam e demarcam a vida e os afazeres acadêmico-profissionais dos docentes com os quais dialogamos, pareceu-nos promissor problematizar os deslocamentos socioespaciais – tanto a mobilidade como a migração - a fim de compreendermos o lugar que o movimento ocupa nas narrativas e representações dos professores. A propósito, a vida em constante circulação é uma característica cada vez mais significativa no tempo presente. À medida em

que cidades crescem e diversificam seus serviços e comércios, cresce o movimento de trabalhadores qualificados que estão em trânsito constante. Mover-se, migrar, deslocar-se no espaço geográfico não é um fenômeno recente nem tampouco é um “privilégio” da classe docente incentivada pelo crescimento acelerado de instituições de ensino superior de toda natureza.

Em verdade, o mundo contemporâneo oferece grandes elementos ao debate, ao estudo e à pesquisa, uma vez que somos “expectadores participantes” de uma série de transformações sociais, econômicas e políticas que afetam sobremaneira a dinâmica e a mobilidade socioespacial.

O processo de mobilidade espacial da população, de forma geral, obedece a um conjunto de fatores ocorridos em um determinado tempo ou recorte histórico. O fluxo ou a circulação de trabalhadores qualificados tem se tornado um evento cada vez mais constante de um significativo contingente populacional entre Fortaleza e sua Região Metropolitana e algumas cidades do interior do Ceará destacadamente Juazeiro do Norte, na região do Cariri cearense, Sobral, na região Norte do Estado e Quixadá no sertão central, polos regionais que tem atraído cada vez mais investimentos públicos e privados dando uma nova feição à estrutura e dinâmica urbana. Tais investimentos têm ocorrido prioritariamente no setor educacional em nível superior seja ele na esfera pública ou privada, assim como nos demais campos como na área da saúde envolvendo assistentes sociais, médicos, enfermeiras, fisioterapeutas, psicólogos dentre outras que estão conquistando paulatinamente seus espaços em programas governamentais de saúde como os Centros de Atenção Psicossocial – CAPS, o Programa Saúde da Família – PSF, dentre outros, e também no setor privado com uma maior especialização dos procedimentos preventivos e de tratamento demandados pela população. O setor industrial também cresce em algumas regiões assim como o setor de comércio atraindo, mesmo que temporariamente para estas cidades, um número cada vez maior desses profissionais.

De acordo com Ursula Huws³⁴, os movimentos sem precedentes de pessoas e de emprego por toda parte está a provocar alterações fundamentais no que se refere às identidades ocupacionais; a estrutura social e à natureza espacial das cidades. Neste sentido, no mesmo ensaio a autora argumenta que:

Por um lado, o trabalho que anteriormente estava ligado geograficamente a um determinado local tornou-se volátil numa dimensão sem precedentes históricos; por outro lado, tem havido grandes migrações de pessoas que percorrem o planeta à procura de trabalho e de segurança pessoal. Tem havido pois um duplo desenraizamento – uma deslocação do trabalho em direção às pessoas e uma deslocação das pessoas em direção ao trabalho. Em conjunto, estas reviravoltas estão a transformar o carácter das cidades tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento.

Desta forma, o exame dos fluxos populacionais em direção ao interior do Ceará por parte de uma classe trabalhadora – no caso específico de professores do ensino superior – revelou a necessidade de compreender os novos territórios do trabalho e a desterritorialização – ou reterritorialização – do trabalhador qualificado no estado do Ceará.

Defendemos a tese de que o lugar importa, que a mobilidade tem significado e interfere na percepção e no cotidiano de quem a vivencia por opção ou obrigatoriamente, que os territórios podem ser apropriados ou não pelos sujeitos, que a relação cidade/universidade/professor nem sempre é efetiva e harmônica, que o ensino superior pode ser entendido a partir desses parâmetros e que o trabalho docente se ressignifica e adquire novos sentidos e contornos atribuídos pelos próprios docentes.

³⁴ Fixo volátil ou dividido: o trabalho, a identidade e a divisão espacial do trabalho no século XXI. Disponível em: http://resistir.info/mreview/fixo_volatil.html acesso em 05 de outubro de 2010. O original encontra-se em <http://www.monthlyreview.org/0306huws.htm>. Tradução de Margarida Ferreira.

Este trabalho concebeu o(a) docente de modo plural, ou seja, nos interessamos pela pluralidade disposicional que indicou as condições sociais e históricas de produção de um ator portador de disposições heterogêneas, e mesmo contraditórias. Conforme destaca Lahire (*apud* Amândio 2012),

A sociologia disposicionalista e contextualista pode-se praticar com base em escalas de observação diferentes e com a ajuda de métodos etnográficos, com base em arquivos, em entrevistas ou em questionários. [...] É pois preferível falar em sociologia à escala individual, de sociologia de patrimônios individuais de disposições e de competências (do social no seu estado incorporado) e de sociologia das variações inter e intra-individuais dos comportamentos. (p.200).

Por fim, nesta pesquisa foi realizado um denso trabalho etnográfico, que exigiu uma mobilidade intensa deste pesquisador pelos mais variados e distantes territórios e estabeleceu, ainda que de modo temporário, um diálogo positivo e qualificado com diversos interlocutores que se disponibilizaram em narrar suas trajetórias acadêmicas, a exporem suas vivências e percepções a fim de contribuir para a sistematização das ideias aqui difundidas. Essa densidade, todavia, não encobre nem justifica suas limitações. Ao contrário, ao concebermos os docentes como sujeitos plurais, indicamos a necessidade de constituir novas abordagens, novos olhares e categorias a fim de melhor compreendermos os docentes, o trabalho docente e o ensino superior que se encontra em constante e acelerado processo de mutação. Estes pontos constituíram para mim, uma multiplicidade de concepções, percepções e vivências pessoais e coletivas, criaram territórios simbólicos, e estabeleceram fronteiras móveis de reflexão sistemática, apontando um terreno fértil para futuras (imediatas) incursões que possibilitem o aperfeiçoamento do olhar que visem a se configurar no desenvolvimento de outras pesquisas.

Bibliografia:

AFONSO, M. da R.; RAMOS, M. da G.G.R.; GARCIA, T.E.M. **Movimentos da Expansão do Ensino Superior na Universidade Brasileira**. Congress of the Latin American Studies Association, San Francisco, California May 23-26, 2012.

ALGEBAILLE, M.E.B. Expansão da educação superior – traços de uma inclusão seletiva no cenário educacional brasileiro; In: VIEITEZ, C., BARONE, R. **Educação e políticas públicas: educação para o debate**. Araraquara, SP. Junqueira e Marin editores, 2007.

ALVES, Arilde Franco. As representações sociais configurando as dinâmicas produtivas e sócio-culturais dos camponeses no semi-árido paraibano: em busca de uma sustentabilidade. In: **Revista de Ciências Sociais** – periódico do departamento de Ciências Sociais e do programa de pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará. N.01, Fortaleza, EdUFC, 2011. ISSN.BL.0041-8868.

ALVES, Francisco A.P. **O processo de interiorização da UECE no Sertão Central**. Fortaleza: EdUECE, 2007.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo, Ed. Boitempo, 2005.

AMÂNDIO, S. **Entrevista com Bernard Lahire: do homem plural ao mundo plural**. *Análise Social*, 202, XLVII, 2012. Lisboa, Portugal. ISSN eletrônico: 2182-2999.

ANDRADE, M. C. de. **Territorialidades, desterritorialidades, novas territorialidades: os limites do poder nacional e do poder local**. SANTOS, M. SOUZA, M. A. de. SILVEIRA, M.L. (Orgs). *Território: Globalização e Fragmentação*. São Paulo: Hucitec, 1996.

ANTONIOLI, M. **Géophilosophie de Deleuze et Guattari**. Paris: L'Harmattan, 2003.

_____. **Deleuze et l'histoire de La philosophie** (ou de la philosophie commescience fiction). Paris, Kimé, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo, Ed. Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Ed. Boitempo, 2007.

ARANTES, Otilia. **A cidade do pensamento único: desmanchando consensos**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

ARAÚJO, J. E. C. ; OLIVEIRA, J. E. . Observações para pensar e avançar no ensino de História da Educação na Universidade Estadual Vale do Acaraú. In: José Gerardo Vasconcelos; Jorge Carvalho do Nascimento. (Org.). **História da Educação no Nordeste Brasileiro**. 1 ed.Fortaleza: Edições UFC, 2006, v. 01, p. 01-189.

ARAÚJO, J. E. C. Fragmentos de escavações: razões, sonhos, obstáculos e possibilidades para a criação de unidades de ensino superior na Zona Norte do Ceará. In: Maria Juraci Cavalcante Maia; José Arimatea Barros Bezerra; José Edvar Costa de Araújo; Joan Edessom de Oliveira. (Org.). **História da Educação: instituições, protagonistas e práticas**. Fortaleza: Editora UFC, 2005, v. único, p. 001-478.

ARAUJO, M. N. de O. ; OLIVEIRA, F. de. **A miséria e os dias: (historia social da mendicância no Ceara)**. São Paulo, EdUSP 1996.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma Antropologia da supermodernidade**. Campinas, editora Papirus, 1994.

AUGÉ, Marc. **Por uma Antropologia da modernidade**. Maceió, EDUFAL, 2010.

AZEVEDO, Mário L. Neves. CATANI, A.M. **Universidade e neoliberalismo: o Banco Mundial e a Reforma universitária na Argentina**. Londrina: Práxis, 2004.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Banco Mundial. Washington, 1995, p.1-16.

_____. **Prioridades y estrategias para la educación.** Washington: World Bank, 1995, p. xxxi e xxxii; p. 3-13, 65-103.

BANDERA, N.; FONTES, L. Entrevista com Ruy Braga. **PLURAL**, Revista de pós-graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.17.1,2010, PP. 175-196.

BARBATO, Silviane; CAIXETA, J. E. Histórias de vida, identidade e memória: uma proposta metodológica,. *In*. BASTOS, L.C. e MOITA LOPES, L.P. **Estudos de identidade:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

Bauman, Z. **A sociedade individualizada:** vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editora, 2008.

BAUMAN, Z. MAY, T. **Capitalismo parasitário:** e outros temas contemporâneos. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editora, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas.* Rio de Janeiro, Jorge Zahar editora, 1999.

BECKER, H. **Segredos e truques da pesquisa.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar editora, 2007.

BECKER, O. Mobilidade espacial da população: conceitos, tipologias, contextos. *In*: CASTRO, I. CORRÊA, R.L. **Explorações geográficas:** percursos no fim do século. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, Rio de Janeiro: editora Vozes, 1999/2003.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Territórios do Eu: narrativas da vulnerabilidade e cuidado de si. *In*: PASSEGGI, M.C. da (org). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica.** Natal, RN; São Paulo, Paulus, 2008.

BERTAUX, D. **Destinos sociais e estruturas de classe:** para uma crítica da antropologia política. Rio de Janeiro, Zahar (1979).

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo, Edusp, 2008.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Ed. Difel, 1989.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo simbólico. São Paulo, EdUNESP, 2004.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, Papirus, 1996.

BRAGA, Ruy; BURAWOY, M. **Por uma Sociologia pública**. São Paulo: alameda, 2005.

BRAGANÇA, I.F. de Souza. e MAURÍCIO, L. V. Histórias de vida e práticas de formação. *In*: PASSEGGI, M. C. ; SOUZA, E. C. de (org.). **(auto)biografia**: formação, territórios e saberes. Natal, RN; São Paulo, Paulus, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Resultados e tendências da Educação Superior no Brasil**. Brasília, INEP, 2000.

_____. _____. _____. **Desempenho do sistema educacional brasileiro: 1994-1999 e Educação brasileira, políticas e resultados**. Brasília, 2000.

_____. _____. **Expansão das universidades federais. O sonho se torna realidade!** Período de 2003 a 2006. Brasília, 2006.

BRASIL. MEC/INEP. **Sinopses estatísticas da educação superior**. Brasília, MEC/INEP, 1996.

BRASIL. MEC/INEP. **Sinopses estatísticas da educação superior**. Brasília, MEC/INEP, 2009.

BRASIL. MEC/INEP. **Sinopses estatísticas da educação superior**. Brasília, MEC/INEP, 2010.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**, Brasília, 1995.

CARLOS, A. F. A. **O Espaço Urbano: novos escritos sobre a cidade.** São Paulo: contexto, 2004.

_____. **A Geografia Brasileira, Hoje: algumas reflexões.** Revista Terra Livre, São Paulo, ano 18, vol. 1 Nº 18, p. 161 – 178, 2002.

_____. **Espaço e Indústria.** São Paulo: contexto/EDUSP, 1988.

_____. **O Lugar no / do mundo.** São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. **A Cidade.** São Paulo: Contexto, 1994.

_____. **Os caminhos da reflexão sobre a cidade e o urbano.** São Paulo: EDUSP, 1994.

_____. **A (re)produção do espaço urbano.** São Paulo: EDUSP, c1994.

CASTRO, C. de M.; SCHWARTZMAN, S. **Reforma da educação superior: uma visão crítica.** Brasília: Funadesp, 2005.

CEARÁ. **Anuário estatístico do Ceará 2010/2011.** Fortaleza, Ceará:IPECE, 2011. Disponível em:

<http://www2.ipece.ce.gov.br/publicacoes/anuario/anuario2011/index.htm>

CHANEY, D. **Estilos de vida.** Madri, Espanha. Talasa ediciones, 1996.

CHARTIER, R. “A visão do historiador modernista”. In M. Ferreira & J. Amado (org.) **Usos e abusos da história oral** (pp. 215-224). Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996.

_____. **História cultural - entre práticas e representações.** São Paulo: DIFEL, 1990.

CHAUI, M. S. **Escritos sobre a universidade.** 1º ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2001. 205 p.

CLEMENTE, C.C. (MÍMEO). **Habitando o movimento: experiências sociais de profissionais transnacionais.**

CORACINE, Maria José R.F. **Discurso e identidade: uma questão de memória e ficção de si.** In. BASTOS, L.C. e MOITA LOPES, L.P. **Estudos de identidade: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

COSTA, Lucia cortes da. **Os impasses do estado capitalista:** uma análise sobre a reforma do estado no Brasil. São Paulo, Ed. Cortez, 2006.

CRISTINO FILHO, G.; BEZERRA, M.M.; TEIXEIRA PINTO, V.de P. **Curso de Medicina da Universidade Federal do Ceará – campus Sobral:** nove anos de história. Sanare, Sobral, v.7, n.2, p.97 – 103, jul./dez. 2008.

CUNHA, Luiz A. **A universidade crítica:** o ensino superior na república populista. 3ª edição, São Paulo, editora UNESP, 2007.

_____. **O ensino superior no octênio FHC.** *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, vol. 24, n. 82: 37-61, abril de 2003.

DAMIANI, Amelia Luisa; CARLOS, Ana Fani Alessandri; SEABRA, Odete Carvalho de Lima. **O Espaço no fim de século: a nova raridade.** São Paulo: Contexto, 1999.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer.** Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis,

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN, EdUFRN; São Paulo, Paulus, 2008.

DEMARTINI, Z.B.F. Pesquisa Histórico-Sociológica, relatos orais e imigração; In: Demartini e Truzzi (org.). *Estudos migratórios: perspectivas metodológicas.* São Carlos, SP, EdUFScar,2005.

DINIZ, Marli. **Os donos do saber:** profissões e monopólios profissionais. Rio de Janeiro, Revan, 2001.

DOMINICÉ, Pierre. Biografização e Mundialização: dois desafios contraditórios e complementares. In: PASSEGGI, M. C. ; SOUZA, E. C. de (org.). **(auto)biografia:** formação, territórios e saberes. Natal, RN; São Paulo, Paulus, 2008.

DOURADO, Luiz Fernando. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil no anos 90.** *Educação e Sociedade*, 2002, vol.23, nº 80, ISSN: 0101-7330.

DOURADO, Luiz Fernando; CATANI, Alfredo Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. **Políticas e Gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Editora Xamã, 2003.

DUBAR, Claude. **Trajetórias sociais e formas identitárias**: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educ. Soc.* [online]. 1998, vol.19, n.62, pp. 13-30. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002>.

ELIAS, N., SCOTSON, J.L. **Os estabelecidos e os outsiders**: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editora, 2000.

ESCOREL, Sarah. **Vidas ao léu**: trajetórias da exclusão social. Rio de Janeiro: editora FIOCRUZ, 1999.

FARIA FILHO, Luciano M. de. (org). **Pensadores sociais em história da educação**. 2º edição, Belo Horizonte, Autêntica editora, 2008.

FARIAS, Cláudia Maria de. Superando barreiras e preconceitos: trajetórias, narrativas e memória de mulheres esportistas. *In: Gênero: núcleo transdisciplinar d estudos de gênero – NUTEG – v.19, n.1 (1º semestre, 2000)*. Niterói, EdUFF, 2011.

FRANCO, M. E. D. P **Desenvolvimento Profissional do Professor de Ensino Superior na Construção do Conhecimento**. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre, RS. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares,*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2008.

_____. **Expansão do ensino superior no Brasil e políticas públicas**: desafios para a gestão. In: IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação e III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. *O governo das escolas: os novos referenciais, as práticas e a formação*, 2007, Lisboa, Portugal. IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação e III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. Porto Alegre, RS: ANPAE, 2007. p. 1-11

FRANCO, M. E. D. P. ; MOROSINI, M. C. ; OLIVEN, A. C. ; DEUS, M. A. P. ; RIBEIRO, C. Z. **Expansão da educação superior e arquiteturas acadêmicas: tensões e desafios..** Série-Estudos (UCDB), v. 30, p. 117-139, 2010.

FRANCO, M. E. D. P. ; MOROSINI, M. C. ; SEGENREICH, S. C. D. . **A expansão da educação superior no Brasil pós LDB/96: organização institucional e acadêmica.** Interação (UFG. Impresso), v. 36, p. 119-140, 2011

FRANCO, M.E.D.P. ; GENTIL, Heloisa Salles. Identidade do Professor de Ensino Superior: questões no entrecruzar de caminhos. In: FRANCO, M.E.D.P. e KRAHE E. D.(orgs.) **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento.** Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdiPucrs,vol.1, 2007., 39-58. (ISBN 978-85-7430-701-5)

GAUDEMAR, J. P. **Mobilidade do trabalho e acumulação do capital.** Lisboa, Estampa, 1977.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar editora, 2002.

_____. **As consequências da modernidade.** São Paulo, EDUNESP, 1991.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro, LTC editora, 2008.

GOMES, A. M. ; MORAES, K. N. **Educação Superior no Brasil: Transição para um Sistema de Massa?** In: 19o. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Educação, direitos humanos e inclusão social, 2009, João Pessoa. Anais do 19o. EPENN. João Pessoa: Editora UFPB, 2009. v. 1. p. 1-17.

GOMES, A. M. ; MORAES, K. N. **A Expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate.** In: 32a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2009, Caxambu. Anais da 32a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: Anped, 2009. v. 1. p. 1-17.

GOMES, A. M. ; OLIVEIRA, J. F. **Educação superior como sujeito-objeto de estudo.** In: GOMES, Alfredo Macedo; Oliveira, João Ferreira. (Org.). Reconfiguração do campo da educação superior. 1a.ed.Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012, v. , p. 13-70

GONÇALVES, Rita de Cássia; LISBOA, Teresa Kleba. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Rev. Kátal.** Florianópolis, V. 10, n. esp. P. 83 – 92, 2007.

HAESBAERT, R. O espaço importa: dilemas de construção identitário-territorial na contemporaneidade. In. BASTOS, L.C. e MOITA LOPES, L.P. **Estudos de identidade:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

_____. **O mito da desterritorialização:** do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2010.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis, RJ. 10º edição, editora Vozes, 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: Silva, T.T. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ. 7º edição, Ed. Vozes, 2007.

HARVEY, David. **O Novo Imperialismo.** São Paulo: Loyola, 2004, 201p.

_____. Condição pós-moderna. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. **Justiça Social e a Cidade.** São Paulo: Hucitec, 1980.

HELLER, A. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

_____. Sociologia della vita quotidiana. Roma: Riuniti, 1975.

_____. O homem do Renascimento. Lisboa: Presença, 1982.

_____. Para mudar a vida. São Paulo: Brasiliense, 1982a.

HENRIQUE, W. **As universidades como agentes na (re)estruturação urbana de cidades pequenas. Um estudo sobre passau/alemanha.** In: XII Simpósio Nacional de Geografia Urbana - Simpurb, 2011, Belo Horizonte. Anais do XII Simpurb. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 01. p. 01-12.

HENRIQUE, W. Dinâmicas urbanas e regionais em cidades médias após a instalação de universidades públicas. In: **XII Seminário da Rede Iberoamericana de Pesquisadores sobre Globalização e Território**, 2012, Belo Horizonte. Anais do XII Seminário da RII, 2012. v. 01. p. 01-16.

IANNI, O. **Enigmas da Modernidade-Mundo**. 3º Ed. Rio de Janeiro, civilização brasileira, 2003.

_____. **teorias da globalização**. 4ªed. Rio de Janeiro, civilização brasileira, 1998.

_____. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro, civilização brasileira, 1997.

_____. **A sociedade global**. Rio de Janeiro, civilização brasileira, 1992.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 17 – 44.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, M.C. da (org). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN; São Paulo, Paulus, 2008.

KOGA, D. **MEDIDAS DE CIDADES**: entre territórios de vida e territórios vividos. São Paulo: Cortez, 2003.

KOKES, Suely. **Sugestões para uma Discussão sobre Identidade**. Travessia, Lisboa, v. 4/5, p. 289-295, 2004.

_____. **Uma trajetória em narrativas**. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2001.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre, Artmed, 2004.

_____. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

_____. **Trajetória acadêmica e pensamento sociológico.** Educação e Pesquisa, São Paulo: FEUSP, p. 315-321, 2004b.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997

LECHNER, E. M. de S. A biografização como alternativa à medicalização da experiência migratória e o lugar do corpo no cuidar de si. *In*: PASSEGGI, M.C. da (org). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica.** Natal, RN; São Paulo, Paulus, 2008.

LE GOFF, J. - **Por amor às cidades. Conversações com Jean Lebrun.** São Paulo, Unesp, 1998.

LEFEBVRE, Henri. **A Cidade do capital.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

_____. **A Revolução urbana.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

_____. **A Vida Cotidiana no Mundo Moderno.** São Paulo: Ática, 2000.

_____. **O Direito à Cidade.** São Paulo: Ed. Moraes, 1992.

LEMOS, A. **“Cultura da mobilidade”.** *In*: anais III Simpósio Nacional da ABCiber. Porto Alegre, revista FAMECOS, nº 40. 2009.

LIMA, Antonia Jesuíta de. **As Multifaces da Pobreza:** formas de vida e representações simbólicas dos pobres urbanos. Teresina: Halley, 2003.

LIMA, Sandra A. Barbosa. **Participação Social no Cotidiano.** São Paulo: Cortez, 1982.

MAFFESOLI, M. **A contemplação do mundo.** Porto Alegre. Artes e Ofícios, ed. 1995.

MAFFESOLI, M. **Sobre o nomadismo:** vagabundagens pós-modernas. Rio de Janeiro. Record. 2001.

MARANDOLA JR. **Por um paradigma da(s) mobilidade(s).** *In*. Revista brasileira de Estudos da População. Rio de Janeiro, v. 26, n.1, p. 151-152, jan/jun. 2009.

MARTINS, C.B. **A Formação de um Sistema de Ensino Superior de Massa.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 17, p. 197-203, 2002.

MARTINS, C.B. **A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado do Brasil.** Educação & Sociedade (Impresso), v. 30, p. 15-35, 2009.

MARTINS, C.B. **A Universidade em Tempos de Risco.** Sociedade e Estado, Brasília, v. 20, n.1, p. 231-245, 2005.

MARTINS, C.B. **As Universidades Públicas no Contexto do Ensino Superior Atual no Brasil.** Anuário da Educação, Rio de Janeiro - RJ, v. 1, p. 145-172, 2000.

MARTINS, C.B. **Ensino Superior:** acertos e desacertos na proposta de mudança. Ciência Hoje, Rio de Janeiro, v. 36, n.214, p. 28-32, 2005.

MARTINS, C.B. **Notas Sobre O Ensino Superior Brasileiro Contemporâneo.** REVISTA USP - Rumos da Universidade, SÃO PAULO, v. 39, p. 75-82, 1998.

MARTINS, C.B. **O Ensino Superior Brasileiro na Década de Noventa:** Uma Avaliação. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, p. 41-60, 2000.

MARTINS, C.B. **O Ensino Superior Latino-Americano:** Expansão e Desafios. Latin American Studies Association, v. 76, p. 11-16, 2008.

MARTINS, C.B. **O Ensino Superior no Brasil.** São Paulo em Perspectiva - Revista da Fundação SEAD, São Paulo, v. 7, p. 50-57, 1993. NEVES, C. E. B. ; RAIZER, L. ; FACHINETTO, R. F. **Acesso, expansão e equidade na educação superior:** novos desafios para a política educacional brasileira. Sociologias (UFRGS), v. 17, p. 124-157, 2007.

MARTINS, C.B. **O papel das Universidades Regionais no Atual Sistema de Ensino Superior Brasileiro.** Universidade e Sociedade (Brasília), Brasília, v. 9, n.20, p. 124-135, 1999.

MARTINS, C.B. **Sociologia e ensino superior:** encontro ou desencontro? Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº29, jan/abr. 2012, p.100-127.

MARTINS, C.B. **Uma reforma necessária.** Educação & Sociedade (Impresso), v. 27, p. 1001-1020, 2006

MARTINS, C. B. ; WEBER, S. **Sociologia da Educação**: democratização e cidadania. São Paulo, ANPOCS, 2010.

MARTINS, José de Souza. **A Sociabilidade do Homem Simples**: Cotidiano e História na Modernidade Anômala. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Anped, n. 5 e 6, p. 5-14, maio/ago. e set./dez. 1997. Número Especial: Juventude e Contemporaneidade.

_____. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Ed.UNISINOS, 2004.

_____. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: _____ (Org.). **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005a. p. 25-42.

_____. Conclusões: métodos qualitativos e pesquisa reflexiva. In: MELUCCI, Alberto (Org.). **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005a. p. 315-338.

_____. O vôo das andorinhas: migrações temporárias no Brasil. In: MONTAGNER, M.A. (2007), **Trajetórias e biografias: notas para análise bourdieusiana**. In: Sociologias, Porto Alegre, ano 09, nº17, jan/jun – 2007, p.240-264, 1986.

MATIAS DOS SANTOS, Vívian. **Sobre mulheres, laboratórios e fazeres científicos na Terra da Luz**. (Tese). Doutorado em Sociologia. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2012. (356p).

MAUÉS, O. C. **A reforma da educação superior e o trabalho docente**. In: VI Seminário Redestrado .Regulação Educacional e Trabalho Docente, 2006, Rio de Janeiro. CD Rom, 2006.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. Porto Alegre, Unisinos, 2004.

_____. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Anped, n. 5 e 6, p. 5-14, maio/ago. e set./dez. 1997. Número Especial: Juventude e Contemporaneidade.

_____. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005a. p. 25-42.

_____. Conclusões: métodos qualitativos e pesquisa reflexiva. In: MELUCCI, Alberto (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005a. p. 315-338.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo (SP): Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIRANDA, Kênia Aparecida . **A natureza sócio-histórica do trabalho docente: do sacerdócio à sindicalização**. In: XXV Simpósio Nacional de História: História e Ética, 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História: Por uma est(ética) da beleza da História. Fortaleza: Anpuh, 2009. v. 01. p. 01-21.

MOEHLECKE, S.; CATANI, A.M. Reforma e expansão do acesso ao ensino superior: balanço e proposições. In: OLIVEIRA et all. **Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios**. Textos para Discussão. Série Documental nº 23. Brasília, DF: INEP, 2006, p.07 – 48.

MOITA LOPES, L.P. Discursos de Identidade em sala de aula de leitura de L1: A construção da diferença. IN: SIGNORINI, I (org.) **Língua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MOITA LOPES, L.P. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da ; BASTOS, Liliana Cabral. **Estudos de Identidade: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. 395p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da ; BASTOS, Liliana Cabral. **Para além da identidade. Fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 319p.

MOREIRA, A.F.B. e CUNHA, R.C.O. da. **Identidades em construção: o processo de um escola de ensino fundamental do Rio de Janeiro**. In. BASTOS,

L.C. e MOITA LOPES, L.P. **Estudos de identidade**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

NEVES, C. E. B. **Desafios da educação superior**. Sociologias, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan/jun. 2007, p.14-21.

NEVES, C. E. B. **Diversificação do sistema de educação terciária**: um desafio para o Brasil. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 15, n.1, p. 21-44, 2003

NEVES, C. E. B. ; KOPPE, L. **Processo de Bolonha**: a reforma do sistema de educação superior europeu. Tomo (UFS), v. 15, p. 15-39, 2010

NEVES, C. E. B. ; MORCHE, B. ; ANHAIA, B. C. **Educação Superior no Brasil**: acesso, equidade e políticas de inclusão social. ALAs Controversias y Concurrencias Latino americanas, v. 4, p. 123-140, 2011

NEVES, C. E. B. ; NEVES, F. **Pesquisa e inovação**: novos desafios para a educação superior no Brasil e na Alemanha. Caderno CRH (UFBA. Impresso), v. 24, p. 481-502, 2011.

NEVES, C. E. B. **Reforma e Desafios da Educação Superior**: O processo de Bolonha dez anos depois. Sociologia & Antropologia, v. 01, p. 181-208, 2011

NEVES, C. E. B.; BALBACHEVSKY, E. **Financiamento da educação superior**: lições da experiência internacional. In: NEVES, C. E. B. ; BALBACHEVSKY, E. (coord. técnica); Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (coord. executiva). (Org.). Educação no Século XXI: modelos de sucesso - Financiamento no Ensino Superior. 20ed.Rio de Janeiro: SENAC / Departamento Nacional, 2009, v. 3, p. 105-114.

NIEWIADOMSKI, Christophe. Sociologia clínica e acontecimentos biográficos. In: PASSEGGI, M.C. da (org). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN; São Paulo, Paulus, 2008.

NUNES, E.O. **Educação superior no Brasil**: estudos, debates, controvérsias. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OFFE, C. **Trabalho e sociedade**: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Rio de Janeiro, Tempo brasileiro, 1989.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação no Brasil. *In*: BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. (Orgs.). **Agenda brasileira**: temas de uma sociedade em mudança. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.

OLIVEIRA, A.P. de. **A relação entre o público e o privado na educação superior no Brasil e o programa universidade para todos (PROUNI)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFPE, Recife, 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. **A Economia Brasileira: Crítica à Razão Dualista**. Petrópolis – RJ: Vozes.

OLIVEIRA, M. R. ; FRANCO, M. E. D. P. **Trabalho docente na educação superior**: desafios do internacional ao local. *In*: VII Seminário de La Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente, 2008, Buenos Aires, Argentina. Nuevas Regulaciones en America Latina. Buenos Aires, Argentina: Universidade de Buenos Aires, 2008. p. 1-17.

ORTIZ, R. **Um outro território**: ensaios sobre mundialização. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo, Brasiliense, 1994.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

_____. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **Nos rastros da solidão**: deambulações sociológicas. Porto: Âmbar, 2006.

PASSERON, Jean-Claude. **O raciocínio sociológico**: o espaço não-popperiano do raciocínio natural. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

PAULA, J.A. de. A cidade e a Universidade. *In*: BRANDÃO, C.A.L. (org.). **As cidades da cidade**. Belo Horizonte, EdUFMG, 2006.

PECHMAN, Robert Moses. **Cidades estreitamente vigiadas. O Detetive e o Urbanista.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2000.

PINHEIRO, C.H.L. **Desenvolvimento urbano e seus reflexos socioespaciais:** Estudo da relação entre a população e uma política de produção do espaço urbano no Arraial Moura Brasil – Fortaleza – Ceará. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Sociedade – Universidade Estadual do Ceará, 2007.

Queiroz, Carlos Antonio de. **Análise da interiorização do Curso de Medicina da Universidade Federal do Ceará no Município de Sobral.** (Dissertação) Mestrado em Políticas Públicas e Gestão do Ensino Superior. Universidade Federal do Ceará - UFC. – 2011. 95 p.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J., ROCKWELL, E. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez, 1986.

RODRIGUEZ, M. V. ; MARTINS, L. G. A. **As Políticas de Privatização e Interiorização do Ensino Superior:** Massificação ou Democratização da Educação Brasileira. Revista de Educação (Itatiba), Campinas, v. VIII, n.8, p. 41-52, 2005

RODRIGUEZ, M. V. ; MARTINS, L. G. A. **Ensino superior na América Latina e a globalização da racionalidade capitalista.** Praxis (Salvador), v. 4, p. 1-15, 2006.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, M. **Espaço e método.** São Paulo: Nobel, 1997a.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional.** São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. **A natureza do espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção.** 2º edição. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, M. ; SILVEIRA, M.L. **O Brasil: território e Sociedade no início do século XXI.** Rio de Janeiro, Record, 2000.

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

SCHALLER, Jean-Jacques. Lugares Aprendentes e Inteligência Coletiva: rumo à construção de um mundo comum. *In*: PASSEGGI, M. C. ; SOUZA, E. C. de (org.). **(auto)biografia: formação, territórios e saberes.** Natal, RN; São Paulo, Paulus, 2008.

SCHMIDT, Benício V, FARRET, Ricardo L. **A Questão Urbana.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

SCHWARTZMAN, Simon. **A diferenciação do ensino superior no Brasil.** 1990. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/diferent.htm>. Acesso em 28 ago. 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. As Ciências Sociais nos anos 90. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** Nº 16, ano 6, jul.1991.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação: a nova geração de reformas. *In*: GIAMBIAGI, Fábio, REIS, José Guilherme e URANI, André (orgs.). **Reformas no Brasil. Balanço e agenda.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

SCHWARTZMAN, Simon. **O ensino superior no Brasil, 1998.** AIR Brasil – Pesquisa e Consultoria em Recursos Humanos e Políticas Públicas. 1998. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/lobo.pdf>. Acesso em 3 ago. 2004.

SCHWARTZMAN, Simon. Universalidade e crise das universidades. **Estudos Avançados.** Vol.3, nº.5 São Paulo Jan./Abr. 1989.

SEM. Amartya kumar. **Desenvolvimento com liberdade.** São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do novo capitalismo.** Rio de Janeiro, Record, 2007.

SENNETT, R. **RESPEITO: a formação do caráter em um mundo desigual.** Rio de Janeiro, Record, 2004.

SGUISSARDI, V. **modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária.** Educação e Sociedade. Campinas, 2008, vol. 29, n105.

_____. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos ao modelo de ocasião. In: MOROSINI, M. (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília, INEP, 2005, p. 353 a 370.

_____. **Educação superior**: o banco mundial reformará suas teses e o Brasil reformará sua política? *Educação Brasileira*. Brasília, v.22, n.45, set. 2000, p.11-53.

_____. **Educação superior**: velhos novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA JR, J. R.; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 5-27, 2005.

SILVA JR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da Educação Superior no Brasil**. 2º ed.rev. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ, 7º edição, Ed. Vozes, 2007.

SILVEIRA, R.M.H. e SANTOS, C.A. **Revistas pedagógicas e identidades de professor/a**: quem é o docente de Profissão Mestre e Nova Escola. In. BASTOS, L.C. e MOITA LOPES, L.P. **Estudos de identidade**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

SIMMEL, Georg. **A Filosofia da Paisagem**. Política e Trabalho. João Pessoa: Universitária / UFPb, Nº 12, p. 15-24, 1996.

SIMMEL, Georg. **O fenômeno urbano**. 4ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SIMMEL, Georg. **Philosophie de la modernité**. Paris: Payot, 1989-1990.

SOUZA, Marcelo L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná; GOMES, Paulo; CORRÊA, Roberto. **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

STECANELA, N. **O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais**. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 14, n. 1, p. 63-75, jan./maio 2009.

TEIXEIRA, Anísio S. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, v.10, 2005.

THOMSON, A. **Histórias (co) movedoras:** História Oral e estudos de migração. Revista brasileira de história. São Paulo, v. 22 n]44, p. 341-364, 2002.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

TOURAINÉ, A. e KHOSROKHAVAR, F. **A busca de si. Diálogo sobre o sujeito.** Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

TOURAINÉ, A. **Podremos vivir juntos?** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A., 1997.

TRINDADE, E. ; HENRIQUE, W. **Dinâmicas intraurbanas e regionais no recôncavo da bahia a partir da instalação da universidade federal do recôncavo da bahia (UFRB).** In: I Congresso Brasileiro de Organização do Espaço, 2010, Rio Claro. Anais do I Congresso Brasileiro de Organização do Espaço. Rio Claro: Unesp Rio Claro, 2010. v. 01. p. 1262-1275.

TROW, M. **Reflections on the transition from Elite to mass to Universal Access:** Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. This paper is posted at the e Scholarship Repository, University of California. Disponível em: <http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4>, 2005.

_____. **On mass higher education and institutional diversification.** Tel Aviv: Samuel Neaman Institute for Advanced Studies in Science and technology. May, 2003.

_____. **Reflections on the transition from mass to universal higher education,** Daedalus, 99, 1970, 1-42.

UNESCO. **Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.** 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI:** Visão e Ação, Paris, UNESCO, 1998. Disponível em www.scribd.com/doc/9715944/Declaracao-Mundial-SobreEducaoSuperior-No-Seculo-XXI, acesso em fevereiro de 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).** Fortaleza: EDUECE, 2011. 185 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC. **Anuário estatístico 2009 base 2008**. Disponível em www.ufc.br

_____. **Anuário estatístico 2011 base 2010**. Disponível em www.ufc.br

URRY, J. **Mobilities**. Londres, Polity, 2007.

VANDENBERGHE, Frédéric. **Construção e crítica na nova sociologia francesa**. Sociedade e Estado, Brasília, V.21, n.2, p.315-366, maio/agosto. 2006.

VARGAS, H.M. **Repensando e distribuindo distinção: a bagagem do ensino superior**. Tese de doutorado. Educação PUC/RIO, 2008.

VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade**. São Paulo. Ed. Expressão popular, 2005.

VASCONCELOS, S. M. F. Fazer-se autor em situação traumática na construção de um depoimento de si a partir do olhar sobre o outro. *In*: PASSEGGI, M.C. da (org). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN; São Paulo, Paulus, 2008.

VELLOSO, J. **Traços de um percurso: ensino público, pós-graduação e ações afirmativas**. Linhas Críticas (UnB), v. 17, p. 187-196, 2011

VIEIRA, L. R. **A Expansão do Ensino Superior no Brasil: abordagem preliminar das políticas públicas e perspectivas para o ensino de graduação**. Avaliação (Campinas), v. 8, p. 18-46, 2003.

VIEIRA, Ricardo. As histórias de vida como instrumento de investigação e (auto)formação de professores imigrantes e idosos. *In*: PASSEGGI, M. C. ; SOUZA, E. C. de (org.). **(auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN; São Paulo, Paulus, 2008.

WEBER, Florence. **Trabalho fora do trabalho: uma etnografia das peercepções**. Rio de Janeiro, Garamond, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T.T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2007.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. São Paulo, Artmed, 2007.