

NOVOS CAMPI UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS. PROCESSOS E IMPACTOS.

VOLUME II

(ORGS.)
KLAUS CHAVES ALBERTO
JOEL PEREIRA FELIPE
ELAINE SARAIVA CALDERARI
CAIO FREDERICO E SILVA

UnB

NOVOS *CAMPI* UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS. PROCESSOS E IMPACTOS.

VOLUME II

NOVOS CAMPI UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS. PROCESSOS E IMPACTOS.

VOLUME II

(ORGS.)
KLAUS CHAVES ALBERTO
JOEL PEREIRA FELIPE
ELAINE SARAIVA CALDERARI
CAIO FREDERICO E SILVA

Universidade de Brasília

Reitora da UnB Rozana Reigota Naves
Vice-Reitor da UnB Márcio Muniz de Farias
Decano de Pós-Graduação Roberto Goulart Menezes

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - UnB

Diretor da FAU-UnB Caio Frederico e Silva
Vice-Diretor da FAU-UnB Ricardo Trevisan
Coordenadora da Pós-Graduação Maria do Carmo Bezerra

Editora do Laboratório de Sustentabilidade Aplicado a Arquitetura e ao Urbanismo - LaSUS

Coordenadores do LaSUS Marta Adriana Bustos Romero
Caio Frederico e Silva

Conselho Editorial
Abner Luis Calixter
Brandeis University
Camila Amaro de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
José Marcelo Martins Medeiros
Universidade Federal de Tocantins (UFT)
Leonardo da Silveira Pirillo Inojosa
Universidade de Brasília (UnB)
Thiago Montenegro Góes
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Marcelo de Andrade Romero
Universidade de São Paulo (USP)
Lucas Rosse Caldas
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Teresa Silva Santos
Universidade Nova de Lisboa (Portugal)
Nina Hormazabal-Poblete
Universidade Técnica Federico Santa Maria (Chile)

Editor responsável Daniel Richard Sant'Ana

Organizadores Caio Frederico e Silva
Elaine saraiva Calderari
Joel pereira Felipe
Klaus Chaves Alberto

Apoio executivo Valmor Cerqueira Pazos

Revisão de textos Camila Fonseca de Oliveira Calderano
Projeto Gráfico e Diagramação Marina Rosa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Novos campi universitários brasileiros [livro eletrônico] : processos e impactos : volume II / (orgs.) Caio Frederico e Silva...[et al.]. -- 1. ed. -- Brasília, DF : LaSUS FAU, 2026.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Elaine Saraiva Calderari, Joel Pereira Felipe, Klaus Chaves Alberto.
Bibliografia.
ISBN 978-65-84854-66-6

1. Arquitetura 2. Edifícios - Arquitetura - Aspectos socioambientais 3. Universidades e escolas superiores 4. Urbanismo I. Silva, Caio Frederico e. II. Calderari, Elaine Saraiva. III. Felipe, Joel Pereira. IV. Alberto, Klaus Chaves.

26-328291.0 CDD-720

Índices para catálogo sistemático:

1. Universidades federais : Arquitetura 720

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

1ª Edição

FAU - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo / LaSUS – Laboratório de Sustentabilidade Aplicada a Arquitetura e ao Urbanismo.

Caixa Postal 04431, CEP 70842-970 – Brasília-DF
Telefones: 55 61 3107-7458 | Email: lasus@unb.br / www.lasus.unb.br

SUMÁRIO

9 **Apresentação**
Caio Frederico e Silva

13 **Prefácio**
Jesus Esquinas Dessy

PARTE 1

UNIVERSIDADES FEDERAIS: PLANEJAMENTO, URBANIZAÇÃO E SUSTENTABILIDADE

21 **Universidades Federais no Brasil**
Klaus Chaves Alberto
Mara Medina

A interiorização dos *campi* de universidades federais no Brasil em dois momentos: de 1960 a 1970 e de 2000 a 2010

33 **Universidade Federal da Fronteira Sul**
Geiza Zanini Rorato

A Universidade Federal da Fronteira Sul e sua territorialidade

57 **Universidade Federal do Rio de Janeiro**
Leandro Tomaz Knopp

Expectativas e realidades nas Cidades Universitárias da UFRJ: Ilha do Fundão e Macaé

97 **Universidade Federal de Viçosa**
Aline Pereira da Silva
Teresa Cristina de Almeida Faria
Ítalo Itamar Caixeiro Stephan

Expansão da mancha urbana e valorização fundiária em cidades pequenas após implantação de um campus universitário: o caso de Rio Paranaíba, Minas Gerais

129 **Universidade Federal de Goiás**
João Paulo Oliveira Huguenin
Alison Cleiton de Araujo
Thiago Montenegro Góes

O campus Cidade de Goiás da UFG no processo de interiorização da Educação Superior no Brasil: desafios e perspectivas

157 **Universidade Federal de Uberlândia**
Elaine Saraiva Calderari
Flávia Fernandes Carvalho
Ana Beatriz Pereira Lima
Glaucia Trindade Pereira

Avaliação dos Planos Diretores dos *campi* da UFU com foco em sustentabilidade urbana

SUMÁRIO

PARTE 2

INSTITUTOS FEDERAIS: PROCESSOS ESPACIAIS E SOCIAIS DA EXPANSÃO

189 **Institutos Federais no Brasil**
Joel Pereira Felipe
Caio Frederico e Silva

Os *campi* dos Institutos Federais: impactos, capilaridades e complexidades

209 **Institutos Federais na Bahia**
Joel Pereira Felipe

Os Institutos Federais na Bahia e os impactos de seu crescimento

241 **Instituto Federal da Bahia**
Delânia Santos Azevedo
Helena Avanzo
Osnildo Adão Wan-Dall Junior

A Expansão do ensino superior através da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: reflexões acerca do IFBA-Campus Barreiras

279 **Instituto Federal de São Paulo**
Alexandre Kenchian
João Fernando Blasi de Toledo Piza

Três momentos da Arquitetura dos *campi* do Instituto Federal de São Paulo

319 **Índice Remissivo**

APRESENTAÇÃO

Caio Frederico e Silva

No campo das políticas públicas de educação superior, a expansão da rede federal de ensino ocorrida entre 2003 e 2014 – especialmente com o impulso do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e da criação dos IFs (Institutos Federais) – representa uma transformação profunda no território brasileiro.

O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096/2007 com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência no Ensino Superior público. Entre suas principais diretrizes estavam o aumento do número de vagas, a elevação da taxa de conclusão dos cursos de graduação, a diversificação das formas de oferta e a melhoria das condições de infraestrutura e funcionamento das universidades. Para tanto, o programa incen-

tivou a criação de novos *campi*, a interiorização das universidades e a adoção de modelos acadêmicos mais flexíveis, promovendo uma reconfiguração significativa da presença universitária no território nacional. Após quase 20 anos de sua implementação, estamos avaliando seu impacto e consequências.

Essa transformação, contudo, vai muito além dos números de novas matrículas, novos cursos ou unidades administrativas. Ela se materializa em edifícios, em paisagens alteradas, em relações urbano-rurais redesenhadas, e em dinâmicas socioambientais que agora fazem parte da rotina de centenas de municípios brasileiros. A implantação de *campi* em cidades de pequeno e médio porte, ao tempo em que traz vantagens e acelera o desenvolvimento, também promoveu intensa modificação dos usos do solo e pressionou serviços urbanos. A alteração dos ecossistemas exigiu novas formas de articulação entre o planejamento educacional e o ordenamento territorial.

Como professor e atual Diretor da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília, tenho acompanhado múltiplas dimensões dessa expansão – e, em particular, as suas repercussões espaciais e ambientais. A forma como os novos *campi* foram concebidos, o desenho de seus espaços e a articulação (ou ausência dela) com o tecido urbano revelam muito sobre os modelos de desenvolvimento que adotamos, e sobre o grau de compromisso institucional com a sustentabilidade, a inclusão, a qualidade de vida e o pertencimento da comunidade acadêmica.

É nesse contexto que este segundo volume da coletânea *Novos campi universitários brasileiros: processos e impactos* se insere, com a intenção

de ampliar o debate iniciado no volume anterior e de abrir novas frentes de análise – particularmente no que tange às implicações ambientais dessas expansões e às responsabilidades dos gestores educacionais diante delas.

Essa responsabilidade deve ser pensada à luz dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, especialmente o ODS 11 – Cidades e comunidades sustentáveis –, que convoca governos, instituições e sociedade civil a "tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis". No caso dos *campi* universitários, trata-se de compreender que eles são, na prática, verdadeiros vetores de urbanização e transformação territorial. Suas escolhas arquitetônicas, seus sistemas de mobilidade interna, o uso de recursos naturais e a relação com o entorno urbano impactam diretamente a sustentabilidade dos municípios onde se inserem.

Nota-se que as universidades e os institutos federais têm assumido, de maneira crescente, um protagonismo no desenvolvimento territorial brasileiro. Não apenas pela sua função primordial de ensino, pesquisa e extensão, mas também como agentes estruturantes do espaço e, por consequência, como atores fundamentais no enfrentamento das mudanças climáticas, na promoção da equidade socioespacial e na proteção dos ecossistemas. Ao fincar raízes em novas localidades, essas instituições se tornam co-participantes na governança urbana e ambiental de seus territórios.

Por essa razão, torna-se essencial que os gestores dessas instituições compreendam o papel que seus *campi* exercem – ou podem exercer – na promoção de um modelo de desenvolvimento ambientalmente ético, alinhado às metas globais de sustentabilidade, mas com grande responsabilidade local. O desafio vai além da gestão acadêmica: trata-se de reconhecer que cada decisão sobre localização, implantação e expansão física tem impactos concretos sobre o território e sobre as comunidades envolvidas.

Este livro se apresenta, portanto, como um instrumento de apoio e reflexão aos profissionais atuantes dos *campi* universitários brasileiros. Mais do que um repositório de estudos de caso, ele propõe uma leitura crítica e transversal sobre como os espaços físicos dos *campi* foram concebidos, implantados e apropriados. E, a partir disso, como os impactos – positivos e negativos – dessas escolhas reverberam nas cidades e nas paisagens em que estão inseridos. Reunindo diversos olhares de pesquisadores e profissionais de distintas regiões e formações, esta obra busca

fomentar um diálogo qualificado entre arquitetura, urbanismo, gestão universitária e sustentabilidade.

Que esta obra seja, assim, um convite à ação a partir de uma escuta sensível e, acima de tudo, pelo compromisso com um futuro sustentável para a educação pública brasileira. Uma ação que valorize o planejamento cuidadoso, a integração com os territórios e a responsabilidade socioambiental como princípios indissociáveis da expansão educacional no século XXI.

Brasília, 07 de Maio de 2025
Caio Frederico e Silva

PREFÁCIO

Jesus Esquinas Dessy

EQUIPAMIENTOS EN EVOLUCION CONTINUA

Desde hace unas décadas, los cambios de modelo productivo y económico han aumentado el protagonismo de los equipamientos universitarios en los territorios que especialmente aspiran a un crecimiento económico a largo plazo. Y por ello, es altamente gratificante observar como este tipo de equipamientos evolucionan y crecen sin parar en las sociedades avanzadas para tratar, en definitiva, de contribuir al bienestar de sus entornos próximos.

En el reciente cambio de siglo, Manuel Castells identificaba el surgimiento de una sociedad de la información y que este nuevo modelo productivo y social ponía el foco en los equipa-

mientos universitarios como actores esenciales en el crecimiento económico de los territorios. En una línea similar, unos pocos años antes, Peter Hall, entre otros, ya apuntaba que el conocimiento se ha convertido en una fuente de riqueza relevante en las economías desarrolladas.

Han pasado los años, y los hechos nos muestran que determinados modelos de equipamientos universitarios se han convertido en motores significativos del crecimiento económico de los territorios donde se implantan y, por ello, recoger información y analizar las implantaciones de estos equipamientos es una base esencial para planificar el crecimiento económico sostenible de los territorios.

En este sentido, la publicación de un libro sobre casos de implantaciones de equipamientos universitarios es una noticia excelente y, aún más, si se trata, de la continuación de un libro anterior sobre otras experiencias en implantaciones de equipamientos universitarios, también vinculados a emplazamientos muy concretos de un país tan caracterizado por su creatividad y bienestar como Brasil.

En los últimos tiempos la implantación de los equipamientos universitarios se caracteriza por ser un **proceso dinámico**, abierto a responder a la continua aceleración tecnológica, la globalización del conocimiento y la transformación de los modelos productivos. Y, a su vez, atento a los cambios en las necesidades de progreso económico de su entorno territorial

En esta línea, el conocimiento aportado por este libro es una referencia fundamental para entender la lógica de composición de la realidad construida actual de los campus brasileños y, así, después, poder planificar el desarrollo posterior de estos equipamientos con mayor fundamento.

Son numerosos los retos que a los que se

enfrentan los campus universitarios de cara al futuro en las sociedades avanzadas. En general, en la actualidad, a los campus se les pide ser un motor activo del bienestar de su entorno territorial. Es decir, se les pide ir más allá de dar respuestas adecuadas a las habituales necesidades académicas en docencia y investigación básica. A los campus universitarios, en el siglo XXI, se les pide crear un núcleo fuerte que favorezca la innovación y la emprendeduría en sus territorios. En otras palabras, se piensa en los equipamientos universitarios como un servicio de suministro básico más del territorio, un suministro de innovación o de emprendeduria, como un tipo de infraestructura que ha de suministrar activamente el desarrollo territorial, la cohesión social y una mejora del bienestar general de su entorno próximo de una manera sostenible en el tiempo.

Y, dar respuesta a este reto no es sencillo para los campus, ya que cada lugar es diferente, tanto por las particularidades del contexto geográfico como del contexto productivo. Lo cual significa, que no hay un modelo de implantación de equipamientos que sirva universalmente a todos los casos. Por tanto, se necesita información pormenorizada de las condiciones urbanas de cada uno de los campus, así como de las condiciones económicas y sociales de los entornos a los que han de dar servicio. En definitiva, las características funcionales y de emplazamiento de cada campus son un traje a medida adecuado a todas sus condiciones y oportunidades (urbanas, sociales, económicas, productivas, etc) que determinan su éxito presente y configuran su eficacia futura.

El libro revela las claves de la implantación de los campus universitarios como el de la Universidade Federal de Fronteira Sul o el de Cidade de Goias, y completados, con las reflexiones de los campus de los Institutos Federais (Bahia, IFBA-Capus Barreiras y Campus instituto Federal de Sao Paulo) y todo como parte de un sistema integrado de infraestructura de conocimiento.

El análisis de los criterios de sus implantaciones contribuye particularmente a enriquecer el debate tradicional de los modelos de implantación de los campus universitarios entre los campus urbanos o los extraurbanos.

La implantación de equipamientos universitarios en forma de campus fuera del núcleo urbano plantea desafíos y oportunidades especificas en su relación con el territorio y que inciden o incidirán directamente en conseguir el bienestar continuado a las personas de sus entornos territoriales. La experiencia muestra estos enclaves, concebidos muchas ve-

ces como unidades autosuficientes, como con el tiempo viven evoluciones naturales que van más allá de su inicial funcionalidad académica tradicional para activar un impacto físico, social y económico en sus entornos físicos más próximos.

Los ejemplos de las dinámicas urbanas de campus inicialmente extraurbanos de Europa o América muestran que puede convertirse en un agente activo de dinamización regional, generando empleo, atrayendo población joven y promoviendo sinergias con sectores productivos locales. Esto implica la existencia de espacios que favorecen la interacción social, la transferencia de conocimiento y la apertura institucional, evitando un cierto aislamiento funcional que históricamente ha caracterizado algunos de estos modelos de campus externos a la ciudad.

Sin embargo, esa conexión en el tiempo con la actividad urbana colectiva depende de una relación bidireccional de la universidad con su entorno físico que pasa por una adecuada conectividad, por la integración con infraestructuras de transporte y por la capacidad de establecer vínculos sostenibles con las comunidades del entorno. Es decir, pasa por conocer en detalle las características geográficas, culturales y ambientales del lugar y, a su vez, plantearse la intención de contribuir activamente a su desarrollo.

Y en esta tarea, el libro es una fuente valiosa de información sobre la realidad física de los campus.

En las expansivas formas de crecimiento urbano actuales, el debate sobre el tipo de emplazamiento idóneo para los equipamientos universitarios no puede entenderse de forma aislada del tejido urbano o territorial en el que se inscriben. Su localización, escala y conectivi-

dad inciden directamente en la estructura de la ciudad, en sus dinámicas sociales y en la configuración de nuevas centralidades que favorecen enriquecedoras vitalidades urbanas en sus tejidos vinculados, y en un último caso, favorecen el bienestar general de las personas que los habitan.

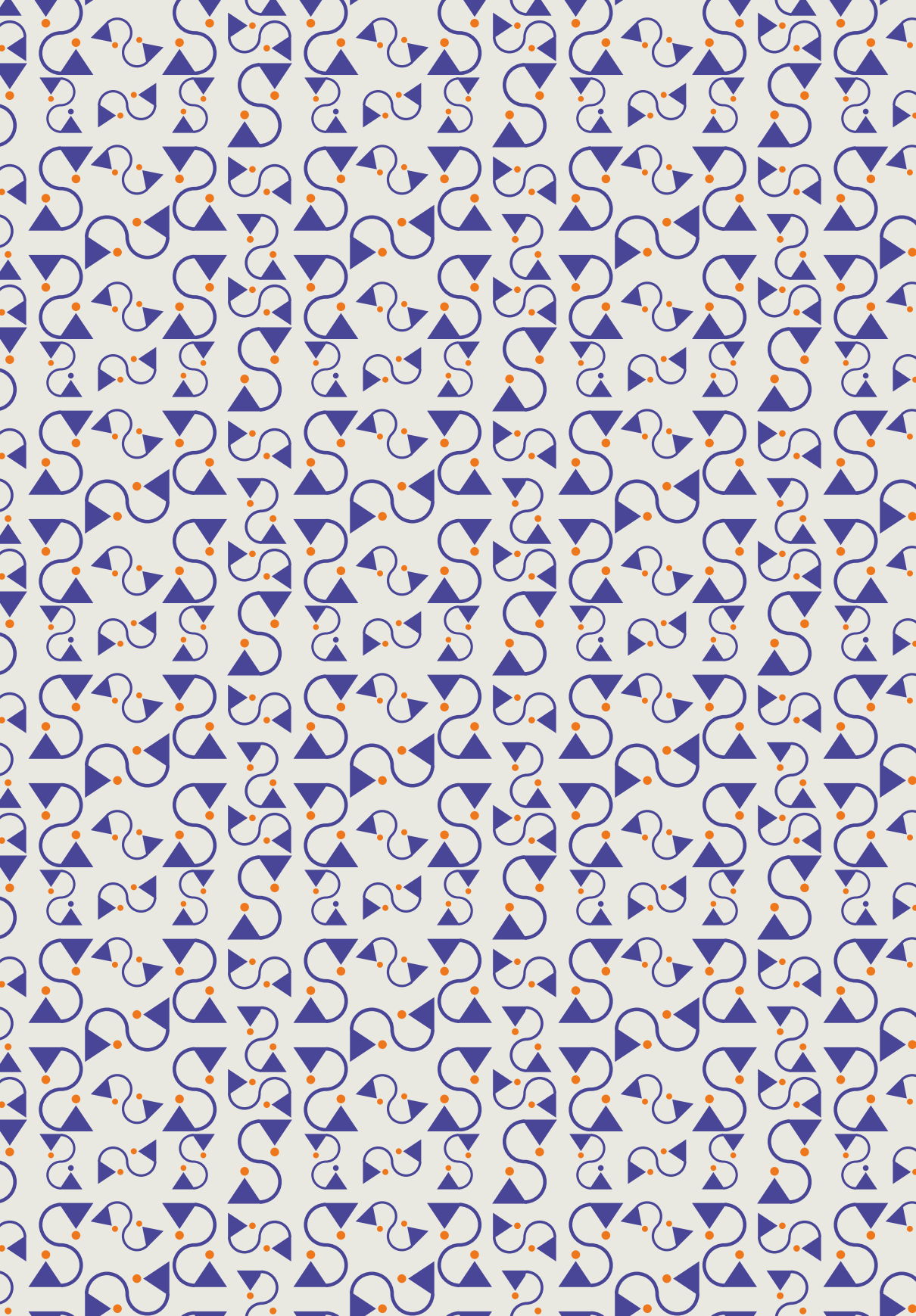
Las universidades, como infraestructuras intensivas de conocimiento, actúan como catalizadores urbanos que generan flujos de población, actividad económica y transformación del espacio público. Su implantación estratégica puede llegar a contribuir a la regeneración de áreas degradadas, al fortalecimiento de redes de servicios y a la cohesión territorial.

Además, la universidad contemporánea, de las décadas recientes, tiende a expandirse más allá de sus límites físicos, estableciendo vínculos con el entorno urbano mediante programas de extensión, incubadoras de innovación y espacios abiertos a la comunidad. Esta porosidad funcional redefine el papel de los campus actuales como nodos urbanos activos, capaces de articular conocimiento, cultura y desarrollo productivo local.

Para terminar, agradecer el generoso esfuerzo de publicar un libro que aporta información estructurada de la arquitectura de equipamientos universitarios existentes y de la situación urbana de las implantaciones de equipamientos universitarios en Brasil, yendo más allá de meras descripciones cronológicas. También, no puedo evitar el apuntar la importancia de continuar con las correspondientes actualizaciones de la información provocadas por la continua evolución de los campus universitarios.

Como conclusión, resaltar el valor de disponer de la publicación como una fuente de reflexiones y datos, que son imprescindibles para profundizar en el conocimiento urbanístico de las implantaciones de equipamientos universitarios de un país tan académicamente ambicioso en lo académico y en el progreso innovador y emprendedor como Brasil.

Jesus Esquinas Dessy
Doctor Arquitecte
Profesor Lector
Universidad Politécnica de Catalunya



UNIVERSIDADES FEDERAIS: PLANEJAMENTO, URBANIZAÇÃO E SUSTENTABILIDADE

1



A INTERIORIZAÇÃO DOS *CAMPI* DE UNIVERSIDADES FEDERAIS NO BRASIL EM DOIS MOMENTOS: DE 1960 A 1970 E DE 2000 A 2010[1]

1 Este texto foi produzido a partir dos dados da dissertação de mestrado da autora Mara Medina, que foi orientada pelo professor Klaus Chaves Alberto (Medina, 2019). Aqui são discutidos alguns dados abordados na dissertação.

Universidades Federais no Brasil
Klaus Chaves Alberto
Mara Medina

As duas expansões universitárias no Brasil

As expansões das universidades federais no Brasil, ocorridas em meados do século XX e no início do século XXI, constituem marcos fundamentais para a compreensão dos ideais universitários e das relações dessas instituições com a sociedade em cada período histórico. Este capítulo tem como objetivo analisar, sob uma perspectiva comparativa, a espacialização dos *campi* no território nacional nesses dois momentos, explorando suas semelhanças e divergências. Para tanto, foram analisados os *campi* de universidades federais criados entre os anos de 1960 e 1970, e entre os anos 2000 e 2010, com base em dados disponíveis para as análises propostas.

Assim, foram avaliadas 11 universidades com 17 *campi* na primeira expansão[1] e 17 universidades com 66 *campi* na segunda[2].

Nesta introdução serão apresentadas, de forma sumária, as principais características de cada uma das expansões, a fim de contextualizar o leitor para as análises desenvolvidas posteriormente. Naturalmente, ao resumir estes dois períodos, corre-se o risco de omitir algumas de suas

---

1 Universidade Federal de Alagoas (Campus Sede); Universidade Federal do Espírito Santo (Campus Alaor Queiroz de Araújo – Goiabeiras, Unidade Thomaz Tomazzi – Maruípe); Universidade Federal Fluminense (Campus Gragoatá, Campus de Niterói-Praia Vermelha, Campus Valonguinho); Universidade Federal de Juiz de Fora (Campus de Juiz de Fora); Universidade Federal do Maranhão (Campus São Luís - Bacanga); Universidade Federal de Ouro Preto (Unidade Morro do Cruzeiro, Campus Ouro Preto); Universidade Federal da Paraíba (Campus Areia, Campus de Bananeiras, Campus João Pessoa); Universidade Federal de São Carlos(Campus São Carlos); Universidade Federal de Santa Catarina (Campus Reitor João David Ferreira Lima); Universidade Federal de Santa Maria (Campus de Santa Maria); Universidade de Brasília (Campus Darcy Ribeiro).

2 Universidade Federal do ABC (Campus Santo André, Campus São Bernardo do Campo); Universidade Federal de Campina Grande (Campus Cajazeiras, Campus de Campina Grande, Campus Cuité, Campus Patos, Campus Pombal, Campus Sousa, Campus Sumé); Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Campus Angicos, Campus Caraúbas); Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus Cerro Largo, Campus Chapecó, Campus Erechim, Campus de Laranjeiras do Sul, Campus Realeza); Universidade Federal do Oeste do Pará (Campus Santarém); Universidade Federal Rural da Amazônia (Campus Belém, Campus Capitão Poço, Campus Paragominas, Campus de Parauapebas); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Campus Amargosa, Campus Cachoeira, Campus Santo Antônio de Jesus); Universidade Federal de São João del-Rei (Campus Alto Paraopeba - Ouro Branco, Campus Centro-Oeste Dona Lindu, Unidade Dom Bosco, Campus Santo Antônio, Campus de Sete Lagoas, Unidade Tancredo Neves); Universidade Federal do Tocantins (Campus Araguaína – CIMBA, Campus Arraias, Campus Gurupi, Campus Miracema 1, Campus Palmas, Campus Porto Nacional, Campus Tocantinópolis - Centro); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (Campus JK, Campus Mucuri); Universidade Federal de Alfenas (Campus Poços de Caldas, Campus Varginha); Universidade Federal de Itajubá (Campus Itabira, Campus Prof. José Rodrigues Seabra); Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Campus de Foz do Iguaçu); Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Campus Auroras, Campus da Liberdade, Campus Palmares); Universidade Federal do Pampa (Campus Alegrete, Campus Bagé, Campus Caçapava do Sul, Campus Dom Pedrito, Campus Itaqui, Campus Jaguarão, Campus Sant'Ana do Livramento, Campus São Borja, Campus São Gabriel, Campus Uruguaiana); Universidade Federal do Vale do São Francisco (Unidade Ciências Agrárias, Campus Juazeiro, Campus Petrolina Centro, Campus São Raimundo Nonato, Campus Senhor do Bonfim); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Campus Apucarana, Campus Francisco Beltrão, Campus Londrina, Campus Toledo).

especificidades. Para mitigar essa limitação, são indicadas referências que podem ser exploradas pelos leitores interessados.

Nos anos 1960, o Ensino Superior brasileiro passou por significativas transformações, impulsionadas por decretos, legislações, inquéritos e congressos docentes, que aproximaram o sistema nacional do modelo das universidades norte-americanas, então valorizado pela contribuição tecnológica à Segunda Guerra Mundial (Calderari, 2017, p. 218). Um dos marcos deste período foi a aprovação da Reforma Universitária por meio da Lei 5.540/1968, que buscou a "modernização" de todo o sistema universitário nacional (Cunha, 2007). Essas transformações, no entanto, foram gestadas nas décadas anteriores. Ainda na década de 1950, firmaram-se acordos de prestação de serviços técnicos e de consultoria na área da educação com o governo norte-americano. Essas colaborações se estenderam durante o período do regime militar, quando técnicos estrangeiros visitaram o país, consolidando a influência dos EUA no planejamento universitário brasileiro (Pereira, 2017).

Nesse contexto, instituiu-se o modelo de *campi* de grandes dimensões, concebido para concentrar todas as atividades acadêmicas, otimizando o desenvolvimento científico e profissional em diversas áreas do conhecimento. O modelo de implantação dos edifícios privilegiou uma distribuição setorizada das unidades acadêmicas, intercaladas por amplas áreas verdes, o que conferia a esses *campi* a ideia de "universidade-parque". Um modelo teórico destes *campi* pode ser observado no livro "Manual sobre o planejamento integral do *campus* universitário", de Rudolph Atcon, um dos consultores norte-americanos que atuaram no Brasil. Este livro, amplamente difundido nas universidades federais brasileiras, aborda tanto aspectos educacionais quanto de implantação física. A partir deste documento pôde-se observar a influência de Atcon no planejamento das universidades brasileiras (Macêdo, 2012) (Souza, 2013) embora nem todas as diretrizes tenham sido aplicadas rigidamente (Souza, 2015).

A segunda expansão se diferencia da primeira por sua maior diversidade de soluções institucionais e espaciais. A partir de 2002, o Brasil investiu maciçamente na expansão de suas estruturas universitárias para atender à crescente demanda social e fomentar a valorização cultural e econômica do país (Calderari, 2017, p. 411). Em 24 de abril de 2007 o Governo Federal instituiu o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) por meio do Decreto nº 6.096/2007. Segundo o documento "Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Pla-

nos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais" elaborado pela Secretaria de Educação Superior (SESu[3]) (REUNI, 2007), o programa buscava incentivar a melhoria do conhecimento, promover currículos universitários mais competitivos, reduzir a evasão escolar, antecipar a escolha profissional e facilitar a mobilidade estudantil entre cursos e instituições.

O REUNI visava uma reestruturação profunda do Ensino Superior ao estabelecer como objetivo a ampliação do acesso e da permanência no sistema federal por meio da criação de novos cursos, instituições e da expansão e reestruturação das já existentes, em consonância com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que previa ofertar Ensino Superior a pelo menos 30% dos jovens entre 18 e 24 anos até o fim da década. De acordo com o relatório "Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012" (REUNI, 2012), o programa resultou em um aumento significativo do número de *campi* em todas as regiões do país, elevando também o número de matrículas e atendendo às demandas de diversas entidades da sociedade civil.

Vale destacar dois entre outros princípios que também embasaram essa recente expansão da estrutura universitária no Brasil e foram explicitados no documento "A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014", que constituiu um balanço do período realizado pela SESu (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014).

Um dos primeiros princípios definidos pela SESu foi a **expansão da oferta,** que buscava uma distribuição equitativa das vagas pelas cinco regiões do país, com a desconcentração do Ensino Superior das regiões Sul e Sudeste. Esse princípio está diretamente atrelado à proposta de **interiorização.** Como o governo federal considerava que o Ensino Superior estava diretamente relacionado ao desenvolvimento de uma região, a criação de universidades no interior do país seria mais uma contribuição no combate aos desequilíbrios no desenvolvimento regional. Esperava-se que os egressos do Ensino Médio permanecessem em sua região, que ganharia com a oportunidade de fixar profissionais qualificados.

Esses princípios romperam com a lógica anterior de distribuição es-

---

3 A Secretaria de Educação Superior (SESu) é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. Responsável também pela manutenção, supervisão e desenvolvimento das nstituições públicas federais de Ensino Superior (Ifes) e pela supervisão das instituições privadas de educação superior.

pacial das universidades federais e consolidaram novos paradigmas para o planejamento dessas instituições, os quais serão explorados na próxima seção.

As universidades criadas entre 2000 e 2010 em uma perspectiva comparativa com os anos 1960 a 1970

Para tornar a interiorização das universidades mais efetiva e, ao mesmo tempo, expandir a oferta de vagas pelo país a ideia de universidades com um *campus* único precisava ser superada, pois restringia os benefícios das universidades para apenas uma cidade. Esta foi uma das estratégias de implantação de novos *campi* na segunda expansão.

Para avaliar esta estratégia serão analisados os modelos de *campi* adotados nos dois períodos. Neste tópico o termo ***campus*** vai ser utilizado para as instituições criadas com apenas um *campus* e que não desenvolveram novos *campi* até 5 anos após sua criação. Já o termo ***multicampi*** será utilizado para as universidades criadas com mais de um *campus* ou que criaram novos *campi* até 5 anos após a data de sua criação ou a data do início de atividades do primeiro *campus*.

Para iniciar a apresentação dos estudos do processo de interiorização, o Gráfico 1 exibe a adoção dos dois modelos *Campus / Multicampi* ao longo da história das universidades no Brasil.

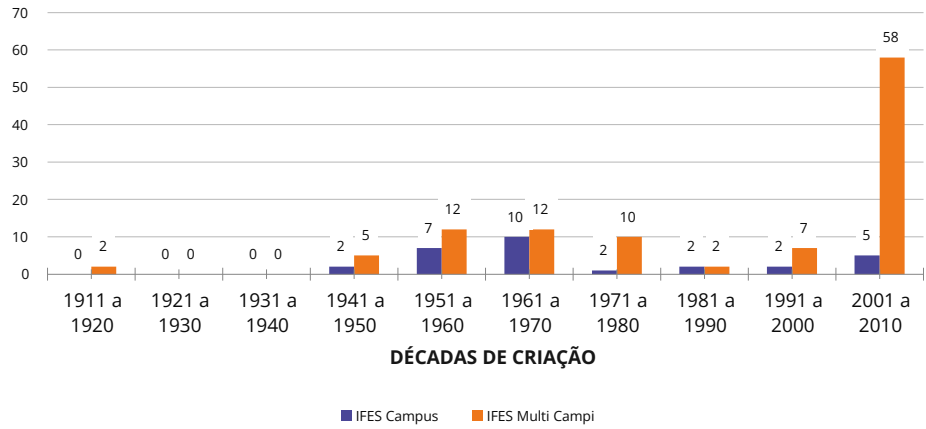


Gráfico 1. Modelo: *campus/multicampi* de 1911 a 2010
Fonte. Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle/Ministério da Educação SIMEC/MEC - Adaptado pela autora, 2018.

A análise do Gráfico 1 revela que, historicamente, o modelo *Multicampi* evoluiu paralelamente ao modelo *campus*, com períodos de crescimento mais acentuados. No entanto, na década de 2000, este modelo tornou-se hegemônico.

Importa esclarecer que, embora o modelo *campus* para cada instituição tenha sido adotado predominante na primeira expansão, muitas universidades deste período já nasceram *multicampi*. Isso se deve ao fato de terem se formado por meio da federalização de faculdades isoladas, que tinham espaços universitários em operação em diferentes partes das cidades. No entanto, esta característica espacial de uma estrutura *multicampi* era vista como uma etapa transitória, o modelo de *campus* único era uma meta a ser alcançada.

De outro modo, na segunda expansão, a proposta *multicampi* não foi um estágio preliminar, foi a meta principal. As universidades já foram concebidas com estrutura *multicampi* como é o caso da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), com 10 *campi* no interior do Rio Grande do Sul ou como a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) com 5 *campi* distribuídos no Maciço de Baturité (Ceará) e no Recôncavo Baiano (Bahia) (Medina; Alberto, 2021). A diferença da estratégia *multicampi* do primeiro para o segundo período de expansão é que os novos *campi* de uma mesma instituição agora são implantados em diferentes cidades, em contextos geográficos mais distantes do *campus* sede, ampliando o alcance físico das novas universidades.

Cabe destacar que essa interiorização dos *campi* não foi apenas resultado do REUNI. Muitas universidades federalizadas, na segunda expansão, já operavam com estrutura *multicampi*, ocupando pontos estratégicos em diferentes cidades dos seus estados, como é o caso da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UFTPR (que absorveu a estrutura do CEFET-PR).

Essa estratégia de espacialização permitiu que cidades do interior tivessem acesso direto aos benefícios físicos, sociais e econômicos proporcionados pelas universidades. O Gráfico 2 apresenta a distribuição percentual dos *campi* implantados em capitais e cidades do interior nos dois períodos analisados.

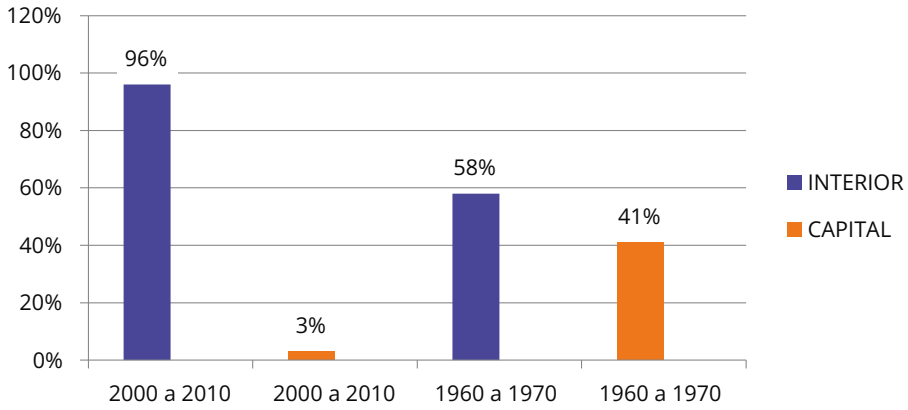


Gráfico 2. *Campi* universitários implantados em capitais e interiores.
Fonte. Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle/Ministério da Educação SIMEC/MEC - Adaptado pela autora, 2018.

A análise do Gráfico 2 revela que, na primeira expansão, a presença relevante de *campi* nas capitais refletia um país com poucas universidades federais, ainda não plenamente distribuídas por todas as capitais. Nos anos 2000, os desafios foram outros; a interiorização dos *campi* foi majoritária.

Para refinar a compreensão desse processo, foi analisado o porte demográfico das cidades que receberam os *campi*. Utilizou-se a classificação proposta por Stamm et al. (2013): cidades de pequeno porte (até 100.000 hab.), médio porte (100.000 a 500.000 hab.) e grande porte (acima de 500.000 hab.). Os dados populacionais referem-se aos anos de 1970 e 2010, conforme o período de expansão.

O Gráfico 3 apresenta a distribuição dos *campi* segundo o porte das cidades nos dois períodos analisados.

Na expansão de 1960-1970, os *campi* beneficiaram principalmente cidades de médio porte (66%), com 5% localizados em grandes centros e 29% em cidades pequenas. A média populacional dessas últimas era de aproximadamente 56.400 habitantes, com mediana de 47.800 habitantes. O menor município a receber *campus* universitário nesse período foi Bananeiras (PB), com 27.469 habitantes.

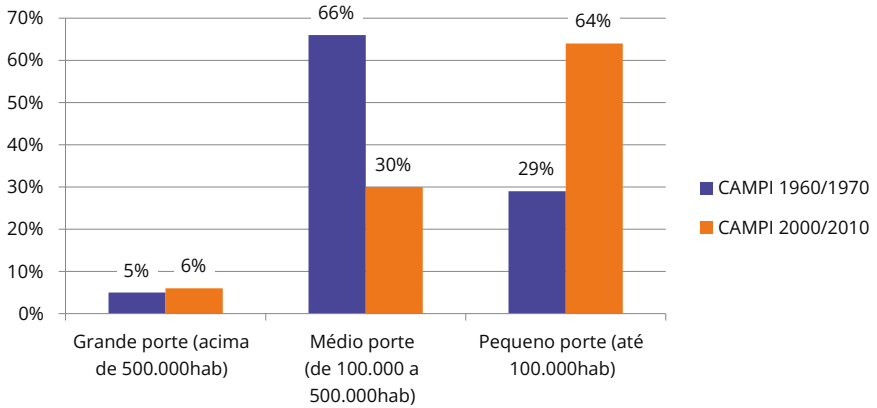


Gráfico 3. Porte das cidades com *campi* universitários 1960-1970 e 2000-2010
Fonte. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Análise da variação populacional municipal – Censo de 1872 a 2010. 2010. - Adaptado pela autora, 2018.

Na expansão de 2000-2010, houve redução significativa nos *campi* em cidades de médio porte e aumento nas pequenas, que concentraram 64% das novas implantações. Nesta expansão, as cidades de pequeno porte foram menores que as cidades de pequeno porte da expansão anterior, com média populacional de, aproximadamente, 49.000 habitantes e com mediana de apenas 38.500 habitantes. Arraias (TO), com 10.645 habitantes, foi o menor município a receber *campus* nesse período.

Um processo consolidado

A expansão de oferta de vagas no Ensino Superior federal foi uma preocupação tanto em meados do século XX quanto no início do século XXI. Em ambos os períodos, observava-se uma forte demanda por mão de obra qualificada em contextos de crescimento econômico, sendo atribuído às universidades federais um papel fundamental nesse processo. No entanto, a ênfase sobre o potencial das universidades variou conforme o contexto histórico.

Em meados do século XX, além da ampliação de vagas com vistas a atender uma demanda social, havia ênfase na criação de estrutura

universitária que promovesse conhecimento relevante para o desenvolvimento nacional. Não por coincidência, este também foi o período de criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) (Cabral et al., 2020) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Domingos, 2011), além do relatório Sucupira e da reforma universitária (Bomeny, 2001). Nesse contexto, a concepção de único *campus* por universidade visava não apenas a economia de recursos por meio do compartilhamento de estruturas como laboratórios e bibliotecas, mas também a integração do conhecimento, favorecendo a pesquisa e a inovação em diversas áreas.

Na segunda expansão, o contexto das estruturas universitárias e de pesquisa no Brasil já era bem distinto. A estrutura de pós-graduação já se encontrava consolidada, novas tecnologias superavam barreiras geográficas e as universidades partilhavam bases administrativas e pedagógicas. A ênfase da expansão de vagas, nesse momento, foi atrelada à interiorização dos *campi* universitários, o que atendia a um duplo objetivo: facilitava o acesso de novas camadas populacionais ao Ensino Superior Federal e, ao mesmo tempo, distribuía os benefícios de seus *campi* para as cidades e seu entorno. Tais benefícios incluem a dinamização econômica local, qualificação da mão de obra, geração de empregos e melhorias na infraestrutura urbana (Vinhais, 2013). A visão ampliada do potencial de estruturas *multicampi* permitiu alcançar cidades distantes de capitais e dos centros regionais, priorizando municípios de pequeno porte (menos de 100.000 habitantes).

O fato de já existirem instituições educacionais federais e estaduais que já praticavam a interiorização antes mesmo do REUNI, como visto neste capítulo, indica que esta era uma demanda consolidada em diferentes contextos geográficos do país. Após mais de uma década de implementação, é fundamental realizar análises sistemáticas que avaliem os impactos dessa política de forma multidimensional, identificando tanto suas potencialidades quanto fragilidades.

Nos capítulos seguintes, são abordadas diferentes estratégias espaciais e políticas para garantir esta interiorização. Este novo repertório de soluções espaciais, políticas e administrativas vem ampliar as possibilidades sobre o pensamento, sobre o planejamento universitário no país e contribui para refletirmos também sobre o futuro das relações entre essas instituições e o território no qual são implantados.

Referências

BOMENY, Helena. *Newton Sucupira e os rumos da educação superior.* Brasília: Paralelo 15; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

CABRAL, T. L. de O.; SILVA, F. C. da; PACHECO, A. S. V.; MELO, P. A. de. A Capes e suas sete décadas: trajetória da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. *Revista Brasileira de Pós-Graduação,* [S. l.], v. 16, n. 36, p. 1–22, 2020. DOI: https://doi.org/10.21713/rbpg.v16i36.1680. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1680. Acesso em: 27 fev. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.* São Paulo: Editora Unesp, 2007.

DOMINGOS, M. A trajetória do CNPq. *Acervo,* [S. l.], v. 17, n. 2, p. 19–40, 2011. Disponível em: https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/159. Acesso em: 27 fev. 2025.

MACÊDO, Magda Maria de Souza Campêlo. *Campus no Nordeste: Reforma Universitária de 1968. 2012.* Tese (Doutorado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. DOI: https://doi.org/10.11606/T.16.2012.tde-16042013-150613.

MEDINA, Mara; ALBERTO, Klaus Chaves. Os *campi* da UNILAB como uma justaposição de propostas espaciais desenvolvidas no REUNI. In: CALDERARI, E. S.; FELIPE, J. P. (orgs.). *Novos campi universitários brasileiros: processos e impactos.* Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2021.

PEREIRA, Fúlvio Teixeira de Barros. E*xporting progress: os norte-americanos e o planejamento do campus no Brasil. 2017.* Tese (Doutorado em Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2017. DOI: https://doi.org/10.11606/T.102.2017.tde-04092017-105123.

SOUZA, Gabriella I. *Rudolph Atcon, entre o educacional e o urbanístico na definição de diretrizes para campi universitários no Brasil.* 2015. Dissertação (Mestrado em Ambiente Construído) – Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2015.

SOUZA, Marcio de O. R. *O programa MEC/BID III e o CEDATE na consolidação dos campi universitários no Brasil. 2013.* Dissertação (Mestrado em Ambiente Construído) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2013.

STAMM, Cristiano; STADUTO, Jefferson A. R.; LIMA, Jandir F.; WADI, Yonissa M. A população urbana e a difusão das cidades de porte médio no Brasil. *Interações,* Campo Grande, v. 14, n. 2, p. 251–265, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/inter/v14n2/a11v14n2.pdf. Acesso em: 5 out. 2018.

Autores

A interiorização dos *campi* de universidades federais no Brasil em dois momentos: de 1960 a 1970 e de 2000 a 2010



Klaus Chaves Alberto
klaus.alberto@ufjf.br

Professor Titular da Faculdade e do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGAU/UFJF). Arquiteto e Urbanista, é mestre e doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolveu seu pós-doutorado como Visiting Scholar na Graduate School of Architecture, Planning and Preservation (GSAPP) na Columbia University como bolsista da CAPES. Atuou como coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ambiente Construído (2017–2019) e, atualmente, coordena o PPGAU/UFJF. Suas pesquisas concentram-se na teoria e história da Arquitetura e do Urbanismo, com ênfase na história dos espaços universitários no Brasil e no exterior. Em outra vertente, investiga as interações entre Arquitetura, Urbanismo, saúde, bem-estar e qualidade de vida.



Mara Medina
mara.arq2013@gmail.com

Mestra em Projeto do Ambiente Construído pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF-MG. Arquiteta e urbanista pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – CESJF. Especialista em Gerenciamento de Projetos pela PUC MINAS-JF. Design de Interiores pelo Clube dos Decoradores do Rio de Janeiro. Participa de inúmeros projetos na cidade de Juiz de Fora e região, com projetos assinados também na cidade do Rio de Janeiro, além de participar com projetos complementares em sistemas de infraestrutura municipal sanitária na área de urbanização de estações de tratamento de esgoto em municípios de pequeno porte na Zona da Mata Mineira. Atuou como docente na Faculdade Finom/Tecsoma na cidade de Paracatu-MG, ministrando cinco disciplinas na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (2020).



A UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL E SUA TERRITORIALIDADE

Universidade Federal da Fronteira Sul
Geiza Zanini Rorato

Introdução

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), criada pela Lei Nº 12.029 de 15 de setembro de 2009 (Brasil, 2009), foi resultado de investimentos federais voltados à expansão do Ensino Superior Federal (2003-2014) e acompanha o objetivo de descentralização e interiorização das Instituições de Ensino Superior (IES), uma das ações estabelecidas no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (Brasil, 2007)[1]. As universidades federais eram estraté-

1 Esse Programa estava alinhado à diretriz de expansão das universidades públicas apresentada no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE de 2001 (Brasiil, 2001).

gicas para impulsionar o desenvolvimento econômico e social, especialmente em regiões economicamente desfavorecidas e com baixa oferta de Ensino Superior. A política de expansão do Ensino Superior Federal buscava reduzir as desigualdades regionais de oferta, que no início dos anos 2000 estava majoritariamente concentrada no setor privado e, por consequência, em regiões economicamente mais dinâmicas. A seletividade do mercado, que favorece áreas com maior dinamismo econômico e atratividade para investimentos privados, contribui para o esvaziamento de outras regiões e aprofunda o abismo entre as mais ricas e as mais pobres, agravando os desequilíbrios regionais (Cargnin, 2011).

A expansão das Universidades Federais (2003-2014)[2] adotou duas principais estratégias para a descentralização do Ensino Superior: a) a expansão de vagas e criação de novos *campi* em universidades federais existentes; b) a criação de novas universidades federais. Ambas as estratégias tinham em comum o incentivo ao modelo multi*campi* como forma de estimular a integração e o desenvolvimento regional. Nesse período, foram criadas 18 novas universidades federais[3], sendo cinco delas localizadas na região Sul[4] (Paraná - PR, Santa Catarina - SC e Rio Grande do Sul- RS), que contava até então com seis universidades federais[5], distribuídas pela

---

2 A expansão das Unviersidades Federais envolveu dois Programas: o Programa de Expansão - Fase I, com vigência de 2003 a 2007; e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni, instituído via Decreto em 2007 (MEC, 2012). Utiliza-se o ano de 2014 como limite de análise da expansão das Universidades Federais, ano de encerramento do primeiro mandato da Presendente Dilma Rousseff.

3 Fundação Universidade Federal do ABC - UFABC, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, Universidades Federais do Sul da Bahia - UFSB, Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL, Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, Universidade Federal Rural do Semi Árido - UFERSA, Fundação Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, Universidade Federal Cariri - UFCA.

4 Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Universidades Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - UFCSPA, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR e UFFS

5 Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, Universidade Federal de Rio Grande - FURG, Universidade Federal do Paraná - UFP e Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

região litorânea, com exceção da UFSM, que foi a primeira universidade instalada fora das capitais nos anos 1960.

A criação das novas universidades federais e sua localização no território nacional seguiram algumas lógicas. Algumas foram criadas como forma de implementar temas estratégicos, como a internacionalização do Ensino Superior (como foi o caso da UNILA e da UNILAB); outras foram criadas visando a redução de desigualdades regionais (como foi o caso da UFABC e da UFSB); e outras ainda como resultado de demandas regionais (como foi o caso da UNIPAMPA e da UFFS). A criação da UFFS, além dessa motivação, também pode ser entendida como um esforço de reestruturação e expansão do Ensino Superior com ênfase na integração regional (Brasil, 2014).

Ainda que a expansão do Ensino Superior Federal objetivasse diminuir as desigualdades regionais, sua natureza setorial[6] a distingue de políticas territoriais. Sanchez (1992) diferencia política setorial (não territorial) de política territorial; a primeira não tem como intenção um processo consciente de manipulação do território, apesar de apresentar efeitos espaciais indiretos; já a segunda pressupõe um processo consciente de manipulação do território. Araújo (2008) destaca que as políticas setoriais passaram a desempenhar um papel importante na redução das desigualdades regionais, acompanhando uma tendência mais recente no Brasil de superação da rígida separação entre políticas territoriais e setoriais, embora esse objetivo ainda enfrente desafios.

Neste sentido, a autora destaca a abordagem mais territorial adotada pelas ações do Ministério da Educação - MEC no REUNI ao fazer uma "leitura territorial com o objetivo de subsidiar os processos decisórios de localização de instituições de educação (interiorização das universidades)" (Araújo, 2008, p. 180). Com a descontinuidade da política de expansão do Ensino Superior Federal, observa-se uma lacuna de pesquisas sobre sua repercussão territorial, visto que o último balanço disponível sobre esta política no site do MEC é de 2014 (Brasil, 2014).

Como repercussões territoriais compreende-se o resultado das políticas públicas setoriais que podem ser localizadas no território, tanto em relação aos fluxos de pessoas e de investimentos, quanto a resultados físicos e institucionais. No caso da política de expansão do Ensino Supe-

---

6 As políticas setoriais são aquelas que têm como objeto ações para um setor específico, configurando grandes temas, como infraestrutura, transporte, saúde, educação etc.

rior, este estudo considera como repercussão territorial a territorialidade adotada pelas novas universidades federais criadas pelo REUNI. Por este motivo, interessa, em especial, o estudo de universidades que adotaram o modelo *multicampi*[7] localizados em mais de um estado[8]. O presente estudo analisa o caso da UFFS, tanto por seu ineditismo regional - com *campi* localizados em três estados - quanto por seu ineditismo político - resultado da reivindicação e mobilização de atores regionais e locais (Ingrassia Pereira, 2014). Este último aspecto relaciona-se com a afirmação de Becker (2011) de que a organização do espaço é definida por decisões políticas e estratégias organizacionais, devendo as tendências de reestruturação tecnoeconômicas serem confrontadas com projetos alternativos da sociedade e do território.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as repercussões territoriais da política setorial de expansão do Ensino Superior Federal implantada no Brasil pelo REUNI. São definidos dois objetivos específicos: a) compreender como a territorialidade da UFFS foi influenciada pela atuação dos atores regionais e locais; b) compreender a escolha do nome da UFFS como representação territorial dos atores.

A análise da territorialidade da UFFS foi realizada a partir de um resgate histórico do processo de mobilização dos atores regionais e locais até a sua criação e implantação. Para tanto, foram analisados documentos e entrevistas sobre o processo de criação e implantação da UFFS fornecidos pela Reitoria da UFFS e compilados em dois projetos de iniciação científica (Trevisol e Ló, 2014; Treib e Rotta, 2012). Além da documentação referente à UFFS, também foram analisados relatórios institucionais do âmbito federal, buscando identificar as características e questões relevantes para a pesquisa referentes à política de expansão do Ensino Superior Federal.

A abordagem da territorialidade da UFFS englobou o período temporal que envolveu a criação da UFFS e buscou destacar os processos decisórios que definiram a sua abrangência territorial e o que levou àquelas decisões. Portanto, foi observado principalmente o período de atuação da Comissão de Projeto (2007-2008) que correspondeu à definição sobre a localização dos *campi* da UFFS.

---

7 Das 18 novas universidades criadas no período, apenas três não adotaram o modelo multicampi: UFGD, UFCSPA e UNILA.

8 Das 18 novas universidades criadas no período, apenas a UNILAB e a UFFS contam com campi distribuídos em mais de um estado.

O texto aqui apresentado tem como referência a tese de doutorado desta autora (Rorato, 2016). O capítulo apresenta a introdução; um tópico teórico sobre território, territorialidade e atores; uma discussão sobre o papel da Política Nacional de Desenvolvimento Regional - PNDR na criação da UFFS; uma breve apresentação da UFFS; um tópico sobre a territorialidade da UFFS a partir da atuação dos atores regionais e locais; um tópico sobre o nome da UFFS como representação territorial dos atores; e a conclusão.

Território, territorialidade e atores

O conceito de território - bastante difundido e portador de diversos significados - é muito fluido. Pode designar desde uma simples área de extensão de um fenômeno, um espaço de movimentos sociais, uma porção da superfície terrestre à qual reserva-se uma coletividade humana que a gerencia em função de suas necessidades, ou um lugar de vida de um grupo social. Considera-se o território como um espaço apropriado por um grupo social com sentimento de pertencimento ou consciência de sua apropriação; é um espaço de gestão e de identidade (Baudelle et. al., 2011).

Para Becker (1983), o território é gerado pela prática social e produto consumido, vivido e utilizado como meio; portanto, o espaço passa a ser considerado como o *locus* de poder, o território ganha importância não só para o estado-nação, mas também para os diferentes atores que nele atuam. O território é construído socialmente, refletindo as contradições de cada sociedade.

A territorialidade corresponde à face vivida do poder e do território, corresponde às relações econômicas e políticas (multidimensionais) (Becker, 1983). Também é a forma de apropriação de uma parcela do espaço por distintos grupos sociais (Haesbaert; Limonad, 2007). Para Sack (1986), a territorialidade é a qualidade necessária para a construção de um território, é, portanto, "a tentativa, por um indivíduo ou grupo, de atingir/afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relacionamentos, pela delimitação e afirmação do controle sobre uma área geográfica. Esta área será chamada território" (Sack, 1986, p. 6).

O entendimento do território a partir de seu uso político (Becker, 1983; Raffestin, 1993) considera a multidimensionalidade do poder, visto que o território é o espaço formado por distintos atores, organizados so-

cialmente para além da atuação do Estado (Saquet; Cichoski, 2004). Esta abordagem considera que o Estado não é o único agente da produção do espaço por meio de suas políticas territoriais, mas deve abranger a multidimensionalidade de atores que exercem seu poder e gestão em diferentes escalas. No Brasil o processo de democratização permitiu a emergência e o fortalecimento de atores que passaram a impor sua agenda em escalas abrangentes e de forma efetiva.

Entende-se como atores todas as entidades que elaboram representações territoriais e práticas espaciais, que exprimem essas representações (ou, se for o caso, suas reivindicações) e agem sobre o espaço, estruturando redes e territórios (Rosière, 2007). Os atores elaboram inicialmente um discurso, que pode ou não se concretizar. Sua capacidade de agir sobre e no território é muito variável e é uma questão de poder (Rosière, 2012). Os atores agem no território em interação permanente com outros atores, cooperando ou competindo entre si. Estas interações variam de acordo com as escalas (local e global, por exemplo), mas é mais comum que os atores atuem em conjunto, através de alianças, operando em sinergia (Rosière, 2007; 2012).

O caso da UFFS é emblemático para demonstrar como os atores regionais e locais atuaram em conjunto para a criação da UFFS e como a territorialidade da UFFS foi resultado de um processo de disputas e consensos.

A Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul - Mesomercosul e a UFFS

Em 2007 foi aprovada a PNDR[9], considerada uma política territorial por apresentar o território como variável de atuação e pelo seu grande potencial transformador das regiões onde se insere. A PNDR criou as Mesorregiões Diferenciadas, que corresponderam à escala sub-regional dessa política, e atuou nessa escala por meio do Programa de Sustentabilidade de Espaços Sub-regionais - PROMESO. As mesorregiões diferenciadas foram assim chamadas pois, diferentemente das mesorregiões do IBGE, englobam mais de um estado.

A Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul - Mesomercosul - foi

9 Aprovada pelo Decreto nº 6.047 de 22 de fevereiro de 2007, revogada pelo Decreto nº 9.810/2019, revogada pelo Decreto nº 11.962/2024.

uma das mesorregiões criadas pela PNDR e serviu de base para o Movimento Pró-Universidade, que agregou uma série de atores regionais e locais que buscavam um objetivo em comum - a implantação de uma universidade em sua área de influência. De fato, com exceção de Laranjeiras do Sul, no PR, todos os demais *campi* da UFFS estão localizados nessa mesorregião. A relação desse recorte regional e a territorialidade da UFFS será aprofundada nas seções 5 e 6.

Souza Filho (2009) traça paralelos entre o processo de interiorização do Ensino Superior e a PNDR e considera que, apesar de desarticuladas, essas políticas convergem em pontos importantes, como a priorização de regiões mais pobres do país como forma de ampliar as oportunidades de desenvolvimento nestes territórios. Por mais que não tenha havido um planejamento conjunto entre essas duas políticas (uma territorial e outra setorial), verifica-se que, na prática, a PNDR exerceu alguma influência na implantação das novas universidades, como pode ser evidenciado no caso da UFFS. Cargnin (2011) considera que a criação dos Fóruns das Mesorregiões e de duas universidades federais, a UFFS e a UNIPAMPA, foram as principais repercussões territoriais da PNDR e são destacadas pela capacidade de gerar transformação nas regiões. Especificamente sobre a UFFS, o autor destaca que o Fórum da Mesomercosul, desde sua criação em 2005, participou ativamente das mobilizações sociais para criação da UFFS.

Breve apresentação da UFFS

A UFFS foi criada pela Lei Nº 12.029 de 15 de setembro de 2009 (Brasil, 2009) com o objetivo de oferecer Ensino Superior, englobando ensino, pesquisa e extensão. Caracteriza-se por ter uma estrutura *multicampi* localizada em três estados da região Sul (RS, SC e PR). A UFFS é composta por seis *campi* localizados nos seguintes municípios: Chapecó (SC, onde está localizada a Reitoria), Laranjeiras do Sul (PR), Realeza (PR), Cerro Largo (RS), Erechim (RS) e Passo Fundo (RS) (Figura 1). A estrutura *multicampi* foi uma característica estimulada pela política de expansão do Ensino Superior, tanto para as novas universidades federais criadas pelo REUNI quanto para a expansão das já existentes.

A reivindicação de uma universidade federal pelos atores regionais e locais teve como referência a Mesomercosul, que engloba 396 municípios com a maior abrangência no RS (223 municípios), seguido por SC (131

municípios) e PR (42 municípios). Ela abrange as regiões do noroeste do RS, oeste de SC e Sudoeste do PR. A Mesomercosul está localizada junto à Bacia do Uruguai e faz fronteira com a Argentina. Ela apresenta perfil rural, estrutura produtiva ligada à agricultura familiar e camponesa e à agroindústria, contando com realidades diversas em termos de dinamismo econômico e social. É na Mesomercosul que estão localizados cinco *campi* da UFFS (Realeza, Chapecó, Erechim, Passo Fundo e Cerro Largo); a única exceção é o *campus* de Laranjeiras do Sul no Paraná.

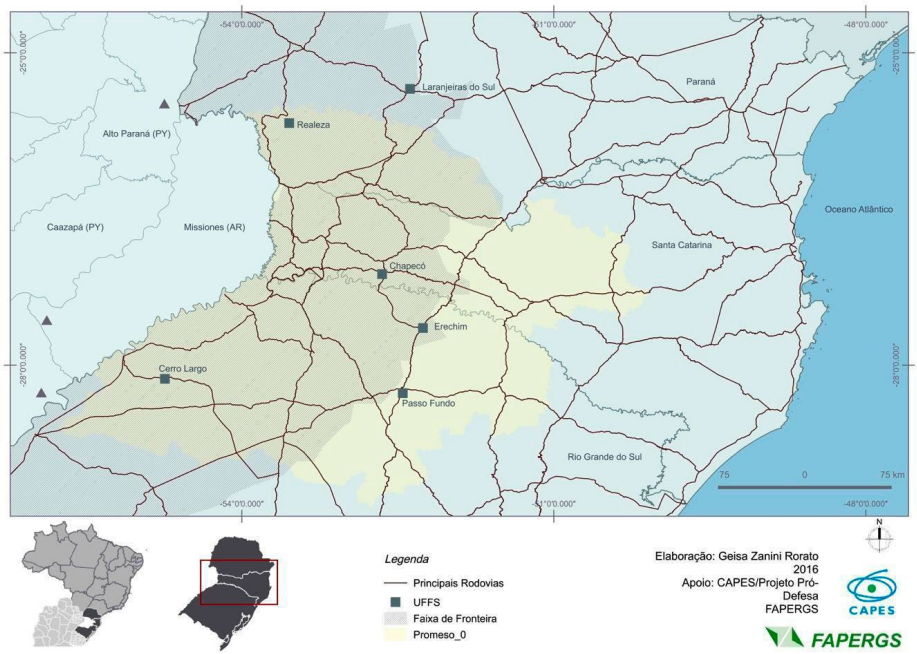


Figura 1. Localização dos *campi* da UFFS
Fonte. Rorato (2016).

A distância entre as cidades mais afastadas, Cerro Largo (RS) e Laranjeiras do Sul (PR), é de aproximadamente 600 km. A cidade mais distante da Reitoria é Cerro Largo (400 km). De acordo com dados do IBGE (2022), o maior município em população é Chapecó (254.785 habitantes), seguido por Passo Fundo (206.215 habitantes); Erechim encontra-se numa posição intermediária, com 105.705 habitantes. Já os demais municípios são bem menores: Laranjeiras do Sul conta com 32.227 habitantes, Realeza com 19.247 habitantes e o menor é Cerro Largo, com 13.705 habitantes. Nota-se que, em comparação com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), todos os municípios apresentaram aumento populacional em 2022. Ou seja, é possível identificar crescimento populacional após a implantação da UFFS nestes municípios.

Observa-se também as alterações territoriais geradas a partir da implantação da UFFS na lógica organizacional regional. Para tanto, pode-se comparar os dados das Regiões de Influência das Cidades - REGIC de 2007 e de 2018 (IBGE, 2008; IBGE, 2020). Esses estudos classificam os municípios em cinco níveis hierárquicos: 1. Metrópoles, 2. Capital Regional, 3. Centro Sub-regional, 4. Centro de Zona, e 5. Centro Local.

A análise dos dados corrobora a afirmação de Reche (2018), que aponta para alterações nesse quadro, principalmente nos municípios hierarquicamente menores, onde os impactos da implantação da universidade são maiores. A autora mostra como os deslocamentos realizados por carros oficiais da UFFS impactam não só na região de influência da universidade a partir do deslocamento intenso entre os *campi*, mas também nas pequenas cidades do entorno imediato dos *campi*. É possível verificar que os municípios de maior porte - Chapecó, Passo Fundo e Erechim - não apresentaram alteração na hierarquia urbana. Já os municípios menores - Cerro Largo, Laranjeiras do Sul e Realeza - mudaram de categoria, subindo na ordem hierárquica; Cerro Largo e Laranjeiras mantiveram-se no mesmo nível hierárquico, passando de Centro de Zona A para Centro de Zona B, porém Cerro Largo passou a integrar, em 2018, um Arranjo Populacional (AP Cerro Largo, composto por este município e Salvador das Missões). Realeza, por sua vez, passou de Centro Local (última posição na hierarquia) para Centro de Zona A, ou seja, é um salto hierárquico importante na rede urbana (Quadro 1). Esses dados são, portanto, um indicativo das repercussões territoriais dessa política setorial no arranjo regional.

Campus UFFS	REGIC 2007	REGIC 2018
Chapecó	2b. Capital Regional B	2b. Capital Regional B
Passo Fundo	2b. Capital Regional B	2b. Capital Regional B
Erechim	3a. Centro Sub-regional A	3a. Centro Sub-regional A
Cerro Largo	4a. Centro de Zona A	3b. Censo Sub-regional B
Laranjeiras do Sul	4a. Centro de Zona A	3b. Centro Sub-regional B
Realeza	5. Centro Local	4a. Centro de Zona A

Quadro 1. Hierarquia dos centros urbanos sedes da UFFS - Região de Influência das Cidades
Fonte. IBGE (2008; 2020).

A UFFS e sua territorialidade

A territorialidade da UFFS foi resultado da articulação de uma densa rede de movimentos sociais existentes na Mesomercosul e seu entorno. Os atores envolvidos na criação da UFFS organizaram-se no Movimento Pró-Universidade, entre eles destacam-se a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Rio Grande do Sul - Fetraf/Sul, a Via Campesina, o Movimento dos Sem-Terra - MST, a Central Única dos Trabalhadores - CUT, entre outros. A presença do Partido dos Trabalhadores - PT na Presidência da República a partir de 2003 marcou um movimento de abertura aos movimentos sociais e modificou as relações entre os atores regionais e locais e o governo federal. Neste sentido, a estratégia adotada pelo Movimento Pró-Universidade foi o de eleger como coorde-

nadores os movimentos sociais mais fortes e com maior afinidade com o governo federal à época, a Fetraf/Sul e a Via Campesina, o primeiro ligado à agricultura familiar e o segundo à agricultura campesina.

Esses movimentos estavam relacionados à luta pela terra (Fetraf-Sul e Via Campesina) e tiveram sua origem na Mesomercosul, chamada de "maciço da agricultura familiar". Essa região passou por várias experiências históricas de organização e de luta pela terra, desde o início do século XX - com a Guerra do Contestado -, passando pelas disputas dos colonos e posseiros contra empresas de colonização do PR e Movimento dos Agricultores sem Terra - MASTER no RS; contudo, foi a partir dos anos 1970 que esses movimentos se intensificaram e assumiram sua configuração atual (Piccolotto, 2008). A centralização do poder político dominante e autoritário também contribuiu para a formação desses movimentos sociais na região (Rover, 2007).

Diferentemente do que ocorreu em outras mesorregiões, onde os municípios não se reconheciam na lógica territorial definida pela PNDR, na Mesomercosul esse estranhamento não foi evidente, pois o recorte territorial levou em consideração estruturas regionais já existentes, bem como fatores históricos e de identidade cultural, o que facilitou a mobilização destes atores. No RS, a Mesomercosul considerou os Conselhos Regionais de Desenvolvimento - Coredes -, que existem desde 1991; em SC e no PR as Associações de Municípios (Figura 2). Cabe ressaltar que a UFFS foi inicialmente construída com base na regionalização proposta pela PNDR; porém, ao longo do processo de sua criação, esse recorte foi ampliado e passou a ser considerado como Mesorregião e entorno, para englobar regiões que estavam engajadas nas mobilizações, mas que não faziam parte desta Mesorregião (Região do Território do Cantuquiriguaçu no PR e a Região de Vacaria no RS).

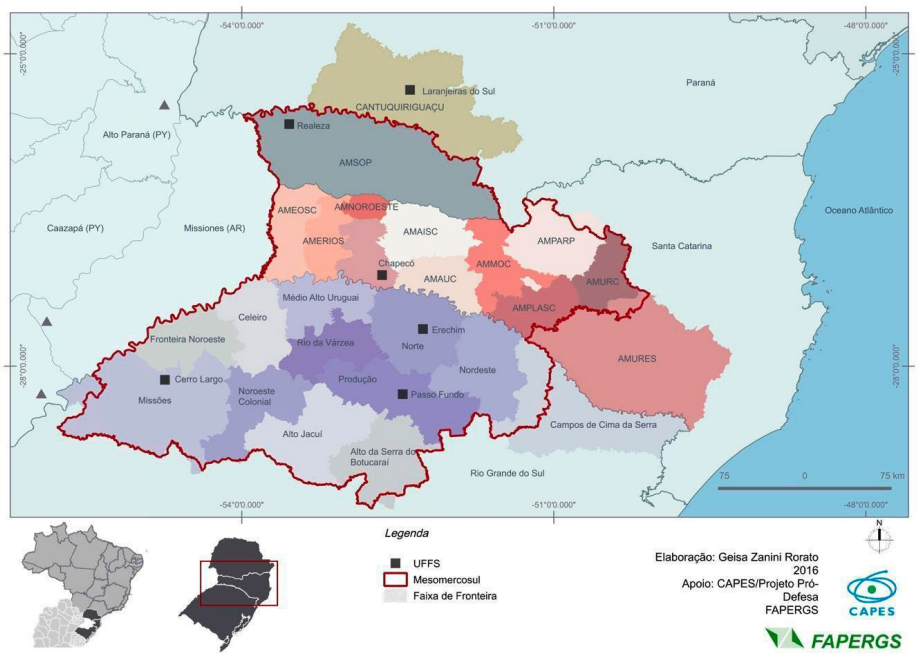


Figura 2. Recortes territoriais considerados para a delimitação da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul: Coredes no RS e Associação de Municípios em SC e PR.
Fonte. Rorato (2016).

A mobilização em busca de uma universidade federal na Mesorregião começou de forma independente em diferentes regiões dos três estados do sul. Posteriormente, suas reivindicações foram aglutinadas no Movimento Pró-Universidade. O ponto de inflexão da mobilização ocorreu quando o Movimento se consolidou na escala mesorregional, a qual configura o recorte territorial que estruturou as reivindicações dos atores e pautou as interlocuções com o governo federal.

A escolha da Mesomercosul como recorte territorial para as reivindicações do Movimento Pró-Universidade ocorreu por uma questão estratégica, já que a PNDR estabelecia regiões prioritárias para investimento. Porém, sua escolha deixava de fora algumas regiões que também estavam mobilizadas em torno da universidade, como é o caso da região de Vacaria e do Cantuquiriguaçu, esta última com forte presença do

MST, que corresponde a uma das regiões mais pobres do Paraná e caracteriza-se por possuir vários assentamentos rurais.

Como estratégia para manter os atores regionais e locais coesos no Movimento Pró-Universidade, a territorialidade da UFFS só passou a ser discutida após o anúncio oficial da sua criação, que ocorreu com a instituição da Comissão de Projeto, pela Portaria MEC 948 de 22 de novembro de 2007. A primeira discussão sobre o tema da territorialidade da UFFS se deu em torno de sua região de abrangência. Ficou definido que, tanto a abrangência do Movimento Pró-Universidade quanto da própria universidade englobaria a Mesomercosul e o entorno (região do Cantuquiriguaçu no PR e de Vacaria no RS), porém, a inclusão do entorno não se deu sem debate. Essa questão trouxe à tona as disputas dos atores envolvidos no Movimento Pró-Universidade e o quanto foi complexa a definição de consensos sobre a territorialidade da Universidade, principalmente no PR.

As reuniões da Comissão de Projeto ocorreram em um curto espaço de tempo, do final de novembro de 2007 ao final de fevereiro de 2008, quando foi definida, entre outras questões, a territorialidade da UFFS. Inicialmente, a Comissão de Projeto trabalhava com três *campi*, um em cada estado; porém, este número estava longe de atender às demandas do Movimento Pró-Universidade. Nesse meio-tempo, houve a mobilização do Movimento para pressionar o governo e conquistar pelo menos mais um *campus* para o RS, que era o estado com maior número de municípios dentro da Mesorregião e que apresentava duas regiões bem organizadas (Erechim e Macromissões). Essas interlocuções com o governo federal renderam a inclusão de mais um *campus*, totalizando quatro para o início das atividades da universidade.

Os critérios para escolha das cidades foram discutidos na reunião da Comissão de Projeto realizada no dia 03 de dezembro de 2007 em Concórdia. A proposta partiu dos representantes do Movimento Pró-Universidade e os critérios foram discutidos com os representantes do governo federal. Nessa reunião, ficou definido que o RS teria dois *campi*, um localizado em Erechim e outro na região das Missões, que decidiu a sede em reunião realizada na região (em 10 de dezembro de 2007 em São Luiz Gonzaga, quando votam pela cidade de Cerro Largo). A sede ficou em Chapecó – SC e o PR não chegou a um consenso na reunião (foi realizada outra reunião em Chopinzinho no dia 10 de dezembro de 2007, quando também não foi possível chegar a um consenso; posteriormente, a região

remeteu a decisão à Comissão de Projeto, que escolheu a cidade de Laranjeiras do Sul no Território do Cantuquiriguaçu).

Na reunião da Comissão de Projeto do dia 13 de dezembro de 2007, houve a apreciação das deliberações do Movimento Pró-Universidade sobre os *campi* e a Comissão posicionou-se favoravelmente, validando as definições do Movimento. Nessa ocasião, foi redigida a Carta de Florianópolis, que apresenta a localização dos quatro *campi*: reitoria em Chapecó - SC, Cerro Largo - RS e Erechim - RS, e Laranjeiras do Sul (PR). Naquele momento, ainda não estava previsto o *campus* em Realeza - PR, que foi incluído posteriormente.

A inclusão da região de Cantuquiriguaçu (PR) gerou atritos e disputas internas dentro do PR, pois só havia previsão de um *campus* para esse Estado. Sua inclusão ocasionou situações de disputa no Movimento, já que essa abertura possibilitava a implantação de um *campus* fora da Mesomercosul (em Laranjeiras do Sul). A escolha de Laranjeiras do Sul como sede do *campus* no PR abriu uma brecha para que o sudoeste do PR, que fazia parte da Mesomercosul, negociasse a implantação de um *campus* diretamente com o governo federal, resultando na inclusão do *campus* de Realeza - PR, o que enfraqueceu as negociações realizadas até aquele momento pelo Movimento Pró-Universidade com o governo federal.

A Carta de Florianópolis incluía, também, os municípios que se dispuseram a ter um *campus* da universidade, mas que não foram contemplados e que deveriam ser considerados na expansão da universidade: Francisco Beltrão (PR), São Miguel do Oeste (SC), Concórdia (SC), Lagoa Vermelha (RS), Passo Fundo (RS), Ijuí (RS) e Soledade (RS). Os critérios considerados foram, entre outros, a localização em regiões com forte presença da agricultura familiar e campesina e regiões com forte presença de organizações e movimentos sociais populares e do Movimento Pró-Universidade. Cabe comentar que em 2012 foi criado mais um *campus* em Passo Fundo.

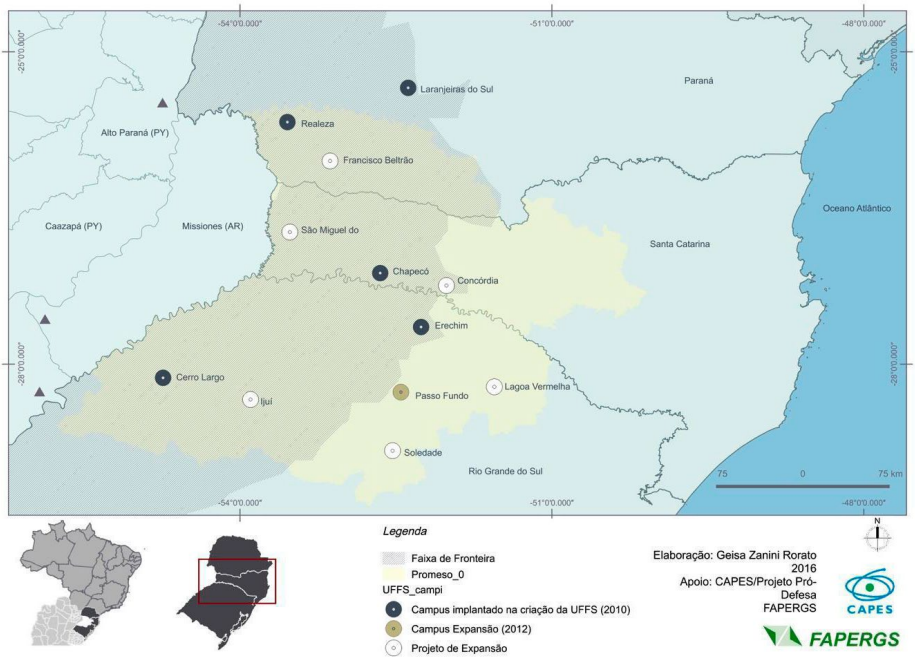


Figura 3. Abrangência territorial da UFFS (*campi* implantados e planejados).
Fonte. Rorato, 2016. Elaborada pela autora com base no relatório da reunião da Comissão de Projeto realizada no dia 13 de dezembro de 2007 e na Carta de Florianópolis, redigida nesta reunião.

A definição da territorialidade da UFFS se deu em diferentes escalas de decisão. No âmbito do Movimento Pró-Universidade, ficou definida por consenso a localização da Reitoria em Chapecó e do *campus* de Erechim no Alto Uruguai. Em Erechim, houve uma aproximação histórica entre a Via Campesina e a Fetraf-Sul e por isso a escolha dessa cidade se deu por consenso. A votação do segundo *campus* ficou entre a região das Missões e do Noroeste Colonial (Ijuí), tendo sido escolhida a primeira. Sendo assim, as definições sobre a localização dos *campi* no RS e SC foram definidas na escala mesorregional. Na região das Missões (RS), a decisão foi tomada pela própria região, que definiu a metodologia de escolha (audiência pública com voto por delegados). Já no PR, não houve consenso nessa escala e a decisão foi remetida à Comissão de Projeto, que deveria selecionar a sede entre duas regiões, a do Sudoeste (integrante da Mesomercosul) ou a do Cantuquiriguaçu (localizada no entorno da Mesomercosul). Como o PR não entrou em consenso, a decisão foi remetida à

Comissão de Projeto, na escala federal, que decidiu pela região do Cantuquiriguaçu, com sede em Laranjeiras do Sul. A escolha dessa cidade pode ter ocorrido pela forte presença do MST - inclusive o *campus* está localizado dentro de um assentamento da reforma agrária - e da Via Campesina, além de outros fatores, como estagnação econômica e baixos indicadores sociais. A Comissão de Projeto considerou para a decisão a existência de três *campi* da UTFPR no Sudoeste do PR (Pato Branco, Francisco Beltrão e Dois Irmãos) e a existência de apenas uma extensão da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO - no Território do Cantuquiriguaçu.

A abrangência territorial da UFFS suscita a discussão sobre a territorialidade dos atores envolvidos. Foi possível observar como a atuação de alguns atores foi fundamental para a definição dos *campi* para algumas cidades. É possível verificar a divisão do território da UFFS entre a Via Campesina e a Fetraf-Sul. Enquanto alguns *campi* atenderam à Via Campesina (Laranjeiras do Sul no PR), outros atenderam à Fetraf-Sul (Realeza no PR) e outros atendem aos dois (Chapecó em SC e Erechim no RS). Nesse sentido, a atuação dos atores foi crucialpara a definição da territorialidade da UFFS.

A UFFS e sua territorialidade - Universidade da Fronteira Sul

Rosière (2007) argumenta que os atores são animados por suas representações territoriais e pondera que dificilmente um nome é neutro; ao contrário, ele expressa uma visão, uma representação. O nome é uma demonstração de poder, é um tipo de representação territorial. Segundo este autor (2007, p. 286), "o nome de um território é uma outra forma de representação geopolítica importante. A cada território é definido um nome, mas este não é necessariamente o mesmo para todos os atores".

Inicialmente, o nome da universidade esteve ligado à Mesomercosul, dialogando com a regionalização da PNDR: Universidade Federal da Mesomercosul - UFMM. A criação da UNILA enfraqueceu a escolha do nome relacionado à Mesomercosul, pois a universidade, para os três estados, não teria mais como objetivo dialogar com os países do Mercosul. Sendo assim, a reivindicação da universidade foi direcionada para pensar e estimular as trocas entre os três estados.

Os movimentos sociais envolvidos no Movimento Pró-Universidade sugeriram nomes relacionados a temas que dialogassem com a ocupação do território e sua identidade, com as populações historicamente excluídas (indígenas e negras). Houve uma tendência para a sugestão de nomes relacionados às questões agrárias e fundiárias, defendidas principalmente pela Via Campesina e Fetraf-Sul. Nas reuniões da Comissão de Projeto, o nome da universidade foi tema de debate e, diante do impasse, foi adotado um nome provisório – Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, nome que havia se consolidado no MEC.

O Movimento Pró-Universidade sugeriu a revisão do nome, já que ele não dialogava com um dos critérios definidos pelo Movimento (questão geográfica) e era muito vago em relação a sua localização. A denominação fronteira sul faz sentido quando sugerido por atores da escala federal (MEC), onde realmente a Mesomercosul constitui-se como fronteira sul do país. Porém, na escala mesorregional ou a regional/local, a fronteira sul passa a não ter o mesmo sentido.

O Movimento Pró-Universidade apresentou critérios para a escolha do nome e algumas sugestões. O nome deveria dialogar com a questão geográfica (Mesorregião, sul do Brasil) e deveria levar em conta elementos que caracterizassem a Mesorregião; deveria também considerar a forte presença da agricultura familiar e camponesa, da micro e pequena empresa urbana e da economia popular solidária, além da presença dos movimentos sociais populares, de imigrantes europeus, remanescentes indígenas, negros e "caboclos".

Um nome sugerido nas discussões do Movimento foi Universidade Federal do Sul do Brasil, mas foi considerado muito genérico, pois existiam outras universidades no sul. Outro nome cogitado foi Universidade Federal da Integração do Sul, que buscava trazer a ideia de integração dos Estados da Região Sul (integração dos povos, integração da luta para conquista da universidade), porém, o termo integração foi considerado muito vago. Um nome defendido pela Via Campesina foi Universidade Federal Guarani, mas considerou-se que o aspecto cultural poderia ser muito restritivo e poderia deixar de fora outras etnias. O nome que acabou sendo adotado foi Universidade da Fronteira Sul (UFFS), conforme indicação do MEC, mas acredita-se que tenha permanecido pela falta de tempo para a retomada da discussão.

Marques e Cêpeda (2012, p. 184) consideram existir duas compreensões distintas de fronteira na política de expansão do Ensino Superior

Federal. A primeira diria respeito ao conceito clássico de fronteira limite entre países, como no caso da UNILA, "que responde a proposta de integração internacional, regional e próxima ao desenho do MERCOSUL [...] pretendendo integrar o Brasil, Argentina e Paraguai no 'encontro das três fronteiras', em Foz do Iguaçu". Uma outra conotação de fronteira traz uma "acepção doméstica de fronteira", como no caso da UFFS, já que é localizada na região Sul e que integra o PR, SC e RS, ou seja, está voltada para "a integração em situações de 'bicos' fronteiriços entre unidades da Federação" (Marques; Cêpeda, 2012, p. 185).

O argumento de que a fronteira no nome da UFFS refere-se muito mais a uma fronteira entre Estados é reforçada pela própria descrição feita pelo governo federal, a qual considera que a UFFS "se volta para a integração entre as unidades da federação do sul do país" (BRASIL, 2015, p. 38). Nesse sentido, resgatando o processo de criação da UFFS, pode-se perceber que os atores regionais e locais buscavam uma universidade com foco no desenvolvimento da região, voltada para a agricultura familiar e camponesa. Seria, portanto, uma universidade da colônia mais do que da fronteira, já que esses atores têm identidade mais ligada ao colonato do que à fronteira.

É interessante observar como a própria UFFS busca construir uma identidade a partir da fronteira sul. O artigo "O ensino superior público na Mesorregião Fronteira Sul: a implantação da UFFS" (Trevisol, 2015) apresenta uma alternativa mais precisa à territorialidade da UFFS ao utilizar o termo Mesorregião Fronteira Sul ao invés de Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.

Considerações finais

O presente capítulo buscou compreender como ocorreram os processos de tomada de decisão sobre a territorialidade da UFFS, entendida como a repercussão territorial da política setorial de expansão do Ensino Superior Federal implantada no Brasil entre 2004 e 2014. Defende-se que a territorialidade da UFFS foi determinada pela mobilização dos atores que se organizaram para conseguir implantar uma universidade em seu território de atuação.

Foi possível demonstrar, a partir do caso da UFFS, a influência que a PNDR teve na articulação dos atores na escala mesorregional. As reivindicações sobre a implantação de uma universidade começaram de

maneira individual por diversos atores nos três estados do sul. Porém, a percepção de que suas reivindicações teriam maior peso junto ao governo federal se estivessem unidos gerou o Movimento Pró-Universidade, constituído a partir da articulação desses atores na escala mesorregional. Essa regionalização, em conjunto com outros instrumentos de gestão, como os Fóruns Mesorregionais, fortaleceram a identidade regional e possibilitaram a construção de espaços de mediação e consenso entre diversos atores que estavam em busca de um objetivo comum, a instalação de uma universidade federal no seu território de atuação.

Como resultado da articulação dos atores na escala mesorregional, a territorialidade da UFFS é singular. Os seus seis *campi* estão localizados em três estados diferentes, o que é um fato visto apenas em outra universidade federal. A análise dos documentos sobre o processo decisório da configuração da UFFS – no que tange ao número de *campi* e suas respectivas localizações – revela o território em sua dimensão política e multifacetada de poder. Tal análise evidencia a interação entre o Estado e os atores regionais e locais, desvendando a construção da territorialidade em um contexto de consensos e disputas.

Referências

ARAUJO, Tânia Bacelar de. Palestra magna: política pública, participação social, desenvolvimento sustentável e territórios. In: MIRANDA, Carlos; TIBURCIO, Breno (orgs.). *Articulação de políticas públicas e atores sociais.* Brasília: IICA, 2008. (Série Desenvolvimento Rural Sustentável, v. 8), p. 282.

BAUDELLE, Guy et al. Le développement territorial: finalités et spécificités. In: _____. *Le développement territorial en Europe: concepts, enjeux et débats.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2011. p. 13-27.

BECKER, Bertha. O uso político do território: questões a partir de uma visão do terceiro mundo. In: BECKER, Bertha; HAESBAERT, Rogério; SILVEIRA, Carmen B. (orgs.). *Abordagens políticas da espacialidade.* Rio de Janeiro: UFRJ, 1983. p. 1-21.

BECKER, B. K. A geopolítica na virada do milênio: logística e desenvolvimento sustentável. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. *Geografia: conceitos e temas.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2001.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Brasília: Casa Civil, 2007.

BRASIL. Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2009.

BRASIL. *A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014.* Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. *Prestação de contas ordinárias anual: relatório de gestão do exercício de 2014.* Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17528-fies-relatorio-gestao-pcoa-exercicio-2014-tcu&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2016.

CARGNIN, Antônio Paulo. *Políticas de desenvolvimento regional no Rio Grande do Sul: vestígios, marcas e repercussões territoriais.* 2011. 317 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. O território em tempo de globalização. ETC. *Espaço, Tempo e Crítica: Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas e outras coisas,* n. 2 (4), v. 1, ago. 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Regiões de influência das cidades: 2007.* Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Geografia, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico: 2010.* Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Regiões de influência das cidades: 2018.* Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Geografia, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. C*enso demográfico: 2022.* Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INGRASSIA PEREIRA, Thiago. C*lasses populares na universidade pública brasileira e suas contradições: a experiência do Alto Uruguai Gaúcho. 2014. 281* f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MARQUES, Antonio Carlos Henriques; CÊPEDA, Vera Alves. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. *Perspectivas,* São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). *Análise sobre a expansão das universidades federais de 2003 a 2012* [Relatório da comissão constituída pela Portaria nº 126/2012]. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2013-pdf/12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf. Acesso em: 10 out. 2016.

PICOLOTTO, Everton Lazzaretti. Quando novos atores entram em cena, o que muda? A construção de representação política dos agricultores de base familiar no Sul do Brasil. *Revista Espaço Acadêmico,* n. 91, dez. 2008.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder.* São Paulo: Ática, 1993.

RECHE, D. *A produção do espaço urbano de pequenas cidades no contexto regional de inserção da Universidade Federal da Fronteira Sul.* 2018. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ROSIÈRE, S. Les acteurs géopolitiques. In: _____. *Géographie politique & géopolitique: une grammaire de l'espace politique.* 2. éd. Paris: Ellipses, 2007. p. 283-346.

ROSIÈRE, S. *Dictionnaire de l'espace politique: géographie politique & géopolitique.* Avec la collaboration de Michel Bussi, Gérard Dussouy et André-Louis Sanguin. Paris: Armand Colin, 2008. 320 p.

ROSIÈRE, S. *Géopolitiques: des théories impérialistes à la critique de l'hégémonie.* Banska Bystrica: Faculté des sciences politiques et relations internationales de l'université Matej Bel, 2012.

ROVER, Oscar José. *Redes de poder e governança local: análise da gestão político-administrativa em três fóruns de desenvolvimento com atuação na região Oeste de Santa Catarina/Brasil.* 2011. 251 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SACK, Robert David. T*erritorialidade humana: sua teoria e história.* Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SANCHEZ, Joan-Eugeni. Ámbitos de la geografía política. In: _____. *Geografía política.* Madrid: Editorial Síntesis, 1992.

SAQUET, Marcos Aurélio; CICHOSKI, Pâmela. Bertha Becker: uma contribuição à análise da sua concepção de geografia, espaço e território. *Campo-Território: Revista de Geografia Agrária*, v. 8, n. 15, fev. 2013, p. 1-26.

SOUZA FILHO, Ilton da Costa. *A inserção de uma instituição federal de ensino superior em uma cidade do sertão pernambucano – Serra Talhada.* 2009. 90 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

TREIB, Rafael Rodrigo Wolfart; ROTTA, Edemar. *Projeto de iniciação científica: o processo sócio-histórico de implantação da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo.* [S.l.]: [s.n.], 2012. 8 DVDs em 2 v.

TREVISOL, Joviles Vitório; LÓ, Marcelo (orgs.). *Universidade Federal da Fronteira Sul: educação e política: movimentos sociais e participação no processo de criação da UFFS.* Chapecó, SC: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2014. 6 DVDs (120 min.) + 1 CD-ROM (80 min.), son., color.

TREVISOL, Joviles Vitório. O ensino superior público na Mesorregião Fronteira Sul: a implantação da UFFS. In: RADIN, José Carlos; VALENTINI, Delmir José; ZARTH, Paulo A. (orgs.). *História da Fronteira Sul.* [s.l.]: [s.n.], [s.d.].

Autora
A Universidade Federal da Fronteira Sul e sua territorialidade



Geisa Zanini Rorato
geisa.rorato@ufrgs.br

“Professora do curso de Arquitetura e Urbanismo e dos Programas de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional (PROPUR) e em Políticas Publicas (PPGPP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), é mestre e doutora em Planejamento Urbano e Regional. Integra o INCT Obserdas Metrópoles- Núcleo Porto Alegre. Desenvolve pesquisas sobre políticas públicas urbanas e regionais e as relações interfederativas, sobre a relação entre planejamento urbano e questões ambientais e de mudanças climáticas e sobre repercussões de politicas territoriais e setoriais.



EXPECTATIVAS E REALIDADES NAS CIDADES UNIVERSITÁRIAS DA UFRJ: ILHA DO FUNDÃO E MACAÉ

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Leandro Tomaz Knopp

Introdução

A intenção deste trabalho é inserir a interiorização da Universidade Federal do Rio de Janeiro no debate dos novos *campi,* relatando o histórico de criação da Cidade Universitária de Macaé, onde se instalou o Centro Multidisciplinar da UFRJ, sob um olhar crítico. A Cidade Universitária da Ilha do Fundão foi a referência para compreender os processos de concepção, planejamento, construção e consolidação do *Campus* Macaé. Esta perspectiva comparativa permitiu visualizar aquilo que se repetiu e aquilo que foi reescrito pela história.

A Cidade Universitária da UFRJ

A UFRJ, criada em 1920 como Universidade do Rio de Janeiro e rebatizada em 1937 como Universidade do Brasil (UB), surgiu da fusão simbólica das faculdades de Direito, Medicina e Engenharia sob a administração comum de um reitor. Ainda que existentes e integradas ao tecido urbano dos bairros centrais da cidade, as faculdades da então UB não possuíam o "espírito universitário" pois "a universidade continua como um aglomerado de cursos superiores com a vantagem, agora, de uma estrutura um pouco mais elaborada". Então se consolidava a vontade de implantar uma cidade universitária impulsionada pelo "pensamento paradigmático de um urbanismo moderno e inovador" (Alberto, 2003, p.41).

Concepção

A falta do referido espírito universitário foi o argumento principal para sustentar o ideal da cidade universitária. Mas diversos outros argumentos de ordem prática contribuíram para reforçar a necessidade de um espaço centralizado com estrutura eficiente e moderna: condições prediais precárias dos edifícios das faculdades existentes; instalações insuficientes para todas as atividades, cuja ampliação era irrealizável, obrigando a dispersão dos departamentos por endereços diferentes da cidade; centralização das fontes bibliográficas; intercâmbio científico; compartilhamento de serviços e equipamentos; centralização dos esportes; maior ação da reitoria (Alberto, 2003; Souza, 2024).

A gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde (1934-1945) tomou como prioridade a construção de um modelo universitário que "deveria guiar tanto a criação das novas universidades, quanto a adequação das já existentes" (Cordeiro, 2015, p.23). "Seriam características da Universidade central a qualidade, o tamanho reduzido e o fato de servir de modelo às demais" (Oliveira, 2005, p.69), impositivamente disponibilizada para cópia pelos entes da federação com vistas à multiplicação do Ensino Superior rumo ao desenvolvimento do Estado Novo.

O início das atividades foi dado em julho de 1935 quando Capanema solicitou elaborar o Plano da Futura Universidade Nacional e criou a Comissão de Estudos do Plano da Universidade e subcomissões consultivas, responsáveis pela concepção da nova UB, formadas por represen-

tantes de cada área do conhecimento, arquitetos e engenheiros (Oliveira, 2005). Ao longo do processo de atuação das comissões, ocorreram as seguintes etapas: definições da universidade; concepção da cidade universitária; localização e escolha do terreno; setorização e disposição dos edifícios; levantamento topográfico; desenvolvimento do programa; trabalho da comissão jurídica; escolha do arquiteto responsável (Alberto, 2003).

Entre a concepção e a escolha do terreno passaram-se quase 10 anos e, nesse percurso, ocorreram diversos debates. Ao mesmo tempo foram definidos conceitos e projetos que influenciaram o cenário universitário do país a partir de então (Oliveira, 2005). Foram várias as possibilidades de terrenos que as comissões estudaram para a implantação da cidade universitária. Mesmo adotando este modelo espacial, havia a preocupação em manter a universidade urbana e numa área central em relação à metrópole, privilegiando a localização integrada ao tecido consolidado, infraestrutura e serviços públicos existentes. Dessa forma seria possível manter "proximidade com o seu próprio campo de estudo e de trabalho, sem a qual não haveria nem matéria-prima intelectual" (Alberto, 2003, p.78), adotando setores periféricos ao *campus* para o contato com a vida urbana e setores centrais voltados às atividades acadêmicas.

Dentre as opções, a Praia Vermelha seria uma escolha natural, pois era onde funcionava a Faculdade de Medicina desde o século XIX, possuía algum isolamento ambiental ao mesmo tempo que estava na região central e próxima dos bairros estudantis. Mas a escolha foi pela propriedade da União, com 230 hectares livres na Quinta da Boa Vista, que estava no baricentro da metrópole brasileira, permitindo uma vida mais econômica para os estudantes que residiam no seu entorno devido ao farto transporte. Além disso, ainda contariam com uma estação de trem dentro do *campus* (Oliveira, 2005).

O primeiro projeto para a cidade universitária foi apresentado em 1936 por Le Corbusier, sob a chancela de Lúcio Costa como membro da subcomissão de arquitetos, mas foi negado pela comissão de professores. Aproveitando as críticas ao projeto de Corbusier, Costa apresentou o segundo projeto para a cidade universitária em 1937, que também foi negado. Diante deste imbróglio, Capanema extinguiu a comissão de arquitetos e convocou Marcello Piacentini, que apresentou o terceiro projeto para a cidade universitária em 1938, desta vez aceito pelos professores. Mas a opção pela Quinta da Boa Vista perdeu força e o projeto de Piacentini acabou sendo abandonado.

Em última instância, tanto os projetos progressistas quanto o projeto conservador perderam. Capanema não conseguiu superar a burocracia estatal, as dificuldades decorrentes da Guerra e os embates entre interesses e ideologias para definir, ao menos, a localização da cidade universitária. "Mas sua contribuição foi fundamental para a longa história de implantação da instituição universitária no país" (Oliveira, 2005, p.93).

Planejamento e construção do *campus*

Em 1944 todas as comissões foram extintas e criado o Escritório Técnico da Universidade do Brasil, subordinado diretamente ao Governo. Para a definição da localização mantiveram-se os critérios de integração urbana com os bairros densos, mesmo com algum isolamento da cidade, e a necessidade de terreno predominantemente horizontal que permitisse a centralização de todas as instalações acadêmicas. Contando com o 'Estudo do Centro de Gravidade da População Estudantil' (Souza, 2024), em 1945 o ETUB definiu a construção do terreno da cidade universitária a partir do aterramento de um arquipélago na baía de Guanabara (Figura 1). A ideia ganhou força porque permitiu formar uma Ilha Universitária isolada naturalmente do seu entorno imediato, com 500 hectares livres para expansão das ideias modernistas (Cordeiro, 2015).

A escolha pelo aterro de ilhas na Enseada de Inhaúma ao lado de Manguinhos também foi influenciada pelas transformações urbanas pelas quais passava o então Distrito Federal, principalmente a ampliação da zona portuária. A Avenida Brasil estava em construção para melhorar a ligação rodoviária entre o centro do Rio e o subúrbio de São Paulo, permitindo acesso rápido à Base Aérea e Aeroporto do Galeão na Ilha do Governador (Oliveira, 2005). Para complementar este acesso, a Aeronáutica construiu uma ponte até a Avenida Brasil, passando pela Ilha do Fundão, fato que foi determinante para impulsionar a cidade universitária (Souza, 2024).

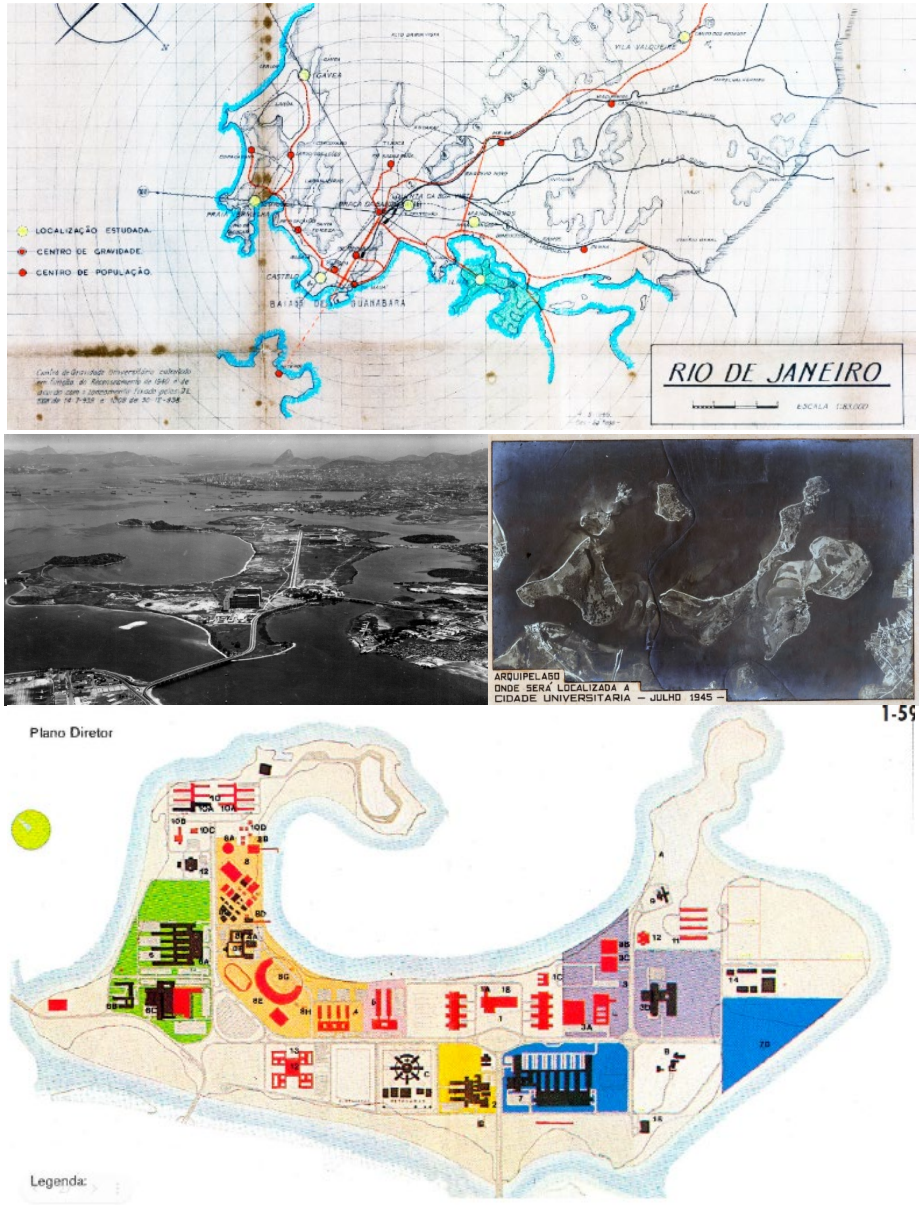


Figura 1. Estudo do Centro de Gravidade da População Estudantil (acima). Arquipélago na Enseada de Inhaúma antes do aterro em 1945 (acima e à direita). Ilha do Fundão em 1965 com os primeiros edifícios em construção (acima e à esquerda). Plano de Obras Prioritárias de 1972 (acima).
Fonte. Souza (2024).

Apesar do isolamento insular, havia estratégias para manter a universidade urbana e integrada à cidade: na escala regional, a localização era próxima do centro, aeroporto, subúrbio, Baixada Fluminense e Niterói; para prover acessibilidade dessas regiões deveriam ser previstas conexões com o continente nos quadrantes oeste, norte e leste da cidade universitária; o hospital poderia situar-se num desses entroncamentos e teria vasta clientela dos bairros vizinhos; a Baía de Guanabara tornaria o clima mais agradável, permitiria a contemplação natural, a prática de esportes náuticos e facilitaria a logística marítima das obras; além da valorização do patrimônio da União e da região portuária (Oliveira, 2005).

Em 1949 foi iniciada a obra de aterramento e terraplanagem das ilhas e Jorge Machado Moreira (JMM) assumiu como arquiteto-chefe do ETUB. Naquele ano ele entregou a 1ª versão do projeto da cidade universitária e em 1951 a 2ª versão. Houve amadurecimento do projeto, mas o princípio urbanístico se manteve: traçado viário hierarquizado baseado no eixo longitudinal à forma da ilha, como definidor da implantação dos edifícios e glebas (Postingher, 2012); integração ao plano viário da cidade; zoneamento em grandes áreas de Saúde, Engenharias, Ciências Humanas e Praça Cívica central (Roth, 2016); edifícios isolados no centro dos quarteirões formados por barras sobre pilotis. Ou seja, o projeto da cidade universitária de JMM foi uma síntese das teorias modernistas corbusianas.

A 1ª fase de obras dos edifícios iniciou em 1951, limitada à construção de apenas 5 edifícios dos 54 projetados. Em 1953 o Instituto de Puericultura foi inaugurado pelo presidente Getúlio Vargas junto à inauguração simbólica da Cidade Universitária com apenas 1 edifício concretizado. As demais inaugurações só ocorreram 8 e 12 anos depois, com os edifícios da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e o bloco A do Centro de Tecnologia (CT) em 1961, o Hospital e restante do CT em 1965, respectivamente.

Consolidação do *campus*

O andamento das obras começou a declinar com o suicídio de Getúlio Vargas em 1954 e seguiu ao longo dos anos 1960, o que levou à letargia da expansão (Souza, 2024). Em 1964 a designação da UB passou para o nome atual, refletindo a perda de investimentos e importância na rede de Ensino Superior com a mudança da capital para Brasília.

Em 1965 o projeto estava na 4ª versão e poucas construções haviam se concretizado, resultando numa cena desoladora de 5 edifícios ocupando uma grande extensão territorial, que levou ao apelido popular de 'cidade fantasma'.

A retomada das obras só aconteceu a partir de 1972, impulsionada pela Reforma Universitária de 1968. O Plano de Obras Prioritárias (POP, Figura 1) recebeu significativos recursos do governo e possibilitou a conclusão da maioria dos edifícios da configuração atual, apresentada na 5ª versão do projeto da cidade universitária, que continha seis centros e diversas modificações no projeto de JMM (Oliveira, 2005). Com a conclusão de algumas obras do POP, poucas unidades haviam realizado a transferência, o *campus* permaneceu incompleto e diversas áreas vazias ampliaram a desarticulação entre os edifícios isolados (Souza, 2024).

A 6ª versão do projeto da cidade universitária foi entregue em 1978 pela consolidação do POP, mas a sensação de isolamento e comunidade fragmentada pelas grandes distâncias e inviabilidade de caminhadas foi consolidada nos anos 1980. Ganhou força a ideia de humanização do *campus* a partir de centros de convergência com investimentos privados, além dos convênios e cessões iniciados nos anos 1960 (Souza, 2024).

Esta tendência de ocupação cresceu e hoje a área das instituições externas supera a área das unidades acadêmicas da UFRJ. Do ponto de vista acadêmico e corporativo, a maioria dos órgãos externos tem sido positiva para a universidade, pois são grandes ativos que contribuem financeiramente, criam oportunidades de pesquisa e empregos dentro do *campus*. No entanto, urbanisticamente as áreas concedidas contribuem para a desarticulação dos espaços universitários e reforçam o isolamento da arquitetura modernista. Os exemplos mais significativos são a Fundação Bio-Rio, CEPEL, CENPES e o Parque Tecnológico, que se fecharam para seus interiores, tornando-se barreiras à fluidez do *campus*, com pouca permeabilidade e acessibilidade, desintegrados urbanisticamente do entorno (Oliveira, 2005; Souza, 2024).

Sob a perspectiva do REUNI, em 2009, a ideia do *campus* concentrado como forma de integração ganhou força novamente com o Plano Diretor 2020. Foi proposta a ruptura do paradigma modernista por meio de centros de convergência semelhantes a núcleos de bairros que integrariam os edifícios acadêmicos, com residências, espaços de convivência, comércio e serviços, de forma que o máximo possível de unidades pudessem se mudar para a cidade universitária. Entretanto, o planejamento

da UFRJ desidratou mais uma vez e, apesar da qualidade do PD2020, o projeto ficou marcado por diversas obras inacabadas até hoje (Souza, 2024) (Figura 2).

Em 2021 foi aprovado o Plano Diretor 2030 (PD2030), de caráter não expansionista e voltado à gestão espacial, que buscou consolidar uma estrutura administrativa capaz de lidar com os grandes problemas da cidade universitária. Dentre as estratégias, foram definidos parâmetros de uso e ocupação do solo, inexistentes até então; e a criação do Escritório de Planejamento Urbano do ETU para atender às demandas na escala urbana do *campus*.



Figura 2. Propostas do Plano Diretor 2020 (acima e na pagina posterior acima) e as obras inacabadas (na pagina posterior).
Fonte. Souza (2024).







A Cidade Universitária de Macaé

A pacata vila de pescadores no litoral norte fluminense foi alçada à categoria de 'Cidade de *Macahé',* no século XIX, quando o canal Campos-Macaé e o Porto de Imbetiba escoavam a produção agroaçucareira proveniente dos engenhos da região (Franco, 2015). Surgiram ruas, praças, infraestrutura urbana, edifícios públicos e privados de diversas tipologias, foram implantadas redes de energia elétrica e de telefonia (Gavinho, 2019). Foi um crescimento urbano espontâneo e orgânico característico de cidade de interior até a década de 1970, mesmo com a desativação do porto e a inauguração da Rodovia Amaral Peixoto (RJ-106) em 1943 ligando Niterói a Macaé.

A descoberta das reservas de óleo e gás na Bacia de Campos e a chegada da Petrobras no final da década de 1970 foram marcos para a história da cidade. Questões logísticas como a existência de uma linha férrea até a capital, um porto desativado às margens do Atlântico e a proximidade da BR-101 contribuíram para a escolha de Macaé como base da Petrobras. Em 1976 a empresa comprou o Porto de Imbetiba e o transformou na Base de Apoio *Offshore* de Macaé (BMAC), o único porto próprio da estatal (PETROBRAS). O município tornou-se responsável por 85% da produção de petróleo e 47% de gás natural do país, levando a indústria *offshore* a conduzir a economia local e provocar grandes transformações urbanas na cidade.

Segundo relatos de um ex-Secretário de Obras, a chegada da economia do petróleo levou progresso a Macaé com rede hoteleira pujante, crescimento da construção civil, aumento do comércio e serviços, chegada do ensino superior, "mas o preço tem sido muito alto". A Petrobras chegou como segredo de Estado, sem compartilhar suas pretensões com a população, sem medir as consequências e terceirizando a responsabilidade para a Prefeitura, resultando numa avalanche de transformação física em função da "massa migratória, que não encontra habitação, que torna todo o equipamento urbano incapaz de responder às demandas" (Santos, 2019, pg.104).

Os potenciais e desafios da exploração petrolífera não passaram despercebidos pelo mundo acadêmico. Preocupado com as consequências no meio ambiente, o Laboratório de Limnologia da UFRJ passou a realizar pesquisas sobre as lagoas costeiras de Macaé de forma provisória ao longo da década de 1980. O Núcleo de Pesquisas Ecológicas de Macaé

(NUPEM) foi oficializado e consolidou as primeiras instalações permanentes em 1994, quando iniciaram as aulas de campo do Instituto de Biologia da UFRJ. A estrutura foi gradativamente ampliada, ganhou nova sede em 2006 e o NUPEM foi alçado a instituto em 2018, renomeado como Núcleo em Ecologia e Desenvolvimento Socioambiental de Macaé (NUPEM).

Em parceria com a Petrobras, o Laboratório de Engenharia e Exploração de Petróleo (LENEP) da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) iniciou uma pós-graduação em 1994 e graduação em 1995. Esse laboratório utilizou as instalações do recém inaugurado Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), hoje Instituto Federal Fluminense (IFF), *Campus* Macaé, até a inauguração de sua sede permanente em 2002 (LENEP; IFF).

Em 1993 se iniciaram as aulas dos primeiros cursos de graduação de uma universidade pública em Macaé, Administração e Ciências Contábeis, como extensão das respectivas faculdades da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Niterói (ICM). Esta iniciativa foi viabilizada por meio do convênio firmado com a Prefeitura em 1992. Para administrar os convênios com a UFF e outras instituições, a Prefeitura criou a Fundação Educacional de Macaé (FUNEMAC) em 1992, que gerenciava as bolsas e despesas de estadia dos professores que se deslocavam de Niterói para lecionar em Macaé.

As aulas eram ministradas na modalidade presencial no período noturno para viabilizar o estudo dos alunos que trabalhavam em horário comercial. Nesse formato, os cursos da UFF foram referência no Ensino Superior público e gratuito em Macaé, funcionando por 16 anos com professores de fora da cidade, em instalações cedidas e adaptadas em escolas nos bairros centrais.

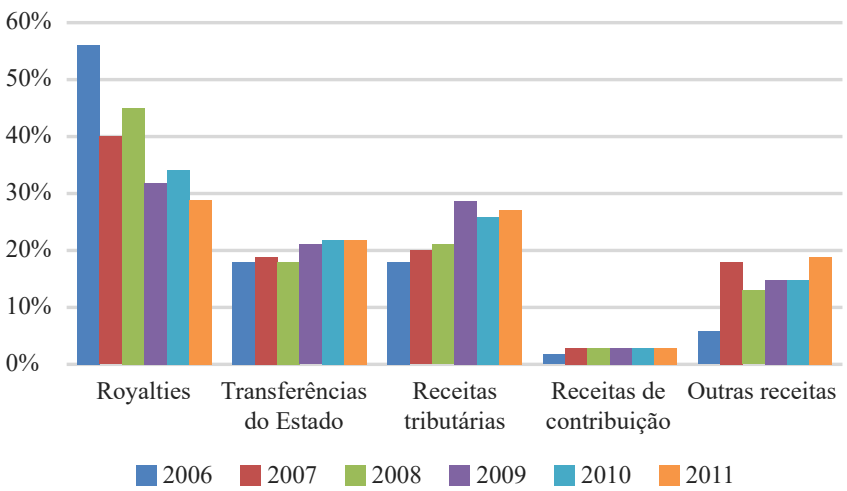
Concepção

Em 1997 as regras de exploração de recursos minerais foram alteradas com a promulgação da Lei 9.478, conhecida como Lei do Petróleo, que aumentou a alíquota básica da compensação financeira, resultando em elevados volumes de *royalties* aos entes federativos (ANP, 2001). Os municípios das regiões das Baixadas Litorâneas e Norte Fluminense obtiveram vultosos incrementos em suas receitas provenientes da exploração do petróleo na Bacia de Campos, principalmente Campos dos Goytaca-

zes, Macaé, Rio das Ostras, Casimiro de Abreu e Cabo Frio, segundo o histórico de repasses da Agência Nacional do Petróleo.

Além dos *royalties*, Macaé abrigava o porto da Petrobras, que ampliou sua atuação na cidade ao longo das décadas de 1980 e 1990 com a base operacional de Imboassica e o terminal de processamento de gás natural de Cabiúnas (os maiores do Brasil). Em função desses acontecimentos, o município passou a vivenciar um acelerado crescimento urbano a partir de 1997, que se estendeu pela década seguinte. Segundo dados do IBGE compilados pela Prefeitura para o diagnóstico do plano diretor em 2014, a população aumentou 110,54% em duas décadas, com uma taxa média de crescimento de 4,55% ao ano. Percebe-se que o crescimento mais acentuado foi entre 1996 e 2010, com incremento populacional de 72,26% (gráfico 1).

Gráfico 1. Comparação entre os *royalties* e as demais receitas correntes entre 2006 e 2011.
Fonte. TCE-RJ e PMM (2012).



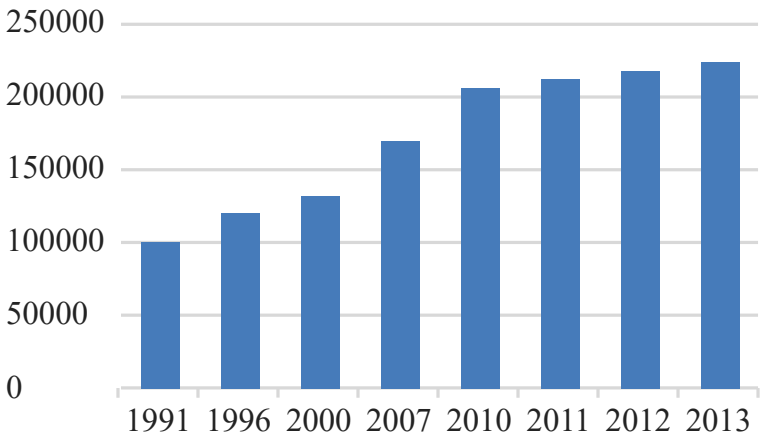


Gráfico 2. Crescimento populacional entre 1991 e 2013.
Fonte. PMM e IBGE (2014).

Os incrementos financeiros nas receitas permitiram o investimento em obras estruturantes necessárias às demandas de crescimento da cidade, realizadas entre 1997 e 2007: a Linha Verde; início da Linha Azul; trevo do Monumento do Petróleo; Hospital Público Municipal; Centro de Convenções; urbanização de bairros; Ginásio Municipal.

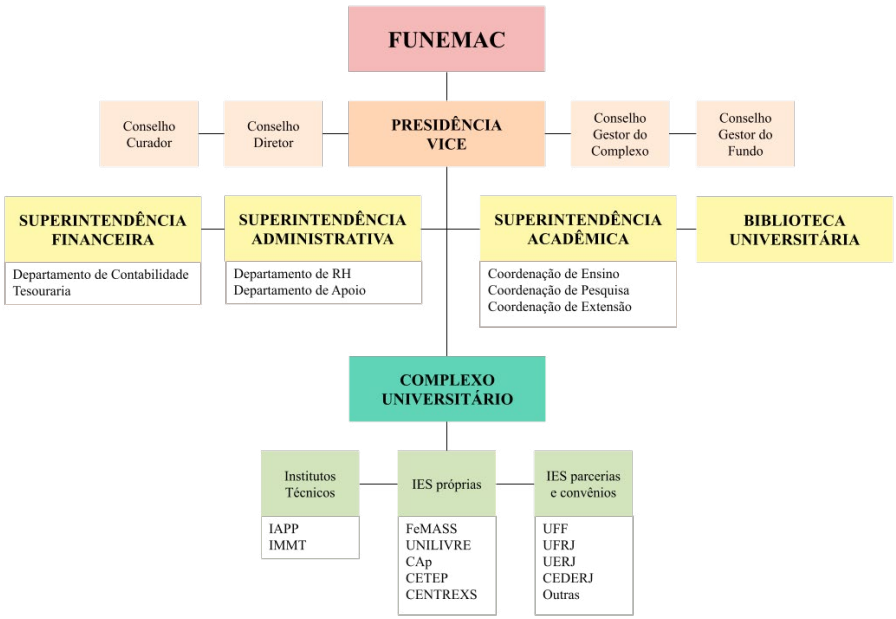
Junto ao crescimento da cidade veio o aumento da demanda por mão-de-obra qualificada de Nível Superior que, por sua vez, exige atividades de pesquisa e extensão. A UFF não expandiu os cursos para atender à demanda, então a FUNEMAC se reestruturou em 1999, ampliou suas atribuições e investiu no projeto para criação de uma Instituição de Ensino Superior (IES) própria. Em 2001 iniciou a primeira turma de graduação em Sistemas de Informação da Faculdade Miguel Ângelo da Silva Santos (FeMASS), que à época era a única IES pública municipal gratuita do país (Gavinho, 2020). Foi mantido o formato noturno visando o público do mercado, com aulas presenciais ministradas em edifícios adaptados no centro da cidade, dividindo espaço com a FUNEMAC, durante 7 anos.

A falta de espaços suficientes, as adaptações em edifícios não construídos especificamente para educação, a dependência da cessão de instalações de escolas e a demanda crescente por Ensino Superior con-

tribuíram para amadurecer a ideia do ambicioso projeto para a criação de um complexo universitário.

A reformulação da FUNEMAC incluiu a estrutura organizacional do Complexo Universitário de Macaé "com vistas a ordenar o Ensino Superior para cobrir a demanda reprimida de formação, capacitação, pesquisa e extensão" (LEI 1997/1999, pg.3). A ideia central foi constituir uma estrutura acadêmica e administrativa semelhante a uma universidade, com órgãos de ensino, pesquisa e extensão, tendo como mantenedora a Prefeitura Municipal. Além da FeMASS como IES própria, poderiam ser incluídos também os *campi* avançados de outras universidades públicas ou privadas que manifestassem interesse em compartilhar a estrutura, conforme o organograma da Figura 3.

Figura 3. Organograma da FUNEMAC incluindo IES externas.
Fonte. Elaborado pelo autor.



Mesmo após a reestruturação, a FUNEMAC continuou funcionando nas instalações cedidas dentro de uma escola municipal, que não tinha espaço para expandir fisicamente o complexo universitário. Surgiu a proposta para criação da Cidade Universitária de Macaé, que seria uma estrutura com espaço suficiente e adequado para abrigar as instalações das instituições existentes e daquelas que viriam a ser criadas, concentrando IES públicas e privadas no mesmo local.

Foi dado início às buscas por um terreno para construir a nova sede da FUNEMAC na futura cidade universitária. O primeiro critério adotado foi que o terreno deveria ser na área de expansão urbana, a oeste da cidade, pois era o vetor de crescimento natural do tecido urbano no início do século XXI e era onde havia áreas disponíveis com proporções suficientes para o projeto pretendido. Além disso, o terreno deveria ser próximo à Linha Verde para facilitar o acesso à futura cidade universitária. A Linha Verde foi inaugurada em 1999 como parte do sistema viário estruturante. Seguiu o traçado de parte do canal do Capote, um corpo hídrico utilizado para drenagem das terras rurais na área de expansão. A Linha Verde ligou a entrada da cidade, pela RJ-168 no bairro Virgem Santa, à outra entrada, pela RJ-106 (Rodovia Amaral Peixoto) no bairro dos Cavaleiros. Uma ramificação foi construída para ligar o polo industrial à Linha Verde, resultando na Avenida Aluízio da Silva Gomes. A Linha Verde acabou traçando um eixo norte-sul delimitador entre o tecido urbano consolidado no entorno do centro e a área de expansão a oeste. Esta cisão ainda foi reforçada pelo Código de Urbanismo de 2010, que classificou a avenida como Setor Viário Estrutural 4 (SVE-4), destinada a receber tráfego intenso e pesado (Figura 4).

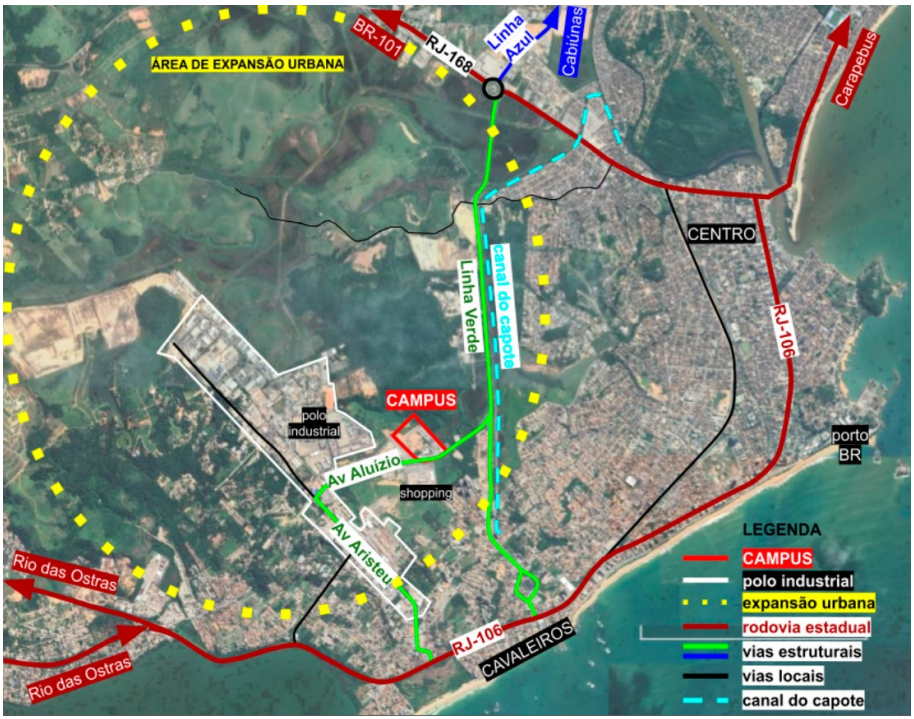


Figura 4. Mapa de situação da Cidade Universitária de Macaé.
Fonte. Elaborado pelo autor.

A situação fundiária daquela região de expansão da cidade era caracterizada por resquícios de grandes propriedades rurais ainda ativas ou sob especulação. Por isso as opções de escolha do terreno foram limitadas à negociação com alguns proprietários de terras. Dentre eles havia o empresário que construiu o polo industrial no bairro Granja dos Cavaleiros, nos anos 1980. logo após a chegada da Petrobras, um empreendimento que contribuiu para transformar aquela região num vetor de crescimento da cidade. A maior parte das terras desse bairro e da vizinhança pertenciam àquele empresário, as quais utilizou para criar loteamentos e outros empreendimentos. Um desses parcelamentos do solo estava em dívida com a Prefeitura, pois não havia doado a parcela obrigatória, segundo a Lei

Federal 6.766/1979, que dispõe sobre o parcelamento do solo urbano. Ciente disso, a FUNEMAC procurou o empresário e solicitou a doação de uma área de suas terras próxima à Linha Verde para construção do complexo universitário, como contrapartida para quitar sua dívida com a Prefeitura. Em 2000, o empresário disponibilizou um terreno de 95.216 m², com testada para a Avenida Aluízio da Silva Gomes, a cerca de 500 metros da Linha Verde. Para a FUNEMAC a localização atendia aos critérios estabelecidos, pois teria a logística facilitada pelas novas avenidas, e aceitou a doação do terreno.

A Avenida Aluízio da Silva Gomes era a única via de acesso ao terreno, possuía infraestrutura precária, com asfaltamento simples para escoamento do trânsito do polo industrial até a Linha Verde. Com o crescimento da região, posteriormente foi construída uma avenida transversal identificada como Q.1 na divisa esquerda do terreno, criando assim uma gleba de esquina. O entorno do terreno era ermo, com aspectos rurais e os bairros próximos de ocupação rarefeita (Figura 5).

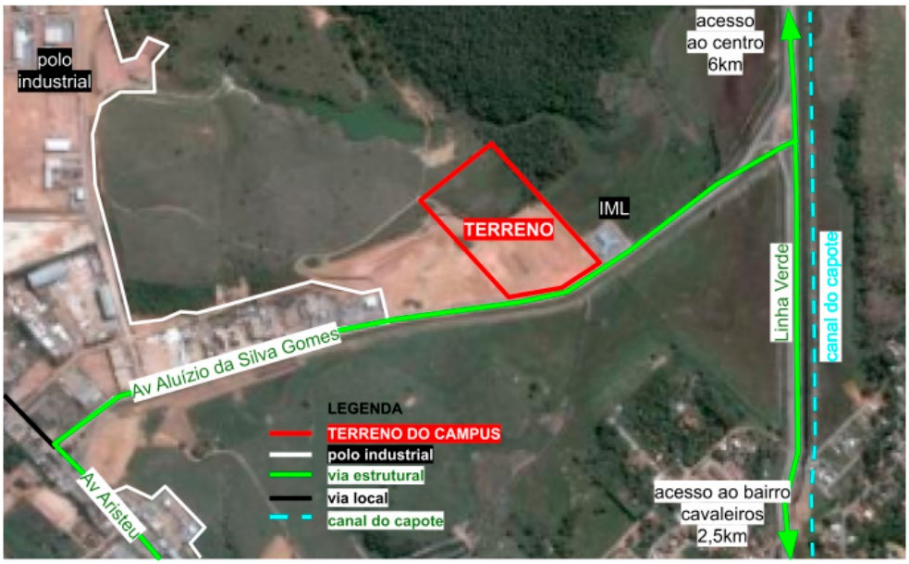


Figura 5. Foto de satélite de 2003 mostrando o terreno desocupado com o IML e o polo industrial na vizinhança. **Fonte.** Google Earth.

Na vizinhança só havia a sede da Polícia Técnica e Instituto Médico Legal (que estava há pouco tempo em funcionamento), confrontante ao terreno, e alguns galpões e lotes industriais. O terreno situava-se a 6 km do centro da cidade, distante da oferta de comércio e serviços; os estabelecimentos mais próximos estavam a 2,5 km, às margens da Rodovia Amaral Peixoto, no bairro dos Cavaleiros (Figura 3). Ou seja, antes mesmo da construção, a Cidade Universitária de Macaé já nasceu isolada.

Planejamento e construção do *campus*

Em 2001 o arquiteto Cláudio Augusto da Silva Santos, macaense nato e filho do professor Miguel Ângelo da Silva Santos, homenageado pela FeMASS, foi convidado para desenvolver o projeto da Cidade Universitária. Cláudio tinha currículo alinhado às necessidades do projeto: foi Secretário de Obras de Macaé, se formou na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFRJ (FAU) e adquiriu experiência em *campus* universitário quando trabalhou na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A FUNEMAC estabeleceu uma programação básica, mas outorgou liberdade de criação para o arquiteto, que utilizou como referência os *campi* da UFRJ e UERJ, espaços universitários com os quais ele tinha familiaridade, resultando na versão original de 2003 do plano de conjunto da Cidade Universitária (Figura 6).

A concepção inicial foi criar um *campus* multi institucional, no qual a estrutura física seria compartilhada pelas IES instaladas no local, com o objetivo de reduzir desperdícios e proporcionar eficiência na utilização dos espaços e recursos administrativos e acadêmicos, sob coordenação da FUNEMAC.



Figura 6. Renderização do plano de conjunto original de 2003 (acima). Versão original de 2003 do plano de conjunto com uma testada antes da construção (acima): unidades acadêmicas (1A, 1B, 1C, 1D, 1E, 1F); FUNEMAC (2); centro comercial (3); centro de convenções e restaurante (4); ginásio poliesportivo (5); quadra (6); centro de atletismo (7); centro de natação (8); pergolado de circulação (9); estacionamentos (10); anfiteatro (11); centro de artes (12); capela ecumênica (13); vila de docentes (14); cursos técnicos (15); pórtico (16); administração (17); embarque e desembarque de ônibus (18).
Fonte. Adaptado pelo autor do acervo de Cláudio Santos.

Essas diretrizes balizaram a definição do programa de necessidades, que adotou o conceito de unidades universitárias para criar um edifício acadêmico tipo. Este bloco teve arquitetura padronizada para facilitar a replicação e permitir a ocupação por qualquer IES, contando com salas administrativas, auditório, pátio e ambientes de apoio no térreo; salas de aulas e laboratórios no primeiro e segundo pavimento tipo (Figura 7).

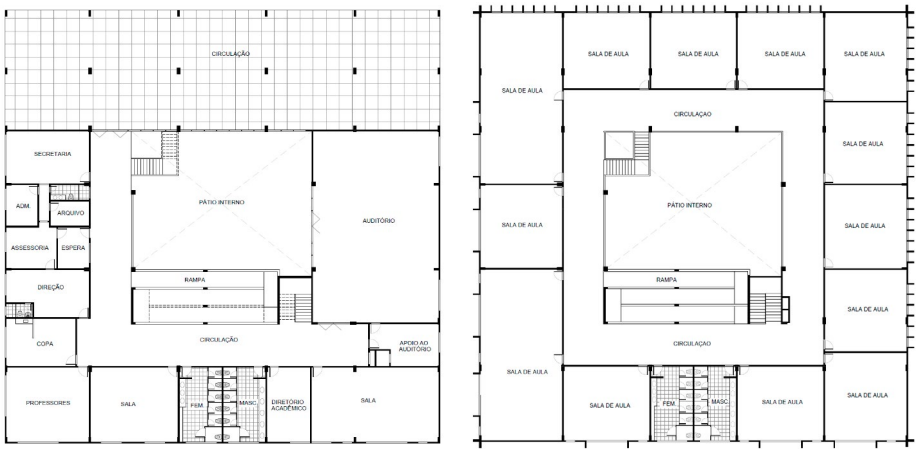


Figura 7. Plantas baixas da unidade acadêmica; pavimento térreo (esquerda) e pavimento tipo (direita).
Fonte. Adaptado pelo autor do acervo de Cláudio Santos.

A unidade acadêmica norteou o partido arquitetônico da implantação através da criação de dois eixos de circulação paralelos à testada e à divisa esquerda do terreno (linhas vermelhas na Figura 6). Os dois eixos foram reforçados pela criação do pergolado de acesso e pelo pátio coberto no térreo dos edifícios acadêmicos, mantendo a circulação voltada para o interior do terreno e permitindo a visualização constante dos equipamentos culturais e esportivos. A partir dos eixos, o conjunto foi dividido em setores: acesso, cultural, esportivo e privativo. O edifício administrativo foi utilizado como articulador dos eixos de circulação e, no seu encontro, foi

reservado espaço para um pequeno centro comercial.

A implantação também tomou partido das fachadas das unidades acadêmicas com o objetivo de criar uma referência aos brises do edifício sede da Prefeitura de Macaé, projetada por Oscar Niemeyer. A intenção de Cláudio foi criar uma composição entre o desenho das fachadas e a disposição dos edifícios no terreno para fortalecer uma identidade arquitetônica que pudesse simbolizar a Cidade Universitária na memória da população acadêmica e do município (Figura 8).



Figura 8. Sede da Prefeitura de Macaé (ao lado acima); blocos D e E da Cidade Universitária (ao lado abaixo).
Fonte. Elaborado pelo autor.

O projeto básico foi contratado por completo no governo de Silvio Lopes (PSDB) em 2002, mas o processo de licitação da obra se iniciou em 2003 e continuou no governo de Riverton Mussi (1º mandato no PSDB e 2º mandato no PMDB). Definiu-se que a construção seria feita em etapas, das quais a primeira incluiu o edifício administrativo, uma unidade acadêmica, o edifício de portaria e manutenção, o estacionamento frontal, a Estação de Tratamento de Esgoto (ETE, que seria desativada após a instalação da rede pública ainda inexistente no local), e as grades de cercamento das divisas do terreno.

Apesar da liberdade inicial, a FUNEMAC, as IES e a Secretaria de Obras impuseram controle ao longo do projeto executivo, mantendo reuniões periódicas de seus representantes com a equipe de arquitetura. Houve diversas alterações entre projeto básico e projeto executivo para adequação da obra ao padrão da tabela EMOP (referência para licitações da Empresa de Obras Públicas do Estado do Rio de Janeiro) e às questões de manutenção. Foram ajustes quanto aos usos, funções, fluxos, detalhamentos e métodos construtivos, que aconteceram também ao longo da obra, resultando em diferenças entre o projeto básico, executivo e *as built* na entrega da primeira etapa em 2007.

Consolidação do *campus*

A criação da Licenciatura em Ciências Biológicas do NUPEM em 2006 foi o primeiro curso de graduação da UFRJ fora da sede. Este movimento motivou outras unidades da instituição a criarem cursos na cidade, ganhando força a ideia de um polo da UFRJ em Macaé (CMM UFRJ). Com a inauguração da Cidade Universitária em 2007, a FUNEMAC, a FeMASS e a UFF mudaram-se para a nova sede, gerando interesse da UFRJ em compartilhar o espaço e a aproximação com a FUNEMAC para tratativas de instalação no *campus*.

Para garantir recursos e viabilizar a interiorização, algumas unidades da UFRJ aproveitaram o Plano de Reestruturação e Expansão (PRE), lançado em 2007 em adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), para incluir cursos em Macaé. Em 2008 o Conselho Universitário (CONSUNI) aprovou o *Campus* UFRJ Macaé junto com as primeiras turmas de graduação em Química e Farmácia. Em 2009 iniciaram as turmas de Medicina, Enfermagem e Nutrição. Em 2011 iniciaram as turmas de Engenharia Civil, Engenharia Mecânica e Engenharia de Produção.

A criação do Campus Macaé foi concomitante ao processo de elaboração do Plano Diretor 2020 da UFRJ, que propôs o Plano de Ocupação e Uso das Unidades Isoladas (POUUI) em 2009. O documento cita brevemente o terreno do INMETRO para expansão do *campus* de Duque de Caxias, como intenção de contemplar uma unidade fora da sede, mas não há citações sobre o Campus Macaé (UFRJ 2008; 2009), ambos incluídos no PRE 2007.

A chegada da UFRJ na Cidade Universitária foi concomitante às modificações que desviaram o rumo do projeto da versão original em direção ao que existe construído atualmente. A implantação inaugurada pela primeira etapa foi parcialmente mantida, de 2007 a 2011, com o edifício administrativo destinado à sede da FUNEMAC; o bloco A, destinado à FeMASS, UFF e UFRJ, que compartilhavam as salas de aula; o edifício de portaria teve o uso modificado pela ocupação do curso de Química da UFRJ, que o transformou em laboratórios. Naquele mesmo ano foram construídos os laboratórios provisórios ao lado do edifício administrativo no espaço reservado ao bloco E. Os 'provisórios' (como foi apelidado pela comunidade) foram destinados aos cursos de saúde da UFRJ, para atender às demandas espaciais enquanto os edifícios permanentes não eram construídos (Figura 9).



Figura 9. Laboratórios provisórios da saúde.
Fonte. Elaborado pelo autor.

A equipe de arquitetura teve que refazer o plano de conjunto considerando esta e outras modificações no projeto: criação da Avenida Q1 e mais uma testada, convertendo para terreno de esquina; supressão integral do centro de convenções, setor esportivo, cursos técnicos e vila de professores; criação de edifícios de laboratórios; criação do anel de estacionamentos, isolando os edifícios em um terreno de formato insular envolto por asfalto, cuja área potencial de construção foi reduzida para

dar lugar a veículos (Figura 8). Logo depois, em 2012, uma fração de 61.913,35 m² do terreno foi cedida à UFRJ por 10 anos para construção de edifícios acadêmicos próprios da universidade, evidenciando o abandono do restante do projeto original do *campus* por parte da Prefeitura (polígono laranja na Figura 10).

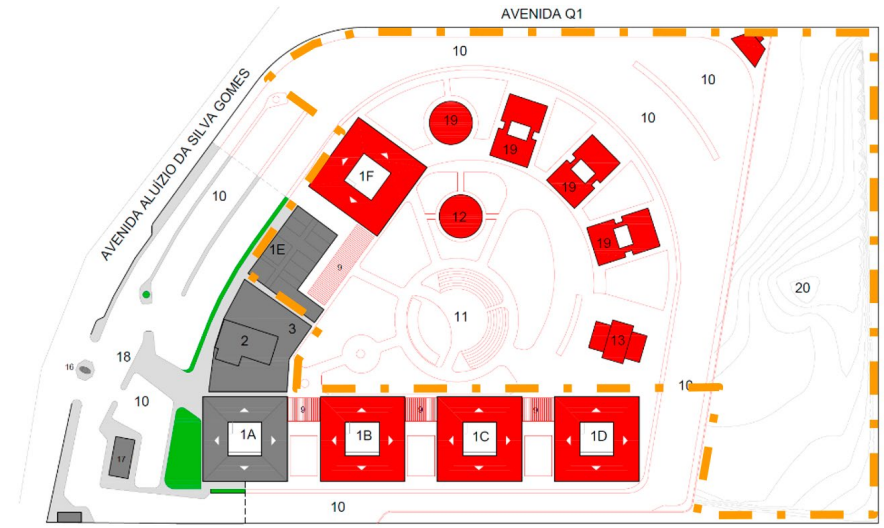




Figura 10. Foto de satélite mostrando o existente em 2011: Avenida Q1 em construção; bloco A; laboratórios provisórios; FUNEMAC; centro comercial modificado; parte do estacionamento frontal modificado e parte do lateral; pórtico modificado; edifício administrativo modificado para laboratórios de Química. Versão de 2011 do plano de conjunto (em vermelho as propostas a construir): unidades acadêmicas (1B, 1C, 1D, 1F); pergolado de circulação (9); estacionamentos (10); anfiteatro (11); centro de artes (12); capela ecumênica (13); laboratórios (19); topografia natural a preservar (20).
Fonte. Elaborado pelo autor.

Aproveitando a cessão do terreno, a primeira tentativa de viabilizar um edifício permanente próprio foi do curso de Farmácia. Em 2012 o Escritório Técnico da Universidade (ETU) apresentou a proposta de um edifício de laboratórios que seria implantado nos fundos do terreno que, à época, ainda era livre de ocupações, conforme planta da Figura 11. No entanto, o projeto não se concretizou e os 'provisórios' continuaram em uso pelo curso.

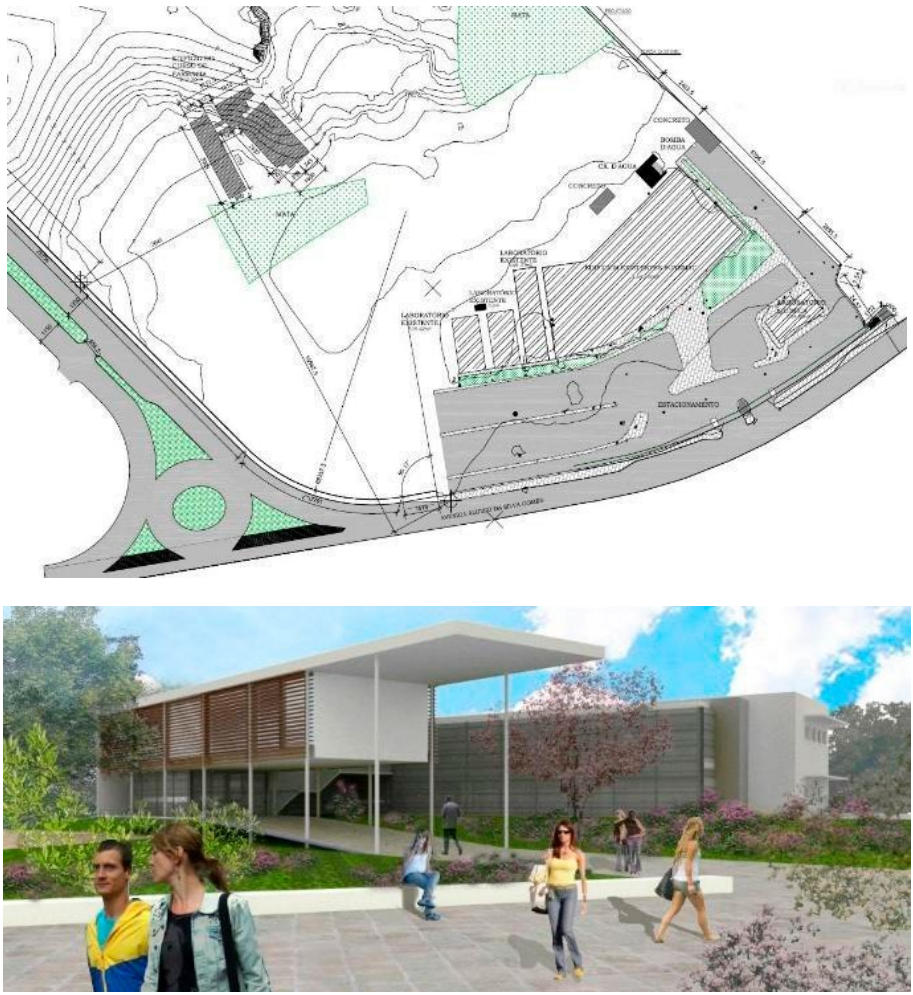


Figura 11. Proposta de implantação dos laboratórios da Farmácia (acima) e renderização tridimensional (acima).
Fonte. ETU (2012).

Os blocos B e C foram inaugurados em 2013 e 2015, respectivamente, no governo Aluízio dos Santos (1º mandato PV e 2º mandato MDB), e destinados para uso exclusivo da UFRJ. Isso permitiu desafogar a demanda por espaços, reprimida desde o início das primeiras turmas, com a criação de novas salas de aula e laboratórios. No entanto, não foi suficiente para abrigar também os provisórios da saúde, que continuam sendo utilizados há quase 15 anos. O bloco A passou a ser ocupado apenas pela FeMASS e UFF, desafogando o compartilhamento de espaços e possibilitando a ampliação de atividades.

Em 2015 foi construída outra instalação provisória, desta vez para os cursos de Engenharia da UFRJ, denominada pela comunidade como 'módulos habitacionais' por se tratar de uma estrutura de containers adaptados. A estrutura foi constituída de gabinetes para professores e laboratórios de Engenharia Civil, Mecânica e Produção, atendendo à falta de espaços que não eram supridos na mesma velocidade de expansão do *campus*, com novos edifícios (Figura 12).



Figura 12. 'Módulos habitacionais' das Engenharias instalados no estacionamento, atual sede do Instituto Politécnico da UFRJ.
Fonte. Elaborado pelo autor.

A segunda tentativa de viabilizar a instalação permanente da UFRJ no terreno cedido aconteceu entre 2014 e 2015 em outro projeto do ETU. O escritório propôs um edifício padrão para laboratórios, que seria replicado na parte insular do terreno, criando uma praça central com os blocos existentes e a ser compartilhada pela comunidade do *campus*. Observa-se a intenção em manter a integração do espaço, semelhante à proposta de 2011. O restante da estrutura seria implantado nos fundos do terreno, na porção de cota mais elevada, composta por moradia estudantil e restaurante universitário (Figura 13).



Figura 13. Proposta de plano de conjunto da estrutura da UFRJ na parte cedida do terreno da Cidade Universitária (acima) e renderização tridimensional (acima abaixo).
Fonte. ETU (2014).

A terceira tentativa aconteceu em 2019 mas, desta vez, foi proposta a separação entre a área da UFRJ e a área das demais IES por meio de uma cerca e uma portaria para acesso de pedestres, conforme Figura 14. Este plano manteve as residências e o restaurante no fundo do terreno, semelhante ao plano anterior, e propôs uma ocupação mais densa para o terreno insular, com blocos de laboratórios lineares e um pavilhão multiuso redondo como articulador entre a estrutura existente e a estrutura a construir, apesar da separação.



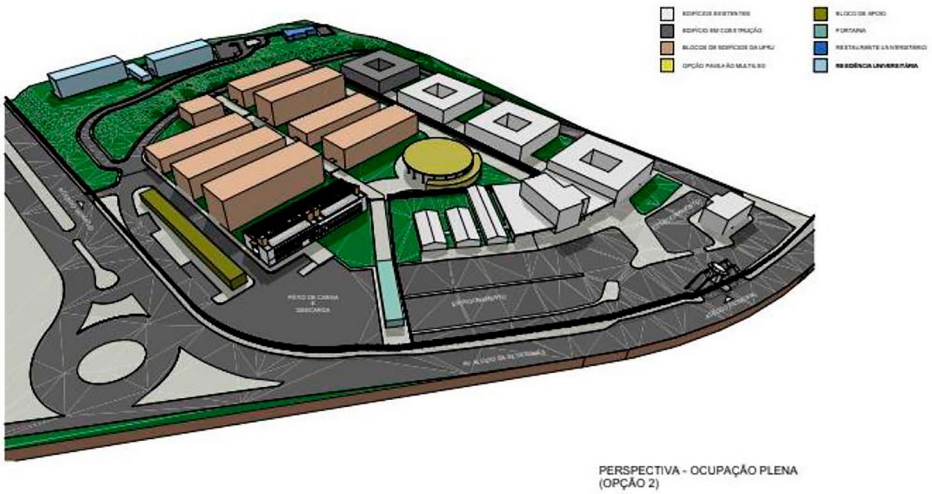


Figura 14. Proposta de plano de conjunto da estrutura da UFRJ na parte cedida do terreno da Cidade Universitária (esquerda) e renderização tridimensional (direita). Edifícios existentes (branco); edifício em construção à época (cinza); blocos de laboratórios (bege); pavilhão multiuso (amarelo); bloco de apoio (dourado); portaria de pedestres (verde claro); residência e restaurante universitário (azul claro e escuro).
Fonte. ETU (2019).

Ainda no governo Aluízio dos Santos, em 2020, o bloco D foi inaugurado e destinado para uso exclusivo da UFF, possibilitando a ampliação de suas atividades. Com a mudança, o bloco A passou a ser ocupado apenas pela FeMASS, que investiu em melhorias das salas e reduziu as limitações espaciais.

Em 2021 o *campus* foi alçado ao status de Centro Multidisciplinar UFRJ Macaé junto com a entrega do PD2030, que contemplou todas as unidades fora da capital. Dentre as diretrizes para Macaé, o instrumento apontou a necessidade de consolidação do plano de ocupação e implantação da Cidade Universitária em consonância com o arranjo institucional entre a UFRJ, Prefeitura e demais IES; e das propostas de moradia estudantil e restaurante escola (UFRJ, 2021). Naquele mesmo ano a Prefeitura Municipal reafirmou o compromisso de fortalecer os investimentos na Cidade Universitária, incluindo a construção do restaurante escola proposto pelo ETU (Figura 15).





Figura 15. Publicação da reunião online do prefeito Welberth Rezende (Cidadania) com a reitora Denise Pires em 2021 e renderização tridimensional do restaurante proposto pelo ETU UFRJ.
Fonte. ETU (2019).

Apesar dos esforços, em 2022 encerrou o prazo da cessão do terreno da Cidade Universitária à UFRJ. A Prefeitura aproveitou para retomar a versão original do plano de conjunto proposto por Cláudio Santos, que considera todo o espaço integrado sob a coordenação da Secretaria de Ensino Superior (extinta FUNEMAC). Em junho daquele ano, a secretaria reuniu o arquiteto com as IES que ocupam o espaço para pactuar o plano de expansão da Cidade Universitária, que incluiria a replicação dos blocos acadêmicos com salas de aulas, laboratórios e o restaurante, conforme matéria da Figura 15. Seguindo as orientações de Cláudio e a versão original, a decania do CM UFRJ Macaé e o ETU apresentaram novas propostas de ocupação, que entraram em debate pelas IES (Figura 16).





Expansão da Cidade Universitária é tema de reunião

2022-06-20 16:47:00 - Jornalista: Renatta Viana Compartilhe:



Foto: Raphael Bózeo

Encontro foi realizado no auditório Cláudio Ulpiano

O projeto de expansão da Cidade Universitária foi tema de uma reunião entre a Secretaria Adjunta de Ensino Superior; o arquiteto que projetou o polo, Cláudio Santos; e as instituições de ensino superior Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Faculdade Municipal Miguel Ângelo da Silva Santos (FeMASS).

"A Cidade Universitária precisa ganhar corpo, com mais laboratórios de pesquisa, salas de aula e espaços de convivência", disse a Secretária Adjunta de Ensino Superior, Flaviá Picon.

As pautas abordadas foram: mapeamento do terreno, criação de mais dois novos blocos, construção de quadras poliesportivas e implantação do restaurante universitário.

O encontro aconteceu na última semana, no auditório Cláudio Ulpiano, e também recebeu a vereadora Izabella Vicente de Carvalho Camargo e representantes do gabinete do vereador Carlos Augusto Garcia Assis.

+ Mais Notícias

Figura 16. Publicação da reunião do arquiteto Cláudio Santos com as IES em 2022 (acima) e propostas de expansão da Cidade Universitária (página anterior).
Fonte. ETU (2019).

Entretanto, a configuração da Cidade Universitária se manteve a mesma desde a inauguração do bloco D em 2020 até o momento de elaboração deste artigo em novembro de 2024, conforme imagem de satélite da Figura 17. A expansão lenta e estagnada gerou uma série de demandas reprimidas por espaço físico que, por sua vez, resultaram em processos de improvisação para atender às necessidades, mesmo que temporariamente. Os 'provisórios' e os 'módulos' foram as primeiras estruturas não permanentes instaladas no *campus*, e abriram caminho também para a 'conteinerização' e construção de 'puxadinhos'. Os contêineres se multiplicaram no *campus* como uma solução rápida que pode ser instalada em complemento às estruturas permanentes, sob a condição de ser provisório e removido a qualquer momento. Mas a letargia da expansão acabou os naturalizando como elementos da arquitetura acadêmica. Os puxadinhos também são complementos da estrutura existente, mas acabam incorporados e convertidos à permanência, conforme mostra a planta e fotos da Figura 17. Esses fenômenos evidenciam a precarização arquitetônica da universidade causada pela falta de planejamento, coordenação e investimentos adequados, mas também pela falta da devida condução política, ao longo de todo o processo histórico.



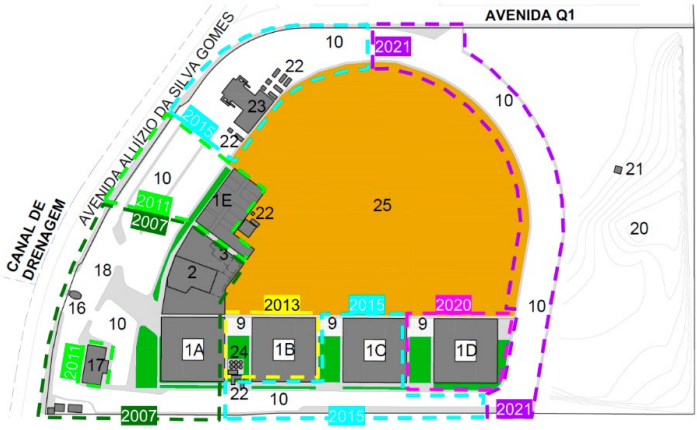




Figura 17. (Acima) Foto de satélite mostrando o existente em 2024 e versão atual do plano de conjunto mostrando os anos de inauguração das etapas: blocos acadêmicos (1A, 1B, 1C, 1D); provisórios (1E); SEMED (2); salas e restaurante (3); pergolado de circulação (9); estacionamentos (10); pórtico (16); laboratórios da Química (17); embarque e desembarque de ônibus (18); topografia natural (20); castelo d'água (21); contêineres (22); módulos da Engenharia (23); caixas d'água (24); terreno desocupado em terra batida (25). (Abaixo) Fotos dos contêineres e 'puxadinhos'.
Fonte. Elaborado pelo autor.

Repetindo ou reescrevendo a história? Concepção

A Cidade Universitária da UB foi concebida sob a ideologia de centralização do espírito universitário, reforçada por questões de ordem prática como a falta de espaço para expansão, precariedade da estrutura existente à época, necessidade de maior eficiência administrativa e para se criar uma universidade modelo do país.

A estratégia dos modelos foi adotada outras duas vezes com o intuito de provocar rupturas na história do Ensino Superior brasileiro: para criação da UnB na expansão da década de 1960; e na criação da UFABC na expansão e interiorização do século XXI. Uma lição que podemos tirar da adoção dessa estratégia é que as universidades que seguiram os modelos reproduziram aquilo que deu certo mas também o que deu errado, perpetuando problemas arquitetônicos e urbanísticos em seus *campi*. Além disso, os modelos estavam no foco dos governos e receberam vultosos investimentos, enquanto os demais sobreviveram a duras penas. O caso da UFRJ é emblemático, pois mesmo sob a chancela de modelo, seu processo de implantação e consolidação foi e tem sido traumático para a comunidade acadêmica e para a sociedade brasileira.

A Cidade Universitária de Macaé também surgiu do modelo do complexo universitário, com a diferença que este teria a estrutura organizacional de uma universidade dentro da estrutura executiva da Prefeitura, possibilitando a coordenação multi institucional entre IES próprias e externas à municipalidade. Mas também teve influências das dificuldades com espaço físico, quando a FUNEMAC e a FeMASS funcionavam em escolas públicas.

A questão da centralização espacial no modelo de *campus* também foi fortemente utilizada na criação da Cidade Universitária de Macaé, que foi além, buscando a centralização e compartilhamento de espaços entre as IES que tivessem intenção de se instalar no município.

Já a concepção da UFRJ Macaé foi fortemente influenciada pela crescente demanda por Ensino Superior e o movimento de interiorização das universidades no fim do século XX e início do século XXI.

A escolha da localização da Cidade Universitária da UB foi um longo processo de 10 anos, que teve diversas possibilidades de terrenos, pelo menos 3 versões de projetos, muitos embates ideológicos e conflitos de interesses. A localização definitiva prezou por uma universidade urbana

integrada à cidade existente. Na escala da metrópole a localização no baricentro foi satisfatória, mas na escala territorial e urbana não, pois o entorno era área de expansão urbana vazia e rarefeita próxima à Avenida Brasil, ainda em construção, levando ao isolamento do *campus*. Isso evidencia o interesse do governo em usar um empreendimento público como propulsor do crescimento daquela região.

A localização e escolha do terreno da Cidade Universitária de Macaé foi rápida, uma vez que as intenções do governo e a sequência dos fatos definiu naturalmente o endereço. Mas, assim como no Fundão, também fica evidente a intenção do poder público no crescimento daquela região, pois adotou a estratégia de uso de empreendimentos públicos como indutores de uma área de expansão urbana distante do tecido consolidado devido à sua capacidade de atração e geração de demanda.

Planejamento e construção do *campus*

O arquiteto do projeto definitivo da UB foi escolhido após o complexo processo de atuação e extinção das comissões, quando JMM assumiu a responsabilidade pelo ETUB. Os planos de conjunto de Moreira se apropriaram dos recursos da arquitetura modernista de Le Corbusier: forte hierarquização viária com priorização dos veículos motorizados; parcelamento em grandes glebas; baixa ocupação e densidade; edifícios superdimensionados sobre pilotis no centro dos lotes e generosos afastamentos das divisas. Tomou partido do zoneamento por grandes áreas do conhecimento, mantendo a preocupação de criar setores periféricos para contato com as comunidades vizinhas e setores centrais para as atividades acadêmicas, promovendo a integração com a cidade e com a paisagem do entorno. Adotou, ainda, um programa de necessidades extenso devido às aspirações de criar uma universidade completa, que seria o modelo do país.

No caso de Macaé, a definição do arquiteto Cláudio foi rápida, muito em função de sua ligação pregressa com a Prefeitura. O macaense também foi buscar inspiração na arquitetura modernista, trazendo conexões com a obra de Niemeyer, contemporâneo de Corbusier e muito ativo no tema de *campus* universitário. Além do desenho dos brises, as referências modernistas estão presentes nos eixos de circulação sob pilotis; na baixa ocupação; nos grandes afastamentos das divisas; e priorização dos veículos motorizados, pela criação do anel viário com grandes estacionamentos. No entanto, a setorização foi menos cuidadosa ao implantar unidades

acadêmicas em contato direto com a Avenida Aluízio; e manter o setor esportivo no interior do terreno ao invés de privilegiar o contato direto com o entorno. Já o programa de necessidades foi enxuto devido, principalmente, ao compartilhamento de espaços para permitir maior eficiência no uso de recursos.

A UB teve 3 projetos em localizações diferentes antes de JMM, que elaborou pelo menos mais 2 versões principais do plano de conjunto na ilha do Fundão antes do início das obras e versões modificadas pelo andamento das obras. Em Macaé houve 2 versões oficiais divulgadas pelo arquiteto e diversas outras modificações para a licitação no andamento das obras e durante a ocupação das IES, principalmente em função das exigências da UFRJ.

Outro ponto em comum foi o faseamento das obras. As duas Cidades Universitárias tiveram uma 1ª fase de escopo reduzido a uma pequena parte do conjunto para início do funcionamento e lançamento da pedra fundamental. Nessa prática, o político recebe os créditos da inauguração e depois a comunidade acadêmica fica com o passivo de conviver com o *campus* incompleto e obras que se arrastam por anos.

Consolidação do *campus*

Assim como na ilha do Fundão, e guardadas as devidas proporções, a expansão em Macaé foi lenta e não acompanhou o crescimento das IES, principalmente da UFRJ. Mesmo tendo como princípio o planejamento de longo prazo que, em tese, deveria prever expansões futuras, o PD2020 não incluiu o projeto de Macaé. O PD2030 incluiu Macaé e evidenciou que o maior problema do *campus* é a falta de espaço físico, resultando numa série de dificuldades espaciais que levaram à precarização arquitetônica atual, com improvisação, conteinerização e puxadinhos.

Outra semelhança marcante entre as Cidades Universitárias é o isolamento e a falta de integração com a cidade. No *campus* do Fundão, uma pequena comunidade acadêmica da UFRJ conviveu por mais de 20 anos numa 'cidade fantasma' com apenas 5 edifícios numa ilha de 500 ha. Mesmo após a conclusão dos edifícios, na década de 1980 e que resultaram na forma atual, a fragmentação arquitetônica e urbanística manteve o isolamento. Desde então, as tentativas de humanização do *campus* têm fracassado, inclusive no PD2020 e PD2030, que reforçaram a fragmentação com obras inacabadas.

O Campus Macaé foi isolado desde a escolha do terreno, instalado numa zona industrial sem uso residencial e comercial de densidade populacional praticamente nula. Os grandes eixos viários predominam nas duas testadas do terreno, onde se instalaram outros imóveis, com largos afastamentos frontais, que permitiram a criação de amplos estacionamentos. O restante do entorno são terrenos baldios tomados por vegetação nativa ou matagal. Essas configurações morfológicas criaram um ambiente urbano ríspido no entorno do *campus*, onde não há vida nem pedestres caminhando pelas ruas, apenas veículos em altas velocidades.

O desenho do *campus* segue o mesmo padrão, agravado pelo gradil e pelo estacionamento em forma de anel, que percorrem todo o perímetro do terreno, contribuindo para o enclausuramento do espaço sem considerar a cidade ao redor. As calçadas de entrada e saída são estreitas, sem mobiliário urbano e sem sombras. O único fluxo de pedestres é na calçada que liga o *campus* aos pontos de ônibus e ao *shopping*.

A presença da UFRJ na Cidade Universitária de Macaé descortinou as dificuldades de criar um *campus* multi institucional tutelado pela Prefeitura Municipal. Por um lado, evidenciou os contrastes de uma universidade de grande porte, que vislumbrava o protagonismo para manter a tradição de seu nome na cidade de interior, desconsiderando os traumas passados do seu *campus* sede e o projeto de um *campus* de interior coletivo. Por outro lado, evidenciou as contradições de uma Prefeitura que tomou a iniciativa de promover o Ensino Superior público de IES externas: primeiro ao manter a concepção original do *campus* multi institucional sem levar em conta as especificidades de cada uma; e depois ao abdicar do projeto de um *campus* próprio quando abriu mão do terreno na cessão para a UFRJ.

Em última instância, é uma relação paradoxal de dependência entre as duas instituições: a Prefeitura depende da permanência da UFRJ para manter o status de cidade universitária que oferece Ensino Superior gratuito de qualidade, mas não disponibiliza a estrutura suficiente para a universidade se desenvolver; e a UFRJ depende da municipalidade para se manter na cidade, pois não tem o devido retorno da administração central, ao mesmo tempo que não reconhece a dependência e as limitações da Prefeitura.

Referências

ALBERTO, K. C. *Três projetos para uma universidade do Brasil.* 2003. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

AGÊNCIA NACIONAL DO PETRÓLEO – ANP. *Guia dos royalties do petróleo e do gás natural.* Coord. geral: Décio Hamilton Barbosa. Rio de Janeiro: ANP, 2001.

CMM UFRJ – Centro Multidisciplinar UFRJ Macaé. Sobre o centro. Disponível em: https://portal.macae.ufrj.br/pt_br/sobre-o-centro/. Acesso em: nov. 2024.

CORDEIRO, P. C. *A cidade universitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro: preservação da arquitetura moderna.* 2015. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FRANCO, M. C. *A antiga Macaé.* Macaé: Solar dos Mellos – Museu da Cidade de Macaé/FMC – Prefeitura de Macaé, 2015.

GAVINHO, V. Macaé: a memória da história – dos primórdios até 1960. In: GARCIA, M. P.; CARVALHO, M. R. (orgs.). *Macaé: memórias recentes.* Macaé, RJ: Prefeitura Municipal de Macaé, 2019.

GAVINHO, V. Educação superior: conquistas e desafios na Cidade do Conhecimento. In: SECRETARIA MUNICIPAL ADJUNTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (org.); PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAÉ. *Cidade do Conhecimento: o processo de democratização e integração da rede municipal de ensino de Macaé: uma década para não ser esquecida.* Macaé, RJ, 2020. cap. XI, p. 141–161.

ICM – Instituto de Ciências da Sociedade de Macaé da UFF. *Histórico.* Disponível em: http://icm.sites.uff.br/?page_id=190. Acesso em: nov. 2024.

IFF – Instituto Federal Fluminense Campus Macaé. *Histórico.* Disponível em: https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/macae/apresentacao-1. Acesso em: nov. 2024.

LENEP – Laboratório de Engenharia e Exploração de Petróleo da UENF. *Apresentação.* Disponível em: https://uenf.br/cct/lenep/. Acesso em: nov. 2024.

MACAÉ. Prefeitura Municipal. *Lei 1997/1999.* Modifica a estrutura organizacional da Fundação Educacional de Macaé – FUNEMAC. Macaé, 1999.

NUPEM – Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade da UFRJ. *Nossa história.* Disponível em: https://nupem.ufrj.br/nupem/. Acesso em: nov. 2024.

OLIVEIRA, A. J. B. *Das ilhas à cidade – a universidade visível: a construção da cidade universitária da Universidade do Brasil (1935-1950).* 2005. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PETROBRAS. *Porto Engenheiro Zephyrino Lavanère Machado Filho – Base de Apoio Offshore de Macaé.* Disponível em: https://petrobras.com.br/quem-somos/porto-de-macae. Acesso em: nov. 2024.

POSTINGHER, D. C. *Jorge Machado Moreira e o projeto da cidade universitária da Universidade do Brasil (1949-1952).* 2012. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ROTH, A. M. A presença de Jorge Moreira no desenvolvimento do *campus* da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, e no *campus* da Saúde em Porto Alegre. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO, 2016, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre, 25 a 29 de jul. de 2016.

SANTOS, C. A. S. Entrevista como arquiteto macaense filho do professor Miguel Ângelo da Silva Santos. In: GARCIA, M. P.; CARVALHO, M. R. (orgs.). *Macaé: memórias recentes.* Macaé, RJ: Prefeitura Municipal de Macaé, 2019.

SOUZA, M. I. O. *Uma alternativa metodológica para a análise do projeto urbano em espaços universitários: utilizando uma linguagem de padrões para análise dos planos para a cidade universitária da UFRJ (1945 e 1978).* 2024. Tese (Doutorado em Urbanismo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

UFRJ. Conselho Universitário. Resolução 10/2008. *Estabelece as Diretrizes Gerais para a elaboração do novo Plano Diretor da UFRJ.* Rio de Janeiro, 2008.

UFRJ. Conselho Universitário. *Plano Diretor UFRJ 2020.* Cidade Universitária, Rio de Janeiro, 2011.

UFRJ. Conselho Universitário. *Plano Diretor UFRJ 2030.* Cidade Universitária, Rio de Janeiro, 2022.

Entrevistas

SANTOS, Cláudio Augusto da Silva. Autor do projeto arquitetônico da Cidade Universitária de Macaé e ex-Secretário de Obras do município. Macaé, 2022. Entrevista concedida ao autor.

ANDRADE, Carlos José Mattos de. Servidor aposentado da FUNEMAC. Macaé, 2024. Entrevista concedida ao autor.

LACERDA, Débora. Servidora da FUNEMAC (atual Secretaria de Ensino Superior). Macaé, 2024. Entrevista concedida ao autor.

WYATT, Ian. Arquiteto, trabalhou no projeto da Cidade Universitária de Macaé junto com o pai Cláudio Santos. Macaé, 2024. Entrevista concedida ao autor.

Autor

Expectativas e realidades nas Cidades Universitárias da UFRJ: Ilha do Fundão e Macaé



Leandro Tomaz Knopp
leandrotknopp@gmail.com

“Professor assistente do curso de Engenharia Civil do Instituto Politécnico UFRJ Macaé. Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo e mestrado em Engenharia Urbana, ambos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência e realiza pesquisas na área de BIM e outras tecnologias digitais aplicadas à Arquitetura, Engenharia e Construção. Tem experiência e pesquisa também sobre planejamento urbano e as interfaces com os espaços universitários.



EXPANSÃO DA MANCHA URBANA E VALORIZAÇÃO FUNDIÁRIA EM CIDADES PEQUENAS APÓS IMPLANTAÇÃO DE UM *CAMPUS* UNIVERSITÁRIO: O CASO DE RIO PARANAÍBA, MINAS GERAIS

Universidade Federal de Viçosa
Aline Pereira da Silva
Teresa Cristina de Almeida Faria
Ítalo Itamar Caixeiro Stephan

Introdução

O Brasil passou por um processo de expansão do Ensino Superior Federal, iniciado em 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que abordava, entre suas prioridades, a ampliação do acesso à Educação Superior no Brasil (BRASIL, 2000). Seis anos depois, o PNE se instrumentalizou através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujas principais medidas foram a expansão da oferta de vagas e cobertura territorial, permitindo a democratização do acesso ao Ensino Superior e sua interiorização. Além da criação de novas Instituições de Ensino Superior (IES), também foram criados 158 novos *campi*

secundários vinculados às universidades já existentes, somando um total de 250 municípios, majoritariamente compostos por médias e pequenas cidades, a terem universidade federal em seus territórios (Brasil, 2007).

A Universidade Federal de Viçosa (UFV), localizada em Viçosa, MG, participou desse processo e criou, em 2006, mais dois *campi* universitários fora da sede, sendo um localizado na cidade de Florestal (UFV-CAF) e outro localizado na cidade de Rio Paranaíba (UFV-CRP), ambos no Estado de Minas Gerais. No caso da cidade de Florestal, já existia a Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (Cedaf) que oferecia cursos de nível técnico desde 1969 e que, em 2006, se transformou na UFV-CAF e passou a oferecer, também, cursos de nível Superior. Na cidade de Rio Paranaíba, a UFV, representada pelo Centro de Ciências Agrárias, realizava pesquisas na região do Alto Paranaíba e, após inúmeras tentativas do poder público municipal em requalificar as antigas instalações destinadas a uma escola agrotécnica, em 2006, a UFV se instalou no local e criou o *Campus* UFV-CRP.

Para este estudo, integrante da linha de pesquisa intitulada "Planejamento do Espaço Urbano e Regional", desenvolvida no programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Viçosa, foi escolhida a cidade de Rio Paranaíba, MG, como estudo de caso em razão do processo de implantação do *campus*, que ocorreu de maneira intensa e pontual. Intenso porque os primeiros cinco anos de funcionamento do *campus* foram marcados por um crescimento físico e institucional expressivo. Em 2007 (início das atividades acadêmicas), o *campus* oferecia 2 cursos de graduação no *campus* I (UFV-CRP I, antiga escola agrotécnica localizada a 14km da área urbana) e, em 2011, esse número aumentou para 10 cursos de graduação, que passaram a ser oferecidos no *campus* II (UFV-CRP II, localizado a apenas 2,5km da área urbana).

A cidade não dispunha de nenhuma instituição de ensino técnico e/ou superior, que pudesse evoluir para um *campus* universitário. A Instituição de Ensino Superior foi implantada em uma cidade classificada como "lugar central", a qual, segundo Corrêa (2011), é uma cidade "cuja atividade agroindustrial é sua principal fonte econômica". Com uma população de 11.885 habitantes, o município é considerado de pequeno porte demográfico, segundo o IBGE (2010) e a chegada do *campus* da UFV, conforme apresentado mais à frente, marcou a história e a dinâmica urbana da cidade.

Estudos mais recentes apontam para intensas transformações na

dinâmica urbana de algumas cidades médias e pequenas que acolheram Instituições de Ensino Superior, sendo as principais mudanças expressas pela rápida expansão urbana, com o surgimento de novos loteamentos; pelas transformações no uso e ocupação do solo e consequente efeito sobre a dinâmica imobiliária (Reche, 2018; Barbosa et al., 2019; Paula & Faria, 2020).

Segundo a teoria da sociedade urbana de Lefebvre (2001), demonstrado por Henrique (2010), as cidades médias e pequenas apresentam um processo de distanciamento do agrário para o urbano e algumas delas já estão no ponto de implosão–explosão, onde ocorre uma "concentração urbana, êxodo rural, extensão do tecido urbano, subordinação completa do agrário ao urbano" (Henrique, 2010, p. 48). Esse processo se inicia, segundo o autor, perante a presença de alguns agentes ou objetos portadores de urbanidades, destacando: as indústrias, as agroindústrias, as megaobras (como barragens, portos, etc.), mineração, e bens públicos, tais como presídios, bases militares, centros de pesquisa, universidades e institutos de educação.

Neste contexto, é evidente a necessidade de mais estudos que avaliem os efeitos do processo de produção do espaço urbano nessas cidades pequenas, que acolheram uma Instituição de Ensino Superior. Logo, o estudo buscou analisar o impacto da implantação do *campus* da UFV na produção do espaço urbano de Rio Paranaíba, com foco na dinâmica imobiliária local.

Para a realização deste trabalho, o levantamento de dados primários se mostrou um desafio em razão das especificidades inerentes às cidades pequenas: limitações da administração pública municipal associadas ao insuficiente corpo técnico no setor de gestão urbana, e à inadequação ou inexistência das leis urbanísticas (Bernardy, 2013; Stephan&Maria, 2015; Melo, 2017), somados à presença de corretores locais que não possuíam registros de suas transações de forma regular e sistemática, e à presença de apenas uma imobiliária na cidade, criada em 2014.

Diante desse contexto, a pesquisa recorreu aos dados referentes aos projetos de loteamentos aprovados e mapas da cidade disponíveis na Prefeitura Municipal de Rio Paranaíba (PMRP) entre 2006 e 2019; para complementar essas informações, recorreu-se aos dados extraídos de entrevistas com três corretores imobiliários e cinco servidores da UFV-CRP, além dos dados das transações de compra e venda e aluguel, disponibilizados pela imobiliária. Todos os dados foram categorizados e separados por

bairro, por tipologia e calculado o preço médio real por metro quadrado, a fim de complementar a análise sobre a dinâmica do mercado imobiliário na cidade.

Os preços nominais foram deflacionados levando em consideração o Índice Geral de Preços – Disponibilidade Interna (IGP-DI), calculado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). O valor de referência utilizado refere-se ao ano de 2019.

Rio Paranaíba, MG e a chegada da Universidade Federal de Viçosa

Rio Paranaíba é um município pertencente ao Estado de Minas Gerais, localizado na Região Geográfica Intermediária de Patos de Minas. Distante 350 km da capital do Estado, Belo Horizonte, e 530 km de Viçosa, MG (Figura 1). Com área de 1.352,353 km² e população de 14.532 habitantes, o município é considerado de pequeno porte demográfico e um centro local (IBGE e Regic, 2022).

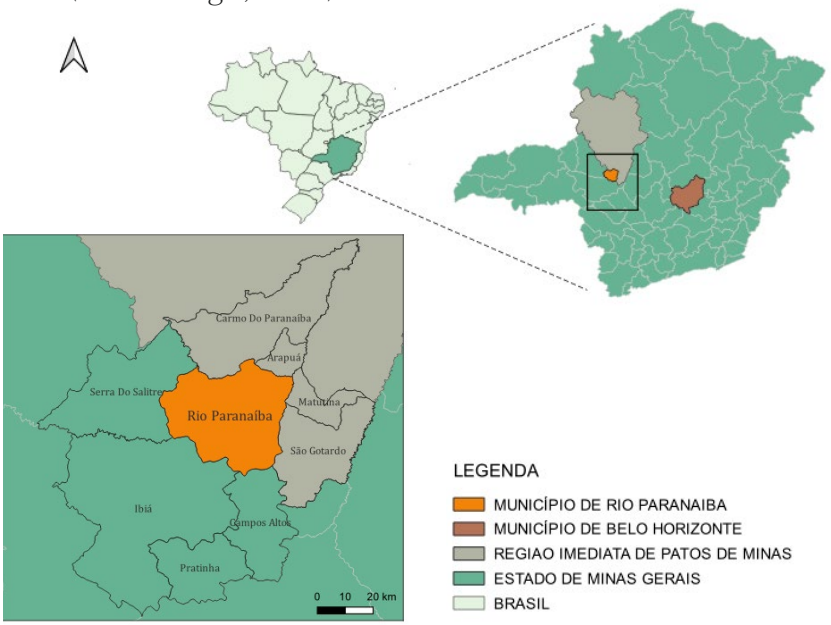


Figura 1. Localização do Município de Rio Paranaíba, MG
Fonte. IBGE – Limites Territoriais (2022); IBGE – Regiões Geográficas (2022). Sistema de Coordenadas Geográficas Datum SIRGAS 2000.

Sua principal atividade econômica é o agronegócio, o que estreita a forte relação da cidade com a área rural, característica de uma cidade pequena considerada como "lugar central", definido por Corrêa (2011, p.11) como 'espaços que se localizam "sobretudo nas áreas incorporadas à industrialização do campo, áreas agrícolas modernizadas [...]. Situam-se na confluência do agrário moderno com o urbano, do qual o pequeno lugar central é parte integrante".

A partir do início da década de 1970, o Programa de Assentamento Dirigido do Alto Paranaíba (PADAP) possibilitou o cultivo de milho, soja e café na região de São Gotardo, Rio Paranaíba, Ibiá e Campos Altos (Vargas, 2008, p. 107), região cuja prática da agricultura era muito difícil devido ao bioma do cerrado.

O setor do agronegócio se intensificou, nos anos 1980, com a liberação de crédito pelo Governo Federal para a implantação do sistema de irrigação, permitindo a produção intensiva de grandes extensões de terras agrícolas (Santos et al., 2013). Em suma, o agronegócio se tornou a principal atividade econômica do município, levando-o, em 2017, a se destacar no cenário mineiro como o oitavo município do Estado com maior valor de produção agrícola, e ocupando a liderança da microrregião, superando até mesmo a capital regional, Patos de Minas (SEBRAE, 2020).

O desenvolvimento do agronegócio no município despertou o interesse da Universidade Federal de Viçosa na realização de pesquisas, o que a levou a instituir, em 25 de julho de 2006, pela Resolução nº 08/2006 do Conselho Universitário (CONSU) da UFV (UFV, 2006), o *Campus* Secundário da UFV em Rio Paranaíba, MG (UFV-CRP). A história de sua criação começou na década de 1990 e foi marcada pela institucionalização do *Campus* I (CRP I), em 2006, e pela construção do *Campus* II (CRP II), a partir do final de 2008.

O município de Rio Paranaíba dispunha de uma área, cedida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em 1996, destinada ao funcionamento de uma escola agrotécnica. Como o funcionamento desta escola não alcançou êxito e, após inúmeras propostas de destinação para a área, a Prefeitura de Rio Paranaíba ofereceu estas instalações para a UFV com o objetivo de criar um Centro de Pesquisa, visto que o Centro de Ciências Agrárias (CCA) da UFV desenvolvia pesquisas no setor agronômico no município e região.

Assim, em setembro de 2007, segundo dados do Relatório UFV (UFV, 2008), o *campus* entrou em funcionamento com o total de 133

discentes e 28 servidores para iniciar as aulas da primeira turma dos cursos de Agronomia e Administração. Uma das premissas para o bom funcionamento da instituição (UFV-CRP), localizada a aproximadamente 14 km de distância do centro urbano de Rio Paranaíba (Figura 2), era a contrapartida da Prefeitura em disponibilizar o transporte público. Contudo, conforme entrevistado, o transporte público oferecido apresentava péssimas condições, o que dificultava a mobilidade urbana até a instituição: "ônibus todos muito velhos na época, poucos ônibus, ônibus saía daqui com oitenta, cem meninos de uma vez, algumas vezes a polícia parava o ônibus na rodovia, descia os meninos tudo, o ônibus ficava apreendido, tinha que os meninos ir andando tudo pelo asfalto afora, pediam carona, e isso aconteceu muitas vezes" (informação verbal, entrevista cedida em 05 de fevereiro de 2020).

Durante o primeiro ano de funcionamento, a UFV-CRP apresentou vários problemas decorrentes de falta de infraestrutura: "faltavam locais de alimentação, a concessão de energia era deficiente, água insalubre e [...] dificuldade de transporte tanto de servidores quanto de alunos [...] da cidade para o *campus*" e vice-versa (Silva, 2017, p. 121).

Outra questão também incomodava os rio-paraibanos, segundo servidor entrevistado: a UFV-CRP era mais próxima geograficamente da cidade vizinha, São Gotardo, e o município já demonstrava interesse em promover melhorias na estrada que ligava a instituição ao município, o que representava uma "ameaça" ao progresso tão almejado para Rio Paranaíba.

Diante dessa situação, a Instituição de Ensino Superior, juntamente com representantes da sociedade civil e do poder público municipal começaram o processo de construção do *Campus* II no final de 2008, e que se prolongou até meados de 2011, quando o prédio da Biblioteca foi inaugurado e as aulas também começaram a ser ministradas no novo local, distante, aproximadamente, 2,5 km do centro urbano de Rio Paranaíba.

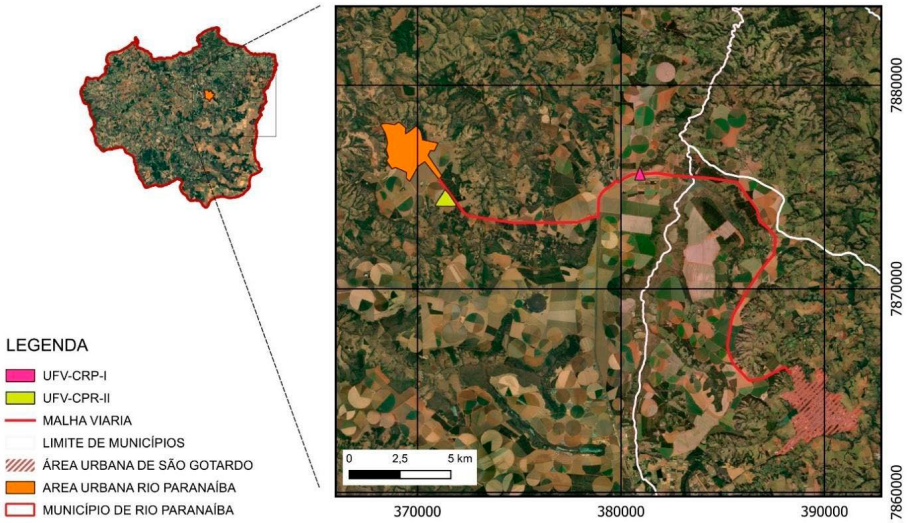


Figura 2. Principais Distâncias da UFV-CRP I e UFV-CRP II
Fonte. Elaborado pelo autor.

Do aspecto institucional, o crescimento da UFV-CRP se concentrou nos primeiros anos de seu funcionamento. A instituição começou suas atividades, em 2007, com os cursos de Agronomia e Administração e, em 2011, a instituição oferecia dez cursos: Agronomia, Administração, Ciências de Alimentos, Ciências Biológicas, Nutrição, Engenharia de Produção, Engenharia Civil, Química, Sistema de Informação e Ciências Contábeis. Esse aumento da oferta de cursos foi acompanhado pela admissão de novos estudantes e servidores na instituição, que, em 2007, somava 161 pessoas, e em 2011, esse total passou para 1697 pessoas, entre alunos e servidores que utilizavam o *campus*.

Esse processo rapidamente provocou efeitos na dinâmica urbana da cidade, confirmando o descrito por Bahamón (2010). A universidade é um equipamento urbano que estabelece relações dinâmicas com o município em que se insere, demandando infraestrutura básica, habitação, comércio, serviços de apoio institucional, mobilidade urbana e acessibilidade.

Autores como Bahamón; Costa; Oliveira, (2011); Bellet (2011); Indovina (2000), Merlin (2000) e Savino (2000), realizaram estudos científ-

ficos sobre a relação entre Universidade e Cidade, e concluíram que essa relação se apresenta em diversas esferas:

1) Técnica, científica e econômica: a instituição promove mão-de-obra qualificada, fomento de ideias inovadoras, impulsiona o setor econômico local e regional.

2) Urbana: a universidade constitui um polo de atração muito forte, considerada um vetor de crescimento urbano (ordenamento espacial) e tem a capacidade de intervir na funcionalidade de áreas deterioradas, requalificando-as (reordenação urbana).

3) Criadora de centralidade: ocasiona fluxos de mobilidade e fomenta a oferta de diversos serviços em seu entorno.

4) Marco no tecido urbano: as instalações da universidade formam um referencial da imagem da cidade. É o símbolo do conhecimento, modernidade e inovação.

A Universidade desempenha, além do desenvolvimento educacional, um papel importante nas políticas de desenvolvimento urbano, entretanto, os efeitos dessa relação Universidade x Cidade dependem da forma de implantação da instituição no município sede, caracterizada por Bellet (2011) em três principais categorias: *campus* periférico; *campus* urbano disperso e *campus* urbano concentrado.

O modelo de *campus* periférico, cuja localização é distante e fora do tecido urbano, remete à "concentração de equipamentos e instalações universitárias fora da cidade, uma concentração de recursos do saber e da tecnologia que facilita o próprio funcionamento [...] da universidade", e que estabelece pouca ou nenhuma relação com o município em que se insere (Bellet, 2011, p. 2).

Já os modelos de *campus* urbano disperso e *campus* urbano concentrado, como o próprio nome evidencia, exercem efeitos no espaço urbano, porém, com algumas características distintas.

O *campus* urbano disperso se caracteriza por uma universidade que se instala em diferentes edificações espalhadas pela cidade e desempenha um papel muito importante nas estratégias de dinâmica urbana em áreas centrais e degradadas (Bellet, 2011), estratégia muito comum das cidades italianas, que buscaram a revitalização de antigas edificações localizadas principalmente em zonas centrais (Savino, 2000). Contudo, além desse modelo de implantação institucional ter contribuído para a recuperação desses edifícios, seus efeitos se ampliaram para a requalificação das áreas de seu entorno e criação de novas centralidades (Bellet, 2011), o que

contribui para uma reordenação urbana (Bellet, 2011), em detrimento do aspecto especulativo do mercado imobiliário, que antecede a valorização e a oferta de moradias, principalmente para os estudantes (Savino, 2000).

No Brasil, apesar das primeiras universidades terem sido criadas pela união de faculdades existentes, caracterizando-as como *campi* urbanos dispersos (Brito & Cunha, 2014), observa-se uma predominância, principalmente depois da década de 60, do modelo de *campus* urbano concentrado, o qual, conforme descrito por Bellet (2011), se assemelha ao *campus* periférico em relação aos equipamentos e as instalações serem centralizados em uma mesma área, mas que se encontra dentro da cidade, ou, se instalado fora do tecido urbano, depende da infraestrutura e dos serviços da cidade (Pinto & Buffa, 2009).

Nesse último caso, o *campus*, inicialmente de localização periférica e separado do tecido urbano consolidado, rapidamente impulsiona a mancha urbana em direção a si e se integra à cidade como um novo bairro. Além de desempenhar esse papel de vetor de crescimento, o *campus* urbano concentrado também é capaz de gerar uma nova centralidade e se firmar como um marco no tecido urbano (Bellet, 2011).

Mesmo que a universidade assuma diversas formas de implantação no ambiente, o estudo analisou os efeitos do modelo denominado "*campus* urbano concentrado" na estruturação do espaço urbano. No caso de Rio Paranaíba, MG, é evidente a rápida expansão urbana em direção ao *campus* universitário, caracterizando-o como vetor de crescimento e promotor de diversas transformações na dinâmica imobiliária local.

Produção e expansão do espaço urbano rio-paraibano

O espaço urbano consiste no "conjunto de diferentes usos da terra justapostos entre si", que definem áreas como o centro da cidade, áreas industriais, áreas residenciais, áreas de lazer, aquelas reservadas à futura expansão, etc (Corrêa, 1989, p. 7-8). Considerado um organismo vivo que está em constante alteração, o espaço urbano é reflexo da sociedade, tanto do seu passado quanto do seu presente, desempenhando a base das condições e das relações de produção (Corrêa, 1989). Como bem elucida Carlos, Souza e Sposito (2014, p. 64), o espaço é produzido por um "modo de apropriação que se realiza através das formas e possibilidades da apropriação e do uso dos espaços-tempos no interior da vida cotidiana".

Sob essa perspectiva, o espaço é condição, produto e meio de um

processo histórico produtivo da sociedade (Carlos, 2008), e sua produção, seguindo os moldes do capitalismo, acontece de forma desigual:

> "a produção do espaço [...] é consequência da ação de agentes sociais concretos, históricos, dotados de interesses, estratégicas e práticas espaciais próprias, portadores de contradições e geradores de conflitos entre eles mesmos e com outros segmentos da sociedade (Corrêa, 2014, p. 43).

A cidade de Rio Paranaíba foi palco de um acelerado processo de produção do espaço urbano vinculado à implantação da UFV-CRP, como pode ser verificado pela quantidade de novos loteamentos aprovados após a implantação da universidade. Essa transformação ocorreu, principalmente, devido à ação de agentes do setor imobiliário, como o proprietário fundiário local, o Estado (representado pela PMRP), associação de proprietários e promotor imobiliário (Corrêa, 2014). O Quadro 1 apresenta a classificação do proprietário, do responsável pelo loteamento e da caracterização da área para fins de compreensão do processo de produção do espaço urbano da cidade no período de análise (2006-2019).

Loteamento	Proprietário	Responsável pelo loteamento		Caracterização anterior da área
		Nome	Origem	
Bela Vista	P1 – particular local	EM1 - empresa local	Rio Paranaíba	Área rural
Jardim Primavera	P2 – particular local	EM2 - empresa local	Rio Paranaíba	Área rural
Jardim América	P3 – particular local	EM3 - empresa terceirizada	Araxá	Área rural
Jardim Europa	P3 – particular local	EM3 - empresa terceirizada	Araxá	Área rural
Jardim das Flores	P4 – particular local	EM4 - empresa local	Rio Paranaíba	Área rural

Loteamento	Proprietário	Responsável pelo loteamento		Caracterização anterior da área
		Nome	Origem	
Nossa Sr.ª Aparecida	P5 – particular local	EM5 - empresa terceirizada	Patos de Minas	Área rural
Universitário	PMRP	PMRP	Rio Paranaíba	Área rural
Progresso	PMRP	PMRP	Rio Paranaíba	Área urbana
Cristo Redentor	PMRP	PMRP	Rio Paranaíba	Área urbana
Vila dos Professores	Associação de moradores da vila dos professores	Associação de moradores da vila dos professores e Prefeitura	Rio Paranaíba	Área rural

Quadro 1. Agentes Produtores do espaço urbano de Rio Paranaíba.
Fonte. PMRP.

Dos onze loteamentos listados, seis (54,5%) são de propriedade de agentes privados locais; três (27,5%) são de propriedade pública municipal e propriedade associativa; e promotor imobiliário representam, cada um, 9% dos loteamentos.

Nota-se, no processo de produção do espaço urbano rio-paraibano, uma predominância do proprietário fundiário local, representados por P1 a P5, que atuaram, como bem descreveu Corrêa (2014, p. 44), com a finalidade de obter ganhos de renda fundiária. Esse agente se interessa pelo maior valor de troca que é alcançado pela paralisação de suas atividades agrícolas à espera de valorização para fins de loteamento, processo que ocorreu com 60% dos loteamentos criados em Rio Paranaíba, entre 2008 e 2017. Esse processo pode ser verificado nos Loteamentos Bela Vista, Nossa Senhora Aparecida e em todos os loteamentos Jardins, cujas áreas, originalmente rurais com atividade agrícola, foram transformadas

em áreas urbanas para fins de parcelamento urbano. Dos seis novos empreendimentos, 50% foram construídos por empresa de Rio Paranaíba e 50% foram construídos por empresa terceirizada, ou seja, oriundas de outras municipalidades, como Araxá e Patos de Minas.

Em seguida, o poder público municipal é o segundo maior produtor de espaço urbano, com a realização dos loteamentos Progresso, Universitário e Cristo Redentor. O loteamento Progresso foi realizado na área onde abrigava o Parque de Exposição da cidade, originalmente localizado às margens da mancha urbana, sentido Patos de Minas. O loteamento Universitário teve alguns de seus lotes vendidos mediante concorrência pública, sendo o valor mínimo para lance de R$ 26.000,00 (vinte e seis mil reais); e, por último, o loteamento Cristo Redentor, de caráter social, localizado no bairro Alto Santa Cruz, ainda estava em fase de planejamento de projeto em 2020 e sem previsão de construção.

Com um papel menor, mas não menos importante, se encontra a associação de moradores da Vila dos Professores, constituída por servidores (técnicos e docentes) da UFV-CRP. A área do loteamento, cuja gleba rural pertencia a uma proprietária local, foi adquirida por um grupo de servidores, cujas opções de mercado imobiliário eram escassas. O loteamento foi aprovado em 2010 e, em 2012, foi dividido em duas partes: uma rua aberta e acessível a todos, e um espaço residencial fechado denominado de Condomínio Vila dos Professores, cuja criação ocorreu por decreto municipal.

Diferentemente do que vem acontecendo em várias cidades médias do interior do território brasileiro, em que promotores imobiliários se utilizam de estratégias de alteração no padrão de uso e ocupação do solo urbano para alcançar maiores lucros fundiários com a criação de espaços residenciais fechados (Barcella & Melazzo, 2019), em Rio Paranaíba esse processo ocorreu devido à ação dos proprietários das glebas com o objetivo de consumo próprio, o qual, ao reproduzir um padrão imobiliário, provocou o fenômeno de autossegregação urbana. Esse fenômeno se baseia em um "novo estilo de morar e viver ou conviver que tem se difundido entre os mais ricos", segundo Moreira Junior (2010, p. 8).

A opção por moradias em condomínios tidos como paraísos habitacionais é incentivada pelos promotores imobiliários, onde mais que uma moradia, vende-se a segurança, o conforto e a paisagem. A justificativa mais comum para a consolidação desses novos habitats urbanos é o alto índice de violência em nossas cidades, porém, é perceptível que a opção

por esse estilo de vida é em sua essência elitista, pois difunde a ideia de conviver entre os iguais.

A decisão de criação do condomínio Vila dos Professores foi simplesmente fruto de vontade por parte dos servidores, que, intencionalmente ou não, criaram uma autossegregação dentro da área urbana da cidade, com a intenção de se viver "entre iguais".

Diante desse cenário, a produção do espaço urbano em Rio Paranaíba se concentrou, majoritariamente, nas mãos dos proprietários locais, sendo que alguns anteviram o potencial ganho imobiliário inerente à chegada de uma instituição de ensino no município. Outros proprietários locais, diante da implantação da UFV-CRP, perceberam um mercado promissor e decidiram investir na alteração do uso do solo, de rural para urbano, para fins de ganho de renda fundiária.

Contudo, antes de adentrar na questão da valorização fundiária, necessário se faz apresentar a expressiva expansão urbana do espaço urbano rio-paraibano, fruto da ação dos agentes supracitados.

Frente à inexistência de legislação urbanística municipal, tais como: lei de perímetro urbano; código de obras, código de edificações, lei de uso e ocupação do solo; lei de parcelamento do solo urbano e plano diretor; foram elaborados mapas de acordo com as datas de aprovação dos projetos de loteamentos pela PMRP e os dados obtidos foram confrontados com imagens e fotos aéreas na tentativa de melhor representar a evolução da mancha urbana ao longo do período estudado.

A cidade de Rio Paranaíba vivia essencialmente em torno da prática agrícola, com sua área rural fortemente marcada pelo sistema de irrigação por pivôs centrais, que estavam presentes até nos limites da malha urbana, mas que perderam espaço para os novos loteamentos, reflexo do desenvolvimento urbano decorrente da criação do *campus* da UFV no município. Com a chegada de uma Instituição de Ensino Superior federal, em 2006, a dinâmica urbana da cidade se alterou em poucos anos.

Em seu primeiro núcleo urbano, os habitantes rio-paraibanos se concentravam em torno da Capela de Nossa Senhora do Rosário, nos bairros Alto Santa Cruz, Olhos d'Água e Centro, constituindo assim o sítio original da cidade, que se desenvolveu na parte norte da rodovia MG 230, rodovia que liga Rio Paranaíba a Patrocínio, passando por Serra do Salitre e Salitre de Minas (Figura 3).

No decorrer de sua trajetória, a malha urbana foi se expandindo até atingir, no ano 2000, uma área composta pelos bairros: Centro, Olhos

D'Água, Alto Santa Cruz, Prado, São Francisco, Francisco Moreira, e Novo Rio, em uma área de aproximadamente 1.360.610m². Esses bairros foram denominados de bairros consolidados de Rio Paranaíba.

Em 2006, ano de criação da UFV-CRP, a cidade apresentava uma mancha urbana de aproximadamente 1,92Km², em razão da criação de novos loteamentos: Samambaia, Paranaíba, São Cristóvão, Resende e Bela Vista (construído posteriormente) e pela expansão do bairro São Francisco, o que representa um crescimento de 40% da mancha urbana desde o ano 2000. A expansão ocorreu no sentido leste dos bairros São Francisco, Francisco Moreira e Novo Rio, e a sudoeste do bairro Novo Rio.

Essa expansão urbana significativa antecedeu a implantação do novo *campus*, resultado de interesses de agentes na produção do espaço urbano, que consideraram a possibilidade de crescimento, valorização fundiária e desenvolvimento econômico local.

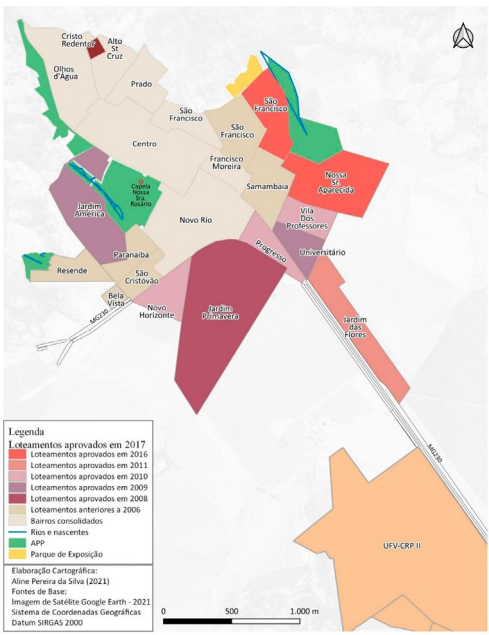


Figura 3. Evolução da mancha urbana de Rio Paranaíba/MG entre 2006 e 2017.
Fonte. PMRP.

Isso foi possível, pois, no final da década de 90, a cidade de Rio Paranaíba almejava a presença de uma instituição de ensino superior no município, e desde 2004, tramitava o processo de criação da UFV, que veio a se consolidar apenas em 2006.

Com o advento da UFV-CRP I (2006) e com a construção do CRP II (2009-2011), a mancha urbana estendeu-se em 45%. Neste período, são incorporados à mancha urbana os loteamentos: Jardim Primavera, Jardim América, Universitário, Novo Horizonte, Progresso, Vila dos Professores, Jardim das Flores, cujos nomes, em negrito, evidenciam a influência da instituição da produção do espaço urbano rio-paraibano. Nota-se que a mancha urbana se desenvolveu, principalmente, em direção ao Campus II, o que corrobora com Bellet (2011) no sentido de que um *campus* universitário, localizado inicialmente em área periférica e separada da cidade, exerce um papel de vetor de crescimento, sendo submetido por uma expansão urbana que se aproxima do mesmo, gera uma nova centralidade e se torna marco no tecido urbano.

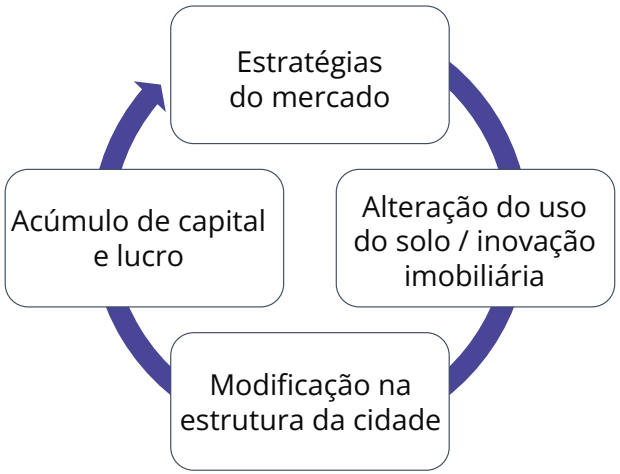
No último período analisado, entre 2012 e 2019, a mancha urbana aumentou 37%, com o loteamento Nossa Senhora Aparecida, e expansão dos loteamentos São Francisco, Jardim América, Jardim Primavera e Jardim das Flores. Neste período também foram aprovados mais dois projetos de loteamento, Jardim Europa e Cristo Redentor (ambos de caráter social), mas que ainda não foram construídos. Logo, a mancha urbana de Rio Paranaíba, em 2019, alcançou a área aproximada de 3.81Km², o que representa um aumento de 280% em relação a mancha urbana de 2000. Ficam evidentes os efeitos da implantação da UFV-CRP na expansão urbana da cidade, reflexo das ações do mercado imobiliário, que anteviram as possibilidades de ganho fundiário e continuaram, com maior força, o processo de produção do espaço urbano rio-paraibano.

Dinâmica imobiliária e seus efeitos na valorização fundiária

Em uma sociedade capitalista, a produção do espaço urbano segue a mesma lógica incessante de busca por maiores lucros. Sendo o espaço urbano considerado uma mercadoria, é, portanto, alvo de ações e estratégias do capital imobiliário que investe onde existem possibilidades de ganhos de antecipação de rendas fundiárias e/ou ganhos de inovação, em áreas potenciais de alteração de uso do solo urbano (Smolka, 1987;

Abramo, 1989). O conjunto de ações exercidas pelo capital imobiliário desempenha um papel determinante na estruturação do espaço urbano em um movimento cíclico que proporciona uma dinâmica imobiliária na cidade (Quadro 2).

Quadro 2. Movimento cíclico da dinâmica imobiliária
Fonte. Smolka (1987). Abramo (1989). Melazzo (2019). Adequação do autor.



Como palco desse processo, "o mercado imobiliário [...] é considerado como o lugar econômico da valorização de capitais que agem sobre a cidade e seus objetos de busca permanente e crescente de sua valorização" (Melazzo, 2013, p. 33), sendo regido, principalmente, pelo capital incorporador, ainda que mais modesto do que cidades maiores, que atua sobre as transformações do uso do solo urbano, buscando internalizar aquela parcela do excedente que seria apropriada pelo proprietário fundiário (Smolka, 1987; Melazzo, 2013).

A base de produção do mercado imobiliário é o solo e, segundo Villaça (2001, p. 79), há dois fatores que devem ser levados em consideração em relação ao preço de um terreno: o produto em si (solo urbano e infraestrutura) e a

localização, associada como um dos atributos que se alteram de acordo com as externalidades realizadas no ambiente construído, e que, combinados, definem as chamadas vantagens locacionais de cada lote urbano. Isso se caracteriza como as "sinergias urbanas" definidas por Smolka (1979) como os atributos extrínsecos que alteram as características de determinado bem imóvel.

Ademais, a localização, adquirida por meio de solvabilidade, é o atributo mais procurado pelos consumidores do espaço. Segundo a teoria de localização baseada na microeconomia neoclássica, os indivíduos tendem a escolher sua moradia em razão de seu local de trabalho e, também, em relação ao consumo de espaço (qualidade e quantidade de m² de moradia), então, considerando o centro, o local de trabalho, a acessibilidade ao centro é um atributo desejado. Porém, "o desejo de acessibilidade, dadas as vantagens de localização, traduz-se em renda fundiária, o que leva os indivíduos a estabelecerem suas escolhas de localização segundo um *trade off* entre acessibilidade e consumo de espaço" onde supõem-se que "as perdas em acessibilidade são compensadas por consumo de espaço" (Abramo, 1999, p. 72).

Ainda segundo Abramo (1999, p. 87), as decisões de escolha de localização se baseiam em uma infinidade de variáveis[1], o que "abre caminho a uma 'economia das antecipações' urbanas e a uma leitura da estrutura urbana a partir da problemática da incerteza urbana".

Neste contexto, na busca de valorização de seus produtos, o mercado imobiliário se renova constantemente para atingir os potenciais consumidores do espaço, principalmente as indústrias, estabelecimentos comerciais, indivíduos (com foco na demanda solvável) e entidades que oferecem consumo coletivo (Maricato et al.,1982), por intermédio da alteração do uso do solo urbano dentro da lógica do processo de valorização.

Logo, para compreender como a implantação do *campus* UFV-CRP afetou a dinâmica imobiliária da cidade de Rio Paranaíba, este estudo analisou o preço real do metro quadrado dos lotes, cujos dados foram divi-

---

1 Segundo a teoria de Becker, as decisões na escolha de localização são tomadas com base na economia do casamento: a melhor localização deve aumentar os ganhos de utilidade em viver como cônjuges, ou ainda, a decisão de escolha considera o investimento familiar. O modelo de cidade racista de Rose-Ackerman considera que as tomadas de decisões na escolha de localização, por parte dos brancos racistas e negros, configuram-se em um contexto de antecipações cruzadas (Abramo, 1999).

didos segundo fonte de informação. Primeiramente serão explorados os dados informais, disponibilizados por entrevistas com corretores imobiliários que não registravam sistematicamente suas transações, o que podia gerar imprecisão nas informações, e, depois, serão apresentados os dados formais, obtidos por meio de planilhas catalogadas pela imobiliária desde sua criação, em 2014.

Todos os dados foram categorizados, separados por loteamentos e calculado o preço médio real por metro quadrado de cada bairro e/ou loteamentos, cujos preços nominais foram deflacionados levando em consideração o Índice Geral de Preços – Disponibilidade Interna (IGP-DI), calculada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). O valor de referência utilizado refere-se ao ano de 2019, porém, como as informações obtidas através das entrevistas (dados de 2010 e 2019) e da imobiliária (dados de 2014 a 2019) apresentaram dados descontínuos temporariamente, as tabelas apresentam variações das datas analisadas.

A Tabela 1, segundo dados informais, apresenta a variação na média do preço real, por metro quadrado, de lotes para fins de comercialização em alguns loteamentos em 2010 (ano de referência utilizado pelos corretores como de maior dinâmica imobiliária) e em 2019, momento da coleta das informações.

Os lotes residenciais pertencentes ao bairro Universitário foram os mais valorizados no período analisado. Com um aumento de 94%, o preço do metro quadrado quase dobrou em nove anos. Em seguida, os lotes mais próximos da Avenida Principal (MG230) do Jardim Primavera sofreram um reajuste de 60% no preço do metro quadrado. E, consideradas as áreas menos valorizadas entre 2010 e 2019, o loteamento Resende e os lotes mais afastados da Avenida Principal do Jardim Primavera tiveram um reajuste no preço do metro quadrado em 18% e 9%, respectivamente.

Constata-se que, em 2019, lotes pertencentes ao mesmo empreendimento poderiam ter o preço do metro quadrado diferente em função da variável localização, também presente na escala de cidades pequenas, cujas distâncias são relativamente menores do que em grandes aglomerações urbanas.

Nome do Loteamento	Preço real por m²	
	2010	2019
RESENDE	R$ 141,12	R$ 166,00
JARDIM PRIMAVERA		
afastado da Av. Principal	R$ 129,83	R$ 141,66
próximo da Av. Principal	R$ 129,83	R$ 208,33
JARDIM AMÉRICA		
afastado do Centro	-	R$ 127,50
próximo do Centro	-	R$ 255,00
UNIVERSITÁRIO		
lote residencial	R$ 145,81	R$ 283,32
lote comercial	-	R$ 555,55

Tabela 1. Média de preço real (m²) dos lotes em Rio Paranaíba em 2010 e 2019.
Fonte. Elaborado pelo autor.

Essa diferença no preço do lote é determinada, nesse caso, pelo fator acessibilidade e destinação do uso do solo. Em uma cidade com ausência de transporte público intraurbano e sendo a avenida principal e o centro urbano locais concentradores de serviços e comércio, o acesso a essas localidades são valorizadas e, portanto, influenciam na determinação do preço do metro quadrado do lote (Figura 4).

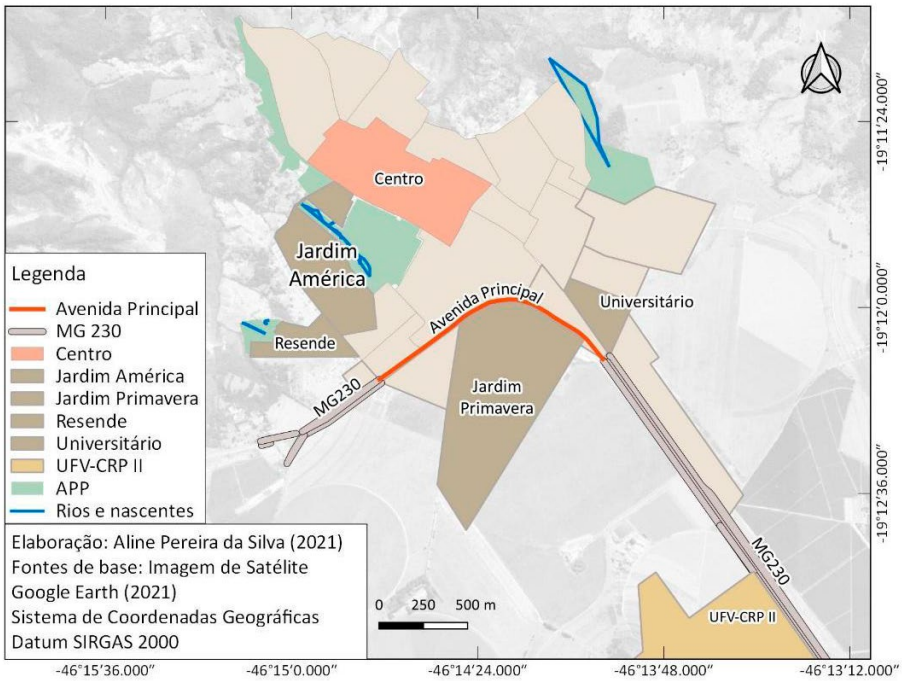


Figura 4. Bairros com alteração de preço devido à localização relativa ao Centro e à avenida Principal.
Fonte. Elaborado pelo autor.

Em 2019, o preço do metro quadrado do lote no Jardim Primavera podia variar em até 47% dependendo de sua localização, definida pela proximidade com a Avenida Principal, local de melhor acesso aos serviços, comércio e às demais áreas da cidade. A mesma condição de proximidade com a Avenida Principal alterou o preço do metro quadrado do loteamento Universitário, em que o lote para fins comerciais (mais próximos da Avenida) é quase o dobro do preço dos lotes para fins habitacionais (internos ao bairro).

No caso do loteamento Jardim América, foi a proximidade em relação ao bairro Centro que determinou o preço do metro quadrado do lote, cujo valor podia alcançar até uma diferença de 100% dependendo de sua localização, ou seja, um terreno próximo ao Centro chegava a

ter o dobro do preço de um terreno mais afastado.

Em termos de mercado fundiário, segundo dados da imobiliária, a média do preço real do metro quadrado dos lotes de cada loteamento/bairro, entre 2014 e 2019 (Gráfico 1), sofreu uma variação entre R$50,00 (cinquenta reais) e R$360,00 (trezentos e sessenta reais), o que representa um aumento de até 7 vezes no valor do bem imóvel em função de sua valorização.

Verifica-se que Vila dos Professores (condomínio fechado) e Universitário lideram o metro quadrado mais caro da cidade. Em seguida, encontram-se os bairros mais próximos ao Campus São Cristóvão: Novo Horizonte, Jardim das Flores e Jardim Primavera. Por último, considerados os bairros com menor custo por metro quadrado, encontram-se Paranaíba, São Francisco, Resende, Centro, Prado e Bela Vista.

No entanto, Novo Horizonte e Bela Vista sofreram maiores valorizações no período, cujos aumentos representaram, respectivamente, cerca de 175% e 129% no preço do metro quadrado. Um lote no Novo Horizonte chegou a triplicar de preço entre 2014 e 2018, sofrendo uma retração em 2019. Já os bairros Resende, São Francisco e Centro tiveram seus lotes com preços em alta de 105%, 100% e 98%, respectivamente. Ademais, apesar de serem os terrenos mais caros da cidade, Vila dos Professores e Universitário foram os bairros com menor valorização fundiária, juntamente com São Cristóvão. Tais bairros apresentaram um acréscimo no preço do metro quadrado em torno de 50% a 60% no período, porcentagens muito acima da inflação do período (entre dezembro de 2014 e dezembro de 2019a inflação registrou 36,70% de aumento nos preços).

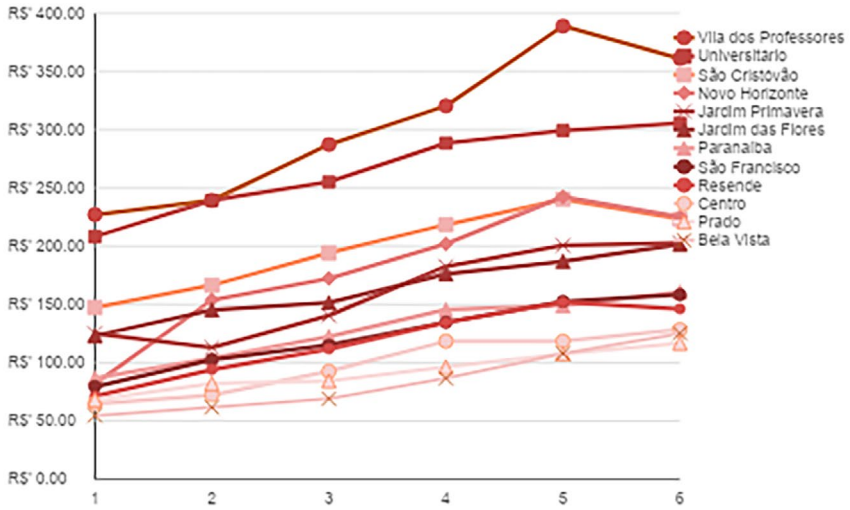


Gráfico 1. Média do preço real do metro quadrado do lote em Rio Paranaíba.
Fonte. Elaborado pelo autor.

Nota-se que, entre 2018 e 2019, o mercado fundiário apresentou uma relativa estabilidade, visto que quatro dos doze bairros marcaram queda no preço do metro quadrado do lote, sendo eles: Vila dos Professores, Resende, Novo Horizonte e São Cristóvão. Os demais bairros não ultrapassaram 8% de aumento.

A evolução do preço dos lotes em Rio Paranaíba também pode ser observada na Figura 5, que mostra, de forma clara, a localização da valorização fundiária. Verifica-se que a Instituição de Ensino Superior exerce papel significativo na determinação do preço dos lotes, pois quanto mais próxima a área se encontra da UFV-CRP, mais caro se torna o preço do metro quadrado do lote. Vale ressaltar que os bairros, com preços dos lotes mais elevados da cidade, se encontram diretamente vinculados à universidade, fato este que se expressa em seus nomes: Vila dos Professores e Universitário, e não à proximidade com o centro, como é ressaltado na literatura.

No caso de Rio Paranaíba é a localização em relação à Instituição de Ensino Superior que agrega valor ao bem fundiário. Além da variável localização, alguns atributos intrínsecos são levados em consideração na determinação do preço do terreno, como a posição do sol (quando a frente do lote se localiza a leste, este se valoriza) e sua topografia (quanto menos acidentado, mais valorizado – informação verbal)[2].

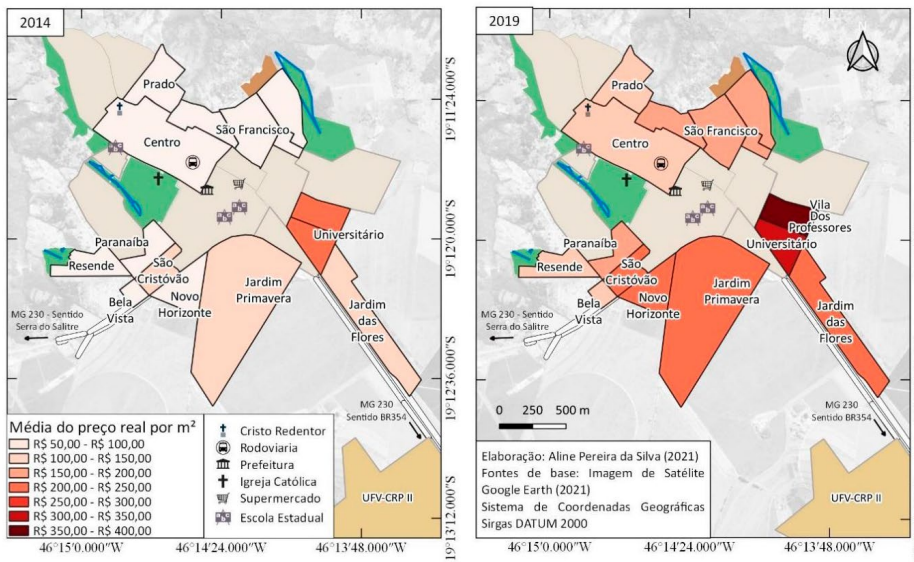


Figura 5. Localização da média de preço real (m²) dos lotes em Rio Paranaíba, MG, em 2014 e 2019.
Fonte. Elaborado pelo autor.

Considerações Finais

No âmbito da política educacional de incentivo ao desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior federais, os novos *campi* universitários foram instalados, majoritariamente, em cidades de médio e pequeno porte demográfico, no interior do país. Esse crescimento institucional também promoveu efeitos diretos no contexto urbano desses municípios,

2 *Informação dada por entrevistado funcionário da agência imobiliária sobre os requisitos para determinação do preço dos terrenos em Rio Paranaíba, MG.*

que passaram a enfrentar situações inerentes ao processo. Assim, este estudo investigou as transformações ocorridas na cidade de Rio Paranaíba, MG, entre os anos de 2006 e 2019, em decorrência da chegada da UFV-CRP.

Os dados avaliados apontam para um acelerado processo de produção do espaço, cujas principais características foram a significativa expansão da mancha urbana e a alteração no uso do solo do rural para o urbano. Observou-se que houve predominância do proprietário fundiário local como agente desse processo em Rio Paranaíba. Mesmo antes da criação da instituição de ensino, já havia alguma expectativa de ganhos de renda fundiária ao transformar áreas agricultávies em áreas urbanas, como aconteceu com os loteamentos aprovados e/ou em processo de aprovação antes de 2006. Essa antecipação propiciou que as externalidades resultantes das características do ambiente construído se convertessem em valorização fundiária, conforme descrito na literatura.

Em seguida, encontra-se o poder público municipal como o segundo maior agente produtor do espaço rio-paraibano, seguido de uma cooperativa e de um promotor imobiliário, agente ainda modesto desse processo.

Com a análise dos dados imobiliários do preço real (deflacionado) do metro quadrado do lote entre diferentes áreas da cidade, observou-se que os lotes pertencentes aos novos loteamentos apresentavam maiores preços reais em relação aos bairros consolidados, como Centro e Prado, que apresentavam os menores preços reais. Esse fato confirma o descrito por Abramo (1989), que novas áreas descaracterizadas do rural para o urbano, apresentam maior ganho de renda fundiária em relação às áreas consolidadas da cidade.

O contato com o poder público municipal demonstrou as fragilidades da administração quanto a inconsistência das informações. Contudo, a análise dos dados permitiu materializar a realidade municipal quanto aos desafios da administração frente às transformações ocorridas no período, marcadas pela forte expansão urbana e pela alteração do uso do solo.

Outro fato observado foi a influência da variável localização sobre os preços dos lotes na cidade. Quanto mais próximo o lote se encontrava da UFV-CRP, mais caro era o preço do metro quadrado. Em seguida, a proximidade aos serviços e ao comércio era o critério para o preço mais alto do metro quadrado.

Pretendeu-se, com esse estudo, contribuir para o arcabouço científico da produção do espaço urbano frente a equipamento urbano do porte de uma Instituição de Ensino Superior Federal, na escala de cidades pequenas, visto que ainda são encontrados poucos estudos nessa área. Espera-se incitar a política pública para a necessidade de parâmetros urbanísticos que considerem as especificidades desta escala urbana, cujos planejadores enfrentam muitas dificuldades de intervir e controlar o processo de produção do espaço e especulação imobiliária.

Referências

ABRAMO, Pedro. A dinâmica imobiliária: elementos para o entendimento da espacialidade urbana. *Cadernos IPPUR/UFRJ,* Rio de Janeiro, v. 3, esp., p. 47–70, 1989.

ABRAMO, Pedro. A ordem urbana Walraso-Thüneniana e suas fissuras: o papel da interdependência nas escolhas de localização. *Cadernos IPPUR/UFRJ,* Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 69–91, 1999.

BAHAMÓN, P. C. C.; COSTA, S. M. F. de; OLIVEIRA, J. O. S. de. O papel da universidade na construção do espaço urbano. In: *XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação,* 2011, São José dos Campos. Anais [...]. São José dos Campos: Univap, 2011. p. 1–5. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/RE_0636_0228_01.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

BARBOSA, A. C. L. et al. A expansão urbana e o mercado de terras na pequena cidade: reflexões sobre a produção do espaço urbano em Pau dos Ferros - RN. In: *XVIII ENANPUR,* 2019. Anais [...]. s.l.: ANPUR, 2019. p. 1–13.

BARCELLA, B. L. S.; MELAZZO, E. S. Expansão urbana e dinâmica imobiliária: comparando as estratégias fundiárias dos agentes imobiliários em cidades médias. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, v. 32, p. 108–125, 2020. https://doi.org/10.14393/sn-v32-2020-42908.

BELLET, C. La inserción de la universidad en la estructura y forma urbana: el caso de la Universitat de Lleida. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales,* Barcelona, v. 15, n. 381, p. 1–17, 2011. Disponível em: http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-381.htm. Acesso em: 17 jun. 2025.

BERNARDY, R. J. O planejamento urbano de pequenos municípios com base no plano diretor. *Desenvolvimento em Questão*, Ijuí, v. 11, n. 22, p. 4–34, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas.* Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRITO, T. T. R.; CUNHA, A. M. de O. Revisitando a história da universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, Vitória da Conquista, v. 1, n. 2, 2014. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3105. Acesso em: 17 jun. 2025.

CORRÊA, R. L. Sobre agentes sociais, escala e produção do espaço urbano: um texto para discussão. In: CARLOS, A. F. A.; SOUZA, M. L. de; SPOSITO, M. E. B. (orgs.). *A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios.* 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 41–73.

HENRIQUE, W. Diferenças e repetições na produção do espaço urbano de cidades pequenas e médias. In: LOPES, D. M. F.; HENRIQUE, W. (orgs.). *Cidades médias e pequenas: teorias, conceitos e estudos de caso.* Salvador: SEI, 2010. p. 250. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/magaldi/REDES_URBANAS/conteudos%20novos/cidades%20m%C3%A9dias%20e%20pequenas%20teorias,%20conceitos%20e%20estudos%20de%20caso.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

INDOVINA, F. Ciudad y universidad en el siglo XXI: de la torre de marfil al palacio de cristal, del palacio de cristal a la plaza. In: BELLET SANFELIU, C.; GANAU, J. (orgs.). *Ciudad y universidad: ciudades universitarias y campus urbanos*. Lleida: Editorial Milenio, 2000. p. 23–39.

MARICATO, E. et al. *A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial.* São Paulo: Alfa-Ômega, 1982. v. 1. 166 p. Disponível em: https://erminiamaricato.files.wordpress.com/2012/03/a-produccca7acc83o-capitalista-da-casa-e-da-cidade-no-brasil-industrial.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

MELAZZO, E. S. Estratégias fundiárias e dinâmicas imobiliárias do capital financeirizado no Brasil. *Mercator: Revista de Geografia da Universidade Federal do Ceará*, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 29–40, 2013. https://doi.org/10.4215/rm.v12i2.1118.

MELO, J. S. Gestão do solo urbano em pequenas e médias cidades. In: VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2017, São Luís. Anais [...]. São Luís: UFMA, 2017. p. 1–13. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo11/gestaodosolourbanoempequenasemediascidadesaimperiosamediacaosocioespacialdospreceitosediretrizesdoestatutodacidade.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

MERLIN, P. ¿Campus o regreso a la ciudad? Las relaciones espaciales ciudad-universidad. In: BELLET SANFELIU, C.; GANAU, J. (orgs.). *Ciudad y universidad: ciudades universitarias y campus urbanos.* Lleida: Editorial Milenio, 2000. p. 183–201.

MOREIRA JÚNIOR, O. Cidade partida: segregação induzida e auto-segregação urbana. *Caminhos da Geografia,* Uberlândia, v. 13, n. 33, p. 1–10, 2010. Disponível em: http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html. Acesso em: 17 jun. 2025.

PAULA, K. de A.; FARIA, T. C. de A. A interiorização dos campi das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e seus impactos no espaço urbano: um estudo de caso a partir da cidade de Viçosa-MG. *Urbe*, Curitiba, v. 12, p. 1–14, 2020. https://doi.org/10.1590/2175-3369.012.E20190089.

PINTO, G. de A.; BUFFA, E. Arquitetura e educação: câmpus universitários brasileiros. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

RECHE, D. A produção do espaço urbano de pequenas cidades no contexto regional de inserção da Universidade Federal da Fronteira Sul. 2018. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SAVINO, M. El papel de la universidad italiana en la construcción de la ciudad y de las políticas urbanas. In: BELLET SANFELIU, C.; GANAU, J. (orgs.). *Ciudad y universidad: ciudades universitarias y campus urbanos.* Lleida: Editorial Milenio, 2000. p. 223–259.

SILVA, G. M. de M. da. Universidade Federal de Viçosa em Rio Paranaíba, MG: a universidade, o campus e a cidade. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/. Acesso em: 17 jun. 2025.

SMOLKA, M. Preço da terra e valorização imobiliária: esboço para o enquadramento conceitual da questão. Texto para Discussão, Rio de Janeiro: IPEA, n. 12, 1979. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0012.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

SMOLKA, M. O. O capital incorporador e seus movimentos de valorização. *Cadernos PUR/UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 41–78, 1987.

STEPHAN, Í. I. C.; MARIA, A. C. de S. Os desafios do planejamento e gestão urbanos em pequenas cidades de Minas Gerais. *Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades*, Santo André, v. 3, n. 15, p. 124–141, 2015.

VARGAS, J. R. Rio Paranaíba: *250 anos de história.* 1. ed. Uberaba: Zardo Ltda., 2008.

VILLAÇA, F. *Espaço intra-urbano no Brasil.* São Paulo: Studio Nobel; FAPESP; Lincoln Institute, 2001.

Autor

Expansão da mancha urbana e valorização fundiária em cidades pequenas após implantação de um *campus* universitário: o caso de Rio Paranaíba, Minas Gerais



Aline Pereira da Silva
kindaline@gmail.com

“Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Viçosa (2021), graduada em Arquitetura e Urbanismo pela mesma instituição (2008) e pós-graduação (Lato-sensu) em Arquitetura e Cidade pela Faculdade Unyleya - Rio de Janeiro/RJ (2018). Entre 2012 e 2013, cursou o primeiro ano de mestrado em Aménagement, Urbanisme, Diagnostic et Interventions sur le territorire, na Université de Rennes 2 - Rennes, França. Atualmente arquiteta na Aline Pereira Arquitetura e Design, trabalhou na Prefeitura Municipal de Diamantina, onde adquiriu experiência em execução e análise de projetos na área da saúde conforme regulamentação da ANVISA; análise e aprovação de projetos dentro das normas e legislação do município. Participou como membro integrante do corpo técnico do Conselho de Desenvolvimento Urbano de Diamantina entre 2015 e 2016.



Teresa Cristina de Almeida Faria
teresa.faria@ufv.br

“Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Santa Úrsula (1983); mestrado (1997) e doutorado (2004) em Planejamento Urbano e Regional pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional - IPPUR/Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós doutorado em arquitetura e urbanismo pela Escola de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Fluminense – EAU/UFF. Atualmente é professora Associada do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Viçosa/MG, atuando na graduação e na pós-graduação. Desenvolve pesquisa e extensão na área de Planejamento Urbano e Regional, com foco nos seguintes temas: Política Urbana, estruturação intraurbana, mobilidade urbana e produção do espaço urbano.



Ítalo Itamar Caixeiro Stephan
stephan@ufv.br

“Autor dos livros “Fábulas Urbanas e outras lições sobre as cidades” (2017); “O patrimônio em risco: o patrimônio arquitetônico na Zona Proibida” (2019) e “A saga de um plano Diretor” (2021).

Arquiteto e urbanista. Professor Titular do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Viçosa. Mestre em Urban and Rural Planning pela Technical University of Nova Scotia /Dalhousie; Doutor em Planejamento Urbano pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Professor de Projeto de Arquitetura e de Ética e Prática Profissional na graduação e de Planejamento Urbano no Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo. Desenvolve pesquisas sobre a Produção do espaço urbano em pequenas e médias cidades e em Patrimônio arquitetônico.



O CAMPUS CIDADE DE GOIÁS DA UFG NO PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Universidade Federal de Goiás
João Paulo Oliveira Huguenin
Alison Cleiton de Araujo
Thiago Montenegro Góes

Introdução

A proposta deste capítulo é oferecer uma análise crítica sobre os cenários e desafios que alicerçam o projeto de interiorização da Universidade Federal de Goiás (UFG), atualmente materializado pelo Campus Goiás, localizado na cidade de Goiás. Este estudo se insere em uma perspectiva histórica e sociopolítica que busca compreender as tensões e contradições envolvidas na expansão da Educação Superior Pública Brasileira, especialmente no período entre 2008 e 2024.

A implantação do Campus Goiás da UFG é um marco dentro do contexto de uma política nacional de democratização da Educação Superior, executada pelo Programa de Apoio a Pla-

nos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Quinze anos após sua criação, emergem os dilemas de um projeto que, embora tenha promovido a ampliação do acesso e a inclusão de segmentos historicamente marginalizados – como populações indígenas, quilombolas, ribeirinhos/as, pequenos agricultores, assentados/as, negros/as e estudantes oriundos/as de escolas públicas –, também expõe os limites e as contradições intrínsecas ao modelo adotado. A interiorização da Educação Superior, embora essencial para a descentralização do ensino público, revelou-se um projeto inacabado, especialmente diante das mudanças nas políticas educacionais impulsionadas pelos projetos de nação antagônicos que marcaram os últimos anos.

Esse período histórico é caracterizado por uma crescente polarização política e social, traduzida em disputas ideológicas entre forças progressistas e a ascensão de uma "nova direita", alinhada às correntes internacionais de extrema direita. A fragmentação social e o antagonismo entre projetos políticos distintos no Brasil contribuíram para uma crise nas bases constitutivas da democracia liberal e colocaram em risco os avanços civilizatórios conquistados ao longo da história. Essas transformações tiveram impactos profundos sobre as políticas educacionais, incluindo o processo de interiorização das universidades.

Diante desse cenário, esse texto se estrutura em três seções principais. A primeira seção aborda as bases históricas e políticas que alicerçaram a emergência e a consolidação do Campus Goiás da UFG, com ênfase no papel do REUNI e nas contradições do modelo de expansão adotado. Na segunda seção, são analisados os desdobramentos que interpelam o Campus Goiás em um contexto pós golpe de 2016, marcado por retrocessos políticos e mudanças significativas nas diretrizes de interiorização do Ensino Superior. Por fim, a terceira seção discute os desafios contemporâneos enfrentados pelo *campus*, considerando o avassalador cenário de mercantilização dos direitos sociais e a disputa em torno de um modelo de Educação Superior privatizado e destituído de qualquer traço da esfera pública e estatal.

Acumulação capitalista e a Expansão da Educação Superior no Brasil: Contradições e avanços no Século XXI

A análise do direito à Educação Superior no Brasil exige situar esse campo no contexto das lutas de classes e dos projetos socioinstitucionais

que lhe conferem significado. Nas últimas quatro décadas, marcadas pelo processo de redemocratização e pela consolidação de um Estado democrático de direitos, essas disputas têm sido norteadas por tensões entre projetos ideológicos e políticos distintos. No âmbito educacional, destacam-se, de um lado, a defesa da educação como direito social e dever do Estado e, de outro, a adoção de estratégias voltadas à mercantilização e privatização dos direitos sociais.

Essa polarização política em torno da disputa pela captura dos direitos sociais possui ressonância direta na base econômica. Trata-se das necessidades sempre urgentes do capital em busca de amplificação das bases da sua valorização. A cada nova crise do capital vê-se a necessidade de alocação do capital sobre acumulado. Em outras palavras, a dinâmica do capitalismo em crise demanda a colonização de novas áreas que possam ser convertidas em fontes de lucratividade. Nas últimas décadas, além das reestruturações produtivas capitalistas, observa-se uma expansão das relações de mercado no setor de serviços, especialmente nos serviços sociais públicos.

De acordo com István Mészáros (2000), a quadra histórica aqui descrita explicita uma crise estrutural do capital sem precedentes na dinâmica de reprodução do sistema capitalista. Segundo o referido autor, as crises capitalistas "(...) são o modo natural de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação" (2009, p. 795).

Nessa direção, as medidas adotadas pelo capital, no sentido de restabelecimento de sua dominação social e reprodução, fundamentam-se em três pilares essenciais: financeirização da economia, neoliberalismo e reestruturação produtiva. A simbiótica relação entre as três medidas é crucial para compreensão das transformações societárias advindas da crise estrutural e, sobretudo, das consequências sociais contemporâneas, em particular, das mudanças nos direitos sociais e, de modo particular, na Educação Superior Brasileira.

De acordo com Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo possibilita estender a lógica do capital para todas as relações sociais e esferas da vida por forças difusas paramentadas na concorrência e no empresariamento, que perfazem uma nova razão do mundo materializada nos mercados, Estados, sociedades e indivíduos. Alicerçada nas premissas do ataque frontal às políticas keynesianas, essa ofensiva visa ao desbloqueio das possibi-

lidades construídas no *Welfare States* e à ativação por maior exploração do trabalho no caso dos países centrais, bem como a maior extração de mais-valor nos países periféricos, além de visar à destruição dos precários mecanismos de proteção social implementados. Nessa perspectiva, as formulações adotadas pautaram-se em políticas econômicas e sociais que redefiniram a funcionalidade do Estado na promoção de direitos sociais e ampliaram sua capacidade interventiva nas condições concretas de expansão da acumulação capitalista.

No caso da América Latina, com base nesse intuito propagandístico, a confluência de organismos econômicos internacionais, instituições financeiras e países imperialistas, canalizada no Consenso de Washington (1989), pavimentou as condições para concreção dessas políticas. Sendo assim, os programas de ajuste estrutural, indicados como plataformas necessárias para retomada do crescimento, impuseram a remodelagem dos Estados, a exemplo do Brasil, que, desde a década de 1990, tornou conhecidos os seus antídotos de "flexibilização, desregulamentação e privatização" (Netto, 2012).

A trajetória das últimas quatro décadas é um campo aberto de acirramento das classes, sobretudo em relação às tentativas do capital de alterar os marcos regulatórios do trabalho protegido e dos direitos sociais conquistados. Evidenciam-se, em todo o mundo, modificações nas legislações de proteção ao trabalho, por um lado desmontando o sistema interventivo estatal, sindical e garantidor de direitos sociais, por outro ampliando as possibilidades de extração de mais-valor.

Esses elementos ganham densidade diante da crise de natureza sistêmica do capital, em 2007/2008, particularmente porque expuseram as contradições do sistema do capital em seu núcleo central, a necessidade de novas fontes de valorização do valor e a insustentabilidade da financeirização da economia como resposta. Além disso, explicitaram, em todas as latitudes do planeta, com maior rigidez e notoriedade para os países periféricos, a relação de dependência estrutural do capital em relação ao Estado, uma vez que a reprodução ampliada, ditada hegemonicamente por essas frações do capital, coloca o Estado no coração do sistema global (Wood, 2014).

No entanto, em que pese a trágica experimentação dessas políticas neoliberais desde a década de 1990 no Brasil, tem-se posto, no cenário aberto pelos rebatimentos da crise capitalista de 2008, um processo intenso de disputa pelo fundo público que culminou na ascensão de um

projeto de governo avesso às necessidades sociais e aos profundos dilemas de redução das desigualdades sociais e econômicas no país. Ao contrário, o que se abrigou pós 2016 foi uma brutal corrosão dos direitos sociais e trabalhistas que atingem frontalmente os princípios e avanços constitucionais adquiridos na década de 1980. Esta dinâmica de liberalização, desregulamentação e privatização atingiu substantivamente a Educação Superior brasileira.

Embora a privatização da educação remonte aos anos 1970, seu fortalecimento enquanto projeto estratégico do capital adquiriu relevância nos anos 1990, com as contrarreformas promovidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (Behring, 2008). Esse movimento se intensificou durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), quando a Educação Superior Privada se consolidou como um nicho estratégico para a acumulação capitalista.

Entretanto, apesar do predomínio do projeto privatista, o período de 2007 a 2015 também foi marcado por avanços importantes na educação superior pública. Iniciativas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) promoveram a expansão e interiorização do ensino público. Políticas como a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a criação do Sistema de Seleção Unificado (SISU) e a implementação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) contribuíram para a ampliação do acesso e da permanência de estudantes no ensino superior.

Outro marco significativo foi a aprovação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que estabeleceu reservas de vagas para estudantes de escolas públicas, de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Na pós-graduação, também foram implementadas políticas de reserva de vagas com recorte étnico-racial. Esses avanços, contudo, não estiveram isentos de contradições, sendo frequentemente acompanhados de disputas políticas e sociais protagonizadas por movimentos estudantis, sindicatos e coletivos organizados.

Nesse contexto, evidencia-se uma política social-liberal que, por um lado, priorizava uma estratégia econômica voltada aos interesses das frações do capital financeiro, sob forte dominação rentista (Castelo, 2013). Por outro lado, sustentava uma proposta política de "subconsumo", que permitia a significativas parcelas da população brasileira acessarem políticas públicas de formas sucateadas. Esse duplo movimento, contudo, aprofundou as contradições estruturais do modelo ao gerar instabilidade

política e fragilizar o processo de inclusão social que havia caracterizado o início das gestões petistas.

Logo em seguida, o governo de Dilma Rousseff (2015) marcou o agravamento das contradições que vinham se acumulando, visto que as medidas institucionais adotadas pela gestão se tornaram insuficientes frente à profundidade da crise política e econômica que corroía a legitimidade do governo. Nesse período, o debate sobre corrupção ganhou centralidade e obscureceu os reais problemas levantados nas jornadas de junho de 2013 e assim serviu como catalisador de uma campanha institucional e política que culminou no impeachment de Dilma Rousseff, em 2016.

Desta forma, o *impeachment* de 2016 consolidou o marco de uma nova fase na implementação de um projeto de nação caracterizado pela subserviência aos interesses do grande capital, pela dependência estrutural e por uma visão entreguista que colocava os avanços sociais em segundo plano. Esse projeto teve como base substancial a radicalização das contrarreformas estruturais do Estado, o que aprofundou processos iniciados ainda na década de 1990, como a mercantilização de direitos sociais. Direitos fundamentais, antes tratados como garantias universais, passaram a ser direcionados ao mercado, reforçando um modelo que prioriza a lógica econômica em detrimento das demandas sociais.

Essa dinâmica ganha materialidade com os governos de Michel Temer no governo (2016-2018) e de Jair Bolsonaro (2019-2022), sobretudo com a desregulamentação do direito do trabalho (Lei 13.429/2017 - Lei das Terceirizações e Lei 13.467/2017 Reforma Trabalhista), somada ao conjunto de medidas de ajuste fiscal (EC nº 93/2016, prorroga a DRU e EC nº 95/2016, institui o Novo Regime Fiscal). Estas medidas ampliaram a captura do fundo público aos interesses rentistas e aos empreendimentos privatistas de direitos sociais.

Para os serviços sociais ainda sob a tutela do Estado, sinalizam para uma maior interpenetração do setor privado e não estatal, assim como a redução dos salários e dos quadros de pessoal permanente da administração pública. Diante disso, nas últimas décadas, observa-se uma ampla movimentação de empreendimentos privados em torno do Estado, nos espaços privilegiados de transferência de riqueza social pautados não só pela dívida pública, mas também através e por meio das privatizações de políticas sociais, a exemplo do amplo movimento da política de saúde, habitação e urbanismo e a transformação da previdência pública em investimentos privados (previdência complementar).

Particularmente, isso se torna mais evidente quando referenciamos a Educação Superior. De acordo com o MEC e o INEP (2024), o censo de 2023 da educação registrou 2.580 instituições de Educação Superior. Dessas, 87,8% (2.264) eram privadas e 12,2% (316) públicas. Foram 23.681.916 vagas ofertadas pela iniciativa privada, em detrimento das 1.005.214 vagas públicas. Estes dados são reveladores do controle direto da iniciativa privada na condução da Educação Superior no país e, sobretudo, do impacto dos processos de privatização e liberalização da Educação Superior.

A pesquisa de Allan Kenji (2021) aponta que há grandes oligopólios de grupos educacionais privados no Brasil, articulado ao Capital Financeiro Internacional.

> "(...) dez grandes capitais dominavam, em 2017 (Brasil, 2017), aproximadamente 42,7% do total de matrículas do ensino superior privado (equivalente a mais de 2,5 milhões de estudantes). Para efeito de comparação: apenas cinco deles (Kroton, Estácio de Sá, Unip, Laureate e Ser Educacional) concentravam, à época, mais estudantes do que todas as IES públicas brasileiras (Brasil, 2017).

Ao passo que há um crescimento exponencial dos processos de mercadorização e mercantilização da Educação Superior no país, no mesmo movimento, observa-se uma dinâmica de redução e desmonte da Educação Superior Pública no Brasil. Trataremos, a seguir, de demonstrar essa realidade à luz do Campus Goiás – UFG.

Contexto sócio-histórico da criação e consolidação do Campus Goiás da UFG

Atualmente, a Universidade Federal de Goiás (UFG) possui quatro *campi*: dois em Goiânia (Samambaia e Colemar Natal e Silva), um em Goiás e um em Aparecida de Goiânia. Além disso, conta com duas unidades especiais em Firminópolis e Caldas Novas, prospectando expansão para Cidade Ocidental e Porangatu.

A UFG oferece 108 cursos de graduação, totalizando 21.583 estudantes de graduação. Com 101 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado acadêmicos e mestrados profissionais). Deste

total somam 59 cursos de mestrado, com 2.368 estudantes, e 42 cursos de Doutorado, com 2.085 estudantes (UFG, 2024).

O Campus Goiás da UFG conta com 1.279 estudantes matriculados em oito cursos de graduação distribuídos nas Unidades Acadêmicas Especiais de Ciências Humanas (Filosofia -licenciatura e bacharelado -, Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia) e de Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Arquitetura e Urbanismo, Direito e Serviço Social). O Campus Goiás da UFG conta com 19 Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) e 102 docentes.

A Expansão Universitária

A Universidade Federal de Goiás (UFG) foi instituída em 14 de dezembro de 1960 pela Lei n.º 3.843 C. A partir de 1972, a UFG iniciou um processo de expansão, com a criação de *campi* avançados em diferentes localidades do estado de Goiás. Inicialmente, esses *campi* tinham como foco principal as atividades de extensão, atendendo às populações locais por meio de serviços prestados por estudantes em estágio. A interiorização efetiva, no entanto, deu-se com os *campi* de Jataí, criado em 1980, e de Catalão, em 1983 (Mendonça, 2010). Esses projetos foram impulsionados por demandas sociais e enfrentaram desafios financeiros e estruturais consideráveis. Ambos foram possíveis graças aos convênios estabelecidos entre a UFG e as prefeituras locais (UFG, 2024).

A formalização desses convênios era essencial para viabilizar os *campi*, visto que as prefeituras eram responsáveis por ceder terrenos, financiar contratações de docentes e oferecer suporte logístico e financeiro para manutenção das atividades. Essa dependência, contudo, expôs as iniciativas universitárias a constantes instabilidades. Mudanças na gestão municipal frequentemente resultam em descontinuidades de recursos e dificuldades na execução dos compromissos acordados.

Outro ponto crítico foi a limitada atuação da UFG em pesquisa e extensão nos *campi* fora de sede. A prioridade, na maior parte das vezes, foi a oferta de cursos de graduação. Entretanto, a escassez de recursos e a precariedade da infraestrutura dificultaram o desenvolvimento de iniciativas robustas de pesquisa e extensão, restringindo o impacto da universidade nas comunidades locais. Essa situação reforçava uma visão de Ensino Superior centrada exclusivamente em ensino de graduação, relegando a extensão e a pesquisa ao segundo plano.

A fragilidade desses modelos conveniados demonstrou como a expansão universitária, embora essencial para ampliar o acesso ao Ensino Superior, carecia de políticas mais estruturadas e menos dependentes das dinâmicas locais. Particularmente, a ausência de uma política de interiorização e os arranjos locais imprimiram dinâmicas distintas aos *campi* da UFG. A experiência dos *campi* de Jataí e de Catalão ilustram essa peculiar condição. Recentemente, ambos foram autonomizados e tornaram-se Universidade Federal de Jataí e Universidade Federal de Catalão (ano de 2018).

O Campus Goiás

Sob influência de pressões de autoridades locais, a Universidade Federal de Goiás foi instada, no final da década de 1980, a implantar uma turma de Direito na Cidade de Goiás. Essa solicitação, além de atender a interesses imediatos da região, refletia um pano de fundo histórico marcado por disputas políticas entre oligarquias locais, que buscavam afirmar sua influência no cenário estadual. Simultaneamente, a demanda estava alinhada a um discurso de modernização e desenvolvimento regional, reafirmando a relevância histórica e cultural da cidade como um dos pilares na construção do Estado de Goiás (Mendonça, 2010; Moraes, 2019).

Sob o discurso da necessidade de interiorização das vagas de Ensino Superior no território goiano, a UFG mais uma vez adota a estratégia de celebração de convênios com prefeituras locais, orientando a implementação de cursos e atividades que não implicariam em grande dispêndio financeiro para a instituição.

Desta forma, através do Convênio nº 34/89, a UFG e a Prefeitura Municipal de Goiás delinearam as responsabilidades para a oferta de 40 vagas no curso de Direito. Enquanto a UFG ficou responsável por disponibilizar as instalações físicas e designar um professor para a coordenação pedagógica do curso, a prefeitura deveria assegurar recursos financeiros para o funcionamento do curso, contratar professores, realizar concursos públicos, adquirir livros, equipamentos e mobiliários, além de fornecer funcionários administrativos.

O convênio, com duração inicial de cinco anos, previa renovação mediante acordo entre as partes e possibilidade de rescisão caso alguma das condições estabelecidas fosse descumprida. Apesar dos desafios enfrentados pela parceria, como dificuldades financeiras e problemas de

gestão, a presença da UFG na cidade de Goiás consolidou-se ao longo dos anos.

Em 2006, a relação entre a UFG e a cidade de Goiás foi redefinida com a criação de uma turma especial de Direito para beneficiários da reforma agrária e agricultores familiares. Esse projeto foi viabilizado por uma parceria entre a UFG e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Foram contratados dez professores em regime de dedicação exclusiva para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão na cidade (UFG, 2014).

Com isso, o *campus* da cidade de Goiás passou a desempenhar um papel fundamental na formação de profissionais, promovendo o acesso ao Ensino Superior em uma região com demandas específicas. Além disso, a iniciativa reforçou a missão da UFG de interiorizar suas atividades, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico local.

No entanto, todo esse processo ainda faz com que a UFG, na cidade de Goiás, desempenhe um papel subalterno e dependente da Faculdade de Direito e da estrutura centralizada da universidade em Goiânia, em uma lógica colonialista.

O Reuni e a consolidação do Campus Goiás

A chegada de novos professores à cidade de Goiás e a adesão da UFG ao Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (REUNI), em 2007, marcaram um momento decisivo para a consolidação do Campus Goiás. A aprovação do REUNI pelo Conselho Universitário (Consuni), em 25 de novembro de 2007, resultou na criação de 29 novos cursos e 2.500 vagas adicionais no Ensino Superior da UFG. Entre os cursos propostos, destacaram-se o bacharelado em Serviço Social e a licenciatura em Filosofia, na cidade de Goiás.

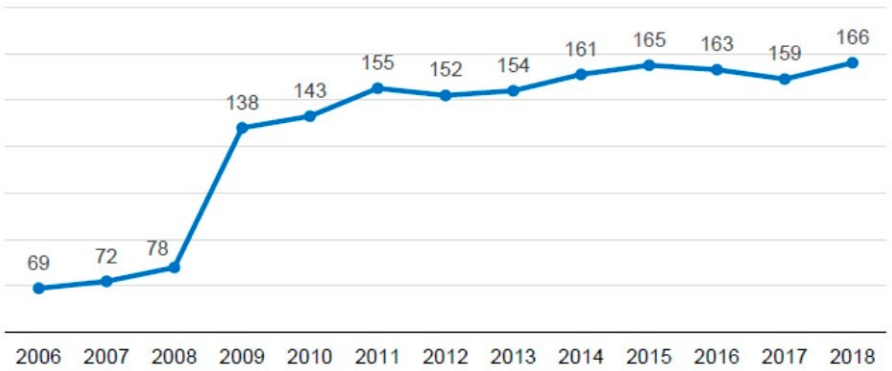


Figura 1. Evolução do número de cursos de graduação no período 2006 – 2018.
Fonte. Secretaria de Planejamento, Avaliação e Informações Institucionais/ UFG (22/03/2019). Relatório de Gestão 2018 – UFG.

Embora o curso de Serviço Social atendesse a uma necessidade do estado, que à época contava apenas com a oferta da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), muitos defendiam que ele deveria ser implementado em Goiânia. Já a licenciatura em Filosofia, apesar de refletir o voluntarismo de um docente, foi criticada por sua pertinência em um *campus* ainda em estruturação, dada a baixa demanda histórica por matrículas nesse curso.

Essas decisões, marcadas mais por projetos pessoais do que por diagnósticos das demandas locais, resultaram na criação oficial do *campus* na cidade de Goiás como uma unidade independente da Faculdade de Direito, por meio da Resolução Consuni no 05, de 24 de abril de 2009. No mesmo ano, começaram as atividades dos cursos de licenciatura em Filosofia e bacharelado em Serviço Social.

A expansão prosseguiu em 2013, com a criação de três novos cursos: Administração (50 vagas noturnas), bacharelado em Filosofia (50 vagas noturnas) e licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza (60 vagas semestrais), na modalidade Pedagogia da Alternância. Em 2015, foi iniciado o curso de Arquitetura e Urbanismo, com oferta anual de 30 vagas, seguido, em 2022, pela abertura da licenciatura em Pedagogia, com 40 vagas, ambas vinculadas às Unidades Acadêmicas Especiais, criadas em 2014.

Com a mudança estatutária de 2014, o *campus* foi elevado à condição de Regional Goiás, ganhando maior autonomia administrativa. Foram instituídas as Câmaras de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação, Extensão e Cultura, além de duas Unidades Acadêmicas Especiais: Unidade de Ciências Humanas e Unidade de Ciências Sociais Aplicadas. Apesar dos avanços na autonomia, a nova estrutura trouxe desafios, como a insuficiência de técnicos e cargos comissionados para sustentar a ampliação administrativa. Além disso, houve uma disparidade na remuneração das gratificações para chefes de unidades acadêmicas especiais em comparação às unidades acadêmicas plenas de Goiânia, gerando insatisfação.

A nova configuração administrativa, embora fortalecesse a independência do *campus*, também agravou a precarização do trabalho. Com poucos professores efetivos, muitos acumulavam funções administrativas, comprometendo suas atividades acadêmicas. A emancipação das regionais de Jataí e Catalão, que se tornaram universidades independentes em 2018, reforçou o *status* do Campus Goiás como a única unidade da UFG fora da Região Metropolitana de Goiânia.

No final de 2022, a reitoria da UFG apresentou uma proposta de reestruturação administrativa que extinguia o modelo de *campus*, centralizando os cursos ofertados na Cidade de Goiás em uma única unidade acadêmica, aumentando sua dependência da sede em Goiânia. Após forte resistência da comunidade acadêmica, o processo foi suspenso, mas a ideia permanece latente nos planejamentos institucionais.

A Estrutura Física do Campus Goiás da UFG

O *campus* UFG na cidade de Goiás possui uma estrutura física dispersa, composta por quatro áreas principais: Santana, Areião, Biblioteca Cajuí e Restaurante Universitário. Essa configuração exige deslocamentos frequentes da comunidade acadêmica. Apesar de promover interação com a cidade, essa dispersão também gera dificuldades operacionais e de integração das atividades universitárias. As áreas do *campus* se distribuem na cidade da seguinte forma:

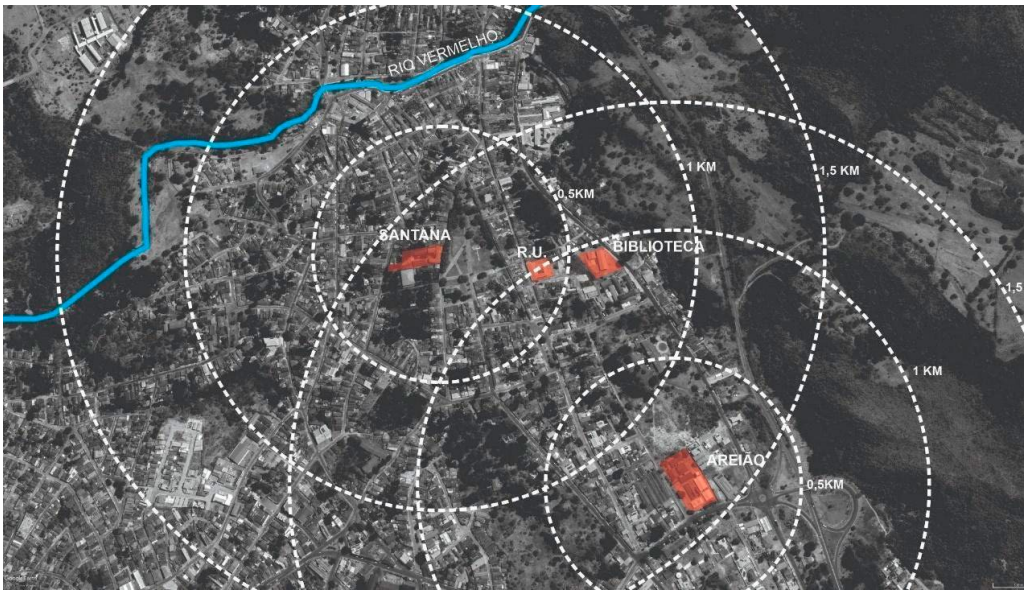


Figura 2. Distribuição da estrutura física do Campus Goiás - UFG.
Fonte. Autoral, desenvolvida a partir de imagem do Google Earth.

Distribuição das Áreas e Usos

Areião

Sedia atividades pedagógicas e administrativas da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Sociais Aplicadas (UAECSA) e da Direção do Campus Goiás. Conta com um Laboratório de Informática acessível a todos os cursos.

Santana

Predominantemente dedicado às atividades pedagógicas e administrativas da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH), o local também abriga dois laboratórios do curso de Arquitetura e Urbanismo (UAECSA) e o único auditório de uso comum do *campus*. Este espaço apresenta problemas térmicos, acústicos e funcionais, o que prejudica simultaneamente o uso do auditório e das salas de aula.

Biblioteca Cajuí

Dedicada principalmente às atividades da biblioteca do *campus*, este espaço também acomoda infraestrutura e políticas universitárias, como o CERCOMP e o Núcleo de Acessibilidade.

Restaurante Universitário (R.U.)

Construído para atender até 280 pessoas, o restaurante ainda não está em funcionamento. Sua estrutura, atualmente subutilizada, fica a uma distância média de 200 metros do conjunto do Santana.

Essa implantação do Campus Goiás reflete uma falta de planejamento. Originalmente, as atividades universitárias ocorriam em uma escola de Ensino Fundamental doada pelo governo estadual. Com a expansão dos cursos e a consolidação do *campus*, foi construído um centro de aulas em 2012, financiado pelo REUNI, com 10 salas de aula. Contudo, devido à necessidade de espaços administrativos, quatro dessas salas foram adaptadas para esse fim.

A locação do Colégio Santana, pertencente à Ordem das Irmãs Dominicanas, ocorreu em 2013 para atender às demandas crescentes. Embora o conjunto arquitetônico tenha valor histórico, apresenta limitações para atividades pedagógicas, com inadequações térmicas, acústicas e funcionais. Além disso, parte do espaço permanece ociosa, como os dormitórios das freiras, utilizados apenas de 2017 a 2021 por alunos do Pronera como moradia estudantil.

Como equipamentos com estrutura fixa, a UFG construiu em outros terrenos afastados dos locais de aula a biblioteca e o restaurante universitário. Cabe destacar que esses dois equipamentos foram superdimensionados, acarretando uma baixa utilização do restaurante universitário e no desvio de função no prédio da biblioteca.

Em uma negociação com o Estado de Goiás, a UFG permutou uma área em Goiânia por um lote adjacente ao Areião, na Cidade de Goiás. Isso possibilitou a ampliação da estrutura fixa em uma área contínua à parte do *campus* já pertencente à universidade. Contudo, a falta de planejamento persiste: em 2024, a reitoria obteve verbas do PAC Universidades para construir um novo centro de aulas. Embora essa obra possa levar ao encerramento das atividades no Colégio Santana, o projeto, elaborado sem diálogo com a comunidade acadêmica, é questionável e não atende adequadamente às demandas específicas do *campus*.

Desde 2014, o *campus* defende a necessidade de um plano dire-

tor para orientar o planejamento de curto, médio e longo prazo. Após a elaboração do projeto do novo centro de aulas, a reitoria apresentou um diagnóstico preliminar para o Plano Diretor da UFG (2025-2035). No entanto, o documento apresenta uma visão superficial, descontextualizada e equivocada da realidade do Campus Goiás, ignorando as demandas de quem estuda e trabalha no local.

A estrutura precária do *campus* conta com espaços insuficientes para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão. Essa limitação impede que a universidade funcione plenamente e em acordo com o tripé ensino, pesquisa e extensão, comprometendo sua missão acadêmica e institucional. Além disso, a falta de infraestrutura adequada contribui para a precarização do trabalho docente, dificultando a implementação de projetos integrados e o atendimento às demandas da comunidade acadêmica e da sociedade em geral.

Embora a dispersão permita maior integração da universidade com o tecido urbano da cidade de Goiás, ela também dificulta a comunicabilidade e a eficiência das atividades acadêmicas. A subutilização de espaços, como o restaurante e a biblioteca, e a inadequação de outros, como o auditório, evidenciam a necessidade de reavaliar e planejar melhor o uso do espaço físico do *campus*, visando garantir a qualidade do ensino e a promoção de atividades integradas de pesquisa e extensão.

Desafios e Perspectivas

O município de Goiás possui o maior número de assentamentos rurais, totalizando 24 assentamentos, e o terceiro maior número de famílias assentadas do estado de Goiás de acordo com o INCRA (2017). Após décadas de implementação dos grupos de assentamentos na região, percebe-se que existe muito a ser pesquisado no tocante ao impacto das políticas agrárias, assim como ações intervencionistas que contribuam para uma mudança da realidade adversa e vivenciada pelos povos que lá estão. Corrobora isso o número de escolas do campo no município de Goiás, que totalizam 10 unidades do tipo escolas polos do campo, de um total de 1287 unidades escolares em todo o país, considerando áreas rurais, remanescentes de quilombo, assentamentos e terras indígenas, segundo o último Censo escolar de 2017. Estes dados sinalizam o compromisso de formação continuada para com os povos da cidade e do campo e que a UFG – Campus Goiás – tem assumido como desafio.

Quanto aos dados gerais do setor da educação, Goiás, em 2021, possuía 3.325 estabelecimentos de Ensino Fundamental, 1.043 escolas de Ensino Médio, com 40.623 salas de aula. Em 2021, Goiás apresentava um IDEB de 5,7, o que o posicionava em 9º lugar no país. Destaca-se a existência em 2022 de 105 Instituições de Ensino Superior no Estado, das quais cinco são públicas federais, representando 25,17% (42.131 alunos) do número de alunos matriculados no estado (INEP, 2022).

A cidade de Goiás foi a primeira capital do estado de Goiás, durante o período colonial constitui-se como *locus* de produção aurífera, com forte influência portuguesa em sua arquitetura, assim como nas referências culturais. Devido à arquitetura dessa cidade, ela foi reconhecida pela Unesco em 2001 como Patrimônio Histórico da Humanidade. Além disso, é atualmente reconhecida por seu potencial universitário, por abrigar, além da UFG/Campus Goiás, duas instituições públicas de educação superior: o Instituto Federal de Goiás (IFG) e a Universidade Estadual de Goiás (UEG). Tal potencial torna, sem dúvida alguma, a cidade de Goiás uma referência de formação superior para a região.

Juntas, estas instituições públicas, disponibilizam 15 (quinze) cursos de graduação à população e, destes, 7 (sete) são licenciaturas. No entanto, no que tange à pós-graduação, há somente quatro programas de pós-graduação *stricto sensu* nesse município: o mestrado acadêmico oferecido pelo curso de Letras, em "Língua, Literatura e Interculturalidade", o mestrado acadêmico em Geografia, oferecido pelo curso de Geografia e o mestrado profissional em "Estudos Culturais, Memória e Patrimônio", ofertado pelo curso de História. Estes três programas são desenvolvidos no Campus Cora Coralina, da Universidade Estadual de Goiás.

Especificamente a UFG/Campus Goiás desenvolve, desde 2019, o Doutorado Acadêmico Interinstitucional (Dinter), com áreas de concentração em Conservação e Restauro e Urbanismo. A ação resulta de uma parceria entre a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a UFG e tem o propósito de oportunizar formação aos docentes que compõem o quadro da UFG, em especial os do curso de Arquitetura e Urbanismo.

O quadro descrito demonstra um déficit para com os processos de formação continuada local e regional, uma vez que não existe nenhum outro programa na região. Estes dados nos mostram o desafio e o compromisso que a UFG, como Universidade Federal, precisa assumir para a região do Vale do Rio Vermelho e do Vale/Bacia do Araguaia.

Integração na cidade

O impacto da UFG na cidade de Goiás é multifacetado, trazendo tanto benefícios quanto desafios para o tecido urbano, social e cultural da região. Desde sua criação, o *campus* tem desempenhado um papel relevante, mas nem sempre suas ações são isentas de críticas ou efeitos adversos, especialmente em um contexto interiorano e conservador.

A presença do Campus Goiás alterou significativamente a paisagem urbana, com o aumento da demanda por habitação e serviços. Esse crescimento resultou em um aumento expressivo nos valores dos aluguéis e no custo de vida, tornando mais difícil para a população local de baixa renda permanecer em suas comunidades. Por outro lado, a expansão urbana trouxe novos comércios e serviços voltados para a comunidade acadêmica, ampliando as oportunidades econômicas na cidade. No entanto, a integração entre novos e antigos moradores nem sempre ocorre de maneira harmoniosa, gerando tensões sociais.

Se compararmos o entorno imediato do Areião em 2000 e 2024, veremos como surgiram diversos empreendimentos habitacionais, principalmente voltados para o público de estudantes universitários, com a tipologia de quitinetes, que antes não existiam na cidade.



Figura 3. Distribuição de edificações multifamiliares para aluguel em torno da unidade do Areião.
Fonte. Autoral, desenvolvida a partir de imagem do Google Earth.

Projetos como o Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) buscam minimizar desigualdades ao oferecer assistência jurídica gratuita à população vulnerável, reforçando o compromisso da universidade com a inclusão social. Apesar disso, é evidente que a chegada do *campus* também exacerbou desigualdades estruturais, impactando negativamente as condições de habitação e de acessibilidade econômica para os moradores locais.

Os projetos culturais desenvolvidos pelo Campus Goiás, como o "Mercado de Culturas", têm gerado debates sobre temas relevantes e promovido a troca de experiências entre a comunidade acadêmica e a sociedade vilaboense. Contudo, em uma cidade interiorana e conservadora, algumas dessas iniciativas enfrentam resistência, sendo vistas como afrontas aos valores tradicionais locais.

O "Coletivo Recicla Goiás", por sua vez, conseguiu avanços importantes ao implementar a Coleta Seletiva no município e criar a cooperativa Recicla Tudo. Embora tenha gerado melhorias significativas para os catadores de materiais recicláveis, o projeto também evidenciou as dificuldades de articular políticas públicas ambientais em uma cidade historicamente voltada para o turismo e os serviços.

Iniciativas como o projeto Ybipitanga destacam-se pela atuação na preservação do patrimônio histórico da cidade. Voltado para moradores de baixa renda em áreas tombadas, o projeto oferece suporte técnico para melhorias habitacionais. Apesar dos avanços, o acesso a esse tipo de assistência ainda é limitado, e os custos das intervenções nem sempre são totalmente absorvidos pelas políticas de fomento.

O Laboratório de Projetos (LabProj), por sua vez, tem buscado integrar ensino, pesquisa e extensão ao abordar questões habitacionais em áreas periféricas da cidade. Seus esforços incluem mutirões e projetos participativos, como a construção de um ponto de ônibus em parceria com a comunidade. Contudo, a falta de apoio financeiro contínuo limita o impacto das ações e expõe as lacunas das políticas públicas habitacionais.

O Coletivo de Ações Poéticas Urbanas (CAPU) utiliza a arte para explorar e transformar o espaço urbano, promovendo reflexões sobre as relações entre corpo, cidade e memória. Embora suas intervenções artísticas sejam inovadoras e educativas, algumas ações enfrentam resistência por questionarem narrativas tradicionais sobre o espaço público e a memória coletiva da cidade.

O Campus Goiás da UFG tem um impacto profundo e complexo na cidade de Goiás. Enquanto iniciativas de extensão, como os projetos culturais e sociais, promovem transformações positivas, os desafios urbanos e as resistências culturais revelam as limitações e os conflitos inerentes a esse processo. A universidade desempenha um papel vital, mas é essencial equilibrar seus objetivos de desenvolvimento com as realidades e expectativas locais, promovendo um diálogo mais inclusivo e ações mais equitativas para mitigar os impactos negativos.

PRONERA

Nos últimos anos, o Campus Goiás da Universidade Federal de Goiás (UFG) tem enfrentado intensas reflexões sobre seu papel e possibilidades de expansão, especialmente em resposta ao chamamento público do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Essa iniciativa tem mobilizado a comunidade acadêmica, incluindo docentes, técnicos-administrativos, discentes e gestores, para considerar a oportunidade histórica de transformar o *campus* em um pólo permanente do PRONERA, com turmas regulares de graduação e pós-graduação.

A proposta surge em um contexto de desafios estruturais e políticos enfrentados pelas universidades públicas, agravados por um período de oito anos de políticas contrárias à democratização do Estado e à promoção dos direitos sociais e econômicos. Entretanto, também aponta para possibilidades de fortalecimento do papel social da universidade e de sua atuação junto às populações do campo e comunidades tradicionais.

A trajetória do Campus Goiás tem sido marcada pela falta de autonomia financeira e administrativa, devido à sua dependência da gestão central em Goiânia. Essa situação limita sua capacidade de desenvolver projetos independentes, já que grande parte dos recursos é gerida por fundações que aplicam taxas administrativas. Além disso, a infraestrutura precária, com carência de laboratórios, apoio técnico e docentes efetivos, dificulta a expansão das atividades acadêmicas.

Os desafios também se estendem ao campo político. O *campus* enfrenta críticas de setores da sociedade, incluindo a mídia, o parlamento e órgãos de fiscalização, devido à sua atuação na educação do campo. A incompreensão sobre a pedagogia da alternância, central ao PRONERA, agrava esse cenário, gerando resistências que dificultam a implementação de novas turmas e projetos.

Apesar das adversidades, a implementação de um polo PRONERA no Campus Goiás representa uma oportunidade única de reconstrução democrática e fortalecimento da função social da universidade. O PRONERA, consolidado como política pública, oferece um modelo educativo inclusivo e transformador, que valoriza o conhecimento das populações do campo e promove o acesso à Educação Superior para grupos historicamente marginalizados, como indígenas, quilombolas, ribeirinhos e assentados.

Além disso, o Campus Goiás possui uma relação estreita com movimentos sociais e comunidades tradicionais, que pode ser potencializada com a ampliação do PRONERA. A experiência prévia com turmas de Direito e pós-graduação em Direitos Sociais do Campo oferece uma base sólida para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, enquanto a possibilidade de expansão com novos cursos, como Arquitetura e Urbanismo, Serviço Social e Direito, fortalece sua relevância regional.

Localizado em um município que abriga o maior número de assentamentos rurais e o terceiro maior número de famílias assentadas de Goiás, o *campus* tem o potencial de se consolidar como um centro de referência em educação do campo. A expansão do PRONERA não só fortalece a interiorização da Educação Superior, mas também contribui para o desenvolvimento socioeconômico da região. A criação de moradia estudantil, bolsas de apoio e infraestrutura adequada para as novas turmas são medidas que podem gerar impacto positivo na qualidade de vida das populações atendidas.

Para alcançar o objetivo de se tornar um polo PRONERA, o Campus Goiás precisa superar barreiras significativas, como o desmonte estrutural das universidades públicas e a insuficiência de recursos. É fundamental que a administração central da UFG promova o diálogo com a comunidade acadêmica do *campus* e construa um planejamento estratégico que contemple suas demandas específicas.

Além disso, a autonomia do *campus* deve ser fortalecida, permitindo que ele administre seus próprios recursos e projetos. A elaboração de um plano diretor de curto, médio e longo prazo, que integre a expansão do PRONERA às necessidades locais e regionais, será essencial para garantir o sucesso desse processo.

A transformação do Campus Goiás da UFG em um polo PRONERA é uma perspectiva que carrega desafios estruturais, políticos e administrativos, mas também oportunidades de grande impacto social e regional. Ao alinhar a educação do campo às demandas da população local e ao contexto histórico da universidade, o *campus* pode se consolidar como um modelo de inclusão, democratização e desenvolvimento sustentável. A construção coletiva desse projeto é um passo essencial para a universidade reafirmar seu compromisso com a justiça social e a promoção de direitos humanos no Brasil.

Matrícula, permanência e evasão

Dentro do contexto de interiorização do Ensino Superior, os desafios relacionados à matrícula, permanência e evasão assumem características peculiares, diferenciando-se significativamente das dinâmicas observadas em grandes centros urbanos. Em regiões interioranas, fatores como a limitação de infraestrutura, a menor oferta de serviços básicos, a dependência econômica de setores específicos e as distâncias geográficas entre a universidade e as comunidades de origem dos estudantes podem intensificar os obstáculos à entrada e à permanência acadêmica. Além disso, questões sociais e culturais, como o impacto das responsabilidades familiares, a necessidade de conciliar trabalho e estudo e a adaptação a um ambiente universitário muitas vezes distante do contexto familiar, contribuem para um panorama desafiador que demanda estratégias específicas para garantir o acesso e a inclusão, bem como para mitigar a evasão.

A questão da matrícula em instituições de Ensino Superior fora dos grandes centros requer uma análise crítica das práticas comumente empregadas, como o ingresso via ENEM e SISU, que, embora eficientes em muitos contextos, nem sempre atendem às especificidades e demandas regionais. Num contexto de interiorização, a dependência exclusiva dessas vias pode limitar o alcance de públicos que possuem maior aderência às propostas formativas dos cursos ofertados, especialmente aqueles voltados a contextos socioeconômicos e culturais específicos - como é o caso específico dos cursos do Campus Goiás da UFG.

Nesse cenário, a implementação de chamadas públicas por meio de editais específicos é uma alternativa estratégica para ampliar o acesso e democratizar a entrada. Um exemplo bem-sucedido é o processo seletivo do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), que adota um edital simplificado, centrado em uma redação. Essa abordagem reduz barreiras, como a complexidade de etapas eliminatórias ou a necessidade de deslocamentos para múltiplas fases, o que torna o processo mais inclusivo e adequado à realidade dos futuros discentes.

Outro ponto crítico está relacionado à limitação das entradas ao Ensino Superior, que no caso da UFG geralmente ocorre uma vez ao ano somente. Essa prática não apenas dificulta o acesso de candidatos que, por razões pessoais ou profissionais, perdem o período de inscrição, mas também impacta negativamente a permanência dos estudantes já matriculados. A oferta menos regular de disciplinas pode atrasar a conclusão do curso, desmotivar os alunos e aumentar as taxas de evasão.

A permanência dos estudantes em instituições de Ensino Superior interiorizadas é um desafio que exige políticas específicas para reduzir a evasão e garantir a continuidade acadêmica. Além das dificuldades comuns a universidades de grandes centros, o contexto da interiorização intensifica a necessidade de condições básicas de apoio, como alimentação, moradia e infraestrutura complementar, além de campos de trabalho e estágio, que são determinantes para a manutenção dos estudantes, especialmente aqueles provenientes de comunidades vulneráveis.

A inauguração do Restaurante Universitário (RU) em 2023 representou um marco significativo no fortalecimento das políticas de permanência, com substancial melhoria no acesso à alimentação. No entanto, a manutenção do RU em funcionamento tem se mostrado desafiadora, especialmente com problemas relacionados à oferta de três refeições diárias - café da manhã, almoço e jantar - e ao longo do ano, como períodos não letivos, fundamentais para permanência dos bolsistas fora do período letivo. Esta ainda é uma situação delicada, como se nota na ocasião da quebra do contrato pelo prestador de serviços, que resultou em um hiato de meses sem o RU.

As dificuldades em conciliar atividades acadêmicas com demandas como trabalho e estágios representam um dos principais obstáculos para a permanência estudantil, especialmente no contexto de interiorização. Pela limitação dos campos de trabalho e especialmente de estágio, é fundamental o fomento de política de fortalecimento de pesquisa e extensão, com a oferta significativa de bolsas para os discentes. Neste sentido, a existência de infraestruturas de apoio, como creches, é essencial, pois atende às necessidades de estudantes com filhos, sobretudo mulheres e famílias jovens.

A questão da moradia, entretanto, é talvez a demanda mais urgente da comunidade acadêmica. A especulação imobiliária, a inflação no mercado imobiliário e as condições específicas de grupos vulneráveis, como estudantes indígenas e oriundos do PRONERA, tornam o acesso à moradia um grande obstáculo. Apesar da obtenção de um terreno pela universidade, o planejamento atual da SEINFRA e da Reitoria da UFG, que contempla novas salas de aula com verbas do PAC, não inclui a construção de residências estudantis. Essa lacuna reforça a necessidade de repensar os modelos de expansão universitária, com especial atenção às demandas fundamentais de permanência estudantil.

Esse cenário reflete os desafios enfrentados pelo *campus* da UFG

na cidade de Goiás ao longo de sua história: a busca por autonomia e expansão equilibrada, aliadas à necessidade de consolidar seu papel no desenvolvimento regional e na promoção da educação pública e inclusiva.

Considerações Finais

O processo de interiorização do Ensino Superior no Brasil é um projeto ainda em construção e marcado por limitações e contradições. Apesar da ampliação do acesso e da inclusão de grupos historicamente marginalizados, o modelo enfrenta obstáculos significativos, especialmente diante de mudanças políticas e econômicas que reforçam a tensão entre a educação como direito social e sua mercantilização. Esse cenário é inserido em um contexto mais amplo de crise do capitalismo, implementação de políticas neoliberais e reestruturação produtiva, que impactam diretamente a educação e outros direitos sociais. Em paralelo, observa-se o crescimento exponencial do setor privado, enquanto a educação pública, mesmo com a expansão da sua atuação, enfrenta desafios estruturais e de financiamento.

A criação do Campus Goiás da UFG foi marcada por desafios históricos, com sua estrutura inicial estabelecida por meio de convênios com a prefeitura local, o que gerou dependências financeiras e administrativas. Posteriormente, com o REUNI, o *campus* passou por uma importante expansão, que aumentou a oferta de cursos e vagas e conferiu maior autonomia administrativa ao elevá-lo à condição de Regional. Contudo, essa trajetória de crescimento revelou problemas estruturais significativos, como a fragmentação do espaço físico em quatro áreas principais, inadequações térmicas, acústicas e funcionais; e a falta de planejamento, que resultou em espaços subutilizados e adaptações inadequadas de salas de aula para fins administrativos. Esses aspectos evidenciam a necessidade urgente de um plano diretor que considere as especificidades locais e as demandas da comunidade acadêmica, orientando o desenvolvimento do *campus* a curto, médio e longo prazo.

A missão do Campus Goiás, com seu caráter extensionista e foco nas demandas regionais, reforça seu papel como agente de transformação social e integração entre a universidade e a comunidade local. Entretanto, há questões cruciais de permanência estudantil, como moradia, transporte, alimentação e apoio à conciliação da vida acadêmica com a vida familiar, especialmente por meio de serviços como creche, que continuam

a ser barreiras importantes. Especialmente, a falta de moradia estudantil é um dos maiores desafios, e a expansão deste serviço é essencial para garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes. O fortalecimento das políticas de apoio e a melhoria da infraestrutura do *campus* são fundamentais para consolidar seu papel transformador na região.

O Campus Goiás tem o potencial de se consolidar como um polo estratégico de educação do campo, especialmente por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Contudo, essa possibilidade esbarra em desafios estruturais e políticos, como a falta de autonomia financeira e administrativa e as limitações de infraestrutura. Superar essas barreiras é imprescindível para que o *campus* amplie seu impacto na região e fortaleça seu compromisso com as populações do campo e comunidades tradicionais, de forma inclusiva e transformadora.

A interiorização do Ensino Superior, essencial para a democratização do acesso à educação, demanda planejamento integrado e contínuo, que valorize as especificidades das regiões e comunidades locais. Embora políticas de inclusão representem um avanço importante, elas não garantem, por si só, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes. Nesse sentido, é necessário repensar o modelo de interiorização, com a superação da lógica colonialista e centralizadora, para que *campi* como o de Goiás possam se emancipar da dependência da sede em Goiânia. Investir na autonomia administrativa e financeira, na melhoria das condições de trabalho e estudo, e em estratégias que contemplem as demandas regionais são passos essenciais para cumprir a missão social da universidade.

Por fim, é fundamental reforçar a integração entre a universidade e a cidade, promovendo projetos de extensão que equilibrem as demandas locais com os objetivos de desenvolvimento regional. A flexibilização de editais e a diversificação da oferta de disciplinas são estratégias que podem contribuir para atender às particularidades de estudantes que vivem em áreas interioranas, ampliando o acesso e a inclusão. Ao adotar um planejamento que priorize a justiça, a equidade e a transformação social, o Campus Goiás poderá consolidar seu papel como agente de desenvolvimento, comprometido com a promoção de uma educação pública acessível e socialmente relevante.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.* 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BEHRING, Elaine. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRAGA, Ruy. *A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista.* São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. *A restauração do capital: um estudo sobre a crise contemporânea.* São Paulo: Xamã, 1996.

BRASIL. *Execução orçamentária e financeira da UFG.* Disponível em: http://www.portaltransparencia.gov.br/orgaos/26235?ano=2017. Acesso em: 16 jan. 2018.

CASTELO, Rodrigo. *O social liberalismo: auge da supremacia burguesa na era neoliberal.* 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CASTRO, Ana Caroline de Souza. *A democratização do acesso ao ensino superior pelo REUNI no Estado de Goiás.* 2013. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em: https://pos-sociologia.cienciassociais.ufg.br/up/109/o/2013__Ana_Caruline__Disserta%C3%A7%C3%A3o__UFG.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

CGA/SIGAA. *Relatório de gestão do Centro de Gestão Acadêmica da Regional Goiás.* Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019.

DA SILVA, Luiz Inácio Lula. *Carta ao povo brasileiro.* 2002. Disponível em: https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2010/02/cartaaopovobrasileiro.pdf. Acesso em: 17 dez. 2024.

FONTES, Virgínia. *Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo.* Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

GONÇALVES, Cristiane Aparecida. *O Programa REUNI: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG – 2008/2012.* 2013. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

INEP. *Censo da Educação Superior: notas estatísticas 2023.* Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023. Acesso em: 27 dez. 2024.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política.* Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENDONÇA, Zuleide Garcia Cardoso. A UFG e as políticas para o ensino superior público em Goiás: extensão, interiorização e expansão via *campi* avançados. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 40, p. 274–294, dez. 2010.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital.* São Paulo: Boitempo; Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

MONTERROSO, Augusto. El dinosaurio. *Microcontos.* Disponível em: https://www.nuevarevista.net/revista-lecturas/el-dinosaurio-de-monterroso. Acesso em: 20 jan. 2019.

MORAES, Karen Nascimento. Extensão universitária na Universidade Federal de Goiás: materialização e ressignificação. *Revista UFG,* Goiânia, v. 19, E-58084, 2019.

ONU. *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil.* Washington: Banco Mundial, 2017. Disponível em: http://documents.worldbank.org/curated/pt/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf. Acesso em: 22 jan. 2019.

SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: _____ (org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SALVADOR, Evilásio. O desmonte do financiamento da seguridade social em contexto de ajuste fiscal. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 130, p. 426–446, set./dez. 2017.

SILVA, Mauricélia Cordeiro da. *Serviço Social e ensino à distância no Brasil: formação dos intelectuais colaboracionistas na construção da nova hegemonia do capital*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: https://www.dropbox.com/sh/ushgczm54tnu8bo/AADxpgS-stDpFYs5AosiAT_Ca?preview=2011-disserta%C3%A7%C3%A3o-MauriceliaCordeirodaSilva.pdf.pdf. Acesso em: 16 jan. 2018.

SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. *Novos Estudos – CEBRAP,* São Paulo, n. 85, p. 83–102, 2009.

TONEGUTTI, Carla Alessandra. Um breve panorama do ensino privado no Brasil. *Universidade e Sociedade,* Brasília, n. 60, p. 125–135, 2017.

UFG. *Relatório de gestão 2008*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2008. Disponível em: https://www.proad.ufg.br/up/692/o/Relat%C3%B3rio_Gest%C3%A3o_2008.pdf. Acesso em: 16 dez. 2018a.

_____. *Relatório de gestão 2017*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em: https://www.proad.ufg.br/up/692/o/Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_-_2017.pdf. Acesso em: 16 dez. 2018b.

_____. *Reestruturação e expansão da UFG: documento preliminar (versão sintética da proposta REUNI-UFG)*. Disponível em: https://www.ufg.br/up/1/o/Reuni-UFG-22-10-07.pdf. Acesso em: 17 jan. 2019.

Autores

O campus Cidade de Goiás da UFG no processo de interiorização da Educação Superior no Brasil: desafios e perspectivas



João Paulo Oliveira Huguenin
joao_huguenin@ufg.br

“Co-Autor do livro “Produção Social da Moradia no Brasil: Panorama recente e trilhas para práticas autogestionárias.”

Professor Adjunto na Universidade Federal de Goiás – Câmpus Goiás, na Unidade Acadêmica Especial de Ciências Sociais Aplicadas. Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal Fluminense, é mestre e doutor em Urbanismo pelo Programa de Pós-Graduação em Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi Coordenador de Produção Associativa no Departamento de Produção Social da Moradia da Secretaria Nacional de Habitação – Ministério das Cidades (2023-2024). Desenvolve pesquisas sobre habitação e sua relação com a produção das cidades.



Alison Cleiton de Araujo
alisonufg@ufg.br

“Mercadorização dos serviços sociais públicos” - Menção honrosa no Prêmio CAPES de Tese

Professor adjunto do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás (UFG), campus Goiás. Doutor em Serviço Social, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Serviço Social, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atual Diretor do Campus Goiás da UFG. Com experiência na área de trabalho e serviços públicos, fundamentos do trabalho profissional do Serviço Social e políticas sociais.



Thiago Montenegro Góes
thiago_goes@ufg.br

Professor do Curso de Arquitetura e Urbanismo (CAU) da UFG, Campus Goiás, e professor colaborador do PPG Projeto e Cidade da FAV/UFG. Atua como professor e coordenador científico na especialização da FAU/UnB em Reabilitação Ambiental Sustentável Arquitetônica e Urbanística - REABILITA. Doutor em Arquitetura e Urbanismo pela FAU/UnB (2024), com graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2011) e mestrado pela FAU/UnB (2018), além de especialização em Arquitetura, Construção e Gestão da Edificação Sustentável pela AVM Faculdades Integradas (2016) e em Reabilitação Ambiental Sustentável Arquitetônica e Urbanística pela FAU/UnB (2017). Atua em conforto e desempenho térmico e lumínico, eficiência energética, nZEBs, impacto do verde urbano e design computacional com análise paramétrica e otimização.



AVALIAÇÃO DOS PLANOS DIRETORES DOS *CAMPI* DA UFU COM FOCO EM SUSTENTABILIDADE URBANA

Universidade Federal de Uberlândia
Elaine Saraiva Calderari
Flávia Fernandes Carvalho
Ana Beatriz Pereira Lima
Glaucia Trindade Pereira

Este estudo analisa os Planos Diretores Físico-Territoriais dos *campi* Glória, Monte Carmelo, Patos de Minas e Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), considerando o contexto da expansão universitária promovida pelo Programa REUNI e a incorporação de diretrizes voltadas à sustentabilidade urbana no planejamento dos espaços universitários. A partir de uma abordagem qualitativa, exploratória e documental, a pesquisa busca compreender como as práticas sustentáveis foram integradas aos processos de ordenamento físico-territorial da universidade pública, especialmente em relação à gestão ambiental, mobilidade ativa, infraestrutura verde, organização espacial, função social do *campus* e uso racional dos recursos naturais.

A hipótese central é que os Planos Diretores da UFU expressam uma crescente preocupação institucional com a sustentabilidade, articulando os princípios do planejamento urbano com as especificidades ambientais e acadêmicas de cada localidade. Para efeito analítico, este capítulo aprofunda o estudo do Campus Monte Carmelo como estudo de caso, com ênfase em quatro eixos estruturantes da sustentabilidade: zoneamento ambiental, conexão ecológica, capacidade hidrológica e vivência universitária. A análise revela que o plano do *campus* articula elementos ecológicos, técnicos e sociais de forma integrada, propondo estratégias como corredores verdes, drenagem sustentável, reuso de água, mobilidade ativa e criação de espaços públicos de convivência com qualidade ambiental e acessibilidade.

Os resultados indicam que, apesar das diferenças metodológicas entre os *campi* – notadamente entre os planos coordenados por equipes distintas –, existe uma convergência conceitual em torno da sustentabilidade como eixo estratégico para a construção de ambientes universitários resilientes e integrados ao território. Essa convergência é expressa por meio de eixos comuns, como gestão ambiental, eficiência energética, uso de recursos renováveis, paisagem urbana e técnicas construtivas sustentáveis.

Conclui-se que os planos representam um marco na consolidação de uma cultura institucional de planejamento urbano universitário comprometido com o desenvolvimento sustentável, mas ainda enfrentam desafios estruturais e institucionais, como descontinuidade de gestões, ausência de equipes técnicas permanentes e restrições orçamentárias. Ainda assim, sua existência configura-se como instrumento político-pedagógico capaz de orientar futuras ações, fortalecer vínculos entre universidade e cidade e consolidar o papel das instituições públicas de ensino superior como agentes transformadores do território.

Introdução

A sustentabilidade urbana tem se consolidado como princípio essencial no planejamento e gestão dos espaços urbanos contemporâneos, especialmente em instituições públicas que exercem papel estratégico na promoção do desenvolvimento social, científico e ambiental. As universidades, nesse contexto, não apenas reproduzem práticas sociais, mas também as transformam, constituindo-se como espaços privilegiados para a

experimentação de modelos de ocupação urbana mais justos, integrados e sustentáveis.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), enquanto instituição *multicampi*, tem expandido suas unidades para diferentes regiões do estado de Minas Gerais, promovendo a interiorização do ensino superior e contribuindo para a dinamização territorial e econômica desses contextos. Tal expansão exige o planejamento físico-territorial orientado por diretrizes sustentáveis, que levem em consideração as características ambientais, sociais, culturais e econômicas de cada localidade.

Neste sentido, os Planos Diretores Físico-Territoriais dos *campi* da UFU desempenham papel central, funcionando como instrumentos de ordenamento do uso e ocupação do solo universitário e como guias para a implementação de políticas institucionais de infraestrutura, mobilidade, paisagismo e gestão ambiental. A elaboração desses planos reflete uma preocupação com a qualidade dos espaços universitários, o bem-estar da comunidade acadêmica e o compromisso institucional com a sustentabilidade.

Este trabalho tem como objetivo analisar os Planos Diretores dos chamados novos *campi* Glória, Monte Carmelo, Patos de Minas e Pontal da UFU, com ênfase nas diretrizes voltadas à sustentabilidade urbana. Busca-se compreender como os conceitos e práticas sustentáveis foram incorporados nesses documentos, observando aspectos como gestão ambiental, infraestrutura verde, mobilidade ativa, integração com o entorno e uso racional dos recursos naturais. A partir dessa análise, pretende-se identificar avanços, limites e potenciais que contribuem para o fortalecimento de uma universidade mais consciente de seu papel no território e mais comprometida com a construção de um futuro sustentável.

A expansão territorial demandou também a elaboração de **Planos Diretores Físico-Territoriais,** como instrumentos orientadores para o crescimento planejado, integrado e sustentável dos novos espaços acadêmicos. Esses documentos surgiram como resposta institucional à necessidade de garantir que a ocupação física das áreas universitárias se desse de forma ordenada, respeitando as características ambientais e sociais de cada localidade, e articulando-se às estratégias de desenvolvimento institucional (Calderari, 2017).

A pesquisa caracteriza-se como **qualitativa** e de natureza **exploratória e documental,** voltada à análise dos Planos Diretores Físico-Territoriais dos *campi* da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Adotou-

-se como procedimento metodológico o **levantamento e a análise dos documentos oficiais** dos *campi* Glória, Monte Carmelo, Pontal e Patos de Minas, elaborados entre os anos de 2009 e 2016, bem como de **resoluções institucionais, relatórios técnicos e materiais complementares** disponibilizados por equipes de gestão e planejamento da universidade.

Cada um desses *campi* apresenta **especificidades territoriais e institucionais** que demandaram soluções adaptadas. O Campus Glória, por exemplo, é o maior em extensão territorial, com mais de 3 milhões de metros quadrados, exigindo planejamento em fases e zoneamento setorial. O Campus Pontal se localiza em área de forte contato com o tecido urbano consolidado e com áreas de preservação ambiental, o que impulsionou diretrizes de integração funcional e paisagística. Já os *campi* Monte Carmelo e Patos de Minas, inseridos em áreas de expansão urbana, enfrentam desafios relacionados à consolidação da infraestrutura, drenagem, mobilidade e conexões com os centros urbanos.

A investigação teve como foco a identificação e categorização das diretrizes associadas à sustentabilidade urbana nos Planos Diretores analisados. A análise concentrou-se em cinco dimensões principais: **preservação ambiental e gestão de áreas verdes, estratégias de mobilidade sustentável e acessibilidade, uso de tecnologias e recursos renováveis, organização espacial e desenho urbano, e função social com integração ao entorno urbano.** Esses aspectos foram selecionados por sua relevância no planejamento universitário contemporâneo e por expressarem os compromissos institucionais com a sustentabilidade.

A leitura e interpretação dos documentos foram orientadas por uma **matriz de análise temática**, desenvolvida para sistematizar as informações extraídas dos planos. Essa matriz permitiu identificar padrões, recorrências e singularidades nas diretrizes adotadas em cada *campus*, viabilizando uma comparação estruturada entre os casos estudados e uma compreensão mais aprofundada das soluções projetuais e estratégicas formuladas para contextos territoriais distintos.

A trajetória na concepção dos Planos Diretores da UFU

A trajetória da elaboração dos Planos Diretores Físico-Territoriais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) acompanha o processo de expansão institucional e territorial da universidade, bem como as transformações nas políticas públicas voltadas à educação superior e ao orde-

namento urbano. **Atualmente, a UFU possui sete *campi* distribuídos em quatro cidades de Minas Gerais: Uberlândia (com os *campi* Santa Mônica, Umuarama, Educação Física e Glória), Ituiutaba (Campus Pontal), Monte Carmelo e Patos de Minas.** Cada *campus* possui um histórico específico de implantação e planejamento, influenciado por contextos técnicos, políticos e institucionais distintos.

O primeiro Plano Diretor Físico da universidade foi elaborado em **1991**, abrangendo os *campi* **Santa Mônica, Umuarama e Educação Física**, sob coordenação do escritório **Zimbres e Reis Arquitetos Associados**, aprovado pelo Conselho Universitário e pelo Conselho Diretor no mesmo ano. O documento realizou um diagnóstico físico e urbano dos *campi* existentes, estabelecendo critérios para o ordenamento físico-espacial e o crescimento da universidade no município de Uberlândia.

Com a adesão ao REUNI e a posterior expansão da UFU para outros municípios, novos planos foram desenvolvidos, agora com foco em *campi* recém-criados e em áreas ainda em consolidação. O **Plano Diretor do Campus Glória** foi aprovado em 2011 (Resolução CONSUN nº 22/2011), e foi elaborado por um **grupo técnico interno da UFU,** com apoio da consultoria externa do escritório **Spadoni Associados (SP)**. A estrutura do plano foi dividida em dois volumes: um com diagnósticos e estudos técnicos e comunitários, e outro com diretrizes e propostas de ordenamento sustentável.

O **Plano Diretor do Campus Monte Carmelo**, por sua vez, foi aprovado em **2015** (Resolução CONSUN nº 03/2015) e contou com a participação de docentes, técnicos e discentes da universidade, além da colaboração de arquitetos e professores de diferentes instituições, como UFABC, USP, FADIR/UFU e IG/UFU. O plano inclui uma leitura detalhada do município, leituras comunitária e técnica, e apresenta diretrizes específicas para o uso e ocupação do *campus*.

O **Plano Diretor do Campus Pontal** tem uma característica singular em relação aos demais: foi **desenvolvido inicialmente pela Faculdade de Arquitetura, Urbanismo e Design da UFU (FAUeD)**, resultando no chamado "PD Versão 2009". Em **2016**, esse plano foi atualizado e aprovado pelo Conselho Universitário (Resolução nº 15/2016). Essa versão contou com um grupo técnico institucional composto por representantes dos três segmentos da universidade, e trouxe inovações metodológicas, como a realização de pesquisas de opinião e reestruturação das diretrizes com base em novos projetos pedagógicos e demandas da comunidade.

O **Plano Diretor do Campus Patos de Minas** foi **aprovado pelo Conselho Universitário na Resolução CONSUN nº 27, de 2 de março de 2022**, consolidando-se como instrumento normativo para o ordenamento físico-territorial do *campus*. Coordenado pela **Prefeitura Universitária (PREFE/UFU)**, o plano seguiu metodologia semelhante àquela adotada nos *campi* Glória e Monte Carmelo, com foco técnico-operacional e ênfase na sustentabilidade ambiental.

Esses diferentes percursos na elaboração dos planos evidenciam não apenas a complexidade da expansão da UFU, mas também a **importância das equipes envolvidas no processo.** Enquanto os planos coordenados pela **Prefeitura Universitária** (Glória, Monte Carmelo, Patos de Minas) seguiram metodologias mais padronizadas e operacionais, com ênfase técnica e ambiental, o plano do **Campus Pontal**, elaborado pela FAUeD, adotou outras abordagens, explorando aspectos espaciais e simbólicos da paisagem universitária.

A **hipótese central** do estudo é que os Planos Diretores da UFU expressam uma preocupação crescente com a sustentabilidade urbana, incorporando práticas inovadoras de planejamento físico-territorial que conciliam a expansão acadêmica com a preservação ambiental e o uso racional dos recursos naturais. A análise busca verificar se essa integração ocorre de forma consistente e estratégica, respeitando as especificidades territoriais de cada *campus* e promovendo ambientes universitários mais justos, inclusivos e ambientalmente responsáveis.

Além dos aspectos técnicos, a UFU enfrentou e enfrenta **desafios institucionais significativos**: conciliar a expansão com a preservação ambiental; garantir infraestrutura física compatível com a complexidade das atividades universitárias; promover participação da comunidade acadêmica no planejamento e executar os planos em um contexto de **restrições orçamentárias crescentes.** Apesar disso, os planos representam um importante marco na consolidação de uma cultura de planejamento físico-espacial sustentável na instituição (Calderari, 2017).

Os novos *campi* avançados da UFU

O início do século XXI foi marcado por uma política pública de ampliação do ensino superior público, por meio do **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI,** instituído pelo Decreto nº 6.096/2007. O programa visou re-

estruturar a organização acadêmica, pedagógica e física das universidades federais, com metas como o aumento da taxa de conclusão dos cursos, ampliação do número de vagas e melhor aproveitamento da infraestrutura existente (Brasil, 2007).

A expansão do ensino superior público no Brasil, promovida especialmente a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – **REUNI**, instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, desencadeou um processo de ampliação da infraestrutura universitária, reorganização acadêmica e criação de novos *campi* em diferentes regiões do país. No contexto da **Universidade Federal de Uberlândia (UFU)**, essa política pública representou um marco na interiorização do ensino superior e na consolidação de novos espaços físico-territoriais planejados, articulando ensino, pesquisa, extensão e compromisso socioambiental com os territórios em que se insere.

A **UFU** integrou esse processo a partir de 2008, com a aprovação pelo seu Conselho Universitário da adesão ao REUNI. A instituição passou a expandir sua atuação para além do município de Uberlândia, implementando novos *campi* nos municípios de **Ituiutaba (Pontal), Monte Carmelo (Araras) e Patos de Minas (Ipê).** Além disso, foram realizados investimentos significativos em infraestrutura nos *campi* já existentes – Glória, Santa Mônica, Umuarama e Educação Física.

A Prefeitura Universitária (PREFE) da UFU é responsável pela gestão da ocupação dos *campi*, adaptando-se às demandas dinâmicas e prevendo revisões participativas dos Planos Diretores para assegurar que atendam às necessidades acadêmicas e administrativas em constante evolução.

Para orientar essa expansão e garantir um crescimento ordenado e sustentável, foram elaborados os **Planos Diretores Físico-Territoriais**, por meio de sua equipe técnica, os instrumentos fundamentais de planejamento urbano universitário. Esses documentos foram construídos entre os anos de 2008 e 2015, a partir de diagnósticos participativos e multidisciplinares, incorporando diretrizes que respeitam as características naturais, sociais e institucionais de cada localidade.

Entre 2008 e 2015, foram elaborados os planos dos seguintes *campi*:

- **Campus Pontal (Ituiutaba)** – Plano elaborado entre **2008 e 2010**, com atualização em 2015. Destaca diretrizes como centralidade urbana, mobilidade sustentável, integração com o Parque Goiabal e estruturação por quadrantes.

- **Campus Glória (Uberlândia)** – Elaborado entre **2011 e 2013**, priorizou infraestrutura verde, preservação ambiental, drenagem sustentável e integração entre os setores acadêmicos e ambientais.

- **Campus Monte Carmelo** – Plano realizado entre **2011 e 2014,** com forte enfoque na recuperação de áreas degradadas, gestão participativa e acessibilidade universal.

- **Campus Patos de Minas** – Desenvolvido em **2011 e aprovado em 2014**, propõe cinturão verde, áreas de preservação permanente, drenagem ecológica e organização dos fluxos para pedestres.



Figura 1. Planos Diretores dos campi Glória, Pontal, Monte Carmelo e Patos de Minas da Universidade Federal de Uberlândia- MG. **Fonte.** Prefeitura Universitária, 2024.

O **Campus Glória**, localizado na zona norte de Uberlândia (MG), ocupa uma área de aproximadamente **3.008.148,85 m²**, sendo o maior espaço físico da universidade. Instalado em área anteriormente destinada à fazenda experimental da UFU, sua transformação em *campus* universitário, aprovada em 2008, está diretamente vinculada à expansão física e acadêmica proporcionada pelo REUNI. Com forte vocação para as áreas de Ciências Agrárias, Engenharias, Tecnologia e Saúde, o *campus* abriga cursos como Medicina Veterinária, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Computação, Engenharia Elétrica e Educação Física. O Plano Diretor do Campus Glória apresenta diretrizes voltadas à sustentabilidade urbana, como a implantação de infraestrutura verde, proteção de áreas naturais, mobilidade sustentável, ocupação compacta e setorizada, e uso de tecnologias sustentáveis, como energias renováveis e sistemas de reuso de água.

O **Campus Monte Carmelo**, localizado no município homônimo no Triângulo Mineiro, ocupa uma área de aproximadamente **242.000 m²**, em uma zona próxima ao perímetro urbano da cidade. Criado oficialmente em **2010,** sua implantação foi resultado de forte mobilização local e da adesão da UFU ao REUNI. O *campus* sedia cursos como Agronomia, Engenharia de Agrimensura e Cartográfica e Sistemas de Informação. Seu Plano Diretor, elaborado entre 2011 e 2014, incorporou princípios como gestão participativa, integração ao relevo natural, promoção de infraestrutura verde, recuperação de áreas degradadas, mobilidade ativa e tipologias construtivas sustentáveis. O *campus* está organizado por zonas e prevê expansão gradual por etapas, com preocupação em garantir acessibilidade, eficiência energética e qualidade dos espaços de convivência.

O **Campus Pontal**, implantado em **2006** no município de **Ituiutaba (MG),** foi o primeiro *campus* fora da sede da UFU, com uma área total de aproximadamente **500.000 m²**. Seu Plano Diretor foi desenvolvido entre 2008 e 2010 e atualizado em 2015. Com forte vocação para a formação de professores e cursos multidisciplinares nas áreas de Educação, Ciências Humanas, Sociais e Biológicas, o *campus* foi concebido com base em conceitos como urbanidade, centralidade, caminhabilidade e integração com o tecido urbano. O documento destaca a importância da relação com o **Parque Goiabal**, área ambientalmente sensível contígua ao *campus*, prevendo a valorização da vegetação remanescente, criação de praças, caminhos sombreados, espaços públicos de encontro e sistema viário com controle de velocidade ("traffic calming").

Já o **Campus Patos de Minas**, localizado no município do Alto Paranaíba, foi criado em **2010**, com uma área de aproximadamente **300.000 m²**. A implantação desse *campus* buscou atender à demanda regional por cursos voltados à ciência, tecnologia e inovação, como Biotecnologia, Engenharia de Alimentos e Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações. O Plano Diretor foi construído de forma participativa a partir de 2011, sendo aprovado em 2014, com base em conceitos de *campus* sustentável. Entre os princípios adotados estão a participação comunitária, respeito à morfologia urbana e ao meio físico, integração entre sistemas naturais e construídos, mobilidade ativa por meio de eixos de pedestres, cinturão verde ao redor do *campus* e valorização das visadas naturais. O plano propõe a organização do *campus* por núcleos e a implantação de espaços diversos de convivência e uso misto, como praças, pilotis, pontos de encontro e rotas acessíveis.

Esses quatro *campi*, com diferentes características ambientais, sociais e institucionais, representam os principais resultados da política de expansão da UFU no contexto do REUNI. A elaboração de seus planos diretores reafirma o compromisso da universidade com a qualidade do espaço físico, a sustentabilidade e a responsabilidade territorial. No entanto, os desafios enfrentados foram e continuam sendo múltiplos: consolidar infraestrutura física adequada, garantir integração urbana, respeitar a vocação ambiental de cada local, promover participação efetiva da comunidade acadêmica e, sobretudo, manter a execução das diretrizes em um cenário de restrições orçamentárias. Ainda assim, os planos analisados apontam avanços significativos na construção de uma universidade mais conectada com o território e com o futuro sustentável das cidades.

Principais Diretrizes Sustentáveis: Identificação e Comparação entre os *Campi* da UFU

A sustentabilidade urbana, enquanto conceito orientador do planejamento físico e territorial, busca conciliar o desenvolvimento urbano com a preservação dos recursos naturais e a qualidade de vida. No contexto universitário, esse conceito ganha relevância ao considerar a universidade como um espaço de produção de conhecimento e transformação socioambiental.

De acordo com Jacobs (1961) e Gehl (2013), a organização do espaço urbano deve priorizar a diversidade de usos, o bem-estar dos usu-

ários e a integração entre sistemas naturais e construídos. No campo da sustentabilidade, autores como Beatley (2000) e Girardet (2008) destacam a importância da infraestrutura verde, do uso eficiente de recursos, da mobilidade sustentável e da gestão consciente dos fluxos materiais e energéticos.

As universidades, como instituições de vanguarda, possuem o dever ético e social de incorporar esses princípios em seus planos diretores, atuando como laboratórios vivos de práticas sustentáveis (Cortese, 2003). A integração entre planejamento urbano, sustentabilidade e função acadêmica deve garantir ambientes que promovam pertencimento, inovação, acessibilidade e resiliência.

A noção de sustentabilidade urbana tem sido cada vez mais incorporada às agendas de planejamento e desenvolvimento das cidades contemporâneas, especialmente diante dos desafios ambientais, sociais e econômicos impostos pelo crescimento urbano desordenado, pela desigualdade no acesso aos espaços e serviços e pelas mudanças climáticas. No campo do urbanismo, o conceito de sustentabilidade não se restringe à conservação ambiental, mas abrange a criação de ambientes urbanos equilibrados, acessíveis, resilientes e integrados aos sistemas naturais.

Segundo Beatley (2000), uma cidade sustentável deve ser pensada como um ecossistema urbano, em que os recursos são utilizados de forma racional e os espaços são projetados para promover bem-estar, equidade e qualidade de vida. Para isso, é fundamental incorporar diretrizes que articulem a proteção do meio ambiente à eficiência da infraestrutura urbana, promovendo uma ocupação consciente do território e incentivando comportamentos coletivos sustentáveis. Girardet (2008) reforça essa ideia ao propor cidades regenerativas, capazes de produzir mais recursos do que consomem, integrando o metabolismo urbano aos ciclos naturais de forma harmônica.

No contexto do planejamento físico-territorial universitário, esses princípios ganham ainda mais relevância. As universidades, como espaços de formação, inovação e experimentação, têm o dever institucional e ético de promover o uso responsável dos recursos e de projetar seus espaços como laboratórios vivos de sustentabilidade (Cortese, 2003). Ao incorporar diretrizes sustentáveis em seus planos diretores, essas instituições não apenas asseguram qualidade ambiental para suas comunidades, mas também desempenham papel exemplar frente à sociedade.

Diretrizes sustentáveis aplicadas ao planejamento universitário devem abranger, entre outros aspectos:

- A preservação das áreas naturais e da biodiversidade local;
- A implantação de infraestrutura verde e drenagem sustentável;
- A promoção da mobilidade ativa e da acessibilidade universal;
- O uso de energias renováveis, sistemas de reuso de água e eficiência energética;
- A criação de espaços públicos de convivência, com conforto ambiental e segurança;
- A organização do território com base em ocupação compacta, setorizada e integrada.

A análise dos planos diretores da UFU também permite compreender que, além dos desafios estruturais, orçamentários e institucionais, a **implantação plena das diretrizes sustentáveis enfrenta o paradoxo entre idealização e realidade**, ou seja, entre o discurso projetual e a execução concreta. Como aponta Calderari (2018), muitos dos projetos urbanísticos universitários tangenciam a **dimensão utópica**, inspirados em modelos de cidades ideais que almejam a harmonia entre espaço, natureza e sociedade, mas que muitas vezes permanecem no campo simbólico ou retórico. De acordo com Lefebvre (2000), a cidade e seus planos carregam uma tensão permanente entre o "possível-impossível", ou seja, entre a expectativa de um espaço perfeito e os limites concretos de sua realização.

A investigação também identifica **descontinuidades recorrentes na execução dos projetos universitários**, causadas por mudanças de gestão, ausência de políticas de acompanhamento e lacunas na articulação entre universidade e cidade. "Foram constatadas as descontinuidades urbanas dos projetos e de sua implantação, referentes às funções/atividades e tecidos urbanos; as políticas, relacionadas à falta de continuidade entre as gestões; as sociais, concernentes ao distanciamento da população desse equipamento urbano; e as ambientais, no que diz respeito à modificação da natureza para atender a interesses econômicos" (Calderari, 2018, pág.682.

Nesse sentido, os planos diretores analisados não devem ser compreendidos apenas como instrumentos técnicos, mas como **representações de uma utopia possível**, cuja realização exige mobilização política, investimento contínuo, equipes técnicas especializadas e envolvimento da comunidade acadêmica. Como afirma Malard (2012), "[...] enquanto o Governo não se conscientizar de que é preciso, urgentemente, mobilizar os recursos necessários para a conclusão dos *campi* já iniciados, o seu *cam-*

pus não passará de uma utopia: o lugar daquilo que não existe" (Maciel; Malard, 2012, p. 207-208).

Mesmo nesse contexto, a análise dos Planos Diretores Físico-Territoriais dos *campi* da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) evidencia um esforço consistente da instituição em **alinhá-los aos princípios da sustentabilidade urbana.** Em cada *campus*, diferentes aspectos foram enfatizados, em resposta às características ambientais, urbanas, institucionais e sociais locais. Apesar das especificidades, todos os planos refletem a preocupação da UFU em construir espaços universitários mais resilientes, integrados e comprometidos com a sustentabilidade como valor transversal.

No **Campus Glória**, o destaque está na **dimensão ambiental e ecológica do planejamento,** dada sua grande extensão territorial (aproximadamente 3.008.148,85 m²) e o histórico de uso como fazenda experimental. O plano enfatiza a preservação das nascentes, a recomposição de matas ciliares, a criação de corredores ecológicos e a ocupação progressiva com infraestrutura verde e tecnologias sustentáveis. Há também diretrizes específicas para a morfologia urbana, mobilidade ativa e uso racional de recursos, consolidando o Glória como referência em urbanismo ambiental.

O Plano Diretor do **Campus Glória** apresenta diretrizes orientadas pela lógica da sustentabilidade urbana e da ocupação consciente de um território extenso e ambientalmente sensível. Entre as principais propostas estão:

- Implantação de infraestrutura verde, com inserção de vegetação nativa, corredores ecológicos e áreas permeáveis;
- Proteção de nascentes e recomposição de matas ciliares;
- Priorização da mobilidade ativa e transporte coletivo;
- Ocupação urbana setorizada, progressiva e integrada;
- Adoção de tecnologias sustentáveis como sistemas de reuso de água, energias renováveis e iluminação natural.

O **Plano Diretor do Campus Monte Carmelo** se destaca pela ênfase na **gestão participativa e no desenho urbano adaptado ao relevo local.** Com uma área mais compacta e em contato direto com a malha urbana da cidade, o *campus* adota diretrizes de infraestrutura verde, acessibilidade universal e ocupação por etapas, com previsão de expansão modular. A valorização dos espaços de convivência, a recuperação de áreas

degradadas e o incentivo ao uso de energias renováveis reforçam o caráter sustentável do plano.

Com uma área menor e em proximidade ao perímetro urbano, o plano de Monte Carmelo articula crescimento acadêmico e integração ambiental. As diretrizes incluem:

- Recuperação de áreas degradadas e criação de zonas de preservação ambiental;
- Mobilidade ativa com calçadas acessíveis e fluxos diferenciados para veículos, pedestres e ciclistas;
- Infraestrutura verde com arborização das vias e espaços públicos;
- Incentivo ao uso de energias limpas e à eficiência energética nas edificações;
- Planejamento modular por etapas, com crescimento gradativo.

No **Campus Pontal**, o plano ganha relevância por sua **integração com o tecido urbano de Ituiutaba e com o Parque Goiabal**, área de preservação ambiental vizinha. O documento propõe uma organização espacial por quadrantes, com centralidade e caminhabilidade, criação de praças e caminhos sombreados e estratégias de mobilidade urbana que priorizam pedestres. A urbanidade, a articulação com o entorno e a valorização da vegetação remanescente são os eixos centrais do planejamento, refletindo um *campus* sustentável e aberto à comunidade.

O Plano Diretor do Campus Pontal valoriza a integração urbana, o uso eficiente do solo e a qualificação dos espaços públicos. Entre as diretrizes destacam-se:

- Organização espacial por quadrantes com centralidade e caminhabilidade;
- Criação de praças e caminhos sombreados como espaços de encontro e convívio;
- Conexão com áreas naturais e preservação da vegetação remanescente;
- Implantação de sistemas de "traffic calming" e calçadas acessíveis;
- Diretrizes para drenagem ecológica e uso racional da água.

Por sua vez, o **Campus Patos de Minas** apresenta como destaque a concepção de um ***campus* humanizado e paisagisticamente qualifi-**

cado, com organização do território em núcleos de uso misto conectados por eixos de pedestres e áreas de encontro. O plano propõe cinturões verdes, visadas preservadas, travessias elevadas e implantação de praças, considerando a experiência do usuário e a integração entre os espaços. A gestão hídrica e o uso de técnicas construtivas sustentáveis também são fortemente considerados. O Plano Diretor de Patos de Minas propõe a construção de um *campus* sustentável e humanizado, com atenção à paisagem e à experiência dos usuários. As diretrizes principais são:

- Criação de cinturão verde ao longo do perímetro do *campus*;
- Organização do espaço em núcleos funcionais conectados por eixos de pedestres;
- Implantação de travessias elevadas e acessos seguros;
- Preservação de visadas naturais e valorização da paisagem;
- Incentivo ao uso de materiais e técnicas sustentáveis na construção.

Esses elementos demonstram que a UFU tem investido, por meio de seus planos diretores, em uma abordagem de planejamento **proativa, crítica e adaptada ao território,** que busca equilibrar crescimento acadêmico com responsabilidade socioambiental. A **preocupação institucional** está expressa não apenas nas diretrizes técnicas, mas também na metodologia participativa adotada, no envolvimento das comunidades acadêmica e local, e na previsão de revisões contínuas dos planos para acompanhar as transformações e demandas emergentes.

Ao tratar seus *campi* como **sistemas urbanos complexos e interdependentes**, a UFU sinaliza um compromisso com a sustentabilidade em sua dimensão ampla – ambiental, social, espacial e ética – e se posiciona como uma universidade pública que compreende o planejamento físico-territorial como uma dimensão estratégica para o ensino superior no século XXI.

Essas diretrizes precisam ser orientadas por um modelo de governança participativa, com envolvimento da comunidade universitária e diálogo com o território em que o *campus* está inserido. Como reforça Calderari (2017), o planejamento dos novos *campi* universitários deve considerar não apenas as demandas acadêmicas e administrativas, mas também os vínculos sociais, culturais e ecológicos que o *campus* estabelece com a cidade.

O caso do Campus Monte Carmelo (Monte Carmelo/MG)

O **Plano Diretor Físico-Territorial do Campus Monte Carmelo da UFU** revela uma abordagem sistêmica da sustentabilidade, articulando componentes ecológicos, técnicos, sociais e pedagógicos em uma proposta integrada de ocupação do espaço universitário. A concepção do plano está ancorada em uma leitura sensível do território e das suas potencialidades, ao mesmo tempo em que responde às demandas de infraestrutura, crescimento acadêmico e inserção urbana. A seguir, são analisados os principais eixos que sustentam essa abordagem, com destaque para o **zoneamento ambiental**, a **conexão ambiental**, a **capacidade hidrológica** e a **vivência universitária**, compreendidos como pilares do planejamento sustentável do *campus*.

O **zoneamento ambiental** é um dos fundamentos estruturantes do plano. Ele consiste na delimitação de áreas com diferentes usos e graus de intervenção, respeitando as características topográficas, ambientais e institucionais do terreno. O zoneamento proposto visa garantir o equilíbrio entre a preservação dos recursos naturais e a implantação das atividades universitárias, por meio da definição de zonas de uso acadêmico, de preservação permanente, de infraestrutura verde e de recuperação de áreas degradadas. Essa organização do território assegura que o crescimento do *campus* ocorra de forma ordenada, evitando a fragmentação dos ecossistemas locais e promovendo a compatibilidade entre a ocupação física e os processos ambientais. Além disso, a setorização permite que o *campus* se desenvolva de maneira progressiva, a partir de uma lógica de adensamento inteligente e uso racional do solo.

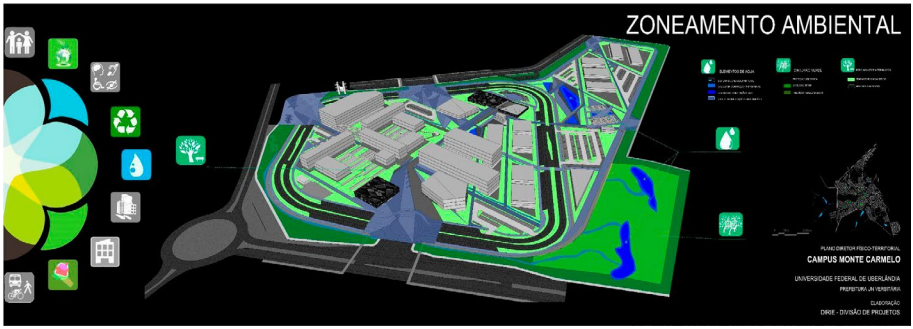


Figura 2. Esquema gráfico do Zoneamento Ambiental - Campus Monte Carmelo.
Fonte. Prefeitura Universitária, 2024.

A **conexão ambiental ou contato ambiental** é outro conceito-chave presente no Plano Diretor. Trata-se da articulação entre os elementos naturais e construídos do *campus*, promovendo a continuidade ecológica e a integração entre sistemas vivos e espaços de circulação e permanência. O plano propõe a criação de corredores ecológicos e eixos verdes que conectam áreas de preservação interna ao entorno urbano e rural, formando um tecido ambiental contínuo e funcional. Essa conectividade é reforçada pelo uso de vegetação nativa, pelo tratamento paisagístico das vias de circulação e pela implantação de estruturas verdes ao longo do *campus*, como calçadões sombreados, taludes vegetados e praças arborizadas. A conexão ambiental também contribui para a qualidade microclimática dos espaços e para a valorização da experiência sensorial dos usuários, promovendo o bem-estar e o pertencimento.



Figura 3. Esquema gráfico do Contato Ambiental - Campus Monte Carmelo.
Fonte. Prefeitura Universitária, 2024.

A **capacidade hidrológica** é abordada no plano como componente essencial da sustentabilidade. O *campus* está localizado em uma área com características topográficas que demandam atenção à drenagem, ao controle do escoamento superficial e à proteção dos recursos hídricos. O Plano Diretor apresenta soluções de drenagem sustentável, como a implantação de pavimentos permeáveis, valas de infiltração, jardins de chuva e reservatórios pluviais. Também propõe a proteção das nascentes existentes e a recomposição das matas ciliares ao longo dos cursos d'água. Além disso, destaca-se a proposta de reuso de águas cinzas e pluviais, tanto para irrigação quanto para usos não potáveis nos edifícios, integrando o sistema de abastecimento a uma lógica de gestão hídrica responsável. Essas ações evitam processos erosivos, aumentam a permeabilidade do solo e promovem a segurança hídrica do *campus*.

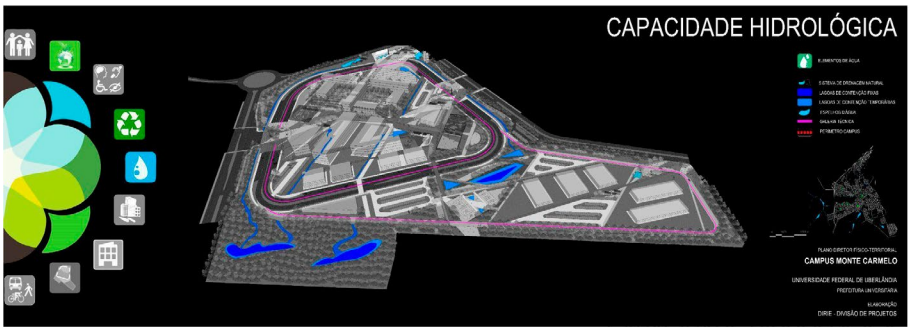


Figura 4. Esquema gráfico da Capacidade Hidrológica - Campus Monte Carmelo
Fonte. Prefeitura Universitária, 2024.

Por fim, a **vivência universitária** é compreendida no Plano Diretor como dimensão estratégica do projeto urbanístico. A valorização da vivência se expressa na criação de espaços de encontro, permanência, cultura, lazer e convivência, planejados para estimular a interação social, o conforto ambiental e o uso democrático do *campus*. O plano prevê praças integradas às

rotas de circulação, calçadões com mobiliário urbano, áreas de sombra natural, espaços esportivos e culturais, além de equipamentos voltados à assistência estudantil, como restaurantes, bibliotecas e núcleos de apoio. A organização do *campus* em núcleos funcionais conectados por eixos de pedestres reforça a lógica da mobilidade ativa, ao mesmo tempo em que fortalece a ideia de um *campus* acessível, inclusivo e humanizado. A vivência universitária é, portanto, projetada como elemento fundamental da sustentabilidade, pois transforma o espaço físico em um território de pertencimento, cidadania e qualidade de vida.

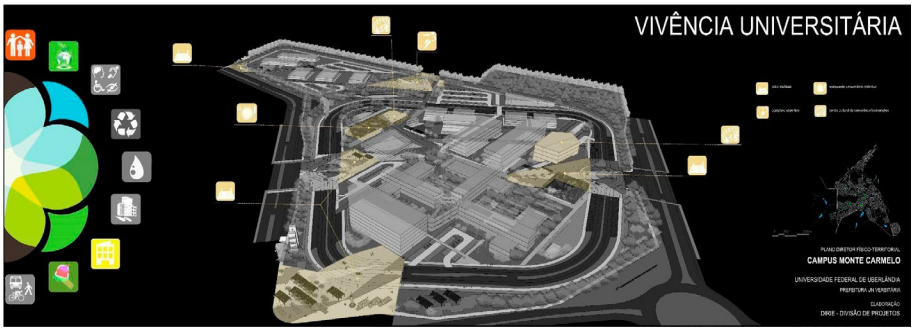


Figura 5. Esquema gráfico da Vivência universitária - Campus Monte Carmelo.
Fonte. Prefeitura Universitária, 2024.

Em síntese, o Plano Diretor do Campus Monte Carmelo reflete uma concepção de universidade comprometida com o desenvolvimento sustentável, integrando aspectos ambientais, sociais e técnicos em uma proposta espacial coerente e inovadora. Ao aliar zoneamento ambiental, conexão ecológica, gestão hídrica e valorização da vivência acadêmica, o plano se consolida como um modelo de *campus* orientado para o futuro — equilibrado, inclusivo e regenerativo.

Análise Comparativa entre os planos diretores da UFU

A análise dos Planos Diretores dos quatro *campi* revela uma convergência em torno de princípios comuns da sustentabilidade urbana, ainda que com abordagens diferenciadas em função das características territoriais, ambientais e institucionais de cada unidade.

Todos os planos enfatizam a implantação de infraestrutura verde, com a valorização de áreas permeáveis, vegetação nativa, corredores ecológicos e ações de conservação ambiental. Essa diretriz se apresenta de forma mais robusta no Campus Glória, devido à sua dimensão e ao histórico de uso como fazenda experimental, e no Campus Monte Carmelo, onde há diretrizes explícitas para a recuperação de áreas degradadas.

No que se refere à mobilidade sustentável, há consenso sobre a importância da caminhabilidade, da acessibilidade universal e da priorização de pedestres. O Campus Patos de Minas se destaca pela proposta de eixos de circulação exclusivos para pedestres, com travessias elevadas regulares. Já o Campus Pontal apresenta soluções inovadoras, como o uso de ruas com estratégias de "traffic calming" e uma forte articulação com o entorno urbano.

A organização espacial é outro aspecto comum entre os planos, com preferência por ocupações compactas, setorizadas e moduladas por etapas. No Campus Glória, essa lógica busca facilitar a implantação progressiva e eficiente de infraestrutura; nos *campi* Monte Carmelo e Patos de Minas, permite a adequação ao relevo e à vegetação; no Pontal, visa promover centralidade e integração urbana.

Quanto ao uso de tecnologias sustentáveis, o Campus Glória apresenta diretrizes mais estruturadas, com menção à utilização de energia solar, ventilação e iluminação naturais, sistemas de reuso de água e gestão de resíduos. Os *campi* Monte Carmelo e Patos de Minas também apontam para soluções semelhantes, com ênfase na viabilidade e adaptabilidade às realidades locais.

Todos os planos, por fim, reconhecem o valor da paisagem e da qualidade dos espaços livres como elementos essenciais à vida universitária. Os *campi* Pontal e Patos de Minas, especialmente, enfatizam a criação de praças, visadas e áreas de convívio como dispositivos de pertencimento, inclusão e humanização dos espaços.

Os Planos Diretores dos *campi* Glória, Patos de Minas e Monte Carmelo revelam uma convergência notável na estruturação de seus eixos estratégicos, o que sugere uma lógica comum de planejamento voltada à sustentabilidade técnico-operacional e ambiental. Esses três *campi* compartilham diretrizes estruturadas em torno de cinco eixos centrais: Gestão Ambiental, Capacidade Hidrológica, Recursos Renováveis e Eficiência Energética, Paisagem Urbana e Ocupação e Técnicas Construtivas. Essa convergência pode ser atribuída, em parte, à coordenação dos planos por

uma mesma instância institucional – a Prefeitura Universitária da UFU – o que possibilitou a adoção de metodologias semelhantes de diagnóstico, zoneamento e formulação de propostas.

Eixo Estratégico	Campus Glória	Campus Monte Carmo	Campus Patos de Mina	Campus Pontal
Capacidade Hidrológica	✔	✔	✔	
Eficiência Ambiental				✔
Fluxos de Circulação	✔		✔	
Função Social e Convivência		✔		
Função Social e Diversidade de Usos			✔	
Função Social e Equipamentos Urbanos				✔
Funções Sociais	✔			
Gestão Ambiental	✔	✔	✔	
Mobilidade e Fluxos Internos		✔		
Mobilidade e Sistema Viário				✔
Ocupação e Técnicas Construtivas	✔		✔	
Organização Espacial e Morfologia Urbana				✔
Paisagem Urbana	✔		✔	
Paisagem Urbana e Técnicas Construtivas		✔		
Paisagem Urbana e Áreas Verdes				✔
Recursos Renováveis	✔		✔	
Recursos Renováveis e Eficiência Energética		✔		

Quadro 1. Eixos estratégicos presentes nos planos diretores.
Fonte. Autores, 2025

O eixo de Gestão Ambiental aparece com destaque nos três planos, evidenciando a preocupação com a preservação de áreas de vegetação nativa, recomposição de matas ciliares e monitoramento dos impactos ambientais decorrentes da expansão física dos *campi*. Em complemento, o eixo da Capacidade Hidrológica organiza diretrizes voltadas à drenagem sustentável, ao controle do escoamento superficial e à proteção de nascentes e cursos d'água – aspectos particularmente relevantes, considerando-se a topografia variável e os riscos de erosão em áreas de expansão urbana.

O eixo de Recursos Renováveis e Eficiência Energética agrega propostas como o uso de energia solar, reuso de águas pluviais e cinzas, além da adoção de sistemas construtivos de baixo consumo energético. Essas medidas são apresentadas como estratégias viáveis e adaptáveis à realidade de cada *campus*, visando à autossuficiência e à mitigação de impactos ambientais. A Paisagem Urbana também se configura como um elemento comum, com diretrizes que valorizam visadas naturais, criação de espaços abertos e arborizados e o uso da vegetação como elemento estruturante

da forma urbana. O eixo de Ocupação e Técnicas Construtivas, por sua vez, propõe adensamento gradual e modular, uso racional da infraestrutura, técnicas sustentáveis de construção e integração entre o ambiente edificado e o natural.

Em contraste, o Campus Pontal, embora igualmente comprometido com os princípios da sustentabilidade, adota uma estrutura conceitual própria, orientada por uma lógica mais urbanística e integrada ao contexto urbano da cidade de Ituiutaba. Seu Plano Diretor está estruturado a partir de eixos como: Organização Espacial e Morfologia Urbana, Paisagem Urbana e Áreas Verdes, Mobilidade e Sistema Viário, Eficiência Ambiental e Função Social e Equipamentos Urbanos. Essa estrutura revela uma abordagem centrada na articulação entre *campus* e cidade, com valorização do tecido urbano consolidado e da relação com o Parque Goiabal, importante área de preservação ambiental adjacente.

A proposta do Pontal prioriza a caminhabilidade, a criação de espaços públicos de encontro, a integração com áreas verdes existentes e a funcionalidade dos espaços educacionais. Essa ênfase na morfologia urbana, nos fluxos e na sociabilidade reflete uma perspectiva projetual mais influenciada pelos campos da arquitetura e do urbanismo, distinta da abordagem predominantemente técnico-ambiental dos demais *campi*. Tal diferença metodológica e conceitual também pode ser atribuída à composição das equipes envolvidas: enquanto os planos dos *campi* Glória, Monte Carmelo e Patos de Minas foram coordenados pela Prefeitura Universitária (PREFE/UFU), o plano do Campus Pontal foi elaborado pela Faculdade de Arquitetura, Urbanismo e Design da UFU (FAUeD), o que conferiu ao documento uma ênfase particular no desenho urbano, na centralidade e na relação simbólica com o território urbano mais amplo.

Com base no quadro comparativo apresentado, observa-se que os Planos Diretores dos *campi* da UFU adotam diferentes eixos estratégicos para estruturar suas diretrizes sustentáveis. Essa diversidade reflete tanto as especificidades físicas e ambientais de cada *campus* quanto às diferenças nos processos de elaboração técnica e metodológica adotados pelas equipes responsáveis.

Todos os *campi* contemplam os mesmos eixos estratégicos em essência, ainda que com nomenclaturas e enfoques distintos. Essa padronização na análise é possível e útil, pois permite comparar os planos de maneira sistemática, respeitando suas particularidades locais.

O Plano do Campus Pontal, por exemplo, organiza suas diretrizes

sob categorias mais urbanísticas, como "Organização Espacial" e "Eficiência Ambiental", que podem ser associadas diretamente aos eixos mais amplos da sustentabilidade. Já os *campi* Monte Carmelo e Glória estruturam suas propostas com uma abordagem mais técnica e multidimensional, incluindo quase todos os eixos de forma nomeada. Os *campi* Pontal e Patos de Minas, mesmo sem nomear formalmente os eixos, apresentam conteúdos que permitem sua associação às mesmas categorias analíticas.

Essa ausência de padronização na estrutura dos eixos pode dificultar a comparação direta entre os planos, especialmente no que se refere ao monitoramento institucional e à integração das diretrizes em uma política unificada de sustentabilidade para a universidade. Por outro lado, ela revela a adaptabilidade dos planos às realidades locais, respeitando as demandas específicas de cada território.

A análise do quadro reforça a importância de que, mesmo com estruturas distintas, haja articulação entre os princípios comuns e mecanismos institucionais de acompanhamento integrados, capazes de alinhar os esforços de sustentabilidade de todos os *campi* sob uma visão sistêmica da UFU.

A diversidade de eixos estratégicos identificada nos planos diretores dos *campi* da UFU não é apenas resultado das especificidades territoriais de cada unidade, mas também reflete as diferenças nas equipes responsáveis por sua elaboração. Os planos dos *campi* Glória, Monte Carmelo e Patos de Minas foram coordenados pela Prefeitura Universitária (PREFE/UFU), o que garante certa padronização metodológica e terminológica entre esses documentos, com abordagem voltada à sustentabilidade técnico-operacional, incluindo sistemas ambientais, hidráulicos, construtivos e urbanísticos. Por outro lado, o plano do Campus Pontal, elaborado sob a coordenação da Faculdade de Arquitetura, Urbanismo e Design (FAUeD/UFU), adota uma estrutura analítica própria, com maior ênfase em aspectos de desenho urbano, morfologia, integração com a cidade e uso dos espaços públicos.

Essa diferença metodológica reforça a importância de reconhecer que o perfil técnico-científico das equipes envolvidas tem impacto direto na formulação das diretrizes, na linguagem adotada e na organização dos conteúdos, influenciando inclusive a aplicabilidade e a forma como os planos são lidos e interpretados dentro da universidade.

Portanto, a análise revela que, apesar de partilharem o mesmo objetivo institucional de consolidação de *campi* sustentáveis, os Planos Dire-

tores da UFU adotam estratégias distintas conforme o perfil territorial e a natureza das equipes técnicas envolvidas. Essa diversidade não representa uma fragilidade, mas sim um indicativo de que a sustentabilidade pode – e deve – ser territorializada, respeitando as particularidades de cada espaço e os diferentes modos de pensar e projetar o ambiente universitário.

Considerações Finais

A análise dos Planos Diretores Físico-Territoriais dos *campi* da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) evidencia um esforço institucional relevante em incorporar os princípios da sustentabilidade urbana ao planejamento físico e ao ordenamento do espaço universitário. De forma geral, os documentos compartilham diretrizes sustentáveis comuns, como **a integração com o ambiente natural, a valorização da infraestrutura verde, o incentivo à mobilidade ativa, o uso de tecnologias sustentáveis, a gestão participativa e o reconhecimento da paisagem como componente estratégico** da qualidade dos espaços universitários.

Essas diretrizes, no entanto, são aplicadas de maneira singular em cada *campus*, respeitando suas **características territoriais, ambientais, institucionais e urbanas.** O Campus Glória, por exemplo, prioriza estratégias ambientais de grande escala, dada sua dimensão e localização em área rural. Já o Campus Pontal se destaca pela integração com o tecido urbano consolidado de Ituiutaba, enquanto Monte Carmelo e Patos de Minas enfrentam desafios relacionados à infraestrutura, expansão modular e identidade urbana em construção.

Apesar da coerência conceitual entre os planos, sua **efetivação encontra entraves estruturais recorrentes** no contexto das universidades públicas brasileiras. A **falta de equipes técnicas permanentes** e multidisciplinares para acompanhar, atualizar e implementar os planos compromete a continuidade das ações previstas. A **ausência de mecanismos institucionais de monitoramento e avaliação periódica**, aliada à **descontinuidade de gestões e mudanças nas prioridades administrativas,** gera riscos à execução integral das propostas.

Além disso, a **restrição orçamentária** representa um dos principais obstáculos à consolidação dos planos. Muitas das soluções sustentáveis indicadas, como infraestrutura verde, sistemas de captação de água, eficiência energética e acessibilidade universal, requerem **investimentos significativos** e planejamento a longo prazo, nem sempre viáveis diante

da escassez de recursos. A execução plena das diretrizes depende, portanto, da **articulação entre planejamento, financiamento, continuidade institucional e engajamento da comunidade acadêmica.**

Apesar desses desafios, os Planos Diretores da UFU representam um avanço importante na consolidação de uma **cultura de planejamento universitário orientada pela sustentabilidade.** Eles constituem não apenas documentos técnicos, mas também instrumentos políticos e pedagógicos, capazes de inspirar transformações espaciais, sociais e ambientais dentro e fora da universidade. Sua atualização e efetiva aplicação devem ser compreendidas como parte integrante da missão institucional da UFU: formar cidadãos críticos e comprometidos com um futuro mais justo e sustentável.

Referências

BEATLEY, Timothy. *Green urbanism: learning from European cities.* Washington, D.C.: Island Press, 2000.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 25 mar. 2025.

CALDERARI, Elaine Saraiva. (Des)continuidade e rupturas nos espaços urbanos contemporâneos: reflexões sobre o papel dos novos campi universitários. 2017. 783 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2017.

CORTESE, Anthony D. The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for Higher Education,* v. 31, n. 3, p. 15–22, 2003.

GEHL, Jan. *Cidades para pessoas.* São Paulo: Perspectiva, 2013.

GIRARDET, Herbert. *Cities, people, planet: urban development and climate change.* 2. ed. Chichester: Wiley-Academy, 2008.

JACOBS, Jane. *Morte e vida de grandes cidades.* São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Publicado originalmente em 1961).

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade.* 4. ed. São Paulo: Centauro, 2000.

MACIEL, Carlos Alberto; MALARD, Maria Lúcia. *Territórios da universidade: permanências e transformações.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

PREFEITURA UNIVERSITÁRIA. *Projetos e orçamentos: Plano Diretor Físico-Territorial dos Campi da Universidade Federal de Uberlândia – UFU*, 2024. Disponível em: https://prefe.ufu.br/projetos-e-orcamentos/planos-diretores. Acesso em: 25 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Plano Diretor Físico-Territorial do Campus Glória.* Uberlândia: PREFE/UFU, [ca. 2012]. Disponível em: LIVRO 1 final.pdf.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Plano Diretor Físico-Territorial do Campus Monte Carmelo.* Monte Carmelo: PREFE/UFU, 2014. Disponível em: PD CAMPUS MONTE CARMELO 31_03_2014.doc.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Plano Diretor Físico-Territorial do Campus Patos de Minas.* Patos de Minas: PREFE/UFU, [ca. 2014]. Disponível em: PROPOSTAS E PROJETO.docx.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Plano Diretor Físico-Territorial do Campus Pontal.* Ituiutaba: PREFE/UFU, 2008–2010. Atualizado em 2015. Disponível em: LIVRO 2 final.pdf; Arquivo_Final_Integrado.pdf.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Plano Diretor Integrado dos Campi de Uberlândia (Glória, Santa Mônica, Umuarama, Educação Física).* Uberlândia: PREFE/UFU, [ca. 2014]. Disponível em: Arquivo_Final_Integrado.pdf.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Projetos e orçamentos – Planos Diretores dos Campi.* Prefeitura Universitária. Disponível em: https://prefe.ufu.br/projetos-e-orcamentos/planos-diretores. Acesso em: 25 mar. 2025.

Autoras

Avaliação dos Planos Diretores dos *campi* da UFU com foco em sustentabilidade urbana



Ana Beatriz Pereira Lima
bialima@ufu.br

“Arquiteta e urbanista da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde atua desde 2011 no desenvolvimento de projetos de espaços acadêmicos, administrativos e de convivência, com ênfase em restaurantes universitários e na padronização de soluções técnicas. Entre 2021 e 2024, exerceu a coordenação da Divisão de Projetos, conduzindo atividades de planejamento e gestão voltadas à qualificação dos ambientes institucionais. Graduada em Arquitetura e Urbanismo pelo Centro Universitário do Triângulo (2007), possui especialização em Projetos – Master em Arquitetura – pelo IPOG (2015). Atuou ainda em escritórios de arquitetura entre 2007 e 2009 e, de 2009 a 2011, foi sócia da Espaço Attuale Arquitetura e Consultoria.



Elaine Saraiva Calderari
elaine.ufu@ufu.br

“Entre suas publicações destacam-se: a organização do livro Mulheres, Respeito e Equidade: Práticas de Gênero na Universidade Federal de Uberlândia (Edufu, 2025) e do livro Novos Campi Universitários Brasileiros: Processos e Impactos (Editora da Universidade de Brasília, 2023).

Doutora em Arquitetura e Urbanismo (2018) pela Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Uberlândia (2006) e mestre em Engenharia Urbana, na área de Planejamento e Infraestrutura, pela mesma instituição (2012). Antes disso, concluiu o curso técnico em Edificações pela ETEC José Martiniano da Silva, em Ribeirão Preto-SP (1999). De 2007 a 2009, atuou como docente na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e Design da UFU (FAUeD/UFU). Entre 2009 e 2015, foi gerente de projetos da equipe técnica da Diretoria de Infraestrutura da UFU, participando da elaboração de projetos arquitetônicos e urbanísticos dos campi universitários. De 2017 a 2024, esteve à frente da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE/UFU), liderando o planejamento, a supervisão e a coordenação de ações voltadas ao ingresso, à permanência e à conclusão de curso da comunidade estudantil, por meio da implementação da Política de Assistência Estudantil. Foi membro do Laboratório de Estudos do Ambiente Urbano Contemporâneo (LeAUC/IAU-USP), de 2013 a 2020, e integra a Rede Azul na FAUeD/UFU. Atualmente, realiza pós-doutorado na Universidade de Brasília (UnB), com a pesquisa “Ressignificação dos Espaços Universitários no Brasil: Gestão Inovadora e Sustentável” (2025–2026).



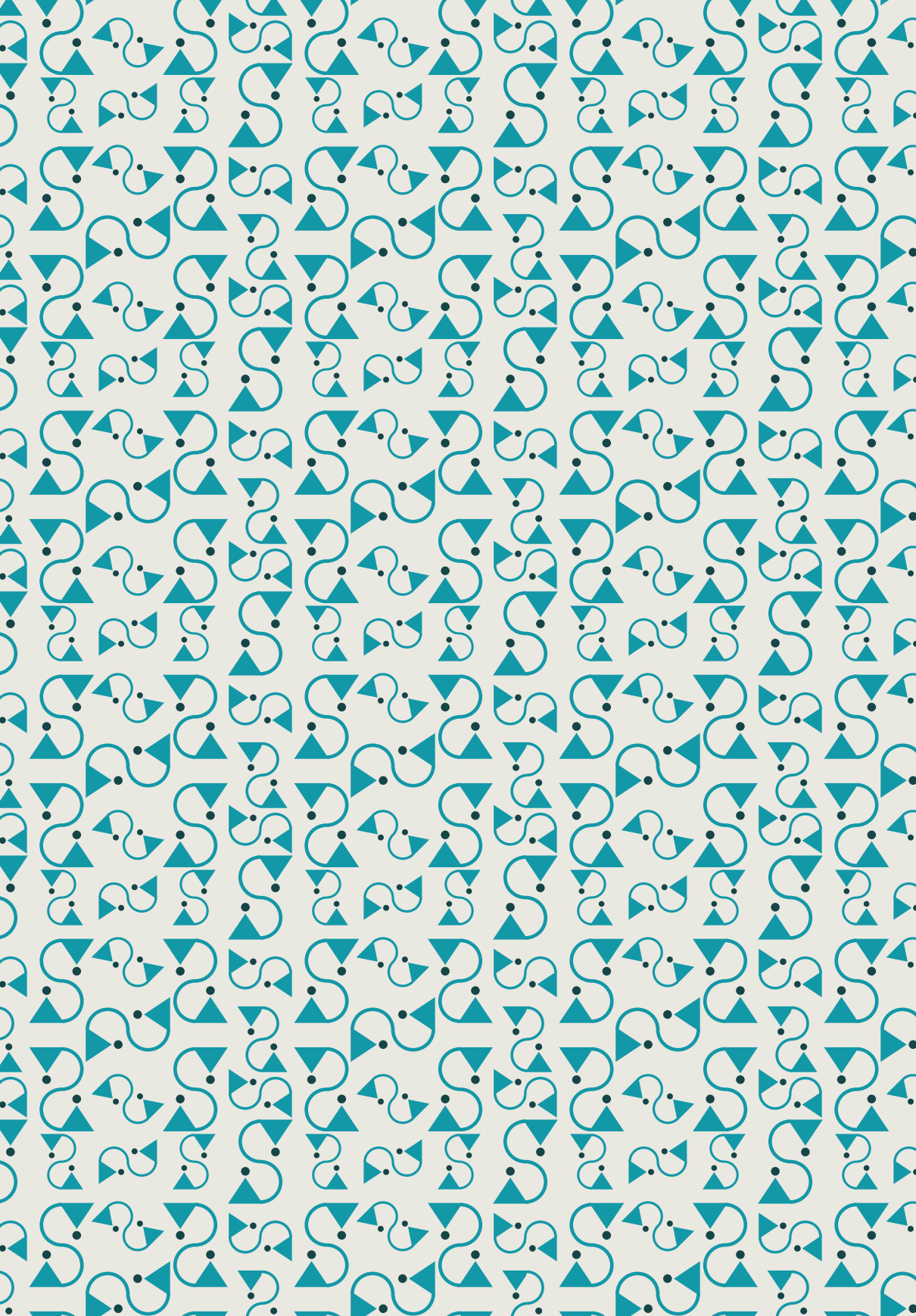
Flávia Fernandes Carvalho
flaviaudia@gmail.com

Arquiteta e urbanista, mestrado em Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal de Uberlândia, com especialização em Educação Ambiental (2003), formada pelo Centro Universitário do Triângulo em Uberlândia-MG (2000). Atuou como arquiteta na Secretaria de Planejamento Urbano da Prefeitura Municipal de Uberlândia de 2001 a 2008. Arquiteta e urbanista na Universidade Federal de Uberlândia desde 2008, ocupando o cargo de gerente da Divisão de Cadastro Integrado do Espaço Físico desde agosto de 2020.



Glaucia Trindade Pereira
glauciap@ufu.br

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Uberlândia. Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Uberlândia (2003) e especialização em Docência no Ensino Superior (2009). Arquiteta e Urbanista (2003-2006) na empresa Gaia Engenharia e Assessoria Ambiental, com a elaboração de projetos de arquitetura, urbanismo, paisagismo e recuperação de áreas degradadas. Arquiteta e Urbanista (2008-atual); Coordenadora da Divisão de Projetos (2015-2018), Assessora especial (2018-2020), Diretora de Projetos e Orçamentos (2020- 2024) na Prefeitura Universitária da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiências na elaboração de projetos arquitetônicos e urbanísticos dos campi e na gestão/planejamento de projetos em arquitetura escolar, fiscalização de contratos, obras públicas e gestão pública. No setor acadêmico, tem participações em projetos de extensão e publicações em seminários e congressos.



INSTITUTOS FEDERAIS: PROCESSOS ESPACIAIS E SOCIAIS DA EXPANSÃO

2



OS *CAMPI* DOS INSTITUTOS FEDERAIS: IMPACTOS, CAPILARIDADES E COMPLEXIDADES

Institutos Federais no Brasil
Joel Pereira Felipe
Caio Frederico e Silva

A relevância de investigar a expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Ensino Médio no Brasil

No início de 2024, o Governo Federal divulgou a intenção de retomar a expressiva ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), que até então contava com 656 *campi* pertencentes a 64 instituições[1]. Pretendia-se criar mais 100 *campi* vinculados a institutos já existentes. O anúncio desse número mágico, de uma centena, pode trazer

1 Conforme Plataforma Nilo Peçanha/Ministério da Educação (Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp. Acesso em: 12 fev. 2025).

a desconfiança da ausência de estudos minuciosos que justifiquem a escolha dos municípios onde serão implantados. Segundo o anúncio, essas 100 novas unidades deveriam criar mais 140 mil matrículas estudantis, além de promover a manutenção e ampliação das unidades educacionais já existentes.

A avaliação dos padrões locacionais dos Institutos Federais pode ser descrita de forma concisa, destacando os principais pontos de análise. Primordialmente, é importante considerar a **localização dos *campi*** em relação aos centros urbanos e à acessibilidade para a comunidade estudantil. Muitos *campi* estão situados fora dos núcleos centrais das cidades, o que pode dificultar o acesso e reduzir as iniciativas de inclusão educacional. A distância entre o local de moradia e a instituição de ensino influencia a qualidade da mobilidade e o tempo gasto no deslocamento diário, impactando a qualidade de vida e o rendimento acadêmico dos estudantes.

Os *campi* devem, por dispositivo legal, contribuir para o desenvolvimento econômico, social e ambiental das regiões onde estão inseridos. No entanto, a expansão sem um planejamento adequado pode resultar em gargalos na dinâmica dos *campi* e na dependência excessiva das reitorias situadas nas capitais dos estados. Neste sentido, a localização dos *campi* dos Institutos é uma crítica frequentemente pronunciada pelos gestores, docentes, estudantes e familiares e reportada em pesquisas. Muitos deles estão situados fora dos núcleos centrais das cidades, dificultando o acesso da comunidade e reduzindo as iniciativas de inclusão educacional. Adicionalmente, a distribuição geográfica dos *campi* deve ser analisada em termos de desenvolvimento regional. Em muitas áreas remotas, pode ocorrer a falta de infraestrutura adequada, professores qualificados e recursos didáticos, o que pode comprometer a qualidade e a diversidade da educação oferecida.

Outro aspecto relevante é a **articulação entre educação e mercado de trabalho.** A oferta de cursos profissionalizantes deve considerar as demandas reais da economia local para garantir que a formação oferecida esteja alinhada tanto às necessidades de longo prazo do mercado quanto à formação de educadores para a multiplicação dos esforços de melhoria da educação básica. Convém também corresponder às expectativas sociais, atendendo às aspirações de jovens e de suas famílias em sua esperança de mobilidade social. Em muitos casos, há um descompasso entre as formações oferecidas e as demandas reais da economia, o que pode resultar em frustração para os egressos.

É essencial avaliar os impactos sociais e econômicos da implantação dos *campi*, considerando tanto os benefícios quanto os desafios enfrentados pelas comunidades locais. Apesar dos avanços, essa modalidade educacional ainda enfrenta desafios consideráveis. O principal reside na desigualdade de acesso e na qualidade variável entre as regiões. Enquanto algumas escolas e institutos federais oferecem educação de alta qualidade, muitas outras, especialmente nas áreas mais remotas, carecem de infraestrutura adequada, professores qualificados e recursos didáticos.

Por fim, vale reconhecer o papel de motor de transformação econômica que o *campus* universitário performa, sobretudo num contexto novo. Romero et al (2011) afirmam que a chegada de um núcleo universitário, ao atrair uma variedade de usos e serviços específicos de uma instituição de ensino, exerce uma influência positiva sobre o contexto urbano. A cultura, a literatura, as artes, a sociabilidade e o civismo, cultivados no ambiente universitário, contribuem para o amadurecimento da cidadania e das relações sociais dentro da comunidade.

Pretendemos, nesta parte do livro, fornecer algumas referências que entendemos ser importantes para a compreensão acerca do impacto dos *campi* nos territórios. As questões abordadas nesse texto pretendem: a) descrever o processo de criação da educação tecnológica e profissional e sua acelerada expansão a partir do Governo Lula, no Brasil e com destaque para a Bahia; b) avaliar os impactos pretendidos na lei que criou os Institutos Federais (2008) e os que de fato foram alcançados em termos de desenvolvimento econômico, social e ambiental, além de sua contribuição para as cidades e regiões; c) discutir a questão da localização dos *campi* dos Institutos Federais, abordando os critérios que podem justificar a implantação em um município/região, tendo como recorte específico o IFBA Campus Ilhéus; d) refletir sobre os padrões locacionais dos *campi* em função do acesso da população estudantil a que se destinam.

Este texto também contextualiza o enorme crescimento dos *campi* dos IFs e contribui com uma avaliação qualitativa acerca de sua pertinência nos moldes que ora se anunciam.

Os capítulos que virão a seguir, de autoria de docentes e pesquisadores que foram ou são gestores dos importantes Institutos Federais da Bahia e de São Paulo, apresentam estudos sobre *campi* localizados em diferentes regiões e contextos no país e pretendem participar desse esforço de contribuir com a urgente discussão do realinhamento da educação profissional e tecnológica de nível médio no Brasil com seus objetivos e perspectivas de alcançá-los.

Breve panorama da evolução da EPT no Brasil

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil tem uma trajetória marcada por mudanças significativas, cujas origens remontam ao século XIX, com uma história rica e complexa, refletindo tanto as transformações econômicas e sociais do país quanto as políticas educacionais adotadas em diferentes períodos, atravessando diversas fases de transformação e expansão, que culminou, no início do século XXI, com a consolidação de uma Rede Federal de Ensino.

Há abundante literatura disponível para consulta a respeito de uma cronologia do ensino técnico e profissionalizante no Brasil [Cunha, 2005; Marcílio, 2005; Kunze, 2009; Schwartzmann, 2016; Batista, 2022; Corrêa Filho et al (org.), 2022; Cunha e Pimentel, 2022; Silva (org.), 2023] e, na Bahia, [Lessa, 2002; Fartes e Moreira (org.), 2009; Avanzo, 2015; Silva, 2018], motivo pelo qual esse texto não irá refazê-la e ater-se-á apenas a alguns breves marcos necessários para o seu desenvolvimento e compreensão.

Durante o período colonial (Séculos XVI a XVIII), a marca da educação para o trabalho esteve nas mãos dos jesuítas e a vigência concomitante com o regime escravista de exploração da mão-de-obra não definia uma premência da dedicação dos trabalhadores livres com o artesanato e a manufatura (Silva, 2023).

> "A aprendizagem dos ofícios manufatureiros era realizada, na Colônia, segundo padrões dominantemente assistemáticos, consistindo no desempenho, por ajudantes/ aprendizes, das tarefas integrantes do processo técnico de trabalho. Os ajudantes não eram necessariamente aprendizes, mesmo quando menores de idade. O fato de um ou outro aprender o ofício não era intencional nem necessário. (...)
> A aprendizagem sistemática de ofícios não tomou, na Colônia, a forma escolar. Foi só no período de transição para a formação do Estado nacional, durante a estada da família real no Brasil, que veio a ser criada a primeira escola para o ensino de ofícios manufatureiros (CUNHA, 2005, p. 29).

No Império (século XIX), as escolas de ensino profissionalizante eram tidas predominantemente como espaços de assistência social, filan-

tropia, caridade, de prevenção à mendicância, à ociosidade e ao crime. Não havia uma instituição que empreendesse uma formação sistemática dos ofícios.

Como referência dessas parcas iniciativas, situa-se a criação, por D. João VI, do Colégio das Fábricas, que funcionou entre 1809 e 1812. Além das aulas de desenho, arquitetura civil e música, o programa do Colégio previa oito oficinas, para solucionar problemas de provisão de conhecimento técnico generalizado de suporte à manufatura, especialmente. (CUNHA, 2005).

Mas a evolução do ensino técnico profissionalizante no Brasil está fortemente ligada ao processo de industrialização que se intensificou no final do século XIX e início do século XX. A necessidade de formar mão de obra qualificada para atender à demanda de um país em crescimento econômico e industrial motivou o surgimento das primeiras instituições de ensino técnico, que visavam formar profissionais para atender à demanda de mão de obra qualificada na crescente economia urbana. No entanto, a oferta de ensino técnico era bastante limitada e restrita às principais capitais e o foco era principalmente em ofícios manuais.

Consolidação e expansão da EPT durante o Século XX

A partir do início do século XX, o ensino técnico começou a ganhar mais relevância. O marco inicial deste processo foi a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, instituídas pelo Decreto 7.566/1909, durante o governo de Nilo Peçanha. Essas escolas, voltadas para a formação profissional de jovens de classes populares, tinham o objetivo de fornecer formação técnica básica em diversas áreas do conhecimento, como marcenaria, mecânica, alfaiataria, entre outras.

As Escolas de Aprendizes e Artífices foram pioneiras, criando as bases para o desenvolvimento desse tipo de ensino em escala nacional, voltadas à formação de artesãos e operários. O enfoque era fornecer uma formação prática e rápida, com currículos voltados para a capacitação imediata dos jovens para o mercado de trabalho. Este modelo, inspirado nas experiências europeias, foi uma resposta às necessidades emergentes da época, quando o Brasil dava os primeiros passos em direção à industrialização.

Na década de 1940, sob o governo de Getúlio Vargas, a educação básica de então passou por uma significativa reforma com a promulgação

da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei 4.244/1942, conhecida como Lei Gustavo Capanema), que manteve o ginásio de quatro anos de duração e o colegial, de três anos, foi bifurcado em clássico e científico.

Já o Decreto-lei 4.073/1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial) estabelecia as bases para o ensino industrial, atividades artesanais, transportes, comunicações e pesca. Ficou definido o ensino industrial no nível secundário, reorganizando o ensino técnico profissional com cursos de formação industrial, de mestrias, técnicos e pedagógicos.

Esse decreto-lei criou ainda as Escolas Industriais e as Escolas Técnicas Federais (Título III, Cap. XIX), ampliando as oportunidades de formação técnica em áreas complexas e ligadas à indústria. Também definiu a participação dos empregadores na constituição das Escolas de Aprendizagem (Título IV, Cap. II).

Previsto no Decreto-lei 4073/1942, foi criado nesse ano o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) voltado à preparação e qualificação de mão de obra e referência na formação técnica, oferecendo cursos voltados para a indústria. Essa iniciativa daria início ao que se estruturou no país com o chamado Sistema S[2].

> "A Reforma Capanema, realizada entre 1942 e 1945, reorganizou o ensino secundário e regulamentou o ensino industrial e comercial, além de promover a instituição do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Finda a era Vargas, com novo ministro da Educação, esse movimento teve sequência, em 1946, com a reorganização do ensino primário, a regulamentação dos ensinos normal e agrícola e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) (SCHWARTZMAN, 2016, p. 91).

As Escolas Técnicas Federais, renomeadas a partir de 1959, foram um passo crucial na institucionalização do ensino técnico no Brasil, estabelecendo um sistema mais organizado e estruturado, com currículos

---

2 Compõem o Sistema 'S', além do Senai (1942): o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac, 1946), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar, 1991), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat, 1993) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop, 1998). Essas entidades possuem um braço de prestação de serviços que são o Sesi, o Sesc e o Sest.

padronizados e uma rede de escolas que cobria diversas regiões do país. Essa fase é caracterizada pela forte centralização e controle do governo federal sobre o sistema de ensino, com ênfase na formação de técnicos que pudessem contribuir para o desenvolvimento industrial do país.

Nos anos 1960, o contexto político e econômico do Brasil influenciou novamente a estrutura do ensino técnico. Durante o regime militar (1964-1985), o ensino técnico ganhou uma importância estratégica dentro do projeto de desenvolvimento nacional imposto pelos militares. As reformas educacionais introduzidas durante esse período, particularmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/1971), promoveram a integração do ensino técnico ao ensino médio, visando criar um sistema de educação que atendesse às demandas do mercado de trabalho e à necessidade de formação de mão de obra qualificada para sustentar o crescimento econômico do país, além de tornar obrigatório o ensino de uma habilitação profissional no antigo segundo grau, o que expandiu significativamente a oferta de cursos técnicos. Contudo, essa obrigatoriedade foi criticada por sobrecarregar o currículo dos estudantes e não conseguir atender à diversidade regional do Brasil.

O governo militar implementou um processo de expansão das Escolas Técnicas Federais, criando instituições e ampliando a oferta de cursos técnicos, com ênfase em áreas que eram consideradas prioritárias para o desenvolvimento econômico, como a indústria pesada, a construção civil e a energia. Esse processo foi acompanhado por um aumento na complexidade dos cursos oferecidos e pela sofisticação da infraestrutura das escolas técnicas, que passaram a contar com laboratórios e equipamentos modernos para a formação dos estudantes.

Transições na EPT e a expansão do século XXI

O fim do regime militar e a redemocratização do Brasil, em meados dos anos 1980, trouxeram novas perspectivas para o ensino técnico e tecnológico. Antes, em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro já haviam sido transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, incorporando a educação superior em suas atribuições e oferecendo cursos de engenharia e outros (Nonato et al, 2023).

Na década de 1990, o país voltou a passar por importantes reformas educacionais. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a educação profissional e tecnológica foi incluída na Lei 9.394/1996, a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A consolidação da transformação das Escolas Técnicas Federais em Cefets foi realizada pela Lei 8.948/1994 e representou uma mudança significativa na organização e na oferta de cursos técnicos e tecnológicos no Brasil ao criar um Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Os Cefets foram concebidos como instituições de ensino superior e técnico, com a missão de promover tanto a educação profissional em nível médio quanto a formação tecnológica em nível superior. Essa nova estrutura deveria permitir maior flexibilidade na oferta de cursos e melhor articulação entre os diferentes níveis de ensino, promovendo uma educação técnica e tecnológica mais integrada e voltada para as necessidades do mercado de trabalho e do desenvolvimento científico e tecnológico do país.

O Decreto 2.208/1997, ao regulamentar pela primeira vez o parágrafo 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da LDB, desvinculou e impossibilitou a integração do ensino técnico profissionalizante ao ensino médio. Em consonância com a política governamental para a EPT, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com o objetivo de envolver as unidades da federação e os agentes privados nessa expansão. Essa mudança, no entanto, gerou debates sobre a identidade do ensino técnico e a formação integral dos estudantes, pois foi acompanhada de uma redução de investimentos do governo federal no ensino médio técnico da rede federal.

Com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, teve início a substituição da política anterior do PROEP, que marcou o protagonismo do governo federal no cenário da reestruturação e expansão da EPT. Houve uma revisão da regulamentação da EPT prevista na LDB e realizada por FHC em 1997, por meio do Decreto 5.154/2004, que define o investimento prioritário do governo federal.

Em 2006, teve início a Fase I da expansão que se anunciara com a nova política. Foi anunciada a criação de 64 novos Cefets. Com a pressão de prefeitos e parlamentares interessados na continuidade desse processo, foi anunciada uma Fase II da expansão, que criaria mais 150 Cefets de 2007 a 2010.

Em seguida a esse avanço significativo, foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei 11.892/2008, que unificou nessa única rede: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologias; os dois Cefets que ainda não haviam migrado para Institutos Federais (Minas Gerais e Rio de Janeiro); as Esco-

las Técnicas vinculadas às Universidades Federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.

Os Institutos Federais foram concebidos para oferecer uma ampla gama de cursos técnicos e tecnológicos, desde o ensino médio integrado até a graduação e a pós-graduação, com forte ênfase na pesquisa aplicada e na inovação tecnológica.

A transformação do Cefet do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Lei 11.184/2005) acirrou a intenção de reprodução do modelo das universidades tecnológicas enquanto os Cefets estavam ainda em modificação. Mas essa expectativa foi frustrada em razão da contrariedade do Ministério da Educação, que defendia a verticalização do ensino em cada unidade, possibilitando a continuidade da oferta de graduação e pós-graduação nos próprios institutos, sem que se transformassem em universidades (Nonato et al, 2023).

> "Desenvolvemos um projeto político-pedagógico reconhecendo que, grosso modo, enquanto a universidade tem uma visão mais horizontal do conhecimento, com várias áreas do conhecimento [...] você tem humanidades, STEM[3], língua e literatura, os IFEs são projetados verticalmente no sentido de que você pode oferecer EJA [educação de jovens e adultos] profissional, ensino médio profissional, ensino superior focado em tecnologia, mestrado profissional. Então a ideia é que enquanto a universidade enfatiza a abrangência do conhecimento (como o termo "universidade" sugere) [...]. Os IFEs, por outro lado, não buscam essa abrangência. O instituto pode focar em certas profissões. Nós garantimos que os institutos incluíssem diplomas em matemática, química, física e biologia. O modelo de IFE foi criado com base em uma visão específica de educação profissional, com base na tese da verticalização; que teríamos que oferecer educação profissional em todos os níveis, começando pela educação básica. (Fernando Haddad, ex-ministro da Educação) (NONATO et al, 2023, p. 508).

3 STEM: Science, Technology, Engineering and Maths (ciência, tecnologia, engenharia e matemática).

Na concepção expressa pelo então ministro da educação, Fernando Haddad, ao se fixarem em regiões interioranas, os institutos federais deveriam ter papel protagonista no desenvolvimento territorial, por meio de seus cursos e formações voltadas para as respectivas zonas onde se implantariam.

Em relação à demanda pela equiparação dos IFs às universidades, a Lei 11892/2008 já previra seu atendimento, o que atendeu às reivindicações de docentes e dirigentes dos Institutos:

> "Art. 2º. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi,* especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.
> § 1º. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. (...) Lei 11892/2008, Art. 2º.

Haveria ainda uma Fase III, prevista para ser desenvolvida de 2011 a 2014, com a implantação de mais 208 *campi*. Os critérios de seleção de municípios variavam de uma à outra fase, revelando a disposição de cobrir vazios de atendimento às mesorregiões[4], atendimento às comunidades periféricas mais pobres, e o cruzamento com investimentos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC).

---

4 A hierarquia regional definida pelo IBGE foi substituída a partir de 2017 por Regiões Geográficas Intermediárias (mesorregiões) e Regiões Geográficas Imediatas (microrregiões). A partir de então, as Regiões Imediatas 'são estruturadas a partir de centros urbanos próximos para suprir as necessidades da população, como serviços de saúde e prestação de serviços públicos' (IBGE, 2017).

Fases da Expansão	Critérios
Fase I (2003 a 2010)	a) Proximidade da escola aos arranjos produtivos instalados em níveis local e regional. b) Importância do município para a microrregião da qual faz parte. c) Valores assumidos pelos indicadores educacionais e de desenvolvimento socioeconômico. d) Existência de potenciais parcerias para a implantação da futura unidade. e) Atender a pelo menos uma das três seguintes diretrizes: i) estar localizada em uma Unidade da Federação que ainda não possui instituições federais de EPT instaladas em seu território. ii) estar localizada em alguma das regiões mais distantes dos principais centros de formação de mão de obra especializada; ii) nos casos em que o município selecionado pertencer a uma região metropolitana, a escola deverá estar situada nas áreas de periferia.
Fase II (2011/2012)	a) Distribuição equilibrada das novas unidades (distância mínima de 50 km entre os campi); b) Cobertura do maior número possível de mesorregiões; c) Sintonia com os arranjos produtivos locais; d) Aproveitamento de infraestrutura física existente; e) Identificação de potenciais parcerias.
Fase III (2013/2014)	a) População dos Estados em relação à população total do Brasil; b) Presença das redes federal e estadual de EPT nos Estados (apoiada pelo Programa Brasil Profissionalizado); c) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada Estado; d) Jovens de 15 a 24 anos cursando os últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em relação à população jovem do Estado; e) Número de mesorregiões e municípios presentes em cada unidade da Federação

Quadro 1. Expansão da rede de IFs e critérios de municípios escolhidos
Fonte. SETEC/MEC apud TCU (2012, p. 6-7) e informações do site do Ministério da Educação, disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/100-novos-ifs/historico.

A estrutura da gestão expandida deveria oferecer a EPT e práticas pedagógicas, com alto grau de engajamento local, descrevendo a "*ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional"* (Art. 6º, Inciso I).

O reforço a essa vocação dos IFs, encontra-se em outras passagens da lei em seu Art. 6º Inc. II: *"(...) adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais"*; Inc. IV: "*orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais (...)"*; e Inc. VII: *"desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica".* Os objetivos são reforçados no Art. 7º Inc. III: *"realizar pesquisas aplicadas (...) estendendo seus benefícios à comunidade"*; Inc. IV: *"desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais (...)"*; e no Inc. V: *"estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional"*.

Também se explicitou o compromisso com as redes municipais e estaduais de educação, conforme Art. 6º Inc. VI: *"(...) oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino".*

A estratégia de interiorização ficou reafirmada pelas fusões e incorporações determinadas pela lei, reforçando a centralização administrativa da gestão no formato *multicampi* (Art. 2º caput e Art. 9º).

Na lei ficou consolidada a posição do governo Lula-Haddad em recusar a transformação dos IFs e Cefets em universidades tecnológicas, optando por ampliar a oferta de ensino superior público, interiorizado e verticalizado, a partir do ensino médio regular e técnico-profissional, com custos mais módicos em relação àqueles referentes à criação das universidades.

O então Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação (Concefet) era um forte defensor da *"inclusão dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFET) entre as entidades que constituem o Sistema Federal de Educação Superior, com prerrogativas equivalentes à universidade caracterizadas em toda legislação que trata desse nível de ensino"* (SILVA, 2023, p. 35).

Essa posição foi confirmada, conforme se verifica no Art. 7 (Inciso VI e alíneas, da 'a' até 'e'), a qual definiu que um dos objetivos dos Institutos Federais seria "*ministrar em nível de educação superior"* e de pós-graduação, incluindo: cursos superiores de tecnologia, licenciatura, engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização e cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado. Isto é,

todas as prerrogativas que as universidades federais possuem.

O ex-secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) (2006-2012), Eliezer Moreira Pacheco, no prefácio de publicação organizada por Silva (2023) em edição divulgada pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), procura clarear a posição do Ministério da Educação quanto ao papel diverso da EPT e da universidade:

> "Tenho afirmado que a maior ameaça à sobrevivência dos IFs não são os governos, mesmo que eventualmente sejam hostis. Eles vêm e vão. A verdadeira ameaça é a importação de concepções que tentam transformar os IFs em algo parecido com universidades, quando sua força e legitimidade vêm exatamente da originalidade de sua proposta. Os IFs não são escolas técnicas melhoradas nem universidades pioradas. Eles são algo diferente, uma instituição com uma proposta própria que não pode ser comparada nem com uma nem com outra (SILVA, 2023; p.13).

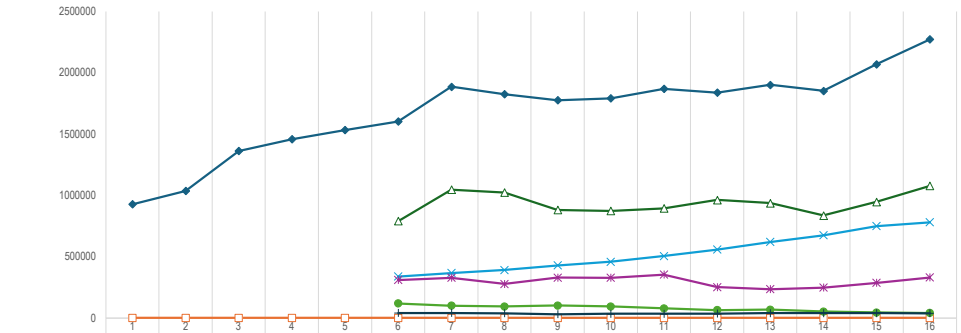
Para o ex-Diretor-Geral do Cefet São Paulo, ex-reitor do IF Brasília e diretor da Setec/MEC, Garabed Kenchian, em depoimento à Silva (2023), as origens do processo de expansão estão se perdendo à medida que a rápida expansão trouxe para os IFs mentalidades afastadas de sua concepção de envolvimento comunitário.

> "O processo de expansão foi muito rápido e isso trouxe algumas consequências. Foram realizados muitos concursos públicos e os servidores antigos, que criaram os cursos e sabiam bem as finalidades dos Institutos Federais, já se aposentaram. Praticamente não houve a transferência da cultura organizacional. Os novos servidores, em geral, trazem a cultura da universidade, que é acadêmica e científica. Mas os Institutos Federais têm um papel diferente. Como fazer para que um novo servidor compreenda que a pesquisa praticada nos câmpus é a pesquisa aplicada e deve atender a demandas e interesses regionais e aos interesses da sociedade organizada? As pesquisas não devem ocorrer de acordo com os interesses e vocações dos docentes pesquisadores (SILVA, 2023, p.74).

A lei de 2008 tinha várias outras premissas que levariam à consolidação do desenho de ocupação do imenso território nacional, aproveitando-se das instituições federais existentes.

Não obstante todas as complexidades presentes nessa expansão, o crescimento de matrículas na EPT durante a década de 2010, a despeito das descontinuidades políticas ocorridas no país, logrou um acentuado crescimento após a criação da Rede Federal em 2008, como era de se esperar, medidos após os anos iniciais de implantação dos novos *campi*, como se observa no Gráfico 1. Note-se que não foi possível conseguir os dados por modalidade de oferta de 2007 a 2012.

Gráfico 1. Evolução das matrículas na EPT de nível médio no Brasil (2008 a 2023).
Fonte. Fonte: Elaborado pelo autor com dados da EPT de 2008 a 2009 em apresentação do INEP disponível em: https://download.inep.gov.br/download/censo/2010/apresentacao_divulgacao_censo_2010.pdf. Dados de 2010 a 2012, obtidos no Censo de Educação Básica do INEP (2010-2017). Dados de 2013 a 2023 organizados pelo Observatório da EPT, disponível em: https://observatorioept.org.br/ept-em-numeros/metas-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio, Acesso: jan. 2025.



ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Subsequente						792.796	1.046.340	1.023.332	881.738	874.371	894.862	962.825	936.547	836.040	947.905	1.078.193
Integrado						338.417	366.988	391.766	429.010	459.526	505.791	558.956	620.563	674.245	750.125	782.129
Concomitante						310.218	328.740	278.212	329.033	328.073	354.346	252.221	236.320	248.066	287.320	331.514
Magistério						120.246	101.224	93.919	102.833	94.793	78.773	64.222	68.126	52.746	44.830	41.458
Integrado à EJA						41.269	42.875	38.228	32.710	35.043	35.145	36.750	39.921	40.444	39.591	38.313
total	927.978	1.036.945	1.361.827	1.458.496	1.532.562	1.602.946	1.886.167	1.825.457	1.775.324	1.791.806	1.868.917	1.838.224	1.901.477	1.851.541	2.069.771	2.271.607

Durante os 16 anos de vigência da reforma relacionada à Lei 11.892/2008, observou-se um avanço significativo nas matrículas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no ensino médio. Esse crescimento foi especialmente notável até 2014, quando o número de matrículas registrou um aumento de 100% em relação a 2008. No período de 2014 a 2021, houve uma estabilização das matrículas, retomando o crescimento somente em 2022, quando foi alcançada a marca de 2 milhões de matrículas.

Conclui-se que de 2008 a 2023 a quantidade de matrículas triplicou em relação ao ano da lei, demonstrando que o crescimento quantitativo está sendo perseguido em relação às metas do Plano Nacional de Educação.

Para concluir esse tópico introdutório, sintetizamos, no Quadro 2, o que consideramos as ocorrências mais emblemáticas nos 115 anos da EPT no Brasil (1909 a 2024):

Ano	Evento	Legislação
1909	Criação das Escolas de Aprendizes e Artífices pelo presidente Nilo Peçanha	Decreto 7.566/1909
1937	Reestruturações das instituições com a criação dos Liceus Profissionais	Lei 378/1937
1942	Criação das Escolas Industriais, Técnicas, Artesanais e de Aprendizagem com equiparação do ensino profissional e técnico ao nível médio	Decreto-Lei 4.127/1942
1959	Implementação das Escolas Técnicas Federais como autarquia, com autonomia didática, técnica, financeira e administrativa	Lei 3.552/1959

Ano	Evento	Legislação
1965	As escolas profissionalizantes passam a ser federais, incorporando na sua denominação a sigla do seu respectivo estado.	Lei 4.759/1965
1978	Criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica, com a oferta de cursos industriais, de graduação e pós-graduação.	Lei 6.545/1978
1993	Transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet/BA)	Lei 8.711/1993
2008	Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.	Lei 11.892/2008

Quadro 2. Quadro sintético das ocorrências mais marcantes da educação profissional e tecnológica na Bahia e no Brasil
Fonte. Linha do tempo do IFSP, disponível em https://www.memoriasifsp.com.br/historia.html (consulta em nov. 2024) e Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, disponível no portal do Ministério da Educação, em http://portal.mec.gov.br.Tecnológica no Brasil, disponível no portal do Ministério da Educação, em http://portal.mec.gov.br.

Educação: mercado e estado em disputa ou em colaboração?

A necessidade de qualificação profissional e tecnológica está historicamente vinculada ao desenvolvimento dos processos de urbanização e industrialização de uma região, transformando o conhecimento em uma mercadoria valiosa no contexto técnico-científico-informacional. Esse fenômeno reflete a crescente demanda por habilidades especializadas que acompanham a evolução econômica e social, onde o conhecimento técnico se torna um recurso estratégico para a competitividade e inovação. Assim, confere-se à educação profissional e tecnológica uma esperança na emergência de um elemento crucial para o desenvolvimento sustentável, com a finalidade de promoção e capacitação de indivíduos e a adaptação às exigências do mercado globalizado.

Quem dita o processo de ocupação do território, seja urbano ou rural, é o mercado. Especialmente a produção no campo e na cidade voltadas para o mercado global, que comanda os movimentos de especialização territorial para a produção de bens de consumo duráveis, mas também das regiões exploráveis para a produção do agronegócio. Portanto é o mercado, antes da ação estatal, que define essa ocupação e exige que o estado avance com a oferta da educação que o satisfaça.

> "Entretanto, em todos os casos, a demanda por ensino e qualificação aumenta e a oferta se aproxima das especializações produtivas dos lugares. Nesse contexto, acessibilidade e localização dos bens e serviços, espalhados desigualmente pelo território, seguem uma lógica do mercado, mas, podem ser modificadas por uma ação pública, minimizando os efeitos das compartimentações e exclusões de certas fatias da sociedade. Assim, as fronteiras educacionais estão centradas nas áreas mais dinâmicas economicamente, ou seja, em ilhas representadas pelas capitais dos estados, nas metrópoles, e, principalmente, no eixo centro sul do país (CERQUEIRA-NETO e SILVA, 2024, p. 7).

As ofertas de infraestruturas viárias de transporte, comunicação, energia, facilidades para importação e exportação devem, portanto, se agregar às custas do estado brasileiro, de educação em todos os níveis, do fundamental ao superior, passando pelas novas demandas da EPT, que devem agregar também novos conteúdos científicos e tecnológicos. Essa situação se mostra especialmente conveniente para docentes e pesquisadores cuja principal preocupação reside na própria progressão acadêmica e profissional, em detrimento de uma reflexão crítica sobre as adaptações exigidas pelas pressões do mercado.

Não obstante essa subordinação da educação ao mercado, consentida e incentivada pelo Estado, essa prática impede uma reflexão sobre as reais necessidades de longo prazo de um município ou região. Isso faz com que os políticos, ao liderarem processos de implementação de empreendimentos educacionais, não apenas busquem atender aos interesses dos empreendedores privados, mas também demonstrem um entusiasmo desmedido pela instalação dessas instituições. Revelam um entusiasmo desmedido pela implantação dessas instituições em seus domínios de atuação e influência.

> "Esta reflexão de análise nos leva a outra reflexão: que os governantes no Brasil, em todas as escalas, desconhecem a influência das instituições de ensino como vetores do desenvolvimento e continuam numa perspectiva limitada que compreende o desenvolvimento econômico de um dado lugar somente através da chegada de uma grande empresa. Outrossim, a chegada de uma instituição de ensino pode promover o aquecimento da economia local e regional como também traz consigo problemas semelhantes a de qualquer grande empreendimento econômico (CERQUEIRA-NETO e SILVA, 2024, p. 15).

Organismos internacionais adotam abordagens específicas com o objetivo de expandir a oferta da EPT para o bom funcionamento do mercado. Em trabalho realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), após avaliar a baixa taxa de matrículas da EPT no Brasil (apenas 8% na faixa de 15 a 19 anos), se comparada à média dos países filiados (Gráfico 1), recomenda atenção especial à denominada Aprendizagem Baseada no Trabalho:

> "A reforma da EPT no Brasil deve ser acompanhada por um esforço de tornar a aprendizagem baseada no trabalho (ABT) uma parte sistemática dos programas de EPT, dados os benefícios trazidos por esta vinculação. A oferta de treinamento nas empresas é mais econômica e pode contribuir para tornar a EPT mais relevante para as necessidades do mercado de trabalho. Para garantir que todos os alunos da EPT possam se beneficiar da ABT, inclusive nos programas oferecidos principalmente nas escolas, alguns países tornam a ABT obrigatória (OCDE, 2022, p. 6).

Considerando a orientação pregressa do mercado, respaldada pela anuência do Estado brasileiro, que estabeleceu a concentração das instituições de ensino nas metrópoles litorâneas, onde já se configurava a oferta de serviços e a infraestrutura necessária para a perpetuação da acumulação de capital, seria imperativo que o Estado, assim como foi implementado pelos sucessivos governos do Partido dos Trabalhadores no governo federal, adotasse como diretriz política a reversão parcial dessa

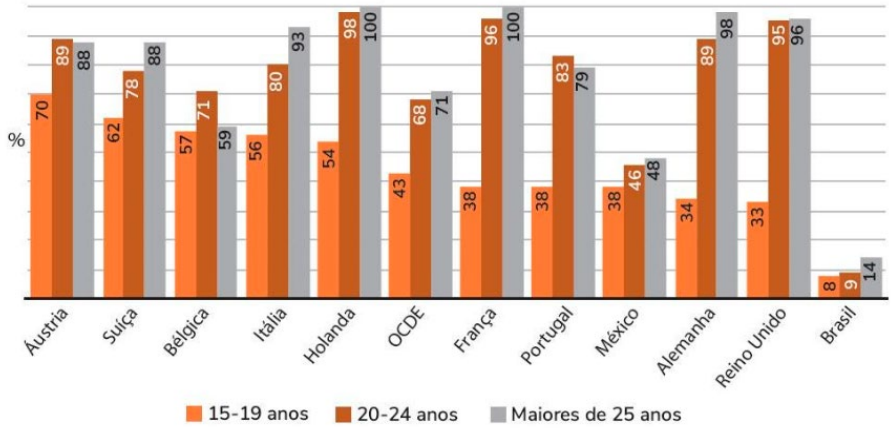


Gráfico 2. Participação de estudantes matriculados na EPT no Brasil, em comparação com alguns países da OCDE. **Fonte.** Gregório Grisa, professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, disponível em: https://gregoriogrisa.com.br/educacao-profissional-e-tecnologica/. Acesso: jan. 2024.

tendência. Isso pode ser realizado por meio de políticas de descentralização regional, redirecionando os investimentos para a expansão interiorizada da educação superior, bem como da educação profissional e tecnológica de nível médio.

Referências

ROMERO, Marta Adriana Bustos; SILVA, Caio Frederico e; TEIXEIRA, Éderson Oliveira. Um campus para o novo milênio: estratégias de sustentabilidade urbana na Universidade de Brasília do Gama (Distrito Federal). In: CATALÃO, Vera Margarida Lessa; LAYRARGUES, Philippe Pomier; ZANETI, Izabela Cristina Bruno Bacelar (Org.). *Universidade para o século XXI: educação e gestão ambiental na Universidade de Brasília.* Brasília: Cidade Gráfica e Editora, 2011. p. 167-178.

Autores
Os *campi* dos Institutos Federais: impactos, capilaridades e complexidades



Joel Pereira Felipe
joel.felipe@ufsb.edu.br

“É co-autor dos capítulos sobre UFABC e UFSB no livro Novos Campi universitários brasileiros. Processos e Impactos (Universidade de Brasília, 2021).

Professor associado da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Mackenzie, mestre pela Escola de Engenharia de São Carlos e doutor pelo Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Foi professor adjunto da Universidade Federal do ABC (UFABC), onde atuou como Prefeito Universitário e Pró-reitor de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas. Realizou pós-doutorado na UFABC e no Urban Laboratory da University College London. Desde 2014 na UFSB, foi Pró-reitor de Sustentabilidade e Integração Social. Coordena o NEIC, liderando projetos como a Reabilitação Urbana do Gogó da Ema (prêmio CAU-BR), a Oficina de Soluções Baseadas na Natureza no Alto do Coqueiro e o Plano Municipal de Redução de Riscos de Ilhéus.



Caio Frederico e Silva
caiosilva@unb.br

“Diretor da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília (FAU-UnB, 2023-2027). Arquiteto e Urbanista formado pela UFPI (2006). Mestre (2009) e Doutor (2013) pela FAU-UnB onde também é Professor desde 2011 e Bolsista Produtividade do CNPq desde 2023. Pós-doutorado na Graduate School of Design (GSD) da Universidade de Harvard (2019-2020). Atualmente lidera grupo de pesquisa em Simulação Computacional no Ambiente Construído/CNPq (www.sicac.unb.br). Atualmente, também coordena a Pós-Graduação Reabilita e o Laboratório de Sustentabilidade Aplicada à Arquitetura e ao Urbanismo - LaSUS/UnB. Pesquisador colaborador do CICS.Nova (Universidade Nova de Lisboa) e do Critical Landscapes Design Lab (Harvard University).



OS INSTITUTOS FEDERAIS NA BAHIA E OS IMPACTOS DE SEU CRESCIMENTO

Institutos Federais na Bahia
Joel Pereira Felipe[1]

1 Professor do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal do Sul da Bahia. Durante o ano de 2023, o autor teve a oportunidade de efetivar uma colaboração técnica com o IFBA campus de Ilhéus com o intuito de auxiliar na revisão do Plano Pedagógico de Curso de Arquitetura e Urbanismo, plano esse já existente e que carecia de atualização. Durante o período de oito meses, trabalhando com uma comissão formada por mais dois docentes arquitetos, foi oportunizado conhecer a estrutura organizacional do IFBA e as suas características de funcionamento.

Raízes, evolução e transformações dos Institutos Federais na Bahia

A EPT na Bahia evoluiu também a partir da iniciativa de criação da Escola de Aprendizes Artífices (EAA) em 1910, parte do movimento iniciado pela reforma do governo de Nilo Peçanha. Em 1937, a EAA se transformou no Liceu Industrial de Salvador. Em 1942, no bojo das reformas implantadas pela Lei Capanema, passou a se denominar Escola Técnica de Salvador (ETS). Em 1965, as escolas técnicas foram federalizadas e a ETS passou a se chamar Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA). Em 1976 foi criado o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (Centec) destinado à formação de tecnólogos em nível superior.

A Lei 8.711/1993 definiu a fusão da ETFBA e do Centec, transformando-os no Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet/BA), autorizando, assim como já previra a legislação federal, a oferta de cursos de graduação e pós-graduação.

A Lei 11.892/2008 (Art. 5º, Inc. V e VI), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, definiu a criação do Instituto Federal da Bahia, por intermédio da fusão do Cefet/BA e do Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais (Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim) e das Escolas Médias de Agropecuária Regionais da Ceplac (Comissão Especial Para a Lavoura Cacaueira), e EMARC (Itapetinga, Teixeira de Freitas, Uruçuca e Valença).

Segundo o portal do IFBA, esse IF possui 24 *campi* e 14 polos de EAD, com ofertas de EPT em 38 municípios, distribuídos conforme a Figura 1 e a Tabela 1.

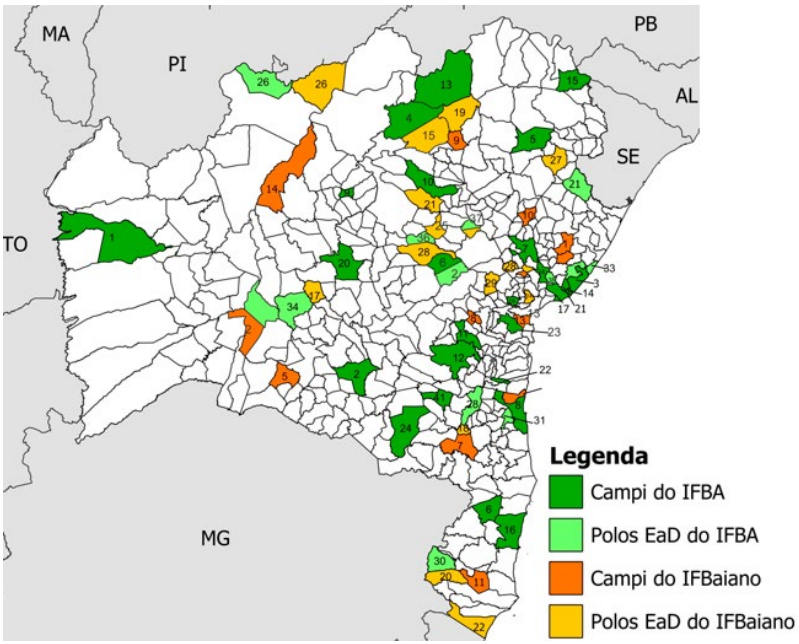


Figura 1. Localização dos Institutos Federais na Bahia (IFBA e IFBaiano).
Fonte. Autor. Mapa baseado nos portais do IFBA e IFBaiano.

IFBA	MUNICÍPIO	IDH-M (2017)	POPULAÇÃO (IBGE 2022)	QT. DE ALUNOS	RELAÇÃO ALUNO/ POP.
***Campi* do IFBA (24)**					
1.	Barreiras	0,721	159.734	1.005	0,63%
2.	Brumado	0,656	70.510	862	1,22%
3.	Camaçari	0,694	300.372	887	0,30%
4.	Campo Formoso	0,586	71.377	S/Info	0,00%
5.	Euclides da Cunha	0,567	61.456	496	0,81%
6.	Eunápolis	0,677	113.710	1.377	1,21%
7.	Feira de Santana	0,712	616.272	1.074	0,17%
8.	Ilhéus	0,690	178.649	1.490	0,83%
9.	Irecê	0,691	74.507	822	1,10%
10.	Jacobina	0,649	82.590	1.071	1,30%
11.	Jaguaquara	0,580	47.738	S/Info	0,00%
12.	Jequié	0,665	158.813	1.400	0,88%
13.	Juazeiro	0,677	237.821	447a	0,19%
14.	Lauro de Freitas	0,754	203.331	517	0,25%
15.	Paulo Afonso	0,674	112.870	896	0,79%
16.	Porto Seguro	0,676	168.326	1.070	0,64%
17.	Salvador	0,759	2.417.678	9.684	0,40%
18.	Santo Amaro	0,646	56.012	831	1,48%

IFBA	MUNICÍPIO	IDH-M (2017)	POPULAÇÃO (IBGE 2022)	QT. DE ALUNOS	RELAÇÃO ALUNO/ POP.
19.	Santo Antônio de Jesus	0,700	103.055	588	0,57%
20.	Seabra	0,635	46.160	422	0,91%
21.	Simões Filho	0,675	114.559	1.091	0,95%
22.	Ubaitaba (campus avançado)	0,611	17.596	71	0,40%
23.	Valença	0,623	68.088	952	1,40%
24.	Vitória da Conquista	0,678	370.879	2.609	0,70%
	TOTAL		**5.852.103**	**20.578**	
Polos EaD (UAB) * (14)					
25.	Bom Jesus da Lapa	0,633	65.550	S/Info	-
26.	Campo Alegre de Lourdes	0,577	30.671	S/Info	-
27.	Dias D'ávila	0,676	71.485	S/Info	-
28.	Ibicuí	0,584	13.934	S/Info	-
29.	Itaberaba	0,620	65.073	S/Info	-
30.	Itanhém	0,637	17.813	S/Info	-
31.	Itabuna	0,712	186.708	S/Info	-
32.	Itapetinga	0,667	65.897	S/Info	-
33.	Itapicuru	0,486	31.679	S/Info	-

IFBA	MUNICÍPIO	IDH-M (2017)	POPULAÇÃO (IBGE 2022)	QT. DE ALUNOS	RELAÇÃO ALUNO/ POP.
34.	Macaúbas	0,609	11.765	S/Info	-
35.	Mata de São João	0,668	42.566	S/Info	-
36.	Mundo Novo	0,590	17.305	S/Info	-
37.	Pintadas	0,612	10.325	S/Info	-
38.	São Francisco do Conde	0,674	37.732	S/Info	-

(*): Universidade Aberta do Brasil.
S/Info: Sem informação.

Legenda para o IDH-M.			
	Categoria do IDH-M	**Campi do IFBA**	**Polos EAD do IFBA**
	Muito Alto (0,800-1,000) d00)	-	-
	Alto (0,700-0,799)	5 (20,8%)	1 (7,1%)
	Médio (0,600-0,699)	16 (66,7%)	9 (64,4%)
	Baixo (0,500-0,599)	3 (12,5%)	3 (21,4%)
	Muito Baixo (0,000-0,499)	-	1 (7,1%)
	Total de campi/polos	**24 (100%)**	**14 (100%)**

Tabela 1. Instituto Federal da Bahia (IFBA): indicadores.
Fonte. Portal do IFBA (https://portal.ifba.edu.br/campi/escolhacampus); https://portal.ifba.edu.br/ead/uab; e IBGE-Cidades e Atlas do Desenvolvimento Humano - Brasil (http://www.atlasbrasil.org.br/). Dados: 2023. Dados do IFBaiano: Plataforma Nilo Peçanha do Ministério da Educação.

Considerando os dados do Índice de Desenvolvimento Humano – Municipal (IDH-M) disponíveis para 2017 e a localização dos *campi* do IFBA, identificamos que cinco municípios (20,8%) possuíam o IDH alto; 16 (66,7%) enquadrados com o IDH médio e 3 (12,5%) com o IDH baixo. Portanto, há uma ênfase do IFBA de inserção nos municípios com IDH médio e baixo, atestando sua vocação. Já em relação aos locais dos polos de EAD do IFBA, há uma predominância de IDHs inferiores. Há ainda um município (Itapicuru) com IDH muito baixo.[1]

O IFBaiano, em 2024, estava instalado em 29 municípios, distribuídos conforme a Figura 1 e a Tabela 2, sendo 14 *campi* e 15 unidades com oferta de Ensino à Distância (EaD).

1 Ainda que utilize dados de anos distintos, essa comparação não nos parece descabida. Ela pode ser empregada para uma análise aproximativa, considerando que os indicadores que compõem o IDH-M – longevidade, escolarização e renda per capita – tendem a variar lentamente, sem oscilações abruptas em curtos períodos.

Tabela 2. Instituto Federal Baiano (IFBaiano): indicadores.**Fonte.** Portal do IFBaiano (https://ifbaiano.edu.br/portal/relatorio-gestao-2023/, consulta nov. 2024)

IFBaiano	MUNICÍPIO	IDH-M	POPULAÇÃO (IBGE 2022)	QT. DE ALUNOS	RELAÇÃO ALUNO/ POP.
***Campi* do IFBaiano (14)**					
1.	Alagoinhas	0,683	151.055	1.361	0,90%
2.	Bom Jesus da Lapa	0,633	65.550	1.218	1,86%
3.	Catu	0,677	48.148	1.627	3,38%
4.	Governador Mangabeira	0,643	20.605	1.480	7,18%

IFBaiano	MUNICÍPIO	IDH-M	POPULAÇÃO (IBGE 2022)	QT. DE ALUNOS	RELAÇÃO ALUNO/ POP.
5.	Guanambi	0,673	87.717	2.141	2,44%
6.	Itaberaba	0,620	65.073	663	1,02%
7.	Itapetinga	0,667	65.897	1.111	1,69%
8.	Santa Inês	0,574	10.300	1.573	15,27%
9.	Senhor do Bonfim	0,666	74.490	2.253	3,02%
10.	Serrinha	0,634	80.435	1.014	1,26%
11.	Teixeira de Freitas	0,685	145.216	813	0,56%
12.	Uruçuca	0,616	21.420	1.270	5,93%
13.	Valença	0,623	68.088	1.218	1,79%
14.	Xique-Xique	0,585	44.757	1.202	2,69%
	TOTAL		**948.751**	**18.944**	
Polos EaD (15)					
15.	Campo Formoso	0,586	71.377	S/Info	-
16.	Ibipitanga	0,584	13.863	S/Info	-
17.	Itacaré	0,583	27.704	S/Info	-
18.	Itororó	0,594	16.617	S/Info	-
19.	Jaguarari	0,659	32.607	S/Info	-
20.	Medeiros Neto (campus avançado)	0,625	22.925	S/Info	-

IFBaiano	MUNICÍPIO	IDH-M	POPULAÇÃO (IBGE 2022)	QT. DE ALUNOS	RELAÇÃO ALUNO/ POP.
21.	Miguel Calmon	0,586	24.661	S/Info	-
22.	Mucuri	0,665	37.975	S/Info	-
23.	Mundo Novo	0,590	17.299	S/Info	-
24.	Nazaré	0,641	27.060	S/Info	-
25.	Pintadas	0,612	10.325	S/Info	-
26.	Remanso	0,579	40.586	S/Info	-
27.	Santa Teresinha	0,587	10.441	S/Info	-
28.	Santo Estêvão	0,626	52.274	S/Info	-
29.	Conceição da Feira	0,634	20.800	S/Info	-

Legenda para o IDH-M.			
	Categoria do IDH-M	**Campi do IFBA**	**EAD do IFBaiano**
	Muito Alto (0,800-1,000) d00)	-	-
	Alto (0,700-0,799)	-	-
	Médio (0,600-0,699)	12 (85,7%)	7 (46,7%)
	Baixo (0,500-0,599)	2 (14,3%)	8 (53,3%)
	Muito Baixo (0,000-0,499)	-	-
	Total	**14 (100%)**	**15 (100%)**

Na Tabela 2 observa-se que o IFBaiano não está instalado em nenhum município com o IDH alto (acima de 0,700). Dos 29 municípios, incluindo-se *campi* e polos, 19 (65,5%) enquadram-se no IDH médio e 10 (34,5%) o IDH baixo. por esse aspecto, o perfil do IFBaiano parece ser de caráter mais inclusivo e voltado aos municípios mais pobres do estado.

Em resumo, e considerando que o IDH da Bahia era de 0,691 em 2017, reputado como nível médio, conclui-se que a localização dos *campi* dos institutos não adota rigorosamente o critério de atendimento onde se encontram os menores Índices de Desenvolvimento Humano municipal do estado. Dos 38 *campi* dos institutos (IFBA e IFBaiano), 5 (13,2%) estão em municípios considerados de alto IDH; 28 *campi* (73,7%) estão em municípios com IDH médio, correspondente ao próprio estado da Bahia, e ainda temos 5 (13,2%) que se enquadram no perfil deIDH baixo.

Outras conclusões: a) no geral, os *campi* dos IFBaianos estão localizados em áreas com mais baixo IDH-M se comparados aos dos IFBAs. Os polos de EAD de ambas as instituições estão localizados em municípios de IDH inferior em relação aos seus respectivos *campi*.

Outro aspecto a considerar refere-se ao impacto quantitativo das vagas oferecidas nos institutos federais. Segundo o Censo Escolar 2022 do INEP, a Bahia registrava 485.717 matrículas no ensino médio. Somando-se os *campi* dos IFs Baiano e da Bahia, eram 38 unidades com 39.522 matrículas. Portanto, os IFs da Bahia equivalem a apenas 8,1% das matrículas totais no ensino médio do estado. É um investimento importante, mas ainda corresponde a uma pequena parcela das matrículas do estado.

Silva (2024) procura avaliar os motivos das dificuldades para que essa nova configuração logre resultados, apontando que a centralização das reitorias do Instituto Federal Baiano e do Instituto Federal da Bahia na capital Salvador seja definida como "o principal vetor da crise atual dos IFs na Bahia". (SILVA, 2024, p. 22)

Verifica-se que, a despeito da versão oficial da criação e distribuição dos *campi* dos Institutos Federais (da Bahia e Baiano), amparada na estratégia de desenvolvimento regional, interiorizando a EPT, reduzindo a centralidade da gestão administrativa e acadêmica da capital Salvador, a realidade também passa por interesses político-partidários que se manifestam na pressão de prefeitos e deputados que circulam nos gabinetes do Ministério da Educação. Esses trocam apoio político pela aprovação tanto das elites econômicas, com interesse em valorização de terras e na melhoraria da produção agrícola e industrial, por exemplo, quanto dos

movimentos populares por educação, intelectuais e sindicatos de educadores, formando inusitada aliança por implantação de novas instituições, sem considerar um planejamento de longo prazo em relação ao local de implantação e aos cursos oferecidos. O que realmente importa, ao fim, é garantir uma conquista simbólica para a região e capitalizar politicamente sobre ela.

> "A implantação dos *campi* dos IFs na Bahia atendeu ao localismo baseado na força política e econômica de um dado município; percebe-se que na expansão não está posta, claramente, uma orientação pela região, por isso, também houve uma concentração de *campi* em determinados lugares no Estado da Bahia. Essa expansão sem planejamento construiu vários gargalos no que se refere a dinâmica dos *campi*, sobretudo, na dependência excessiva das reitorias localizadas na capital (SILVA, 2024, p.:19).

Essa lógica ficou evidente com o anúncio, em 2024, da implantação de novos *campi* em regiões alinhadas às bases eleitorais e às alianças partidárias dos governos estadual e federal – ainda que se argumente haver estudos técnicos que sustentem essa expansão.

O IFBA de Ilhéus como caso emblemático da crise locacional entre educação e território

Esse *campus* foi concebido para atender principalmente aos dois municípios mais populosos da região, Ilhéus e Itabuna, cujas populações eram, em 2010, respectivamente, de 199.749 (Itabuna) e 184.236 (Ilhéus) habitantes. Essas populações, em 2022, segundo o IBGE, eram de, respectivamente, 186.708 (Itabuna) e 178.649 (Ilhéus). Os municípios perderam população nessa década, respectivamente, 7% (Itabuna) e 3% (Ilhéus).

O *campus* do IFBA está localizado na Rodovia BR-415 (Itabuna-Ilhéus), considerada uma Aglomeração Urbana, segundo os critérios do IBGE. Dista em torno de 16 km do terminal rodoviário urbano que faz a conexão de ônibus entre o centro comercial e administrativo e os bairros de Ilhéus, viabilizando o acesso de estudantes dos bairros ao *campus*.

Em relação à Itabuna, fica localizado a cerca de 14 km do limite da área urbana e a 17 km do terminal rodoviário intermunicipal, localizado na área central da cidade.



Figura 2. Vista aérea do trecho da Rodovia BR-415, com as distâncias aproximadas entre o IFBA, os bairros mais próximos e o centro de Ilhéus.
Fonte. Google Earth (2025) com edição do autor.

O *campus*, autorizado a funcionar em junho de 2011, está localizado em área totalmente isolada da malha urbana. O bairro mais próximo, Salobrinho, contava com 5.223 habitantes (IBGE, 2022) e encontra-se a 3 km do IFBA. O bairro mais populoso em sua vizinhança, o Banco da Vitória, possuía 7.780 habitantes (IBGE, 2022) e situa-se a aproximadamente 7 km de sua portaria. Há ainda uma pequena comunidade urbana, distante 1 km do *campus*, com 1.080 moradores (IBGE, 2022) denominada Vila Cachoeira. Não há oferta de serviços associados ao estabelecimento de ensino nas proximidades, como lanchonetes, restaurantes e papelarias.



Figura 3. Vista aérea do IFBA Campus Ilhéus demonstrando seu isolamento em relação aos núcleos urbanos circundantes.
Fonte. Google Earth (dezembro/2024).

O acesso se dá por meio de veículos particulares, por parte de professores e técnicos administrativos, mas os estudantes fazem uso de ônibus municipais e intermunicipais, tendo em vista a sua faixa etária prevalente de menores de 18 anos, enfrentando longos intervalos entre os horários de circulação dos coletivos. As prefeituras da região disponibilizam um transporte estudantil vinculado ao calendário da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), localizada no bairro vizinho de Salobrinho. Consequentemente, essa opção de transporte está sujeita a paralisações motivadas por férias e recessos escolares. Na prática, o IFBA Campus Ilhéus depende do calendário da UESC. Em casos de paralisações grevistas na instituição estadual, por exemplo, há restrições ou até impedimento de frequência de estudantes do IFBA.

O aglomerado urbano Itabuna-Ilhéus tem-se mantido com essa conexão formada pela

rodovia Jorge Amado (BR-415), pavimentada em 1960, a partir de vultosos investimentos dos governos estadual e federal, além do incentivo da Prefeitura de Ilhéus por meio da legislação municipal, permissiva ou negligenciada.

Várias estruturas permanentes, 'fixos' (Santos, 2020), foram decorrentes dessas iniciativas, tais como: a instalação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) em 1991; o Instituto Federal da Bahia (IFBA) em 2011; o Hospital Regional Costa do Cacau em 2017; o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Sesi) em 2017; a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) em 2022 e a Policlínica Regional Ilhéus em 2023. Ainda foram implantadas unidades habitacionais do Programa Minha Casa Minha Vida: 1.300 unidades nos Residenciais Morada das Brisas, Morada do Porto, Morada das Águas Etapas I e II (2012); e 600 unidades no Residencial Rio Cachoeira (2018).

Esses projetos, juntamente com a duplicação da rodovia Ilhéus-Itabuna e a construção da nova rodovia BA-649, que ligará Itabuna a Ilhéus, prevê a construção de uma nova pista na margem direita do Rio Cachoeira, com quatro pontes de interligação com a pista atual. Esses investimentos são realizados provocando enorme impacto ambiental nesta região.

Enquanto esses empreendimentos são implantados pelos governos estadual e federal, sob o argumento de desenvolvimento regional, observa-se que o isolamento urbano do IFBA – Campus Ilhéus é tão marcante que a vocação de alavancagem da economia local e regional, a integração com a comunidade do entorno e o compromisso com as soluções de problemas comunitários, como a redução da pobreza e desigualdade, ficaram limitados a algumas experiências promovidas pelo corpo docente e discente no bairro de Vila Cachoeira, como o projeto de extensão 'Entre mulheres da Vila Cachoeira' e o acolhimento de famílias por ocasião das inundações ocorridas em dezembro de 2021.

A implantação do *campus* em 2008 teve como objetivo atender às cidades de Ilhéus e Itabuna, justificando sua localização estratégica entre as duas. No entanto, a decisão de criar o IFBA de Itabuna em 2024, embora positiva para Itabuna, representa um desafio significativo para o IFBA de Ilhéus. Como o corpo discente é majoritariamente composto por jovens de ambas as cidades, a divisão dos estudantes comprometeria a razão de ser do Campus Ilhéus, já que os alunos de Itabuna não teriam mais interesse em se deslocar até Ilhéus. A partir desse momento, o IFBA Ilhéus entra em contradição com as diretrizes que fundamentaram sua criação.

Avaliar os resultados da política de expansão dos IFs para subsidiar a Fase IV (2024-2026)

A discussão da educação e do território estão muito presentes em distintas áreas do conhecimento, como na Administração Pública, na Educação, nas Ciências Sociais, no Planejamento Urbano e Regional e, no presente estudo, com destaque à Geografia e à Arquitetura e Urbanismo. Cabe aproveitar essas abordagens disciplinares para contribuir com a política pública de expansão da EPT. A junção das duas áreas do conhecimento na discussão da importância da localização dos equipamentos educacionais no território é o que se pretende fazer a seguir, no contexto da avaliação dos padrões locacionais dos institutos federais.

Espaço, território, fixos e fluxos na implantação dos Institutos Federais

Estudos têm sido realizados destacando a importância da "territorialização da educação (Santos; Silveira, 2000) como parte do reordenamento territorial dentro de uma lógica que combina a necessidade de oferta de estudos, sobretudo, técnicos e superior, com o que o mercado exige" (Cerqueira-Neto; Silva, 2024, p.4). Portanto, a localização do equipamento educacional no território é determinante para a tessitura das relações com o ambiente natural e construído onde se inserem, objetivando o desenvolvimento intelectual e o treinamento para o mundo do trabalho.

O conceito de território em Milton Santos está profundamente ligado ao de espaço, mas com uma ênfase particular nas relações de poder e controle. O território é visto como uma porção do espaço geográfico que é apropriada e utilizada por um grupo social específico. Essa apropriação pode ser tanto material quanto simbólica, e envolve a organização e o uso do espaço de acordo com os interesses e necessidades desse grupo. No livro 'A Natureza do Espaço', Santos explora como o território é moldado pelas práticas sociais e como ele, por sua vez, influencia essas práticas, destacando a importância do território na compreensão das dinâmicas espaciais e sociais (Santos, 2020).

Milton Santos definiu, ao abordar a ideia de rede geográfica, sua formação pela interconexão de 'fixos' e 'fluxos', a fim de descrever a dinâmica do espaço geográfico. Esses conceitos são fundamentais para enten-

der como as estruturas e os movimentos se inter-relacionam no espaço e estão interligados, e como as interações entre eles influenciam o desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Assim, os 'fixos' referem-se às estruturas permanentes ou semipermanentes no espaço, como edifícios, estradas, e outras infraestruturas. Eles representam a estabilidade e a permanência no espaço geográfico. Por outro lado, os 'fluxos' são os movimentos que ocorrem entre esses fixos, como o fluxo de pessoas, mercadorias, informações e capital. Eles representam a dinâmica e a mudança no espaço geográfico.

Quando aplicamos esses conceitos aos padrões locacionais dos Institutos Federais na Bahia, podemos observar como os fixos (os *campi* dos institutos) e os fluxos (movimento de estudantes, professores, recursos e informações) interagem para moldar a geografia educacional do estado. A expansão e interiorização dos Institutos Federais na Bahia têm como objetivo descentralizar a educação e promover o desenvolvimento regional, levando infraestrutura educacional para áreas menos desenvolvidas e criando fluxos de conhecimento e oportunidades.

Essa dinâmica de fixos e fluxos é essencial para entender como a localização dos Institutos Federais pode influenciar o desenvolvimento socioeconômico das regiões onde estão inseridos, e avaliar se têm o poder de promover uma redistribuição mais equitativa dos recursos e oportunidades educacionais.

Com o avanço da industrialização no século XX, o desenvolvimento econômico concentrou-se nas regiões sul e sudeste do país. Já a partir da segunda metade do século, a expansão da agricultura e do agronegócio voltados para exportação começou a envolver também áreas rurais do centro-oeste e nordeste. Nesse contexto, a educação formal de nível técnico e profissional, especialmente no ensino médio, passou a adquirir maior importância, estreitando sua relação com as características e demandas específicas das localidades onde era implantada.

Não obstante a compreensão do papel central do *campus* de educação profissional e tecnológico para o desenvolvimento local e regional por parte de quem concebeu e foi construindo a política de expansão e interiorização, se observa a contradição entre essa estratégia e as dificuldades de alcançá-la, a despeito de se atestar o caráter inclusivo dessa política, do ponto de vista social.

> "Os achados da pesquisa confirmaram a hipótese central de que a expansão dos IFs significou, de fato, uma ampliação à EPT de jovens da classe trabalhadora, ao passo que a própria expansão, ao produzir *campi* precários, dificultou o acesso e permanência dos estudantes dos IFs. Além disso, foi constatado que os IFs têm estabelecido frágeis vínculos com os territórios, na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico local e regional, o que poderá impactar na não-vinculação dos estudantes egressos aos territórios de seus *campi*. Por último, ainda que pesem as críticas em relação à infraestrutura e organização dos IFs por parte dos estudantes participantes da pesquisa, tais instituições são também concebidas como bem público necessário aos territórios onde se instalaram, no sentido de proporcionarem acesso a bens culturais, não realizáveis anteriormente (DAROS, 2019, p. 15).

O surgimento das escolas como elemento de preparação e dinamização dos territórios em resposta às necessidades de integração e absorção da juventude em um mercado de trabalho mais qualificado, pressuposto do próprio processo educativo, explica o que Santos & Silveira (2000) definem como a necessidade crescente de especializações técnicas, científicas e informacionais específicos de cada lugar onde se inserirão. Essa é a trajetória da criação, adaptações, fusões e reconfigurações pela qual passou a EPT desde 1909, a partir da criação da Escola de Artífices.

Aspectos urbanísticos e arquitetônicos dos *campi*

Na configuração espacial dos *campi*, evidencia-se a discrepância entre a proposta inicial e os resultados efetivamente alcançados. A análise da distribuição territorial revela a distância entre a intenção planejada e a concretização das metas. Tal descompasso ressalta as falhas na execução das políticas educacionais. Não há como *campi* distantes das cidades pretenderem fazer com que a população reconheça essa instituição de ensino e as abracem como benfeitoras reais do seu desenvolvimento, não somente econômico, mas, sobretudo, social.

Os autores clássicos utilizados na Arquitetura e Urbanismo que usam indicadores para o planejamento de cidades, como Celson Ferrari em sua obra Curso de Planejamento Municipal Integrado: Urbanismo (1977), de inspiração racionalista, receitam uma polinucleação das cidades em unidades de residência, vizinhança/bairro, setores e centros metropolitanos, cada qual com dimensionamento ideal dado pela quantidade de habitantes e raios de abrangência (em distância) e uma tipologia de equipamento educacional relacionado às faixas etárias e as possibilidades de deslocamento a pé no sentido casa-escola-casa.

A corrente fortemente majoritária no campo da arquitetura e urbanismo durante praticamente todo o século XX, impôs o deslocamento dos *campi* universitários para as franjas das cidades, revelando a "opção pela transferência dos *campi* para fora da cidade, ou para aquilo que se chama Cidade Universitária, é fortemente influenciada pelo zoneamento funcionalista e mesmo pelas ideias de saída da cidade real e criação do oásis ou refúgio acadêmico" (Baumgartner, 2015, p. 95).

Assim, as distâncias adequadas para a localização de equipamentos escolares devem variar conforme o nível de ensino e estão relacionadas com acessibilidade e segurança, redução de tempo de deslocamento (permitindo que os alunos tenham mais tempo para estudar, descansar e participar de atividades extracurriculares) e o rendimento acadêmico (reduzindo o cansaço e aumentando o tempo disponível para atividades de lazer e interação social).

A localização é uma decisão estratégica para promover a inclusão educacional, garantindo que crianças e adolescentes de diferentes regiões tenham acesso à educação de qualidade sem enfrentar barreiras significativas de deslocamento.



Figura 4. Esquemas de localização de *campi* universitários.
Fonte. Extraído de Cunha et al, 2018, p. 3.

A distância entre o local de moradia e a instituição de ensino pode influenciar a mobilidade e o tempo gasto no deslocamento diário e impactar a qualidade de vida e o rendimento acadêmico dos estudantes. Em um estudo realizado na cidade de Natal, RN, Freire et al (2018), exploraram a relação entre o deslocamento diário casa-escola e o desempenho escolar dos estudantes de ensino médio, usando o limite espacial intramunicipal para a análise a fim de verificar se esse deslocamento e os fluxos diários de estudantes da educação pública de nível médio eram afetados. Os autores concluíram que:

> "Estudar em outro bairro ou município diferente daquele em que o jovem reside pode lhe proporcionar aspectos positivos, como a ampliação da rede social e consolidação de novos lugares para o jovem. Porém, por outro lado, isso se limita a alguns ambientes que frequenta no decorrer de suas atividades escolares, já que o trajeto que realiza diariamente dificilmente permitiria uma aproximação adequada com aspectos de filiação aos lugares de passagem. Assim, estudar longe de casa pode se constituir num processo de fragmentação de contextos de filiação e segurança, no qual o indivíduo estaria exposto a maiores dificuldades (FREIRE et al, 2018, p. 350).

Embora o estudo tenha focado em estudantes de ensino médio regular, os resultados são aplicáveis aos estudantes de ensino médio técnico profissionalizante, pois ambos enfrentam desafios semelhantes relacionados ao tempo de deslocamento e à energia gasta no trajeto. Nessa pesquisa, os autores concluíram que o desempenho acadêmico daqueles estudantes com maiores deslocamentos não foi pior que os que moravam mais perto, tendo em vista que os estudantes procuraram superar as dificuldades de se passar cotidianamente longos períodos no transporte. Mas a distância entre a residência e a instituição de ensino pode ser considerada um fator relevante, pois afeta o tempo disponível para estudo e atividades extracurriculares. Longos deslocamentos podem resultar em cansaço, menos tempo para estudar e participar de atividades extracurriculares, o que pode afetar negativamente o rendimento escolar.

Os autores trazem referências de outros países em que políticas são implantadas visando a adaptação às condições de rarefação da oferta de vagas próximas às moradias dos estudantes. Um exemplo citado foi um programa criado pelo governo indiano no estado de Bihar, e posteriormente no Punjab, para resolver o problema da queda do número de matrículas de meninas de 14 a 15 anos de idade, fase em que estão em transição para o ensino médio. O impedimento para efetivação da matrícula seria a distância das escolas secundárias. Foi desenvolvido o projeto *Chief Minister's Bicycle Program*, que disponibilizava bicicletas elétricas para meninas matriculadas no ensino médio, havendo um incremento de matrículas a partir daí, comprovando a importância da localização (Freire et al, 2018).

A distância dos equipamentos escolares das residências dos estudantes afeta financeiramente esses indivíduos e famílias, uma vez que o meio de transporte que faz essa conexão traz consequências diretas com a necessidade de seu custeio. Afeta negativamente o meio ambiente com a emissão de poluentes e gases de efeito estufa, seja no transporte coletivo ou em veículos particulares de pais e responsáveis. Por fim, afeta a saúde desses adolescentes e jovens, uma vez que, se o deslocamento fosse a pé ou em veículo não motorizado (uso da bicicleta no conceito de *Active Transportation* - Transporte Ativo), isso contribuiria para as atividades físicas desses estudantes. Entretanto, as chances de deslocamento a pé ou de bicicleta diminuem à medida em que a distância casa-escola é dilatada.[2]

Embora seja um tanto simplista a ideia de que a infraestrutura é a principal responsável pela frustração do modelo sonhado e de que o movimento de fortalecimento da RFEPT depende da presença de restaurantes, espaços de acolhimento e convivência, como se o problema fosse endógeno e relacionado com a arquitetura dos *campi*, observa-se o importante papel da Arquitetura, uma vez que os *campi* dos IFs na Bahia são padronizados e com um projeto que não está necessariamente pensado para as características de cada sítio.

> "Primeiro, a ausência de restaurante ou lanchonete em alguns *campi*. Depois, a falta de espaços de convivência nos prédios, onde se possa descansar, conversar ou passar o tempo entre uma aula e outra. Por fim, a localização remota e isolada de certas unidades, dificultando o acesso dos estudantes (DAROS, 2019, p. 15).

A esse respeito, Avanzo (2015) também aponta a situação dos problemas de infraestrutura dos *campi* dos IFs na Bahia:

> "Muitas das novas unidades dos IFs, a exemplo do IFBA Seabra, estão locadas fora do perímetro urbano e, assim como novos *campi* das Universidades, também enfrentam o mesmo problema de falta de infraestrutura. No entanto,

---

2 No Brasil foi criado em 2007 o Programa Caminho da Escola, que prevê o fornecimento, entre outros modais de transporte, de bicicletas, mas sem o recorte específico, conforme o citado na Índia.

> as unidades já consolidadas não estão isentas de problemas de infraestrutura, principalmente no que tange à estrutura de elétrica, lógica e internet. Os problemas acentuam-se nas cidades do interior com infraestrutura precária. No tocante a esta realidade, os problemas enfrentados pelas universidades e institutos federais são de ordens semelhantes (AVANZO, 2015: p. 72).

Aqui ainda encontramos uma contradição em se tratando de critérios de dimensionamento, raios de abrangência de um equipamento de uma EPT: a literatura técnica que traz recomendações acerca dessas distâncias diferencia as recomendações do que seria adequado para o ensino médio e as universidades.

Embora a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) seja concebida primordialmente para o ensino médio e um público infanto-juvenil, com especificidades e rotinas próprias, sua distinção em relação às universidades – cujos *campi* pressupõem uma relação diferente entre espaço e usuários, que podem ser permanentes ou transitórios, e atendem a jovens com maior autonomia no uso dos espaços e na gestão dos horários – é observada com reservas.

> "Considerando-se que a estrutura existente foi construída para atender aos cursos técnicos, parte-se do princípio de que o ensino superior utiliza os mesmos espaços do ensino médio, sem que as especificidades do ensino superior sejam consideradas na configuração dos espaços dos institutos. Por exemplo, os espaços de convivência muitas vezes se resumem ao recreio coberto, com móveis adequados somente para refeição, ou o sinal que toca entre as aulas no ensino médio e interferem nas aulas do ensino superior (AVANZO, 2015, p. 73).

Essa situação apresenta um desafio para os Institutos Federais: qual deve ser a escala considerada, uma vez que englobam tanto o ensino médio técnico quanto o ensino superior?

Do ponto de vista da localização dos *campi* para a comunidade estudantil, seria mais benéfico implantá-los nas áreas centrais das cidades ou próximo a elas, a fim de facilitar o acesso para todos. No que se refere ao

arranjo arquitetônico, é necessário enfrentar o desafio de revisar os projetos para torná-los mais inclusivos, com espaços que atendam ao perfil das universidades, considerando tanto as salas de aula e os laboratórios quanto os espaços de convívio. A educação superior oferece a possibilidade de continuidade dentro de uma mesma instituição, e os estudantes do ensino médio estão a poucos passos de conviverem com essa realidade.

Ironicamente, Belchior de Oliveira Rocha, ex-reitor do IF Rio Grande do Norte, ao colocar em relevo a interiorização promovida pela expansão, acaba por expor um dos problemas do protagonismo da instituição escolar em relação à cidade onde se situa o *campus*:

> "Penso que um dos maiores avanços da expansão e dos Institutos Federais foi a interiorização. Levamos a formação de excelência para as mais distantes regiões do país. O impacto que isso causa é imenso, especialmente quando um câmpus do Instituto chega a uma cidade do interior. No Rio Grande do Norte temos uma cidade, que tem cerca de 17 mil habitantes, chamada São Paulo do Potengi. Ela foi contemplada na fase três da expansão com um câmpus porque um dos critérios foi atender às regiões mais pobres dos Territórios da Cidadania. O câmpus é o maior prédio da cidade e fica em cima de uma parte mais elevada. Isso causa um impacto tão significativo na transformação daquela comunidade que só quem vive lá compreende (SILVA, 2023, p. 79).

A necessidade de que a edificação do *campus* se destaque visivelmente no contexto urbano do pequeno município de São Paulo do Potengi (RN), transformando-se na estrutura de maior escala da localidade, levanta questões sobre a relação entre o ambiente acadêmico e a malha urbana circundante. Tal proeminência arquitetônica suscita um debate quanto à verdadeira integração entre o *campus* e a cidade, ponderando se o destaque físico do edifício representa uma subordinação do tecido urbano ao polo educativo, ou se é possível uma sinergia harmoniosa que valorize o caráter identitário de ambos os espaços. Esse contraste arquitetônico e urbano aponta para a necessidade de um planejamento que considere a escala humana e a coesão social, evitando a imposição de uma hierarquia espacial que poderia alienar a comunidade local.

Alguns desafios na expansão de IFs

A educação profissional e tecnológica na Bahia e no Brasil continua a enfrentar desafios significativos, incluindo a necessidade de adaptação às mudanças no mercado de trabalho, a atualização constante dos currículos para acompanhar as inovações tecnológicas e a garantia de recursos humanos e materiais adequados para a manutenção e expansão da rede federal de ensino. Além disso, o acesso e a permanência dos estudantes no ensino técnico e tecnológico são questões centrais para garantir que essa modalidade de ensino cumpra seu papel de promover a inclusão social e o desenvolvimento econômico.

Nos últimos anos, o Brasil tem discutido novas reformas para o ensino médio, incluindo uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC de 2017) e a implementação do Novo Ensino Médio, que propõe itinerários formativos, dentre os quais a formação técnica e profissional é um dos possíveis caminhos. No entanto, a implementação dessas mudanças tem sido desigual e enfrenta resistências, especialmente no que diz respeito à garantia de uma formação integral e de qualidade para todos os estudantes.

A questão do corpo docente

Ampliando o panorama dos desafios na implementação da rede federal de IFs, encontra-se o corpo docente conforme problematizado por Nonato et al (2023). Segundo os autores, a falta de conexão dos docentes com o território caracteriza o distanciamento dos institutos desse espaço, de seu entorno e daquilo que estava no centro de sua concepção. Os autores entrevistaram Fernando Haddad, ministro da educação entre julho de 2005 e janeiro de 2012, e dois gerentes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), responsável pelas políticas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e que acompanharam o processo de expansão nesse período, e descreveram:

> “A potencial falta de identidade do corpo docente em relação ao local onde a instituição está localizada pode ser acompanhada de uma resistência simbólica ao cumprimento das atribuições da organização. Para ser mais específico, a situação observada é que a maioria das pessoas

> contratadas têm títulos acadêmicos obtidos em universidades tradicionais, cuja estrutura ainda é fortemente disciplinar; a extensão é uma prática de indivíduos ou pequenos grupos; e a maioria das pesquisas não traz resultados de aplicação imediata. Para um dos entrevistados:
>
> Há uma resistência: "Sou doutor, sou pesquisador, vou passar minhas noites ensinando um aluno do PROEJA [Programa de Educação/Alfabetização de Jovens e Adultos] que não sabe ler, que não consegue escrever as letras de uma palavra." Isso é o que chama minha atenção. Os dilemas que os institutos enfrentarão e estão enfrentando hoje: eles também passam por essas questões identitárias e culturais (NONATO et al, 2023, p.514) (Tradução do autor).

Todavia, os autores não atribuem a responsabilidade exclusivamente aos docentes, posto que já trazem essa característica em sua formação universitária. Esses professores deveriam estar preparados para essa atuação híbrida na educação básica e técnica e, paralelamente, na educação superior. Além do cumprimento das cargas horárias em sala de aula, assumir a responsabilidade de integrar sua atuação, interagindo com os problemas locais das comunidades onde se inserem os *campi*. Mas para agravar esse quadro, a interiorização trouxe o dilema do distanciamento físico do local de moradia desses docentes e o seu local de trabalho:

> "Você tem um corpo docente nos *campi* que dá aulas de segunda a quarta. Na quinta-feira eles saem da região, voltando para a capital onde moram. Eles não têm vida na comunidade onde trabalham. A realidade é precária naquela comunidade. [...] Então, há uma precariedade na realidade [no IF] em relação ao ensino porque o rápido crescimento para atender interesses políticos, e o propósito amplo da legislação, faz com que seja difícil, desde a operacionalização até a assimilação das propostas (NONATO et al, 2023, p. 514) (Tradução do autor).

Dessa forma "há um descompasso entre a exigência normativa e

a capacidade dos IFs de cumprir sua promessa de promover o desenvolvimento local" (Nonato, 2023, p. 515), pois além de uma carga horária bastante superior às das universidades, ainda se atribuem a esses docentes inúmeras tarefas administrativas em coordenação de curso e comissões, com enorme comprometimento da carga horária, mesmo em regime de dedicação exclusiva.

Não são oferecidas condições de infraestrutura adequada, precariza-se o desenvolvimento das atividades de ensino e extensão e, sobretudo, na pesquisa, uma vez que esses docentes não encontram tempo para dedicação à sua própria formação, pois a interiorização cria dificuldades para a realização da pós-graduação *stricto sensu*, que é oferecida nas capitais dos estados, ou outras regiões do país, obrigando aqueles que foram contratados como graduados ou especialistas a revezarem-se para se ausentar dos *campi* a fim de prosseguir com a formação no mestrado e doutorado, almejando uma futura dedicação nos cursos superiores que serão criados, e que sejam mais atrativas do que ministrar aulas no ensino médio.

O ex-secretário da SETEC, Eliezer Moreira Pacheco, revela o seu temor de que, na ânsia dos docentes de se prenderem ao passado de sua formação, ao passo que procuram seguir também com a carreira na pós-graduação, teriam uma tendência de transformar os IFs em espelhos de suas instituições de origem:

> "No entanto, muitos dos novos professores vêm de programas de mestrado e doutorado em universidades e, quando chegam aos IFs, se não tiverem a formação necessária sobre o Projeto Político-Pedagógico dos Institutos Federais, tentarão reproduzir o modelo universitário. Isso seria o fim dos Institutos Federais. Por isso, o grande desafio é consolidar e aprofundar as concepções político-pedagógicas dos IFs, e isso deve partir principalmente daqueles que os constroem diariamente: os professores, técnicos e estudantes (SILVA, 2023, p. 13).

Para um docente da educação profissional e tecnológica são necessários carga horária não extenuante, espaços adequados, laboratórios com servidores técnicos para operá-los, conectividade de internet. A atração de docentes para a carreira em instituições federais, impulsionada pela perspectiva legítima de desenvolvimento acadêmico, contribui para que

as atividades relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nessas instituições sejam relegadas a um plano secundário. Esses docentes passam a priorizar a continuidade da formação acadêmica, buscando mestrados ou doutorados em instituições distantes, o que os leva a se ausentar por períodos prolongados para realização de pós-graduação.

A insustentabilidade dos *campi* em áreas não urbanas

A localização dos *campi* das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras tem sido um tema de debate no contexto educacional e urbano. Especificamente sobre os Institutos Federais, também existem algumas pesquisas. A implantação de *campi* fora das áreas urbanas levanta questões sobre a sustentabilidade dessa prática, tanto do ponto de vista econômico quanto ambiental e social. Este trabalho buscou argumentar que a localização fora das áreas urbanas é insustentável e apresenta impactos negativos significativos.

Em primeiro lugar, a localização dos *campi* em áreas rurais, periurbanas ou afastadas das cidades implica em desafios logísticos e econômicos que não estão sendo sanados pelo poder público. A manutenção de infraestrutura adequada em áreas remotas requer investimentos elevados, o que pode comprometer o orçamento das instituições e dos governos responsáveis pelo financiamento. Além disso, a oferta de serviços básicos, como transporte público, segurança e saúde, torna-se mais complexa e custosa em regiões distantes.

Do ponto de vista ambiental, a construção de *campi* em áreas não urbanizadas pode levar à degradação de ecossistemas locais. A urbanização dessas regiões frequentemente envolve desmatamento e alteração do solo, o que impacta negativamente a fauna e a flora locais. Ademais, a emissão de gases poluentes gerada pelo deslocamento diário de estudantes e funcionários, muitas vezes vindos de áreas urbanas, contribui para o aumento da pegada de carbono. (Felipe, 2021)

A localização dos *campi* fora das áreas urbanas também afeta a inclusão e a acessibilidade dos estudantes. A distância e a falta de infraestrutura de transporte podem ser barreiras significativas para estudantes de baixa renda, que dependem de transporte público. A centralização das oportunidades educacionais em áreas urbanas facilita o acesso de um maior número de estudantes e promove a igualdade de oportunidades.

Além disso, a interação entre a comunidade acadêmica e a socie-

dade civil é facilitada quando os *campi* estão localizados em áreas urbanas. A proximidade com empresas, centros de pesquisa e organizações sociais promove parcerias e colaborações que enriquecem o ambiente acadêmico e a formação dos estudantes. A troca de conhecimentos e a participação em projetos de extensão são potencializadas em áreas urbanas, onde a diversidade de atores sociais é maior.

Diante dos argumentos apresentados, conclui-se que a implantação de *campi* das instituições de ensino brasileiras e, em particular, os dos Institutos Federais, fora das áreas urbanas consolidadas e sem um planejamento de melhorias das infraestruturas de mobilidade e políticas de permanência apresenta-se como insustentável. Os desafios logísticos, econômicos, ambientais e sociais superam os possíveis benefícios, e a localização em áreas urbanas se mostra mais vantajosa para a promoção da educação acessível, inclusiva e de qualidade.

Referências

AQUINO, Carla Nogueira Patrão de; ARRUDA, Ana Paula Serpa Nogueira de. Educação e efeito-vizinhança: reflexões a partir dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: *Anais do XVIII ENANPUR,* Natal, 2019.

AVANZO, Helena. *A arquitetura de instituições federais de ensino superior no contexto da cultura digital.* 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha. Breve panorama do ensino profissional no Brasil. In: PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira et al. *Educação e trabalho na Paraíba.* Fortaleza: Editora da UECE, 2022. p. 33–59.

BAUMGARTNER, Wendel Henrique. Universidades públicas como agentes de desenvolvimento urbano e regional de cidades médias e pequenas: uma discussão teórica, metodológica e empírica. *GeoTextos,* v. 11, n. 1, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: https://doi.org/10.9771/1984-5537geo.v11i1.12013. Acesso em: 20 mar. 2025.

BEZERRA, Luzia Freire da Costa. As bases da industrialização brasileira à época do desenvolvimento do ensino técnico. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (org.). *A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI.* Natal: Editora do CEFET-RN, 2006.

BRASIL. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.* Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.* Altera dispositivos da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.* Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

CERQUEIRA-NETO, Sebastião; SILVA, Leonardo Thompson da. Dinâmica do território a partir das instituições de ensino: de Milton Santos à Sylvio Bandeira de Mello e Silva. *Revista Vozes dos Vales,* UFVJM, n. 25, ano XIII, maio 2024.

CORRÊA FILHO, Itamar de Oliveira; PAIXÃO, Jairo Antônio da; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. Origem, expansão e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 22, n. 74, p. 996–1022, jul./set. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.* 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CUNHA, Maria Soares; PIMENTEL, Álamo. Panorama histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil. *Revista Vivências*, Erechim, v. 18, n. 36, p. 25–45, 2022.

CUNHA, Tales Cardeal da Costa; LIMA, Cristina de Araújo; MOTTA, Amanda Carolina Santos. Campus universitário e espaço urbano: integração socioespacial em metrópole e cidades médias no sul do Brasil. In: X *Seminário Internacional de Investigação em Urbanismo,* Barcelona-Córdoba, junho 2018. Barcelona: DUOT, 2018.

DAROS, Michele Aparecida. *#falaestudante! Um estudo sobre o legado da expansão dos Institutos Federais aos seus estudantes.* 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virlene Cardoso (orgs.). *Cem anos de educação profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009).* Salvador: EDUFBA, 2009.

FELIPE, Joel Pereira. UFSB: a universidade da/na Mata Atlântica. In: CALDERARI, Elaine Saraiva; FELIPE, Joel Pereira (orgs.). *Novos campi universitários brasileiros: processos e impactos.* Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2021. p. 325–367.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Anuário estatístico da educação profissional e tecnológica – Ano base 2019.* Brasília: INEP/MEC, 2021.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica,* Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 8–24.

LEED. U. S. Green Building Council. *LEED for Neighborhood Development.* Disponível em: www.gbcbrasil.org.br/?p=leed-for-neighborhood-development. Acesso em: 10 maio 2024.

LESSA, José Silva. *CEFET – BA: uma resenha histórica: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica.* Salvador: CCS/CEFET-BA, 2002.

LIMA, William de Mendonça; FREIRE, Flávio Henrique Miranda de Araújo; OJIMA, Ricardo. Mobilidade e rendimento escolar dos estudantes de ensino médio em Natal (RN, Brasil). *Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana,* v. 10, n. 2, p. 346–356, maio/ago. 2018.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil.* São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Fernand Braudel, 2005.

NETO, Sebastião Cerqueira; SILVA, Leonardo Thompson da. Dinâmica do território a partir das instituições de ensino: de Milton Santos à Sylvio Bandeira de Mello e Silva. *Revista Vozes dos Vales*, UFVJM, MG, n. 25, ano XIII, p. 3–26, Diamantina, 2024.

NEVES, Fernando Henrique. Planejamento de equipamentos urbanos comunitários de educação: algumas reflexões. *Cadernos Metrópole*, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 503–516, nov. 2015.

NONATO, Raquel Sobral; SILVA, André Luiz Nogueira da; SPINK, Peter Kevin. A new proposal for interaction with the territory: origin, potential, and challenges of Brazilian Federal Institutes of Education. *Revista Educación Superior y Sociedad*, v. 35, n. 1, p. 497–520, 2023.

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro; XAVIER, Gláucia do Carmo; SILVA, José Fernandes da; OLIVEIRA, Shirlene Bemfica de (orgs.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil: da história à teoria. Da teoria à práxis.* Curitiba: CRV, 2020.

ROMERO, Marta Adriana Bustos; SILVA, Caio Frederico; TEIXEIRA, Éderson Oliveira. Um campus para o novo milênio: estratégias de sustentabilidade urbana na Universidade de Brasília do Gama (Distrito Federal). In: CATALÃO, Vera Margarida Lessa; LAYRARGUES, Philippe Pomier; ZANETI, Izabela Cristina Bruno Bacelar (orgs.). *Universidade para o século XXI: educação e gestão ambiental na Universidade de Brasília.* Brasília: Cidade Gráfica e Editora, 2011. p. 167–178.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.* 4. ed. 10. reimpr. São Paulo: EDUSP, 2020.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. *O ensino superior público e particular e o território brasileiro.* Brasília: ABMES, 2000. Acesso em: 01 out. 2024. Acesso em 20 mar. 2024.

SCHWARTZMAN, Simon. *Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos.* São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SILVA, Jesué Graciliano da. *Institutos Federais dos brasileiros: a história contada por quem fez.* São Paulo: Artliber Editora, 2023.

SILVA, Leonardo Thompson da. *A dinâmica geográfica da expansão dos Institutos Federais no estado da Bahia: regionalizações e reordenamento.* 2018. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. História da educação profissional no Brasil: do período colonial ao governo Michel Temer (1500–2018). *Educação Profissional e Tecnológica em Revista,* v. 5, n. 1, p. 73–101, 2021.

SILVA, Michele Barros de Deus Chuquel da; LACERDA, Carolina Côrtes; RADONS, Maria Luísa da Costa. Sustentabilidade ambiental em instituições de ensino brasileiras: estudos realizados de 2015 a 2021. *Revista Sergipana de Educação Ambiental,* v. 10, p. 1–20, 2023. https://doi.org/10.47401/revisea.v10.18694

Autor
Os Institutos Federais na Bahia e os impactos de seu crescimento



Joel Pereira Felipe
joel.felipe@ufsb.edu.br

“É co-autor dos capítulos sobre UFABC e UFSB no livro Novos Campi universitários brasileiros. Processos e Impactos (Universidade de Brasília, 2021).

Professor associado da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Mackenzie, mestre pela Escola de Engenharia de São Carlos e doutor pelo Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Foi professor adjunto da Universidade Federal do ABC (UFABC), onde atuou como Prefeito Universitário e Pró-reitor de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas. Realizou pós-doutorado na UFABC e no Urban Laboratory da University College London. Desde 2014 na UFSB, foi Pró-reitor de Sustentabilidade e Integração Social. Coordena o NEIC, liderando projetos como a Reabilitação Urbana do Gogó da Ema (prêmio CAU-BR), a Oficina de Soluções Baseadas na Natureza no Alto do Coqueiro e o Plano Municipal de Redução de Riscos de Ilhéus.



A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DA CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: REFLEXÕES ACERCA DO IFBA-CAMPUS BARREIRAS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
Delânia Santos Azevedo
Helena Avanzo
Osnildo Adão Wan-Dall Junior

Introdução

O ensino superior no Brasil vem passando, desde o início do século XXI, por períodos de expansão e interiorização. Embora esse processo tenha sido conscientemente desacelerado em boa parte da última década, pode-se afirmar que, nesse primeiro quarto de século, houve um aumento significativo no número de vagas para essa modalidade de ensino no país, tanto na rede pública quanto, principalmente, na rede particular[1]. A implantação de Instituição de En-

1 Mesmo que o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto Federal nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tenha se configurado como um plano de expansão

sino Superior (IES), principalmente nas cidades do interior, tem impactos positivos à medida que a presença de uma IES pode impulsionar economias locais ao criar empregos, atrair negócios e estimular a demanda por serviços e bens, contribuindo para o desenvolvimento econômico. As IES proporcionam aos jovens da região acesso à educação sem a necessidade de se deslocarem para grandes centros urbanos e muitas vezes se tornam centros de pesquisa e inovação, contribuindo para o desenvolvimento de novas tecnologias e soluções para problemas locais. A presença de uma IES, além disso, pode enriquecer a vida cultural da comunidade local, promovendo eventos, exposições e atividades acadêmicas.

Na rede federal, além da construção de 33 novas universidades federais através do REUNI, uma importante vertente de crescimento teve início com a Lei nº 11.892, de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), o que, implicou, na prática, na transformação das então Escolas Técnicas em IFs, que passaram a ser comparados, do ponto de visto estrutural e por se tratarem, efetivamente, também de Instituições de Ensino Superior (IES), às universidades federais.

Além da oferta de curso técnicos nas modalidades integrado e subsequente, e considerada a verticalização desses cursos, isto é, a oferta de ascensão dos discentes a cursos de níveis superiores na mesma instituição de ensino[2], iniciou-se, nos IFs, nesse momento com mais intensidade, a

---

do ensino superior, Paulo Henrique Maciel (2021) aponta que tanto o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Lei Federal nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, através de renúncias fiscais, quanto o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), programa do Ministério da Educação do Brasil criado em 1999, em substituição ao antigo Programa de Crédito Educativo (CREDUC), destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas, através do financiamento das mensalidades, tiveram um crescimento de investimento de 630,86% na comparação entre os anos de 2003 e 2019, enquanto as despesas com a universidades federais tiveram um crescimento de apenas 156,44% durante o mesmo período. Dito isto, pode-se inferir que, mesmo com a expansão das Instituições de Ensino Superior públicas com o REUNI, houve ampliação da participação do mercado e de instituições privadas na educação superior no país.

2 De acordo com a Lei nº 11.892/2008, uma das finalidades e características dos IFs é "promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e

oferta de cursos superiores de tecnologia, de licenciatura, de bacharelado, de aperfeiçoamento, de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Embora ainda como Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) já fosse possível a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, a partir de 2008 o modelo de educação acadêmica fundamentada em um "tripé" tipicamente universitário – a saber, ensino, pesquisa e extensão – se fortaleceu nos IFs, ainda que seja inegável e até mesmo verbalizada maior ênfase ao primeiro desses pilares[3].

A RFEPCT, assim como as universidades, também passou por processos de expansão e interiorização, principalmente entre os anos de 2010 e 2014. O número de unidades em operação passou de 354, em 2010, para 527, em 2014. Na Bahia, por exemplo, o IFBA, que contava inicialmente com cinco *campi* em 2008, passou a operar com 24 *campi*, um Polo de Inovação e quatro Centros de Referências em 2018. O Instituto Federal Baiano (IF Baiano), outro IF presente no estado da Bahia, em contrapartida, passou de quatro *campi*, em 2008, para os atuais 14 *campi*.

Nesse processo de expansão dos IFs, assim como ocorreu com muitas universidades, parte dos *campi* construídos foram implantados longe dos centros urbanos. Na Bahia, por exemplo, dos 19 *campi* do IFBA construídos, 8 estão localizados fora da malha urbana. Como os terrenos da instituição são doados à União, muitas vezes encontram-se localizados em áreas mais afastadas e sem infraestrutura, sendo que a construção de um novo *campus* o torna um vetor de crescimento da cidade, valorizando os terrenos vizinhos, que normalmente são do mesmo proprietário do terreno doado. Nesses casos, os institutos e as universidades acabam sendo utilizados no jogo imobiliário e político, criando a demanda por infraestrutura para uma área ainda desocupada. Com o passar dos anos, é comum

---

educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão" (Brasil, 2008).

3 Embora seja preconizado uma indissociação do "tripé" ensino, pesquisa e extensão, nos IFs, de acordo com a Portaria nº 983, de 18 de novembro de 2020, que estabelece diretrizes complementares para a regulamentação das atividades docentes no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a carga horária mínima em sala de aula é de 14 horas para o docente de carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) em dedicação exclusiva, sendo que nas universidades, de acordo com a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, essa carga horária mínima é de 8 horas para os docentes em dedicação exclusiva. Essa realidade possibilita que os docentes universitários desenvolvam mais atividades de extensão e pesquisa do que os docentes EBTT.

as cidades crescerem e incorporarem as IES à malha urbana, mas até que isso aconteça, servidores e estudantes enfrentam desafios de mobilidade.

Uma vez que cada IF tem autonomia para definição dos projetos arquitetônicos dos seus *campi*, quando não se tratava de adequação de alguma edificação existente, o IFBA decidiu adotar, para a sua multicampia, um projeto arquitetônico padrão para as novas construções, sendo a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN), o setor responsável tanto pelos projetos de adequação aos terrenos quanto pelo orçamento, licitação, fiscalização e recebimento das obras. No livro *Panorama da infraestrutura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia* (PRODIN/IFBA, 2012), Anilson Gomes apresenta os *campi* existentes até aquele ano e se pode constatar que o projeto arquitetônico desenvolvido para o Campus Camaçari foi repetido para os *campi* de Feira de Santana, Seabra, Ilhéus, Jacobina, Jequié e Irecê, e esse mesmo projeto continua sendo repetido até os dias atuais. Nesse sentido, vale ressaltar que, dada a urgência de utilização dos recursos para a construção, o uso de uma tipologia única acelera o processo dos projetos, arquitetônico e complementares, e da licitação, sendo necessário apenas adaptações para implantação em cada terreno e atualização dos orçamentos. Como se sabe, no entanto, o uso de um mesmo projeto em cidades com climas distintos incorre muitas vezes em construções que não atendem aos requisitos locais de conforto ambiental.

Nesse período de expansão, além da criação de novos *campi*, muitos dos *campi* existentes também passaram por processos de ampliação, principalmente para atender à demanda dos cursos superiores e de pós-graduação. O governo federal anunciou, em março de 2024, mais uma ampliação na RFEPCT, com a construção de mais 100 novas unidades de IFs[4], previsão de abertura de 140 mil vagas para novos estudantes e promessa de recursos para manutenção das unidades existentes. Mais recentemente, no mês de agosto de 2024, houve, no entanto, bloqueio de verba e muitos institutos e universidades federais encontraram dificuldades para pagamento de itens básicos, como as despesas de água e luz. Esse cenário é ainda mais preocupante considerando os cortes sucessivos que são aplicados à educação a cada ano.

De 2010 a 2021, os cortes foram de 37% na verba de custeio, res-

---

4 Disponível em: https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais. Acesso em: 5 out. 2024.

ponsável pelo pagamento de bolsas estudantis, água, luz, limpeza e vigilância, o que corresponde a cerca de 70%[5] de redução nas verbas de investimento para compra de equipamentos, manutenção das instalações e construções. Essa "expansão" anunciada tem ocorrido, assim, de maneira dicotômica, pois, ao mesmo tempo em que se constroem novas unidades de ensino, também são feitos cortes de verba para a manutenção das unidades já existentes, com impacto ainda maior naquelas que passaram por ampliações e, consequentemente, têm um aumento de custo para a manutenção de suas instalações.

Considerando, portanto, as dificuldades vivenciadas pelos *campi* já existentes nesse processo de expansão do ensino superior, propõe-se aqui, apresentar a experiência do Campus Barreiras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA-Campus Barreiras), a partir, sobretudo, da ampliação de sua estrutura física e de pessoal para implantação de três cursos superiores.

Além de servidores do quadro docente, os autores deste texto atuaram, em gestões subsequentes, como coordenadores do curso de Arquitetura e Urbanismo desde a sua implantação, em 2016, até seu reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC), em 2022, por isso, esse curso será o fio-condutor para a apresentação das ideias aqui contidas. Tem-se como objetivo discutir, diante do exposto, a expansão do ensino superior através da criação dos IFs, considerando seus limites e possibilidades, tendo o IFBA-Campus Barreiras como estudo de caso. Após um breve histórico do *campus*, serão apresentados os desafios e reflexões sobre a inclusão do ensino superior em uma estrutura historicamente situada no ensino médio técnico profissionalizante.

Este texto está baseado, metodologicamente, em fontes documentais, provenientes de revisão bibliográfica e do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), bem como na percepção de estudantes, docentes e gestores, sistematizada com base em entrevistas e rodas de conversa, realizadas em dois momentos: em 2013, com estudantes, docentes e a então gerência de obra do Campus Barreiras, e, atualmente, em 2024, com estudantes egressos e matriculados[6], bem como com o profes-

---

5 Disponível em: https://www.sintietfal.org.br/2024/01/orcamento-de-2024-para-universidades-agrava-crise-na-educacao-brasileira/#:~:text=Entre%202010%20e%202021%2C%20os,expans%C3%A3o%20para%20acomodar%20novos%20alunos. Acesso em: 5 out. 2024.

6 Agradecemos aos 12 estudantes das Turmas 2016, 2017, 2018 e 2019, egressos

sor que ocupou a função de chefe do Departamento de Ensino Superior (DESUP) do *campus*[7] desde sua criação, em 2017, até 2021.

Os nomes utilizados são fictícios e as falas dos participantes foram gravadas e transcritas, conforme constam nas citações que se seguirão. Serão apresentadas, desse modo, um estudo de caso que aborda a consolidação dos cursos superiores em um *campus* do interior da Bahia, contribuição que poderá enriquecer as reflexões sobre a expansão do ensino superior brasileiro através da criação dos IFs.

Breve histórico do IFBA e do IFBA-Campus Barreiras

De acordo com o portal institucional do IFBA (2024), no estado da Bahia, a RFEPCT instituiu-se em Salvador, em 1910, inicialmente com a Escola de Aprendizes Artífices, oferecendo educação profissional para a população em situação de vulnerabilidade socioeconômica. No decorrer dos anos, a escola foi se adaptando às demandas da sociedade e, em 1937, com o Estado Novo, tornou-se o Liceu Industrial de Salvador, passando a se chamar, Escola Técnica de Salvador (ETS) em 1942. Nesse período, um conjunto de reformas foi instituído, consolidando a formação técnica ao planejar as ações das instituições de ensino às demandas do ramo industrial, aliados à implantação e expansão da industrialização na Bahia, principalmente à indústria do petróleo, com a criação da Petrobras. Somente em 1965, as escolas técnicas foram federalizadas e a ETS passou a se chamar Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA).

Segundo Neto, Brito e Antoniazzi (2009), tempos depois, ocorreu a fusão entre o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC) e a ETFBA, resultando no Centro Federal de Educação Tecnológica na Bahia (CEFET-BA), segundo a Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, que dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências, e iniciou-se, nesse mesmo ano, a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, embora de forma tímida. Um ano depois, em 1994, a então denominada

---

e ainda matriculados, por terem aceitado participar dessa profícua conversa, bem como aos professores Alexandra Mara Goulart Nunes Mamede, Ítalo Abreu Lima, Jean Lázaro da Encarnação Coutinho, Maria Conceição dos Santos e Regina do Nascimento Gomes Xavier, pelos dados gerenciais que deram maior consistênciaa este texto.

7 Há que se ressaltar que o DESUP do Campus Barreiras tem a mesma sigla do departamento correspondente ao conjunto dos campi, localizado na Reitoria.

Unidade Descentralizada (UD) do CEFET-BA iniciou as atividades na cidade de Barreiras (Gomes, 2012), localizada no oeste baiano, no extremo oposto do estado em relação a Salvador, distante cerca de 865 km da capital. O Campus Barreiras foi a primeira unidade do CEFET-BA implantada no interior do estado.

Barreiras é, atualmente, um importante polo agropecuário e o principal centro urbano, político, tecnológico, comercial, de serviços e econômico, em sentido amplo, da região oeste da Bahia. A cidade possui 8.051,274 km² de área territorial (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022) e sua principal relevância econômica produtiva para o país se deve à agropecuária (soja, algodão, milho, café, fruticultura e bovinocultura). Com população residente de 159.743 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022) e Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R$ 44.221,63 em 2021 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022), a cidade é um importante entroncamento rodoviário entre o Norte, o Nordeste e o Centro-Oeste do país. As rodovias BR-242, BR-020 e BR-135 são as principais vias de acesso à cidade, interligando-a à maioria dos centros urbanos da região. Barreiras compõe, junto às cidades circunvizinhas, a maior região agrícola do Nordeste, com produção do agronegócio irrigado, além da agricultura familiar, em alguns casos, também irrigada, com destaque para a produção de frutas.

Nesse contexto de polo regional, a cidade tem se fortalecido economicamente, dado o seu desenvolvimento em segmentos e setores diversificados, o que lhe confere um ritmo de desenvolvimento acentuado, com grupos interessando-se por processos sustentáveis e seguros, com fornecimento de serviços diversos (onde se destaca a educação e a saúde), comércio e agronegócios pujantes, expansivo incremento imobiliário e da construção civil, dentre outros segmentos que se complementam.

Diferente do padrão de implantação de *campi* em áreas afastadas dos centros urbanos, o IFBA-Barreiras situa-se em uma área que já contava com outras construções escolares, como os vizinhos mais imediatos Colégio Democrático Estadual Marcos Freire e a antiga Escola Agrotécnica Geraldo Rocha[8]. Ou seja, a construção foi inserida em malha urba-

8 Trata-se de uma edificação sem uso público efetivo há alguns anos, mas de extremo valor arquitetônico, assinada por João Filgueiras Lima, o Lelé, um dos arquitetos e urbanistas mais importantes do panorama nacional e um dos mais influentes nomes para várias gerações de profissionais. Lelé é conhecido internacionalmente pelo desenvolvimento de soluções térmicas eficientes para a arquitetura, como ventilação e iluminação naturais, e

na consolidada, situada à margem direita do Rio Grande, em área que possuía infraestrutura básica e relativo acesso ao transporte público, distante menos de 2 km do centro da cidade.

A Figura 1 localiza o IFBA-Campus Barreiras na sua relação com o centro da cidade, com o Campus Reitor Edgard Santos, sede da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), criada em 2013 a partir do desmembramento do Campus Barreiras da Universidade Federal da Bahia; com a Reitoria da UFOB, instalada fora do *campus* universitário, no antigo prédio do Colégio Padre Vieira, nas proximidades do IFBA-Campus Barreiras; e com o Campus IX da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), implantado em 1981 como Núcleo de Ensino Superior de Barreiras, então vinculado ao Centro de Ensino Técnico da Bahia (CETEBA).

é também um dos responsáveis por protagonizar, desenvolver e disseminar a técnica da argamassa armada, o que lhe confere vanguarda em todo um sistema de estruturas e vedações pré-moldadas in situ. Instigados com a presença de tamanha joia arquitetônica separada do IFBA-Campus Barreiras apenas por um muro, o grupo de professores e estudantes do Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo vem pleiteando, pelo menos desde 2018, a manutenção e a incorporação do "prédio de Lelé" às instalações do IFBA. A existência de um laudo técnico antigo que identifica uma suposta obsolescência estrutural da edificação, que o condenaria à demolição e, em um segundo momento, sua substituição pela implantação de um novo edifício para o IFBA-Campus Barreiras, atrapalha o esforço pela referida restauração e incorporação, que também tem esbarrado em questões burocráticas interinstitucionais, a exemplo de incertezas acerca da posse do terreno em que está inserido. O desejo pela valorização desse patrimônio ensejou até mesmo exercícios projetuais em diversas edições da disciplina ARQ. 2.203 – Projeto de Arquitetura III, na utopia de termos aí instalado o Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, suas salas de aula, laboratórios, gabinetes de professores, espaços de lazer e recreação dos estudantes etc.

O *campus* da UFOB está localizado em área distante cerca de 4,5 km do centro da cidade e é hoje ladeado por loteamentos e espaços públicos. O acesso inicial à universidade, inclusive, que ora se dava por uma precária ponte de madeira, precisou ser substituído por outra em concreto armado para suportar o tráfego intenso que passou a ser realidade na área. A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IX, por sua vez, está localizada a 4 km do centro de Barreiras, mas em sentido oposto à localização da UFOB e do IFBA.

Do ponto de vista intramunicipal, o acesso viário ao IFBA-Campus Barreiras se dá pela BR-242, que cruza a cidade no sentido leste, no sentido a Luís Eduardo Magalhães-BA, Brasília-DF e Palmas-TO, a oeste, no sentido a Salvador, e também pela BR-135, que conecta a cidade, no sentido sul, a São Desidério e ao norte, no sentido ao estado do Piauí. Além de algumas linhas de ônibus locais e intermunicipais, há oferta de transporte coletivo privado que liga Barreiras a diversas cidades próximas, com pontos de embarque e desembarque nas proximidades do IFBA-Campus Barreiras e do centro da cidade.



Figura 1. Localização do IFBA-Campus Barreiras, do Campus Reitor Edgard Santos da UFOB e do Campus IX da UNEB na malha urbana de Barreiras, na sua relação com o centro da cidade.
Fonte. Base Google Earth editada por Mayara Souza em 28 fev. 2025.

O Campus Barreiras do antigo CEFET-BA foi incorporado ao IFBA em 2008. Segundo Neto, Brito e Antoniazzi (2009), a Lei nº 11.892 determinou também que os IFs deveriam garantir 70% de suas matrículas para a educação técnica de nível médio, prioritariamente em cursos integrados, bem como para a formação de professores, por meio dos cursos de licenciatura. Os 30% restantes poderiam ser distribuídos entre os cursos de qualificação profissional, em todos os níveis de escolaridade, e cursos de nível superior, entre graduação e pós-graduação. Isso significa que, mesmo sendo uma instituição com oferta de cursos superiores, os IFs concentram maior oferta em cursos do ensino médio e técnico.

O IFBA se configurava, então, ainda segundo Neto, Brito e Antoniazzi (2009), como uma complexa instituição recém-criada, apoiada em uma experiência de 100 anos de educação profissional. O principal desafio institucional foi, e tem sido, articular os vários níveis e modalidades de ensino (básico e superior) e promover organização pedagógica verticalizada, pluricurricular e em estrutura *multicampi*.

Além dos cursos técnicos subsequentes ofertados desde a sua criação, ao longo dos recém-completados 30 anos, o IFBA-Campus Barreiras oferece, hoje, os cursos técnicos integrados de Edificações, Alimentos e Informática; os cursos técnicos subsequentes de Eletrotécnica, Eletrotécnica e Enfermagem; e os cursos superiores de Licenciatura em Matemática, Engenharia de Alimentos e Arquitetura e Urbanismo.

O IFBA se tornou uma referência de instituição de ensino na região, atraindo estudantes de cidades vizinhas a Barreiras. Com a oferta de cursos superiores e o processo seletivo através do Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (SISU/MEC), houve aumento de matrícula de estudantes exógenos à região, como aqueles provenientes de estados como Minas Gerais, Piauí e Pará, em que pese o fato de estudantes intercambistas provenientes de países como a República Democrática do Congo. Dados da caracterização socioeconômica dos estudantes do IFBA-Campus Barreiras informam que a grande maioria desses estudantes são provenientes de Barreiras, residem em imóvel próprio e se deslocam por meio de transporte coletivo pago ou a pé[9].

O IFBA-Campus Barreiras ocupa um terreno com área de 43.244 m², com instalações formadas por um conjunto de prédios de dois pavi-

9 Os dados referem-se ao conjunto de estudantes que responderam ao questionário do SUAP institucional e consideram todos os períodos de ingresso, desde a criação de cada um dos cursos superiores.

mentos que se interligam por passarelas cobertas. O projeto arquitetônico inicial contemplava apenas os prédios I, II, III e IV. Visando a atender à nova demanda dos cursos superiores, a área edificada foi expandida, abrigando dois novos prédios de aulas e laboratórios, os prédios V e VI, em 2013 e 2018, respectivamente, seguindo o mesmo modelo de projeto arquitetônico construído em 1994. Nesse período, o auditório também foi reformado para ampliar o número de lugares, tendo sido reinaugurado em 2014. Também foi construída uma edificação independente para abrigar a biblioteca e o ginásio poliesportivo, ambos inaugurados em 2018. A disposição dos prédios e a circulação entre eles definem três áreas internas descobertas, com três praças para convivência. Uma vista da Praça Pau-brasil, localizada entre os Prédios I e III, tomada a partir das proximidades do lado externo ao Auditório, pode ser conferida na Figura 4.



Figura 2. Implantação do IFBA-Campus Barreiras com destaque para os edifícios construídos a partir de 2013, o Prédio do Lelé e o ponto de ônibus mais próximo.
Fonte. Base Google Earth editada por Mayara Souza em 28 fev. 2025.



Figura 3. Vista da entrada principal do IFBA-Campus Barreiras, com o Prédio I ao fundo.
Fonte. Osnildo Adão Wan-Dall Junior, em 28 fev. 2025.



Figura 4. Vista da Praça Pau-brasil do IFBA-Campus Barreiras a partir do acesso ao auditório.
Fonte. Delânia Santos Azevedo, em 19 fev. 2025.

A maioria das instalações do IFBA-Campus Barreiras são preexistências da antiga UD do CEFET-BA. Após décadas de uso, tais prédios exigem manutenção recorrente. Estruturas rachando, vazamentos em coberturas, vedações ressecadas, instalações defasadas... Essa realidade, comum às edificações antigas e sem as devidas manutenções, aflora e compromete a qualidade da estrutura física do *campus*. Apesar da necessidade crescente, os recursos para reparos são cada vez mais escassos e o empenho burocrático. O fato de Barreiras localizar-se muito distante da reitoria se torna um agravo na possibilidade de associar recursos de outras obras, de modo que, por vezes, algumas áreas do *campus* estejam interditadas por falta de condições de uso.

No ano de 2022, contraditoriamente, o IFBA inaugurou uma nova unidade, o Centro de Referência São Desidério (CR/SD), situado no município vizinho homônimo ao CR, distante apenas 35 km do IFBA-Campus Barreiras. Composta de quatro salas de aula, três laboratórios para usos diversos, quatro sanitários, recepção/administração, além de jardins e vagas de estacionamento, a nova construção teve início em dezembro de 2018 e, quando concluída, em 2021, tomou de surpresa a comunidade acadêmica local, informada apenas que articulações políticas entre a reitoria e os gestores municipais direcionaram recursos para a construção de uma unidade nova tão próxima do *campus* existente.

A falta de transparência no processo e a não participação da comunidade leva a questionamentos sobre porque não investir e qualificar as estruturas existentes, ao invés de se investir em construções novas, que depois esbarram nas dificuldades de contratação de mão de obra e de manutenção. A chegada inesperada do CR/SD movimentou os servidores do IFBA-Campus Barreiras, que se viram com mais uma demanda de trabalho: operacionalizá-lo. Essa desarticulação entre a necessidade real do instituto por manutenção e reparos nas construções já existentes e a destinação de verba para construção de nova unidade, sendo uma tão próxima da outra, levam a ponderar se há algum objetivo político-eleitoral.

Diante disso, tem-se vinculado ao IFBA-Campus Barreiras, para além dos cursos regulares supramencionados, a oferta de três cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC): Assistente Administrativo, Operador de Computadores e Agente de Desenvolvimento Cooperativista. Tais cursos são desenvolvidos conjuntamente por servidores do IFBA-Campus Barreiras e da prefeitura de São Desidério que, no entanto, para terem maior plenitude nas suas atividades, estão na expectativa de contratações de novos servidores e terceirizados.

Após essa breve apresentação, abordaremos, na sequência, a ampliação do *campus* e a inserção dos cursos superiores, considerando três momentos principais: o primeiro, que versa sobre a criação dos primeiros cursos superiores do *campus*, Licenciatura em Matemática e Engenharia de Alimentos; o segundo, sobre a estruturação do ensino superior e a implantação do curso de Arquitetura e Urbanismo; e, por fim, o terceiro momento, que versa sobre a criação do DESUP e traz perspectivas locais para a modalidade do ensino superior.

Primeiro momento: criação dos cursos superiores de Licenciatura em Matemática e Engenharia de Alimentos[10]

O IFBA-Campus Barreiras passou a ofertar o curso de Licenciatura em Matemática em 2008. Por se tratar de um curso ofertado no turno noturno, este utilizava-se das mesmas salas dos cursos diurnos, sendo necessária apenas a adaptação de algumas salas para fins de laboratórios. O curso de Engenharia de Alimentos, iniciado em 2013, no entanto, demandava um número maior de laboratórios específicos. Sendo ofertado no turno diurno, implicou na necessidade de construção de um novo prédio. Foi assim que a demanda de ampliação do *campus* se deu em função da implantação dos cursos superiores.

Com exceção dos laboratórios específicos de cada curso, nessa fase de atividades dos cursos superiores, a maioria dos ambientes era utilizada concomitantemente pelos estudantes das três modalidades de ensino. Segundo Avanzo (2015), como o projeto arquitetônico inicial do atual *campus* teve como base a construção de uma escola de ensino médio e técnico, os sujeitos pesquisados, entre estudantes, técnicos e docentes consideraram, num primeiro momento da pesquisa, em 2013, que havia "falta de identidade" dos estudantes do ensino superior, isto é, os estudantes não se sentiam totalmente pertencentes a uma graduação, pois frequentavam um ambiente comum a estudantes de diversas modalidades de ensino. A situação se complexifica por conta dos turnos de funcionamento, pois um curso era diurno e o outro era noturno, então os estudantes dos cursos de Engenharia de Alimentos e Licenciatura em Matemática tinham pouco contato entre si (Avanzo, 2015).

---

10 A entrevista e falas dos docentes e estudantes coletadas em 2013 são partes integrantes da Dissertação de Mestrado de uma das autoras deste texto, cf. Avanzo (2015).

Ainda de acordo com a autora, a diferença inerente de idade entre os estudantes do ensino médio, principalmente dos anos iniciais, ainda com pouca maturidade, causava incômodo aos docentes e estudantes do curso de Engenharia de Alimentos, pois, sendo um curso diurno, os graduandos dividiam espaços com os estudantes do ensino médio. A estudante Isabela considerou que *"falta uma separação... poderia ser prédios separados, porque, às vezes, o professor está explicando e eles [estudantes do ensino médio] passam fazendo barulho, batem na porta e saem correndo... são muito infantis!"*. Essa questão, de ordem comportamental, esteve presente também na fala do professor Ivan:

> "No mesmo corredor temos alunos de primeira série do curso [integrado] de informática e alunos da Engenharia de Alimentos, aí você vê comportamentos bem distintos [***sic***] né? Por conta da maturidade, no mesmo corredor que tem alunos discutindo um trabalho e tem alunos deitados no chão, arrastando o outro que grita, eu acho que isso influencia muito na construção da identidade do [ensino] superior (Professor Ivan [2013] *apud* Avanzo, 2015, p. 113).

Essa mesma questão se refletia no uso dos espaços. O código disciplinar discente é único, e considerando que os estudantes do ensino médio são adolescentes, bem como o que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 1990), o uso dos ambientes pelo público infantojuvenil pressupõe o acompanhamento de um adulto responsável (Avanzo, 2015). A quadra poliesportiva ou o vestiário do *campus*, diante disso, por exemplo, não podiam ser utilizados pelos estudantes sem o monitoramento de um servidor, conforme pontua a estudante Isis:

> "[...] as [***sic***] vezes a gente passa o dia todo e precisa tomar banho [...] até tem o vestiário, mas como aqui na instituição é misturado o nível superior e o nível médio, se abrir o vestiário lá os meninos vão fazer baderna, como já teve casos [***sic***] né? [...] Por isso que a diretora falou para mim que não era possível abrir esse espaço para o nível superior tomar banho, por conta dos meninos [dos cursos médios integrados] (Estudante Isis [2013] *apud* Avanzo, 2015, p. 114).

As limitações de uso dos espaços adotadas para os estudantes do ensino médio e ensino superior contribuíram, assim, para a falta de identidade dos estudantes do ensino superior, pois estes acabam por ter sua rotina pautada no cotidiano do ensino médio e muitos só frequentavam o *campus* para as aulas (Avanzo, 2015). Essa falta de identidade entre estudantes do ensino superior fazia com que eles deixassem de "viver a universidade", conforme fala de professores e técnicos, ao se basearem em suas experiências como estudantes em outras instituições. A professora Ilana fez a seguinte afirmação:

> "[...] eu me lembro da minha vivência de universidades, eu morava na universidade, a gente fazia sarau, às vezes a gente ficava lá só de papo, às vezes na biblioteca, ou no laboratório de informática, por mais que não tinha uma estrutura ideal, mas [*sic*] assim, os estudantes conseguiam viver a universidade, e aqui eu não vejo isso... (Professora Ilana [2013] *apud* Avanzo, 2015, p. 114).

Os estudantes do ensino superior, assim como os demais estudantes da instituição, nesse primeiro momento, recebiam lanche escolar nos intervalos dos três turnos e não tinham restaurante universitário ou copa específica. O Recreio Coberto, ou RC, como é chamado o espaço comum destinado a refeições no *campus*, era também frequentado pelos estudantes do ensino médio durante o intervalo entre as aulas e atendia apenas a demandas da hora do lanche, com mobiliário adequado somente a uma refeição rápida.

Em relação aos espaços de convivência, no horário do intervalo, os estudantes do ensino superior também frequentavam o Recreio Coberto e uma das praças próximas. As outras duas praças existentes no *campus* eram mais utilizadas como circulação, por não haver mobiliário nem sombreamento adequado, somente bancas circulares debaixo de uma árvore. Os estudantes do ensino superior carecem, desde então, de um espaço com estrutura que possibilite tanto a convivência quanto o desenvolvimento de atividades culturais e de grupo; estrutura essa que engloba desde conforto ambiental, com iluminação e ventilação adequadas, conforto acústico e mobiliário ergonômico, até infraestrutura de força e lógica, para o uso das tecnologias digitais.

Essa falta de espaços para o ensino superior pode ser explicada pelo

processo de planejamento do projeto arquitetônico do *campus*. Segundo o então engenheiro responsável pela Gerência de Obras do IFBA-Campus Barreiras, entrevistado em 2013, a demanda de ampliação foi definida apenas pelo número de estudantes e laboratórios que seriam necessários. Foi considerado, assim, tanto pelo programa de expansão quanto pela gestão local, que a estrutura de uma instituição de ensino médio e técnico seria a mesma a ser utilizada pelo ensino superior. Ainda segundo o servidor, *"foram apresentados estudos prévios da ampliação do auditório, biblioteca, estacionamento e portaria para direção e alguns setores da instituição"*. Professores, técnicos e estudantes afirmam, no entanto, que faltou diálogo entre os demandantes e os projetistas, e que as demandas do cotidiano não foram atendidas (Avanzo,2015). As falas dos professores Ivan, Isaura e do estudante Ítalo abordam, respectivamente, essa questão, quando afirmam:

> "O engenheiro tem que ter uma formação pedagógica? (risos) Fica parecendo... Para ele poder ter essa sensibilidade, essa percepção, não sei (Professor Ivan [2013] *apud* Avanzo, 2015, p. 125).

> "Não, aí faz uma equipe, [***sic***] interdisciplinar, [***sic***] quando for desenvolver o projeto, até porque ninguém tem condições de saber tudo, mas você tem que ter condições de discutir aquilo ali... [...] É importante ouvir quem usa, né? Porque os profissionais estão fazendo aquilo ali para outros profissionais utilizarem, então você precisa ouvir o usuário daquele espaço! (Professora Isaura [2013] *apud* Avanzo, 2015, p. 125).

> "[...] se a gente pudesse falar isso antes da construção, a gente podia [***sic***] ter colocado a nossa visão como estudante (Estudante Ítalo [2013] *apud* Avanzo, 2015, p 125).

Devido a essa exclusão da comunidade acadêmica no processo da expansão física do *campus*, somada à falta de equipamento, de insumos nos laboratórios, de livros em uma biblioteca pequena, e considerando também o período inicial de adaptação da gestão diante da implantação dos cursos superiores, podemos considerar que esse primeiro momento de implantação foi bastante desafiador.

Segundo momento: estruturação do ensino superior e implantação do curso de Arquitetura e Urbanismo

Diante das limitações de espaço e das crescentes demandas que os novos cursos traziam, o IFBA-Campus Barreiras, através de sua Direção Geral (DG), mobilizou a captação de recursos para construções de novas edificações, aquisição de livros e equipamentos de laboratórios. Dadas as condições políticas favoráveis que o Brasil vivia na primeira década dos anos 2000, as solicitações foram acatadas pelo governo federal. Considerando, entretanto, a realidade para execução de recurso público, essas novidades foram chegando ao *campus* de modo mais lento e desordenado, relativamente ao necessário para o atendimento aos estudantes. Esse movimento foi, ainda assim, compreendido como de conquistas, que impulsionaram a gestão local a investir novamente na política institucional de verticalização dos cursos técnicos para ampliação da oferta de cursos superiores.

Assim como o curso de Engenharia de Alimentos foi criado a partir da verticalização do curso médio técnico integrado de Alimentos e Bebidas já existente no *campus*, houve a reflexão acerca da verticalização do curso Técnico em Edificações. A inclinação inicial à implantação de um curso de Engenharia Civil ficou comprometida pelo fato de que Barreiras sedia uma outra importante instituição federal de ensino superior, a UFOB, que já possuía, desde sua origem, tal curso de graduação.

A DG do IFBA-Campus Barreiras, diante disso, juntamente à Reitoria, discutiram de modo interinstitucional acerca da questão, em particular com a UFOB e a UNEB, a partir de uma pesquisa realizada com vários setores da sociedade, onde foram colocadas as diversas opções de cursos para implantação na região. Segundo a professora Maria Conceição dos Santos, que ocupou a função de diretora de ensino entre os anos 2010 e 2020, para a implantação desse terceiro curso superior do *campus*, a referida pesquisa levou em consideração as seguintes premissas: a não sobreposição de um mesmo curso entre as instituições públicas de ensino superior[11], o atendimento às demandas locais e o aproveitamento da infraestrutura já existente no Campus Barreiras. Entendeu-se, assim, que

11 Segundo a professora Maria Conceição dos Santos, era necessário "evitar a sobreposição de cursos na região, questão que foi gerada a partir da implantação de três cursos de Licenciatura em Matemática" nas três IES públicas da região: o IFBA, a UFOB e a UNEB.

seria mais interessante para a região a implantação do curso de Arquitetura e Urbanismo, vislumbrando intersecções futuras entre os cursos de graduação dessas e de outras instituições, bem como atividades de formação extracurricular.

Sabe-se, entretanto, que, na prática, o intercâmbio entre os cursos de Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo no IFBA-Campus Barreiras é praticamente inoperante, a não ser por ações muito pontuais[12]. Além disso, após oito anos de implantação do curso de Arquitetura e Urbanismo, são poucas as atividades interinstitucionais realizadas[13]. Dentre os fatores que dificultam essa relação estão as diferenças de calendário acadêmico e de regramento da carga horária docente. Permanece, ainda assim, a possibilidade desse profícuo enlace.

O IFBA-Campus Barreiras, ao implantar o curso de Arquitetura e Urbanismo, contribui para a solução de distorções locais na oferta de profissionais da área, sanando problemas provenientes da ausência da formação de arquitetos e urbanistas no oeste baiano como um todo, ao tempo em que cumpre um dos princípios fundamentais do artigo 6º da supracitada Lei nº 11.892, em seu inciso I, que tem como uma de suas finalidades e características "ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional" (Brasil, 2008).

Vale ressaltar que o curso de Arquitetura e Urbanismo do IFBA-Campus Barreiras é o terceiro curso oferecido em instituição pública de ensino na Bahia, somente após 65 anos, desde a federalização do curso de Arquitetura, em 1949, a partir da incorporação da Escola de Belas Artes à

---

12 Podemos citar, como exemplo, uma atividade interdisciplinar de extensão envolvendo ambos os cursos, em que uma egressa do curso de Arquitetura e Urbanismo pôde debater com um professor do curso de Engenharia de Alimentos parte do seu Trabalho de Conclusão de Curso, atualizando o fluxograma adotado no projeto arquitetônico para a casa de óleo de coco-babaçu de uma comunidade de mulheres quebradeiras do fruto localizada em São Desidério, cidade vizinha a Barreiras.

13 Podemos citar, como exemplos, algumas das recentes edições da Semana da Consciência Negra de Barreiras (SECONBA), que ocorreram em parceria entre o IFBA, a UFOB e a UNEB. Estas últimas instituições, junto à Universidade Federal da Bahia, apoiaram a 12ª edição do Seminário Urbanismo na Bahia, o urbBA [22], sediado no IFBA-Campus Barreiras em novembro de 2022. Ações que ocorrem em parceria com outras áreas do conhecimento, não necessariamente com a Engenharia Civil.

Universidade Federal da Bahia (UFBA). Os dois primeiros são, respectivamente, os cursos diurno e noturno desta Universidade, ambos ofertados na capital do estado.

Sendo o primeiro curso da área na rede pública de ensino do interior, e único até o momento, o curso de Arquitetura e Urbanismo do IFBA-Campus Barreiras destaca-se ainda por atender a região oeste da Bahia que, geograficamente, está muito distante de outras instituições baianas de ensino de Arquitetura e Urbanismo, concentradas na área metropolitana de Salvador.

O referido curso iniciou suas atividades em 2016, contribuindo para a quantidade de estudantes de graduação matriculados no *campus*. Desde a primeira turma, houve um número de interessados superior às 30 vagas ofertadas anualmente. Assim como ocorrido em 2013 na implantação do curso de Engenharia de Alimentos, a infraestrutura existente, entretanto, não atendia satisfatoriamente ao curso. Embora contasse com laboratórios já existentes, utilizados pelo curso Técnico em Edificações, ainda se fazia necessário a implantação de outros laboratórios, que se encontravam em obras. Faltavam, além disso, professores, pois o quadro de docentes efetivos do *campus* contava, à época, apenas com duas arquitetas e urbanistas, sendo uma na função de coordenadora de curso. Uma terceira docente, substituta da área de Arquitetura e Urbanismo, atendia somente às demandas de ensino do curso Técnico em Edificações.

Ainda quanto à estruturação do curso, os livros específicos de Arquitetura e Urbanismo, que haviam sido solicitados anteriormente, foram acometidos por vários problemas no processo de compra, o que atrasou sua entrega, restando um número incipiente de livros específicos na biblioteca durante os primeiros anos de funcionamento do curso, o que se somava à falta, nesse período inicial, de material de almoxarifado para desenhos e maquetes. Houve a necessidade de múltiplas solicitações à Reitoria para que os pedidos de compra e de contratação docente fossem contemplados, o que só ocorreu a partir de 2018, dois anos após a implantação do curso.

As pendências de infraestrutura ainda persistem e a instituição segue empenhada em dirimi-las. Andreia, estudante egressa da terceira turma do curso, destacou o seguinte acerca da lacuna do quadro docente:

> “Eu acho que o corpo docente, ele precisa ser aumentado, isso é uma coisa óbvia, né? Porque o curso tá crescendo e não temos mais tantas

> mãos assim para abraçar tantos alunos, então eu acho que isso é algo que já tá tendo um problema desde a [Turma] 2019, porque a [Turma] 2018 ainda conseguiu [...] ter todas as matérias [...] a gente não teve tanto atraso quanto os meninos da [Turma] 2017, quanto a [Turma] 2016 (Estudante Andreia, Turma 2018).

Monique, estudante egressa da primeira turma do curso, pontua faltas que ainda perduram, como internet Wi-Fi nas dependências do *campus* e instrumentos de trabalho relevantes.

> "Então, isso é uma coisa básica e mínima: internet. Tem que ser resolvido. Assim, para mim isso gerou muita dor de cabeça porque, às vezes, a gente tinha que, sei lá, se humilhar para conseguir uma senha de um laboratório de não sei o que porque não tem internet. A gente não consegue usar ou tem que usar a nossa 3G que, muitas vezes, a gente rala para pagar, porque a gente é estudante, né... Mas, enfim, eu senti falta também dos softwares [...] porque não tinha licença de estudante de vários softwares. Pacote Adobe, Photoshop, SketchUp também não tinha, e são coisas, assim, meio que básicas para [a] formação do estudante de arquitetura [...]. Eu senti falta também de alguns instrumentos para fazer maquete, porque eu sofri muito fazendo maquete [...] para cortar com estilete tudo, sabe?! Algum instrumento de corte para cortar madeira, enfim, essas coisas... (Estudante Monique, Turma 2016).

A falta de laboratórios e/ou de materiais e equipamentos específicos fez com que alguns docentes tivessem que buscar alternativas para o êxito das aulas, como pontua a estudante Rafaela.

> "Eu lembro de João [professor], a gente teve [a disciplina de] luminotécnico, ele comprou os aparelhos, mostrou pra gente, mostrou o aparelho no celular [e disse] olha vocês não têm o laboratório [de Conforto Ambiental, então] como é que a gente desenvolve, desenrola aqui sem isso [...]. (Estudante Rafaela, Turma 2017).

Na mesma fala, a estudante prossegue dizendo que, mesmo com episódios como esse, não impediram os estudantes de terem uma boa formação.

> "[...] conheci pessoas que estudaram em universidades particulares que tinham todos esses laboratórios e não sabiam mexer em nada, tipo, a ferramenta tá lá, aí a pessoa dona [*sic*] do laboratório mexe e você assiste [...], sabe? [...] eu não tenho nada dizer [...] acho que é uma formação muito ampla, muito boa. Foram seis anos, mas não tenho nenhum adendo assim. E não sinto que outras pessoas tenham, quando conversam comigo elas não botam para mim, assim, "nossa, você não viu isso?" [...] sabe, não tem isso (Estudante Rafaela, Turma 2017).

A estudante Monique continua o mesmo raciocínio da estudante Rafaela:

> "Eu acho que até um pouquinho do contrário... a gente que fala, tipo, "ah!, você não viu isso?", nossa... Então, nosso ensino é muito completo, gente (Estudante Monique, Turma 2016).

Um aspecto ainda pendente de resolução é a maneira de gerir os espaços do *campus*. A fim de garantir a integridade dos estudantes e dos ambientes internos, a gestão é bem rigorosa com a liberação de chaves e acesso às dependências do *campus*. Os estudantes entrevistados compreendem que isso ocorre devido ao grande contingente discente do ensino médio que, por sua faixa etária, necessitam ser mais "vigiados", o que conflita, entretanto, com a autonomia necessária aos estudantes do ensino superior. Nota-se que esse incômodo é menor para aqueles que seguem o fluxo da verticalização dos cursos, pois já conhecem a política institucional, mas os que chegam ao IFBA diretamente pelo ensino superior necessitam de adaptação.

> "Foi minha primeira experiência [no IFBA] também, então eu não tinha parâmetros, para mim não foi um problema a convivência com o pessoal do [ensino] médio. Eu acho que atrapa-

lhava muito mais, às vezes a relação da gente com a gestão ou com professores, porque a gente era proibido de muita coisa que, às vezes, era ridículo proibir até pro pessoal do [ensino] médio [...] a gente era proibido de fazer certas coisas, ou precisava de um milhão de burocracias e autorizações (Estudante Pedro, Turma 2016).

"Para mim não tinha uma relação de que o espaço tava atrapalhando a experiência universitária, tinha muito mais a ver com o jeito que a gente usava os espaços [...]. Eu fui no IFBA [Campus Vitória da] Conquista uma vez e o [ensino] superior é separado lá do [ensino] médio. [...] foi uma experiência horrível [...] parece que tem um muro, assim, sabe, invisível entre eles e eu achei horrível. Então, eu acho que não tem muito a ver com essa coisa de separação, não, eu sou super a favor de ser tudo junto mesmo, e acho que a gente [do ensino superior] aprende muito e acho que eles [estudantes do ensino médio] aprendem muito também com o convívio. Agora, essa coisa de a gente não poder usar os espaços, ter horário para entrar, horário para sair... (Estudante Beatriz, Turma 2016).

"Foi minha primeira graduação também, então não tinha a menor ideia do que eu ia encontrar [...]. Eu sempre fui mais dos esportes, né, então, quando surgiu a Atlética [Associação Atlética Acadêmica de Arquitetura e Urbanismo (Atlética Armadeira)] era muito complicado lidar com a questão das quadras, da piscina e tudo mais e a gente é do curso superior, né, já tem uma cabeça diferente, e era muito burocrático lidar, principalmente, com a piscina. A gente tinha que ter uma supervisão, tinha que ter uma coisa muito burocrática para usar esses espaços, até a quadra também, o ginásio. Então era bem difícil [*sic*] essas questões, mais por parte da gestão [...]. O restante, eu acho que essa interação com o ensino médio era bem interessante, era bem legal, criamos muitas amizades e tudo mais, inclusive pelo vôlei (Estudante Fernanda, Turma 2018).

As primeiras turmas do curso de Arquitetura e Urbanismo demonstraram forte engajamento com a formação e, apesar das adversidades iniciais, conseguiram manter a regularidade das atividades acadêmicas com o apoio do corpo docente. O avanço rumo às primeiras formaturas tornou-se possível com a chegada de novos professores e equipamentos, permitindo aos estudantes desfrutar de uma formação qualificada, sustentada pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão – como confirmam os depoimentos dos próprios egressos.

> "Então, eu não acho que a gente tenha sido prejudicado, assim, em relação ao ensino. Concordo com Beatriz quando ela fala que o corpo docente foi muito qualificado [...] a gente não tem, assim, laboratórios super, mega equipados ainda [...] e eu não sei se talvez essa falta fez a gente correr atrás e buscar outras formas de aprender diversos assuntos, diversas temáticas que a gente viu e aí, por isso, a gente teve que achar outra saída, sabe? Eu não sei, assim, se isso influenciou tanto no que a gente aprendeu, mas em nenhum momento eu me senti aquém de ninguém em relação ao curso [...] mas no que a gente viu e tudo que a gente foi incentivado, né, tanto na pesquisa, extensão, enfim, mesmo sendo um curso novo e mesmo a gente tendo participado da implantação de tudo, eu acho que a gente já foi muito bem assistido dentro das nossas possibilidades (Estudante Bianca, Turma 2016).

Quando perguntados se o fato de serem as primeiras turmas de um curso novo, de uma instituição que está implantando a modalidade de ensino superior, impactou na qualidade da formação, eles responderam unanimemente que não, que se sentem bem preparados para o mundo extramuros institucionais.

> "Não sinto nenhuma, nunca senti, assim, quando conversávamos e quando a gente percebia o que o pessoal faz, o que a gente faz, eu não me senti em nenhum momento prejudicada, pelo contrário, eu tenho muito orgulho da nossa formação e de tudo que a gente entrega, como já se falou, né, dos TCCs [Trabalhos de Conclusão de Curso], enfim, acho que é isso, eu sou fã (Estudante Bianca, Turma 2016).

> "Nossa formação, ela foi muito completa, apesar das pedras que a gente achou no caminho, né, que a gente teve ali que traçar esse caminho, ainda sendo construído enquanto a gente caminhava, e a gente construía. Mas, assim, foi muito completo, foi muito bom [...] tanto no mercado de trabalho quanto na academia, nos dois aspectos [...] a gente acaba chegando no mercado de trabalho com coragem, com conhecimento, na academia também, sabe? Dentro da faculdade a gente é incentivado a fazer pesquisa, a gente teve o grupo de pesquisa [...] foi muito importante o grupo de pesquisa na minha formação, assim, foi primordial, foi uma coisa que me deu muita confiança também no que eu tava fazendo ali dentro da faculdade [...] eu acho que a gente teve um conhecimento muito sólido, uma faculdade muito densa também, e isso pra primeira turma é incrível. [...] minha avaliação [sobre a nossa formação] é superpositiva (Estudante Monique, Turma 2016).

No contexto do IFBA-Campus Barreiras, o curso de Arquitetura e Urbanismo soma-se a outras graduações oferecidas na região e mesmo na própria instituição, como visto, criando um ambiente acadêmico favorável ao desenvolvimento da pesquisa, do ensino, da extensão, com qualidade e primor na formação profissional.

O exemplo do curso de Arquitetura e Urbanismo pode ser considerado um caso de sucesso, visto que a implantação do curso se amparou numa pesquisa prévia da região, cuja demanda se comprova no número crescente de matrículas, perfazendo hoje, dentre os três cursos superiores do *campus*, como visto, o que tem maior adesão e maior número de formados.

A montagem do curso, que entretanto se inicia em função da política de verticalização, não se ampara efetivamente nela, pois as demandas de início do curso que, teoricamente, deveriam ter sido supridas pela estrutura preexistente do curso Técnico em Edificações, não se efetivaram. Isso porque o núcleo base do ementário dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), das bibliografias e do corpo docente não são tão semelhantes quanto a correlação observável entre a Engenharia de Alimentos e o curso Técnico de Alimentos e Bebidas, por exemplo.

A verticalização é, desse modo, uma política a ser discutida nos IFs, pois nem sempre o curso que a região necessita é exatamente aquele que a base operacional preexistente possui. É desejável, quando isso ocorrer, que o *campus* em questão obtenha um pouco mais de investimento inicial para tal fim. No caso particular do IFBA-Campus Barreiras, os estudos regionais e interinstitucionais levaram à percepção acertada de que Barreiras necessitava de uma graduação em Arquitetura e Urbanismo, entretanto, a prática de criação de cursos pautada na verticalização favorecia muito mais uma graduação em Engenharia Civil, no sentido de reduzir as faltas de bibliografias, professores e material didático. Essa constatação não busca ser taxativa, mas levar à reflexão sobre os atravessamentos da verticalização nos IFs como um todo.

Terceiro momento: criação do Departamento de Ensino Superior e novas perspectivas para o ensino superior

O desenrolar das atividades presenciais nos cursos superiores do IFBA-Campus Barreiras estava mais acomodado com a chegada de novos docentes e equipamentos, apesar das dificuldades burocráticas. A Licenciatura em Matemática funcionava à noite, enquanto o curso de Engenharia de Alimentos, funcionando em horários diurnos similares ao de Arquitetura e Urbanismo, conferia uma atmosfera produtiva aos graduandos. O corpo docente alargado, por sua vez, possibilitou a criação de grupos de pesquisa e atividades de extensão mais organizadas.

Nesse período de pleno funcionamento dos três cursos superiores, paralelamente às problemáticas aqui já elencadas, uma nova questão surgiu: as demandas do ensino superior estavam sendo tratadas de modo equivalente aos procedimentos do ensino médio técnico, dado sua tradição histórica na instituição. Havia, porém, especificidades nas graduações que precisavam de um suporte específico, tais como visitas técnicas, maior intensidade nas atividades de pesquisa e extensão, flexibilidade nos mecanismos de controle. Diante disso, no final do ano de 2017, um novo setor de gestão foi demandado e criado: o Departamento de Ensino Superior (DESUP), que passou a funcionar como um braço de atuação da Direção de Ensino (DIREN).

A DIREN funcionava, até então, para todas as modalidades, apoiada a um Departamento de Ensino, que também era geral, o Departamento de Ensino (DEPEN). Eis que, a partir de sugestões e reclamações vindas das

coordenações dos cursos, dos estudantes e dos professores, foi necessário o desmembramento do DEPEN em Departamento de Ensino Técnico (DETEC) e Departamento de Ensino Superior (DESUP), a fim de respeitar melhor as especificidades das diferentes etapas de ensino existentes no *campus*.

É importante destacar isso porque o ensino superior possui plataformas de dados, requerimentos, regulamentos, faixa etária dos estudantes e outros quesitos bem distintos das demais modalidades, sem contar a necessidade de maior diálogo do ensino superior com a pesquisa e a extensão. Para operacionalizar essas particularidades, portanto, foi adotada a implantação de um novo departamento que, além de focar nos três cursos de graduação, também abrigaria a Coordenação de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (CPPGI) e a Coordenação de Extensão (COEX).

Nota-se que nesses sete anos de existência, o DESUP vem buscando fortalecer e organizar o ensino superior do *campus*, tendo como horizonte a efetividade do "tripé" institucional que abarca ensino, pesquisa e extensão. O então chefe do DESUP destacou que as três principais preocupações desse Departamento, desde a sua implantação, foram a unidade, a identidade e a representatividade dos cursos de graduação.

1. Unidade, no sentido de se tornar um local de referência para os três cursos, para que suas coordenações não mais trabalhassem isoladamente, mas pudessem conectar ideias e unificar procedimentos.

2. Identidade, no sentido de fortalecimento da identidade múltipla do IF. Essa era uma necessidade observada na comunidade interna, visto que ela desconhecia os seus cursos superiores, como, por exemplo, o fato de um servidor técnico efetivo, em 2017, ter demonstrado estranheza em ver estudantes adultos, sem farda, circulando pelo *campus* e se surpreendido ao ser informado que aqueles eram estudantes de Engenharia de Alimentos e de Arquitetura e Urbanismo. Esse depoimento revela o cuidado que os IFs precisam ter com sua identidade institucional ao enveredar por diversas modalidades de ensino.

3. Representatividade, pensada como conjunto de ações voltadas para o público externo, a fim de que a sociedade consiga compreender o instituto como um espaço de formação acadêmica também do terceiro grau e, desse modo, representar o desejo de frequentar e se graduar em um IF.

A busca pela unidade, representatividade e identidade dos cursos superiores do IFBA-Campus Barreiras segue em andamento. O DESUP

ainda é jovem e, portanto, há muito a ser construído em cada uma dessas frentes de trabalho, especialmente porque o tempo de maturação dos acontecimentos escolares perpassa porintercorrências sociais, como greves, paralisações, processos eleitorais, pandemias, dentre outros.

Entre os anos de 2020 e 2022, como se sabe, devido à pandemia de covid-19, as atividades acadêmicas tiveram que ser reinventadas em sua metodologia, que teve que ser mediada totalmente por tecnologia digital. Turmas inteiras ingressaram nos cursos superiores remotamente e assim permaneceram cerca de 40% da totalidade de sua formação na graduação, ao passo que outras, então concluintes, passaram a desenvolver seus Trabalhos de Conclusão de Curso parcial ou integralmente sem nenhum contato presencial com seus orientadores e/ou objetos de pesquisa. Também remotamente ocorreram projetos de pesquisa, extensão e algumas cerimônias de colação de grau.

Esse período foi desafiador e requereu uma coalizão entre as coordenações de curso, DESUP e docentes, para que os estudantes se sentissem minimamente amparados diante de tal situação angustiante e incerta. Foi necessário que a instituição se reinventasse em um sentido amplo, assim como ocorreu em diversos lugares: além das aulas, o modo remoto adotado exigiu o máximo esforço para zelar pela manutenção do contato com os estudantes. Cada coordenação de curso criou elementos para possibilitar a integração através de encontros virtuais, tais como atividades de acolhimento aos calouros, rodas de conversa com convidados externos – que se mostraram, a propósito, algo muito profícuo, pois, de outro modo, talvez jamais se conseguiria dialogar tão fácil e efetivamente com personalidades de outras regiões do país, dados os parcos recursos que têm sido destinados à educação no país.

Passada essa fase, houve a retomada das atividades presenciais e, com ela, as perspectivas para os cursos superiores do IFBA-Campus Barreiras se intensificaram. Continua-se notando, a princípio, a necessidade de maior integração entre os cursos. Os graduandos da Licenciatura em Matemática seguem isolados dos demais cursos, o que muito se deve ao fato de esse curso ser o único superior ofertado no período noturno; e mesmo os estudantes da Engenharia de Alimentos e Arquitetura e Urbanismo, que atuam no mesmo turno, também não têm tanta integração entre si. Esse distanciamento fica justificado, nas universidades, com o fato de cada faculdade ou departamento serem, por vezes, propositalmente segregados. Porém, nos IFs, em que há um compartilhamento integral de

todos os espaços físicos, faz-se emergente a união.

Quando os estudantes entrevistados foram questionados sobre maneiras de maior integração com os demais cursos, um deles destacou:

> "São cursos completamente diferentes. Por maior esforço que se tenha em relação a projetos [...] eu acho que essas vão ser sempre grandes barreiras e eu acho que [...] enquanto for[em] três cursos [...] vai ser assim para sempre, porque quando tiver[em] mais cursos, assim, sei lá, cinco, seis, talvez tenham demandas que sejam do ensino superior e não demandas de cada curso [já que as demandas do conjunto de cursos superiores] são mais importantes do que as [demandas] específicas (Estudante Pedro, Turma 2016).

Outra egressa sugeriu a necessidade de promoção de maior número de atividades interdisciplinares, a fim de incentivar a interação entre os estudantes de cada curso.

> "[...] a melhor maneira de juntar as pessoas é quando a gente tem que trabalhar junto para um resultado final, e eu experimentei isso esse ano, né, porque [a professora] Delânia me chamou pra gente fazer um trabalho lá com as quebradeiras de coco-babaçu [...]. E aí acabou que [...] dessa vez, já foi muito voltado com o pessoal [do curso de Engenharia] de Alimentos, a gente se misturou ali, então teve essa interdisciplinaridade, e foi muito bom (Estudante Monique, Turma 2016).

O DESUP desenvolve, atualmente, uma ação anual de integração entre os cursos, a Semana dos Cursos Superiores (SCS). Esse evento conta com a participação intensa dos estudantes e professores, que criam atividades relacionadas para seus campos de atuação profissional e, com isso, dinamizam as relações. É notório, entretanto, que mais ações nesse sentido devem ser incentivadas.

Para o reconhecimento do curso de Arquitetura e Urbanismo, foi muito importante o acumulado de experiências de dois outros cursos com tal avaliação. Dentre as ponderações feitas pela banca avaliadora está o fato de os estudantes terem pouca autonomia no cotidiano do *campus*, a

exemplo de salas e laboratórios se manterem chaveadas e os estudantes não poderem retirar as chaves para usufruto da quase totalidade desses espaços, realidade compartilhada com os estudantes dos três cursos superiores do *campus*[14].

Durante os processos de reconhecimento dos cursos superiores do IFBA-Campus Barreiras, ficou perceptível que, por vezes, o MEC envia avaliadores que desconhecem a realidade dos IFs. Em entrevista com o servidor que atuou como representante do DESUP e, por isso, participou dos processos de reconhecimento dos três cursos superiores do *campus*, foram citados vários exemplos em que, durante a avaliação, os representantes ministeriais não compreendem os desafios de carga horária da carreira docente EBTT ou a dinâmica da gestão com estudantes de diferentes faixas etárias. Tendo o IF, portanto, uma estrutura de ensino superior que se caracteriza pela interação com outras modalidades de ensino, é primordial que se reconheça isso como seu grande elemento de identidade. Uma identidade múltipla, capaz de formar profissionais diferenciados, com maior capacidade, por exemplo, de lidar com as diferenças. Toda a comunidade acadêmica, bem como os órgãos reguladores do MEC deveriam ser preparados para lidar com os IFs em suas singularidades, no sentido de que não houvesse comparativos imediatos com outras IES, sejam públicas ou privadas.

Considerações

Para a implantação de cursos superiores nos IFs é preciso estar atento ao fato de que não basta simplesmente espelhar o desenho curricular de cursos de uma grande universidade que, muitas vezes, conta com um departamento ou faculdade específica para cada curso. Cursos superiores nos IFs precisam tirar proveito da presença de docentes qualificados nas áreas propedêuticas, que podem contribuir para o desenvolvimento de um curso de carácter multidisciplinar, trazendo perspectivas diferentes e outras visões de mundo.

---

14 O curso de Arquitetura e Urbanismo foi reconhecido em 2022, com nota 4. O curso de Licenciatura em Matemática passou pelo reconhecimento em 2014, com nota 3, pelo recadastramento em 2017, com nota 4, e pela renovação de reconhecimento em 2024, também com nota 4. O curso de Engenharia de Alimentos foi reconhecido em 2017, com nota 4, e passou pela renovação de reconhecimento em 2023, com nota 3. A escala de avaliação compreende notas de 1 a 5, sendo esta a nota máxima atribuída.

É necessário, também, que os gestores estejam cientes dos desafios que a inclusão do ensino superior traz para a gestão dos espaços do instituto, estando atentos à necessidade de autonomia que o estudante do ensino superior deve experimentar durante a sua graduação, bem como garantir a infraestrutura básica, não apenas de internet e lógica, mas de espaços para desenvolver atividades em grupos, refeitório, áreas de convivência e para a prática desportiva.

A diversidade de estudantes com variadas faixas etárias é outro diferencial dos IFs, como visto, e isto acarreta na criação de mecanismos de liberação e de controle distintos para cada etapa de ensino, exigindo dos gestores maior capacidade de diálogo e de planejamento. Essa não é uma característica negativa, mas algo que deve ser encarado com seriedade, flexibilidade, com maior número de servidores técnicos administrativos no quadro de pessoal, para colaborar nas ações junto aos diferentes perfis estudantis. Talvez essa capacidade de lidar com a multiplicidade de público seja uma singularidade que somente os profissionais formados pelos IFs terão.

Outro ponto que precisa ser observado é o limite de recursos, então, é necessário pensar em cursos com entradas anuais e turmas reduzidas. As entradas semestrais só serão possíveis se o quadro docente conseguir suprir a demanda e não se sobrecarregar com as atividades unicamente de ensino, sem que os professores tenham tempo para realizar pesquisa e extensão. Os cursos superiores do IFBA-Campus Barreiras, mesmo sendo pequenos em número de estudantes e docentes, e com limitação de recursos, não obstante, têm ganhado destaque por meio de premiações de trabalhos de estudantes e docentes[15]. Cabe ressaltar que alguns dos egressos desses cursos têm conquistado colocações em importantes cursos de especialização, mestrado e doutorado[16].

---

15 1º Lugar na Categoria Estudante no 1º Concurso de Trabalhos de Conclusão de Curso em Arquitetura e Urbanismo, promovido pelo Conselho de Arquitetura e Urbanismo da Bahia – CAU/BA; 3º Lugar no Prêmio Romeu Sassaki, edição 2024, no Eixo Temático "Articulação Universidade e Sociedade" do 4º Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica. Nem sempre, porém, professores e estudantes premiados têm tido qualquer tipo de auxílio institucional para o recebimento desses prêmios, justamente pelas limitações orçamentárias aqui abordadas, como verba para deslocamento, diárias, alimentação etc.

16 Desde a primeira formatura, ocorrida em setembro de 2022, o número de estudantes egressos do curso de Arquitetura e Urbanismo é de 41, além de três outros aguardarem colação de grau em gabinete. Desse total, uma estudante concluiu especialização, uma está

O *campus* segue com importantes avanços em termos de infraestrutura, a exemplo da ampliação da rede Wi-Fi livre na quase totalidade de suas dependências e a conquista de um espaço para a copa específica dos estudantes, ambas ocorridas recentemente. A gestão atual do *campus* está levando adiante ainda os trâmites para a construção de uma nova edificação que dará lugar ao refeitório dos estudantes.

O intercâmbio interinstitucional com a UFOB e a UNEB, ainda que incipiente, tem ocorrido com alguns cursos em particular, na parceria para a organização, promoção, veiculação e participação em eventos científicos e culturais em várias instâncias, seja em nível local, regional e até mesmo internacional, como visto. É necessário fortalecer o vínculo entre as instituições de ensino federais, com IFs e universidades, trabalhando junto, para fortalecer o ensino superior nesse processo de interiorização, sobretudo devido aos recursos parcos, tanto de material quanto de pessoal.

O conjunto dos cursos superiores no interior do estado da Bahia, particularmente na região oeste, tem grande relevância para debates da cidade, sua história e atualidade, planejamento, estética, cultura e outros temas correlatos que permitem esforço para compreensão das dinâ-

---

em fase de conclusão do mestrado e outros também foram aprovados em processos seletivos para especialização e mestrado. A Licenciatura em Matemática conta, até o momento, com 27 estudantes egressos, enquanto outros seis aguardam o resultado do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). O primeiro grupo conta com 16 licenciados especialistas, cinco mestres e um em doutoramento, além de 15 licenciados terem se tornado professores concursados no estado ou município. A Engenharia de Alimentos, por sua vez, conta com estudantes egressos especialistas, duas mestras, uma mestranda e dois doutorandos.

micas locais, regionais, nacionais, internacionais e suas relações.

Mesmo com todas as dificuldades de gestão impostas pelas múltiplas modalidades de ensino; mesmo com o atropelo recorrente na chegada dos equipamentos de infraestrutura física e de recursos humanos; a existência dos cursos superiores no IFBA confere, portanto, uma importante contribuição para a interiorização do ensino superior no estado da Bahia, uma vez que proporciona o acesso a variadas áreas do conhecimento para estudantes que não conseguiriam, de outro modo, por limitações familiares e econômicas, se deslocar até a capital ou outras cidades, além de contribuir para o crescimento profissional qualificado da região, merecendo, portanto, maiores investimentos. Podemos afirmar, nesse sentido, que a expansão do ensino superior, através da criação dos IFs, fortalece o sistema de ensino como um todo, à medida que amplia as possibilidades de formação e traz novas perspectivas para cidades do interior do Brasil.

Referências

AVANZO, Helena. *A arquitetura de instituições federais de ensino superior no contexto da cultura digital.* 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

BRASIL. Governo Federal. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.* Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. Governo Federal. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL. Governo Federal. *Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993.* Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 28 set. 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/l8711.htm. Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL. Governo Federal. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. Governo Federal. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.* Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. Governo Federal. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.* Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 3 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 983, de 18 de novembro de 2020.* Estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 nov. 2020, edição 221, seção 1, p. 58. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-983-de-18-de-novembro-de-2020-289277573. Acesso em: 19 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Barreiras.* 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/barreiras.html. Acesso em: 17 nov. 2024.

GOMES, Anilson Roberto Cerqueira. *Panorama da infraestrutura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.* Salvador: PRODIN/IFBA, 2012.

MACIEL, Paulo Henrique Freitas. *Contradições da expansão do ensino superior brasileiro por meio do REUNI, FIES e PROUNI.* 2021. 176 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

NETO, Alberto Álvaro V. de Leal; BRITO, Edenice da Silva P.; ANTONIAZZI, Maria Regina F. O Instituto Federal da Bahia e as metamorfoses da educação profissional no Brasil: o que pode mudar? In: FARTES, Vera; MOREIRA, Virlene Cardoso (org.). *Cem anos de Educação Profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009).* Salvador: EDUFBA, 2009. p. 97–109.

Autores

A Expansão do ensino superior através da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: reflexões acerca do IFBA-Campus Barreiras



Delânia Santos Azevedo
delania.azevedo@ifba.edu.br

“Co-autora de *Práticas discursivas para o bem-viver: Decolonizando saberes* (Pimenta Cultural, 2024) e do capítulo *Quilombo Laranjeira: análise de uma territorialidade a partir da arquitetura quilombola* no livro *Arquiteturas dos quilombos da Bahia – Território, natureza, tempo, cultura, etnicidade* (Edufba, 2023).

Arquiteta, Urbanista, Docente do Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo do Instituto Federal da Bahia (IFBA), Campus Barreiras-Bahia. Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela FAUFBA, onde também se graduou. Membro fundador do Grupo de Pesquisa Estudos Aplicados em Arquitetura e Urbanismo (EAAU – IFBA); membro do grupo de pesquisa Etnicidades – UFBA. Experiência profissional como colaboradora concursada no setor de engenharia e projetos do SESC-BA, cargo arquiteta (2013-2018); Servidora da Superintendência de Controle e Ocupação do Uso do Solo do Município de Salvador, no cargo de analista de projetos de segurança predial (2011-2012). Atuação como arquiteta projetista em escritório de arquitetura e urbanismo desenvolvendo projetos arquitetônicos em diversas escalas (2008-2012). Atualmente desenvolve pesquisas relacionadas aos territórios negros (comunidades tradicionais e terreiros).



Helena Avanzo
helenaavanzo@ifba.edu.br

“Professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia desde 2010. Possui Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia (2002) e Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (2015). De 2016 a 2018 atuou na implantação e a coordenação do curso de Arquitetura e Urbanismo do Campus Barreiras. Atualmente é doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia sob orientada pelo Prof. Nelson De Luca Pretto e estuda a relação entre arquitetura e educação em experiências educativas contemporâneas. Durante o ano de 2024 participou do Programa Capes Print, em parceria com a Universidade de Barcelona sob a orientação da Prof. Anna Escofet.



Osnildo Adão Wan-Dall Junior
osnildo.adao@ifba.edu.br

“É autor do livro *Salvador-Bahia, uma ideia de cidade: aproximações entre urbanismo e a literatura de Jorge Amado* (EDIFBA, 2025).

Osnildo Adão Wan-Dall Junior é arquiteto e urbanista pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010), mestre (2013, bolsa CAPES DS/MEC) e doutorando (2014-2018, bolsa CNPq/MCTI; reingresso em 2024) em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia. Realizou mobilidade acadêmica na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto (2006-2007) e estágio doutoral na École Nationale Supérieure d’Architecture de Paris-La Villette (2017-2018, bolsa CAPES PDSE/MEC), junto ao Laboratoire Architecture Anthropologie (LAVUE/CNRS). É egresso do Grupo PET Arquitetura da UFSC (bolsa SESU/MEC) e do grupo de pesquisa Laboratório Urbano (PPG-AU/FAUFBA). Foi colaborador e, atualmente, é membro do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Urbanos (PROURB/FAU-UFRJ). Desde 2018, é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, lotado no Campus Barreiras, onde coordenou o curso de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo (2020-2022). É membro fundador do grupo de pesquisa Estudos Aplicados em Arquitetura e Urbanismo (COAU-IFBA) e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagens e Educação (GELINE/IFBA). Em 2023, recebeu prêmio de melhor orientador no 1º Concurso de Trabalhos de Conclusão de Curso em Arquitetura e Urbanismo, promovido pelo Conselho de Arquitetura e Urbanismo da Bahia. Desenvolve pesquisas sobre modos de narrar a cidade contemporânea no campo ampliado da arquitetura e urbanismo, sobretudo nas interfaces com a literatura, a história e a antropologia.



TRÊS MOMENTOS DA ARQUITETURA DOS *CAMPI* DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

Instituto Federal de São Paulo
Alexandre Kenchian
João Fernando Blasi de Toledo Piza

Neste artigo pretendemos discutir a arquitetura dos *campi* do Instituto Federal de São Paulo, problematizando o processo de sua produção, desde os projetos iniciais, passando pelo processo de construção, até sua apropriação pelos usuários. Para isso, selecionamos três momentos distintos, que correspondem, em linhas gerais, a três momentos históricos: o primeiro à antiga Escola Técnica Federal, o segundo à grande expansão quando da criação dos Institutos Federais; por fim, o terceiro corresponde aos desafios que se colocam para a nova fase de expansão anunciada em março de 2024 e atualmente em curso.

Parte 1) O Campus São Paulo do IFSP

O IFSP é a instituição sucessora da antiga Escola de Artífices e Aprendizes de São Paulo (1909), posteriormente transformada em Liceu Industrial de São Paulo (1937), Escola Técnica de São Paulo (ETSP, 1942), Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP, 1965), Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET, 1999) e, por fim, Instituto Federal de São Paulo (IFSP, 2007).

Quando foi criada a Escola de Artífices e Aprendizes, esta foi instalada no antigo quartel da cavalaria da Força Pública, à rua Júlio Marcondes Salgado, 234, bairro dos Campos Elíseos, na capital paulista. As instituições sucessoras da escola seguiram desenvolvendo suas atividades naquelas instalações até 1976. A partir de 1977, a então Escola Técnica de São Paulo (ETFSP) teve suas atividades transferidas para o edifício da rua Pedro Vicente, no bairro do Canindé.

Hoje, estas instalações da rua Pedro Vicente correspondem ao Campus São Paulo do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). É o maior dentre os *campi* do IFSP, com 2.219 alunos dos cursos técnicos (dos quais 1.127 no integrado - médio e técnico), 7.863 alunos de graduação, e 316 alunos de pós-graduação (dados de agosto de 2022, SISTEC e DDGA). Suas instalações físicas são as mesmas que abrigavam a Escola Técnica Federal de São Paulo. O gigantesco salto de uma escola técnica de nível secundário, com cerca de 3.000 alunos, para se tornar um *campus* com 10.000 alunos de ensino técnico, graduação e pós-graduação de uma instituição *multicampi* (atualmente com 41 *campi* em funcionamento e outros 12 em estudo para implantação) não foi acompanhado por mudanças na gestão e infraestrutura do espaço físico do Campus São Paulo. Ao contrário, como veremos, o *campus* carece não só de uma estrutura física maior, mas principalmente da superação de uma visão institucional obsoleta a seu respeito.

Para compreender o estado atual da arquitetura do *campus*, é preciso percorrer sua história, desde o projeto educacional que gerou o projeto arquitetônico, passando pelas diversas alterações ocorridas em sua construção, até chegarmos à radical mudança de uso dos espaços ocorrida após a criação do IFSP.

De 1910 até 1965, a ETFSP oferecia principalmente os chamados "cursos industriais", que correspondiam a uma formação apenas de disciplinas profissionalizantes, geralmente atendendo a jovens recém-saídos do curso primário (no período da tarde), ou a operários já engajados na

indústria (que estudavam a noite). A partir de 1937 passaram a ser oferecidos alguns cursos técnicos, ainda chamados de "maestrias", pois formavam "mestres". A partir de 1938, com o fortalecimento do SENAI, que passou a atender o mesmo público-alvo, a Escola Técnica de São Paulo (ETSP) entrou em um processo gradual de esvaziamento. O número de alunos, que era de 365 em 1937, foi progressivamente reduzido, chegando a apenas três formandos em 1963 – o que indica que, naquele ano, o total de matriculados não ultrapassava algumas poucas dezenas. (D'Angelo, 2007, pg.260)

Numa tentativa de dinamizar a escola, em 1963 o governo federal nomeou como interventor na ETSP Luiz Gonzaga Ferreira, que fora antes diretor do SENAI. Ferreira tentou enfatizar a formação profissional e a aproximação com a indústria, buscando implantar na ETSP um perfil de formação mais próximo ao do SENAI. No entanto, os esforços foram infrutíferos e a instituição seguia perdendo alunos.

Em 1965 houve a reformulação da ETSP, que passou a ser a ETFSP. Os diretores que sucederam mantiveram, por um lado, a linha de aproximação com o setor industrial e, por outro, estabeleceram novas parcerias com instituições de ensino superior (notavelmente a FEI - Fundação Educacional Inaciana e a Fundação Santo André, ambas muito ligadas à indústria automotiva do ABC paulista) para realizarem suas disciplinas práticas dentro da ETFSP. Esta aproximação tinha a intenção de implantar o ensino tecnológico de nível superior - inicialmente chamado de Engenharia de Operação e mais tarde renomeado Tecnólogo.

O fator mais determinante, contudo, foi a ênfase no modelo de ensino técnico integrado, que combinava formação secundária e profissionalizante. As parcerias com instituições de ensino superior contribuíram para atrair jovens engenheiros para o corpo docente da ETFSP, o que elevou significativamente a qualidade do ensino e, em pouco tempo, resultou no aumento da procura por novas matrículas. O total de matriculados na ETFSP salta para 416 em 1967 e para 1370 em 1973. (D'Angelo, 2007, pg. 266) A iniciativa de construir novas instalações para a ETFSP surge neste contexto, e o crescimento projetado para a instituição exigia instalações maiores.

Professores se articularam para conseguir a concessão de um terreno pela municipalidade (Lei municipal 7.122 de 16/4/1968) e organizaram concurso de projetos entre arquitetos convidados, profissionais recentemente empenhados em projetos de escolas, como Paulo Mendes

da Rocha, Ruy Ohtake, Lucio Grinover, Zenon Lotufo e outros. Alguns dos escolhidos desenvolveram propostas. Um júri formado por "arquitetos do Ministério da Educação, professores da instituição e representantes de nossas escolas de arquitetura" (REVISTA ACRÓPOLE, 1969, pg. 36) decidiu pelo projeto de Zenon Lotufo, em equipe com Vitor Lotufo, Victor Pini e Cláudio Sganzerla.

Este projeto tomou como base uma previsão de 5.120 alunos em dois turnos (2.560 alunos de técnico integrado e 2.560 de técnico concomitante/subsequente). Os princípios básicos seriam: horizontalidade - todo o programa inscrito em dois pavimentos; vida escolar voltada para o interior do conjunto; pátios internos interpenetrando os volumes; comunicação dos ambientes internos e externos; circulação através de áreas abertas; iluminação zenital voltada para a face sul; flexibilidade no uso dos espaços internos e possibilidade de expansão utilizando parte dos espaços livres; construção modulada permitindo o emprego de elementos pré-moldados e protendidos; instalações gerais com passagens livres pelos elementos construtivos. (REVISTA ACRÓPOLE, 1969, pg. 39)

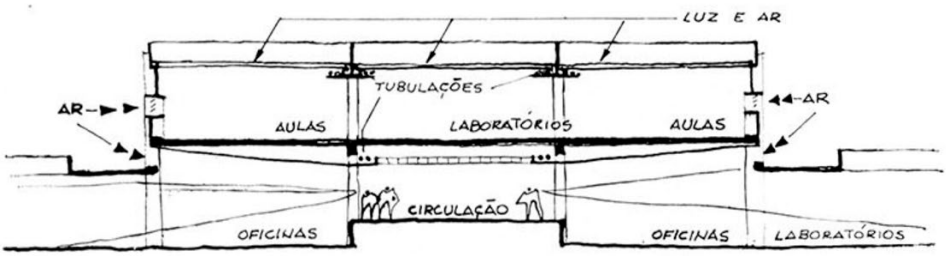


Figura 1. Seção esquemática do bloco norte-sul (atual Bloco A).
Fonte. Acrópole, julho/1969, pg. 38.

O projeto de Zenon Lotufo apresentava um longo bloco em sentido norte-sul, com três pavimentos: um inferior, destinado às instalações técnicas e de manutenção; um intermediário destinado a um amplo saguão de circulação e convívio; por fim, um pavimento superior com as salas de aula destinadas ao ensino secundário. Lateralmente, perpendiculares a este grande bloco, se desenvolveriam pavilhões destinados às aulas práticas profissionalizantes, todos com amplas janelas de vidro voltadas para o saguão do bloco principal, como grandes vitrines do trabalho onde os estudantes de um pavilhão poderiam ver o que os de outro estavam produzindo, suscitando interesse, curiosidade, vontade de aprendizado.

Na extremidade norte do conjunto, junto de sua entrada principal, ficaria o bloco de convivência e administração, reunindo secretaria, direção, biblioteca, refeitório e auditório. Haveria uma entrada secundária pela extremidade sul.

Tanto as salas de aula do ensino secundário no bloco principal quanto os pavilhões de aulas práticas foram projetados com iluminação zenital, através de *'sheds'*, garantindo iluminação uniforme e concentração nas atividades internas - elementos que aparecem em textos de Anísio Teixeira tratando dos espaços de ensino.

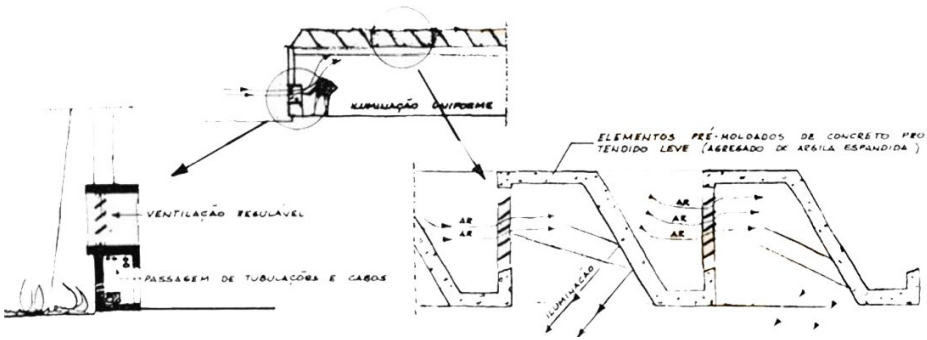


Figura 2. Croquis explicativos do funcionamento dos *'sheds'* e das janelas externas das salas de aula do pavimento superior.
Fonte. Acrópole, julho/1969, pg. 38.

As instalações elétricas e hidráulicas se distribuiriam linearmente através do bloco principal, tanto pelo seu pavimento inferior, quanto por um nicho linear situado ao longo das pequenas janelas em fita situadas nas salas de aula laterais do pavimento superior.

A estrutura, visando redução do número de pilares e praticidade na construção, foi toda concebida em elementos pré-moldados protendidos. Os *'sheds'* deveriam ser peças únicas protendidas, nos mesmos moldes que Zenon Lotufo havia utilizado na Fábrica de Biscoitos Catu, em Botucatu-SP, executada pela Protendit (hoje é um dos pavilhões da CAIO - encarroçadora de ônibus). Também as vigas e lajes do bloco principal seriam protendidas.

Entre a vitória no concurso (1969) e o desenvolvimento dos projetos executivos (1972-1976), houve importantes modificações no projeto, principalmente: 1) o surgimento da área esportiva – não abordada no concurso, 2) alterações dos acessos – inicialmente previstos pela rua Pedro Vicente (ao sul) e pela Avenida Projetada (ao norte), foram unificados em um acesso central pelo prolongamento da rua Olarias (a leste), implicando no reposicionamento do bloco de convivência e administração, no concurso previsto na extremidade norte, e no projeto executivo deslocado para a face leste. Em termos tecnológicos, houve a mudança do sistema construtivo de pré-moldados protendidos para concreto armado moldado in loco. A baixa qualidade da execução, marcada por diversas interrupções ao longo do processo construtivo, parece ter sido um fator decisivo para o surgimento de diversas falhas construtivas observadas nesta parte da edificação.

Segundo entrevistas com professores mais antigos da casa, (Faceira, 2016) as alterações dos acessos teriam ocorrido porque a Avenida Projetada (prolongamento da Avenida Bom Jardim) estava sendo usada como canteiro de obras do metrô, não permitindo a abertura da escola para aquela via; junto com esta portaria foi deslocado o bloco de convivência, antes previsto para a extremidade norte do corpo principal, passou a estar disposto a leste, trocando de posição com os blocos de mecânica.



Figura 3. Perspectiva do projeto visto de noroeste, apresentada no concurso de 1969. Nota-se o bloco de convivência e administração na extremidade norte do grande bloco longitudinal norte sul.
Fonte. Acrópole, julho/1969, pg. 37.

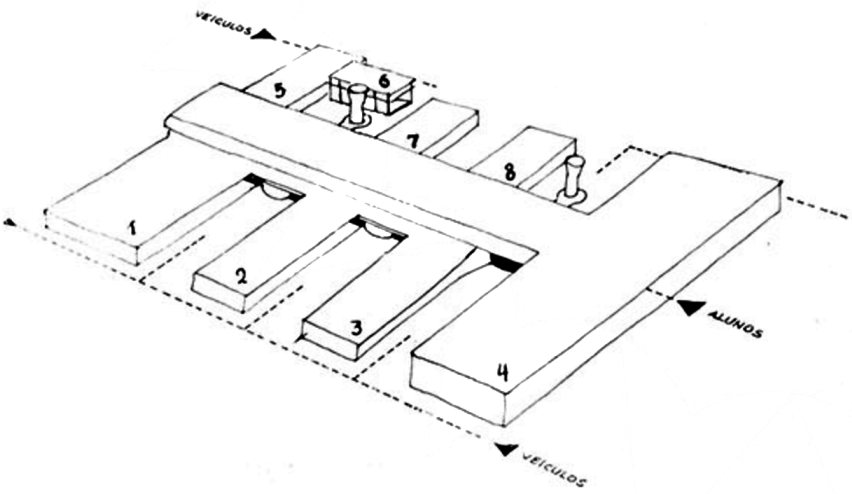


Figura 4. Perspectiva esquemática vista de nordeste apresentada ao concurso, mostrando a distribuição dos usos pelo edifício: 1-mecânica de máquinas, 2-eletrotécnica, 3-edificações, 4-administração, 5-laboratórios tecnológicos, 6-fundição, 7-usinagem térmica, 8-outros cursos.
Fonte. Acrópole, julho/1969, pg. 39.

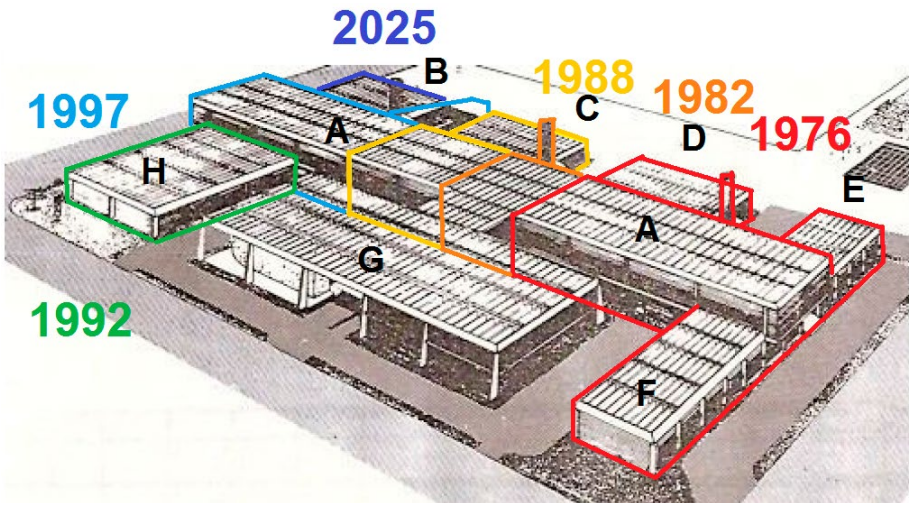
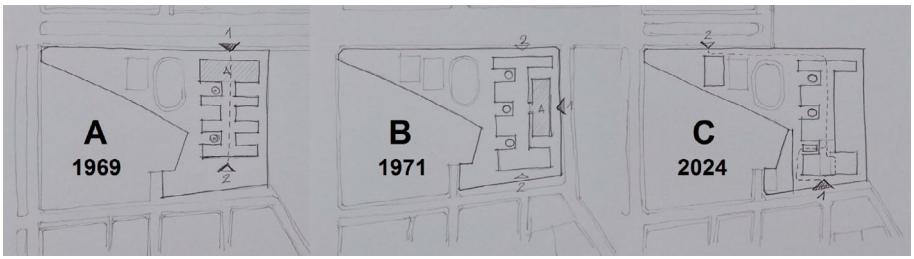


Figura 5. Perspectiva de nordeste apresentando o projeto como desenvolvido no executivo, com a anotação das etapas de construção em cores: o bloco administrativo e de convivência - G - (que nunca seria construído) deslocado para leste; surge uma terceira rampa helicoidal central; mecânica e eletrotécnica são deslocadas para os pavilhões mais à esquerda (blocos F, E e D atuais), que seriam executados primeiro.
Fonte. Original do acervo de Vitor Lotufo



A ETFSP iniciou o ano escolar de 1977 nas novas instalações recém-inauguradas (apenas a primeira etapa, blocos E, F e extremo norte do bloco A). Isso permitiu um novo salto, de cerca de 2.000 alunos em 1976 para cerca de 3.000 alunos em 1982, número que aproximadamente se estabilizou pelas décadas seguintes (D'Angelo, 2007).

Figura 6. As diferentes concepções para a implantação do Campus São Paulo. A: conforme apresentado no concurso em 1969; B: conforme apresentado no projeto executivo em 1971; C: situação atual (2024). Nota-se o deslocamento do acesso principal (1) e dos acessos secundários (2).
Fonte. Croquis dos autores.

Em termos programáticos, o único curso que não tinha instalações próprias quando da inauguração em 1976 era o curso técnico em edificações. Decide-se então escavar o trecho sul do subsolo técnico, aumentando seu pé-direito e permitindo seu uso como ateliê de desenho, canteiro experimental e salas de aula. Foi carinhosamente apelidado de 'Batcaverna' – denominação que se manteve ao longo do tempo, mesmo após a adaptação do espaço para outros usos. O curso de edificações funcionou ali improvisadamente por 16 anos, de 1977 a 1992.

As instalações foram expandidas pela implantação gradual do projeto com etapas entregues em 1982 (segunda rampa helicoidal e trecho correspondente do bloco A), 1988 (bloco C e trecho correspondente do bloco A), 1992 (bloco H) e 1997 (extremo sul do bloco A, compreendendo a atual biblioteca). A implantação da edificação em fases muito espaçadas e movida por disputas entre os departamentos, sem um plano de conjunto pactuado, trouxe como consequência a não construção do bloco administrativo e de convivência (bloco G), imaginado por Zenon Lotufo como a entrada e a alma da edificação.

Contribuiu muito para isso o fato que a avenida Projetada e a extensão da rua Olarias nunca foram efetivamente implantadas, deixando a escola com a frente voltada para divisas encravadas no meio da quadra. Isso acarretou a necessidade de improvisar entradas pelo que seriam os fundos da escola, resultando em uma circulação confusa.

A partir da terceira etapa de construção, foram introduzidas algumas mudanças, através da Coordenadoria de Projetos e Especificações (CPE), vinculada à direção geral e integrada por professores do curso de edificações, a saber: a iluminação zenital passaria a se dar por lanternins - e não mais pelos *'sheds'*; a caixilharia passou a ser toda em alumínio - substituindo a chapa dobrada prevista no projeto original. Ainda, a terceira rampa helicoidal foi substituída por uma rampa reta de dois lances - de modo a atender à norma de acessibilidade então vigente (1997).

Os anos de uso colocaram à prova as soluções do edifício e alguns problemas recorrentes foram verificados. Coube à equipe da CPE apresentar soluções que resolvessem questões de manutenção da edificação e de aumento de área construída, para abrigar novas demandas apresentadas pelos cursos. Assim, as janelas laterais baixas e em fita das salas de aula do piso superior do bloco A, com suas caixas de concreto, não permitiam maior luminosidade e ventilação e foram substituídas por janelas maiores, até o teto, mas sem o controle de insolação.

Uma das questões mais complicadas referia-se à cobertura em *'sheds'*. Inicialmente como uma solução natural de ventilação e iluminação indireta, a manutenção das calhas de captação das águas pluviais era comprometida pelas árvores adjacentes às construções, que recorrentemente soltavam suas folhas e faziam entupir as vigas-calhas e calhas dos *'sheds'*. Esses entupimentos causavam deterioração dos elementos de concreto dos *'sheds'*, e assim muitas goteiras e vazamentos apareciam, e prejudicavam as aulas em dias de chuva, agravando o problema sobre os maquinários nos blocos E e F, e também nas salas de aula do bloco A. Depois de anos de tentativas paliativas, a direção do *campus* optou por executar, já em 2014, uma sobrecobertura com estrutura metálica e telhas de chapa metálica, em toda a extensão dos blocos, eliminando completamente a funcionalidade dos *'sheds'*; por outro lado, resolveu-se o problema da deterioração dos elementos de concreto e, principalmente, das goteiras e vazamentos nas salas e oficinas. Com esta obra, aproveitou-se a oportunidade para dar acabamento na fachada com placas cimentícias, assim como para trocar todo o telhamento dos outros blocos.

Porém, a mais brutal das alterações de projeto foi o preenchimento dos grandes saguões centrais em pé direito duplo dos blocos C e D com salas de aula, ficando as salas superiores com iluminação e ventilação zenital (posteriormente eliminada pela sobrecobertura) e as salas inferiores completamente sem ventilação ou iluminação naturais. Corredores estreitos reforçam a sensação de encarceramento.

Com a criação do IFSP em 2007, houve uma nova expansão da instituição, chegando aos atuais mais de 10.000 estudantes, com a implantação de licenciaturas, bacharelados e pós-graduações. Esse aumento da instituição como um todo também trouxe a necessidade de reestruturação do Campus São Paulo para as atividades pedagógicas, o que começou a ser possível a partir da década de 2010, com um significativo aumento do orçamento, viabilizando algumas obras. A partir disso, uma série de novas demandas foram apresentadas: novos laboratórios, espaços de trabalho dos professores, espaços de trabalho livre para os alunos fora de sala de aula e sem supervisão, espaços de convívio variados que atendessem aos diferentes perfis de alunos que passaram a frequentar o *campus*.

A biblioteca passou por uma expansão, alterando o seu leiaute e modo de funcionamento, e triplicando a capacidade do acervo, com aquisição de novos livros para atendimento a todos os cursos, existentes e novos, de modo adequado, com apoio sobre estrutura compatível ao seu

peso, em sua exigência para o funcionamento pleno das atividades de ensino aprendizagem.



Figura 7. Ampliação da Biblioteca do Campus São Paulo do IFSP.
Fonte. Acervo do IFSP.

Além da biblioteca, outros espaços foram reformados, internos e externos ao conjunto edificado. Todo o saguão no térreo e as salas de aula no pavimento superior do bloco A tiveram seu piso trocado, antes um piso emborrachado de plurigoma, agora uma combinação de piso em granito e granilite. Foi criado, onde era antes a 'Batcaverna', no subsolo, um espaço para Arquivo Histórico e Centro de Memória. A cantina e outros espaços de alimentação foram renovados (mas não ampliados), transformando-se num restaurante estudantil.

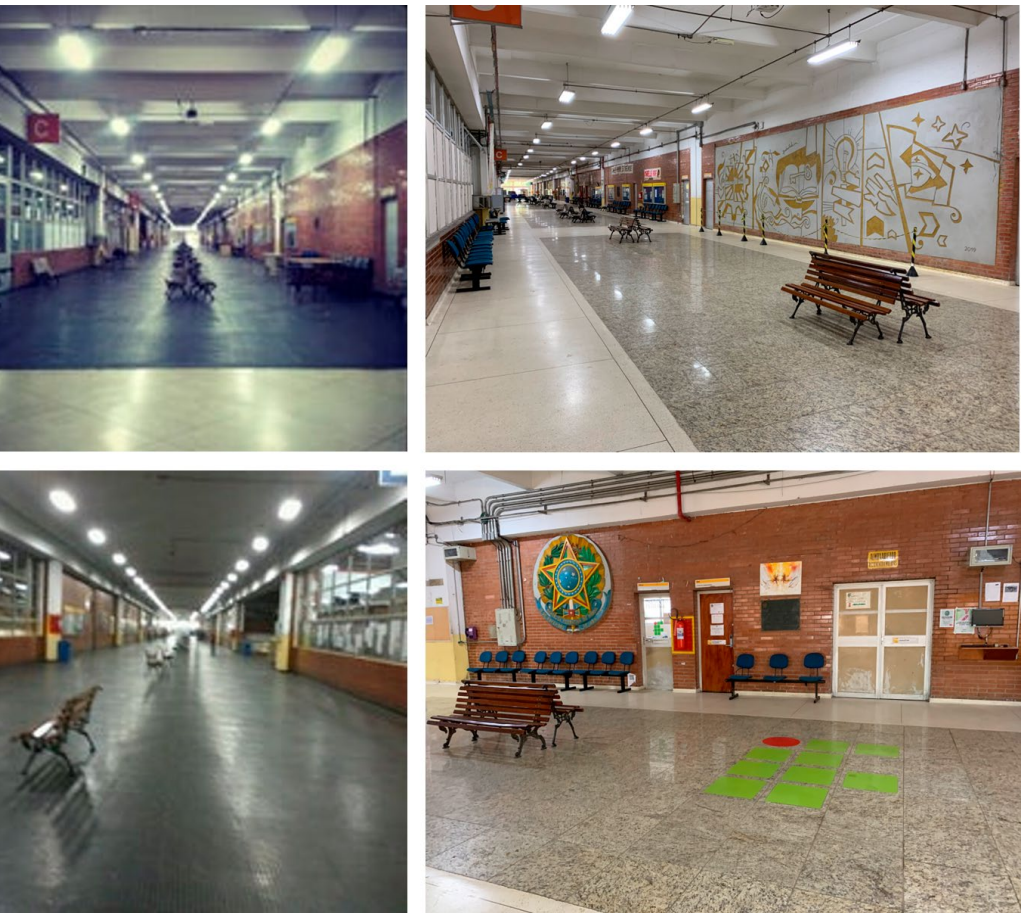


Figura 8. Saguão do Campus São Paulo, antes e depois da reforma.
Fonte. Acervo do IFSP.

Externamente, as quadras foram refeitas e os vestiários parcialmente reformados. Ficou faltando renovar a pista de atletismo, inviabilizada pela dificuldade em especificar o piso da pista no processo licitatório. Ainda, outros espaços exteriores de convívio ficaram pendentes de melhoria e renovação, como a área do bosque. Por outro lado, foi construído em área externa, entre o bosque e as quadras, um ginásio poliesportivo completo e coberto, com capacidade para atender a jogos e a eventos oficiais.

Porém, o ginásio não se destina a eventos como palestras, reunindo alunos do *campus* e de outros *campi*. Os pequenos e improvisados auditórios existentes estão sobrecarregados, o que faz exigir a construção de um auditório grande, com capacidade para mais de 500 pessoas, este está atualmente com obras em andamento no local originalmente previsto para os laboratórios tecnológicos de uso comum a todas as áreas (bloco B).

A acessibilidade, contudo, segue sendo uma grande problemática, pois nenhuma das rampas projetadas atende à inclinação da versão vigente da norma (NBR 9050/2024) e os meios níveis pensados inicialmente por Zenon Lotufo para serem atendidos por rampas no concurso, no projeto executivo foram executados em escadas.

Em resposta a estas novas demandas, a direção do Campus São Paulo chegou a elaborar, em 2015, um novo projeto para o Bloco G, pensado inicialmente para três pavimentos, como uma edificação que abrigasse salas de aula, laboratórios e uma nova biblioteca, verticalizado e conectado ao saguão principal. Mas, com a necessidade posterior de abrigar também a Reitoria do IFSP (solução encontrada depois, com a construção de outra edificação no mesmo terreno), o projeto foi ampliado para até 10 pavimentos.

A intenção da construção de um novo edifício do Bloco G era de oferecer instalações adequadas, modernas e que atendessem às necessidades dos alunos, dos servidores e da comunidade em geral, visando disponibilizar uma melhor e mais adequada infraestrutura de espaços físicos aos mais de 26 cursos implantados à época e aos novos que estavam sendo propostos, de licenciaturas e de formação técnica, nos níveis secundário e superior, além de ampliar e equipar espaços propícios às atividades acadêmicas complementares e de convívio do corpo discente, como os voltados à refeição e às atividades culturais.

Porém, com o aumento da área projetada – que acabou sendo triplicada – e diante das dificuldades econômicas enfrentadas pelo país a partir de 2016, com a mudança nas prioridades governamentais, a construção do Bloco G foi engavetada. No entanto, não foram apenas as dificuldades econômicas que impediram sua construção – tanto que, nesse mesmo período, o ginásio esportivo foi construído.

Nota-se que o Bloco G refletia um conjunto de demandas diversas, que exigiam pactuação coletiva, transparência nas decisões, planejamento de longo prazo. Estes elementos são – como sempre foram – ausentes nas tomadas de decisão sobre o espaço físico do Campus São Paulo, que ainda

reflete uma visão institucional fortemente baseada na hierarquia e obediência e pouco afeita ao diálogo e à negociação.



Figura 9. Projeto do Bloco G do Campus São Paulo do IFSP.
Fonte. Lanzarq Arquitetura & Urbanismo.

Isso curiosamente não se reflete em ordem do espaço existente: mesmo a gestão dos espaços é caótica, com a longa permanência de estoques de materiais recém adquiridos ou destinados a descarte no saguão principal e ao longo das circulações, durante meses e até anos. O acesso principal ao *campus* atualmente se dá pelo subsolo, pela 'Batcaverna', cujo corredor está desde 2022 com metade da largura obstruída por tapumes que servem como depósito de cadeiras quebradas.

Essa cultura institucional anacrônica e contraproducente se reflete na estruturação espacial caótica, na comunicação confusa e, por fim, fica difícil acreditar que não se reflita na formação dos jovens, objetivo máximo de uma

instituição educacional. A urgente necessidade de transformação dessa cultura institucional não precisa ir tão longe para buscar exemplos: é notável como os novos *campi*, nascidos já sob os auspícios do IFSP, possuem exemplos muito positivos de cultura institucional, com maior engajamento da comunidade local, com espaços agradáveis, que cativam os estudantes a permanecerem longos períodos no *campus*, mesmo fora de horários de aulas, seja para atividades acadêmicas, seja para convivência.

Embora os *campi* implantados na expansão 2006-2014 tenham sido majoritariamente implantados a partir de projetos estudados cuidadosamente, devemos lembrar que o Campus São Paulo também teve um projeto de alta qualidade embasando sua implantação inicial. Se por um lado é fato que o contexto urbano em que se insere trouxe várias adversidades, também é verdade que a maior parte de seus problemas vem da cultura institucional interna, de gestão dos espaços em ambiente de disputa sem instâncias de diálogo e pactuação.

Parte 2) A criação do IFSP e a expansão 2006-2012

Em março de 1987, o Ministério da Educação (MEC) autorizou o funcionamento da então Unidade Descentralizada de Cubatão, instalada provisoriamente em uma escola municipal. Levou mais de 12 anos para que a unidade fosse instalada em seu prédio próprio, no ano de 2001, e com quadro docente e administrativo consolidado. A segunda unidade autorizada a funcionar pelo MEC foi Sertãozinho em 1996. Por muitos anos a unidade funcionou em prédio emprestado da prefeitura, e sem quadro de docentes e administrativos próprios, financiados pela prefeitura. Somente em 2008 é que a unidade se muda para o prédio próprio, com quadro de docentes e administrativos.

Em 2000, a Escola Técnica Federal de São Paulo já havia se transformado em Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP). Os esforços da administração naquele momento eram direcionados para viabilizar novas Unidades Descentralizadas (UNEDs).

O primeiro Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (Fase I) aconteceu em 2005, com cerca de 50 unidades pelo País, sendo que o CEFET-SP havia sido contemplado com sete unidades. Estas sete unidades tinham como origem o então Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) que, entretanto, não funcionou plenamente porque o prédio não fora concluído ou por falta de recursos para

custear a unidade. O desafio foi o de dar vida às unidades anteriormente planejadas, o que foi conseguido ao longo de dois anos de esforços.

Para tanto, entre 2007 e 2008 foram elaborados projetos para licitação das obras e recuperados processos anteriores para conclusão das obras inacabadas, com novas licitações, para as UNEDs de Salto, São Roque, Campos do Jordão e Guarulhos, além da construção do Conjunto Poliesportivo da UNED de Cubatão, e de obras de reforma da Unidade Sede (prédio da então Escola Técnica Federal, no bairro do Canindé).



Figura 10. Projeto Quadra Poliesportiva da UNED de Cubatão.
Fonte. RJS Projetos e Consultoria.

Em paralelo à Fase I, em abril de 2007, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) lançou a Chamada Pública nº 01/2007, referente à Fase II do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. O edital contemplava cerca de 150 municípios brasileiros que poderiam receber uma Unidade Federal de Educação Profissional, sendo inicialmente selecionados 12 municípios do Estado de São Paulo para a implantação de unidades do CEFET-SP.

De acordo com o edital, os critérios para a definição destes municípios se basearam na análise de variáveis geográficas, demográficas, socioambientais, econômicas e culturais, buscando a distribuição territorial equilibrada, a interiorização, o atendimento à maioria das mesorregiões brasileiras e aos arranjos produtivos.

O desafio da Fase II da Expansão de 2007 teve características distintas. Seriam construídas unidades totalmente novas com base em planejamento e para atender demandas regionais. Este era um facilitador, pois não seria preciso corrigir erros anteriores, entretanto a responsabilidade seria maior.

Nesse plano de expansão, os municípios selecionados pelo Governo Federal deveriam apresentar proposta em que constava como contrapartida doar os terrenos para construção dos prédios escolares, proceder à elaboração do projeto arquitetônico e executivo do prédio, executar a terraplenagem e preparação do solo, além de dar apoio em diversos serviços quando do início de funcionamento da unidade. Contudo, os projetos e a licitação e acompanhamento das obras ficariam a cargo do CEFET-SP.

As unidades seriam implementadas em etapas, num período de quatro anos, sendo que as primeiras unidades seriam escolhidas a partir de um *ranking* das propostas encaminhadas pelos municípios selecionados. As propostas deveriam conter contrapartidas obrigatórias, como o compromisso de doar terreno com no mínimo 20.000.00 m², e não obrigatórias, como equipamentos, prédios e aporte de recursos financeiros. Caberia à SETEC-MEC, a partir das análises das propostas, definir o *ranking* e a ordem de implantação.

As áreas de atuação de cada uma das unidades foram definidas em audiências públicas nos municípios, com a participação da direção geral do CEFET-SP, do prefeito e secretários municipais, representantes de empresários e trabalhadores locais e da população em geral. Os resultados das audiências foram utilizados como subsídios para a definição do projeto arquitetônico dos prédios, definição dos cursos a serem ali oferecidos (ver Tabela 1), a elaboração dos projetos pedagógicos desses cursos, e a definição de concurso público para contratação dos servidores. O modelo de audiência utilizado tornou-se padrão para os demais CEFETs do país e segue como procedimento padrão dos Institutos Federais até os dias de hoje.

A comunidade interna acolheu positivamente esta fase da expansão, apresentando poucas críticas. As principais preocupações referiam-se

ao elevado número de unidades que o CEFET-SP passaria a administrar, o que poderia dificultar a gestão, além do ritmo acelerado em que a expansão estava sendo conduzida. Entretanto, havia o sentimento de urgência para receber os alunos, assim como a população das cidades também tinha pressa por receber uma instituição pública federal, com uma profícua história de oferta de educação de qualidade.

Enquanto a Expansão Fase II se desenvolvia, um segundo processo estava em andamento e transformaria a "Federal". Em dezembro de 2008 foi publicada a lei que transformava o CEFET-SP em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), ampliando sua função social e as atribuições da instituição no atendimento às demandas locais por oferta de Educação Profissional e Tecnológica em todos os níveis, na pesquisa aplicada e na extensão tecnológica, visando o desenvolvimento local.

No final de 2006, foi encaminhado ao MEC o projeto para transformação do CEFET-SP em Universidade Tecnológica. Em resposta, em fevereiro de 2007, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC propôs a transformação do CEFET-SP em Instituto Federal de São Paulo, mediante uma minuta de projeto de lei. O projeto, no geral, atendia aos anseios da comunidade de São Paulo, entretanto, necessitava de alguns ajustes, principalmente com relação ao envolvimento dos demais CEFETs de todo o país.

Após um ano de negociações com o MEC e com o Congresso, foi promulgada então a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Assim, o objetivo da transformação em Universidade Tecnológica foi redirecionado para transformação em Instituto Federal, equiparado às universidades federais, preservando as principais características da instituição na atuação nos diversos níveis da educação profissional, e na maior interação com a sociedade, mas ampliando responsabilidades nos cursos superiores (licenciatura, tecnologia, bacharelado e pós-graduação) na pesquisa aplicada e na extensão tecnológica.

Com isso, em 2008 a Fase II do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica começou a ser implantada, com mais 16 *campi*, (não mais unidades de ensino), para o estado de São Paulo. Nesta Fase II, foram atendidas as cidades de Araraquara, Avaré, Barretos, Birigui, Campinas, Catanduva, Hortolândia, Itapetininga, Piracicaba, Presidente Epitácio, Registro, São Carlos, Suzano e Votuporanga. Além dessas, houve a implantação também para as cidades de Jacareí e Matão.



Figura 11. Projetos de alguns Campi da Fase II do Plano de Expansão do IFSP.
Fonte. Acervo da Pró-Reitoria de Extensão do IFSP.

Outros *campi* tiveram situação diferenciada a partir de negociações posteriores entre municípios e o governo federal. As cidades de Capivari e Boituva entregaram edificações construídas. Em Bragança Paulista, surgiu a necessidade de construção de edificação em área nova para um *campus* existente, com um conjunto de duas torres de três e cinco pavimentos cada e mais de 8.000 m² de área total. Também para ampliação de conjuntos edificados existentes, caso da ampliação do *campus* de Sertãozinho, com um novo bloco de laboratórios de informática, salas de aula e de pesquisa, em três pavimentos com 6.000 m² de área; e em São João da Boa Vista, com dois novos blocos: uma biblioteca, com 350 m² em dois pavimentos e um bloco de salas de aula e laboratórios de informática, com cerca de 3.000 m² em dois pavimentos.

Tabela 1. Plano Geral dos Cursos das UNEDs/Campi do Plano de Expansão II do CEFET-SP/IFSP.
Fonte. Acervo da Pró-Reitoria de Extensão do IFSP.

UNED	Cursos
Araraquara	Programação de Computadores Mecatrônica (Instalação e Manutenção de Máquinas) Mecânica Industrial (Máquinas Agrícolas)
Avaré	Agropecuária / Agronegócio / Agroindústria Mecatrônica Turismo (Hospitalidade)
Barretos	Agropecuária / Agroindústria Turismo de Eventos Suporte em Microinformática
Birigui	Eletroeletrônica Automação Industrial Informática
Campinas	Logística (Ferro / Rodo / Aero / Porto / Hidro) Informática (Programação e Suporte)

UNED	Cursos
Catanduva	Fabricação Mecânica Eletroeletrônica Química
Jacareí	Edificações Informática
Hortolândia	Mecânica Pesada Eletrônica / Eletrotécnica Informática
Itapetininga	Mecânica Pesada Eletrônica / Eletrotécnica Edificações Informática
Matão	Química Informática
Piracicaba	Mecânica Pesada Eletrônica / Eletrotécnica Informática
Presidente Epitácio	Mecânica Pesada Eletrônica / Eletrotécnica Informática
Registro	Mecânica Pesada Eletroeletrônica Química Operações Administrativas (Gestão)
São Carlos	Mecânica Aeronáutica Informática
Suzano	Química (Tecnólogo) Eletroeletrônica Automação Industrial Operações Administrativas (Gestão)
Votuporanga	Mecânica Pesada Eletrônica / Eletrotécnica Edificações

Como os projetos deveriam ser elaborados por profissionais contratados pelas prefeituras, coube à equipe técnica do IFSP elaborar o escopo e o programa de necessidades para o projeto arquitetônico das novas edificações a serem projetadas, além de coordenar e acompanhar os projetos de cada *campus* junto a seus projetistas, de modo a garantir o funcionamento de suas atividades escolares, conforme cada projeto pedagógico dos cursos previstos. Outrossim, à equipe técnica do IFSP cabia promover e garantir qualidade estética em cada projeto, privilegiando uma linguagem arquitetônica própria, mas mantendo a identidade da instituição.

O Programa de Necessidades foi repassado por meio de reuniões com os projetistas – que por vezes eram funcionários da própria prefeitura municipal, como arquitetos, engenheiros e orçamentistas, e outras vezes eram escritórios de arquitetura contratados – para estabelecer as diretrizes para o projeto executivo dos conjuntos edificados, incluindo memoriais descritivos e planilhas orçamentárias, visto que seriam utilizados como objeto de processo licitatório para a obra.

Por definição, o programa de necessidades foi organizado em grupos de ambientes para atender às atividades de mesma natureza, reunidos por afinidades em setores funcionais, conforme as características de ocupação de atividades funcionalmente interativas e complementares, tais como: Setor Administrativo, Setor Pedagógico, etc.

Cada setor funcional deveria ser composto por unidades funcionais, caracterizadas por atividades específicas do conjunto a que pertenceria. Para cada unidade funcional foram relacionados os ambientes com suas respectivas áreas, as atividades nela exercidas, a inter-relação com outros ambientes, o número de usuários permanentes e transitórios, a discriminação de mobiliário e equipamentos requeridos, as condições ambientais e construtivas e as instalações prediais a serem previstas originalmente em projeto.

Ainda, deveria ser considerada flexibilidade na especificação dos setores funcionais e ambientes para eventuais alterações e adaptações futuras que poderiam ser necessárias, em função do aumento de usuários, quer seja de professores e funcionários, quer seja de alunos, com reflexo na ocupação física de mobiliário e equipamentos e respectivas instalações prediais decorrentes.

O programa de necessidades também especificava as características construtivas do conjunto edificado, onde se define volumetria; número de pavimentos; área total construída; ocupação total de usuários; condições

de conforto ambiental para orientação solar, insolação e sombras, chuvas, ventilação, iluminação e acústica; sistemas e elementos construtivos para estrutura, vedação, cobertura, proteções e revestimentos; sistemas de instalações prediais, convencional e especial; recomendações de acessibilidade; e paisagismo e definição de áreas livres.

Para cada *campus* fora previsto o atendimento de uma demanda populacional de 1200 alunos divididos em três períodos, sendo que o período noturno deveria atender a demanda de até 640 alunos. Para atendê-los, foi prevista a lotação de 60 professores e 50 funcionários técnico-administrativos. Todos deveriam ser abrigados em ambientes para 16 turmas de até 40 alunos, distribuídos nos seguintes espaços: salas de aulas normais para receber uma turma completa, (40 alunos); laboratórios de informática para comportar a instalação de 20 computadores, para meia turma (20 alunos / 1 por micro) ou turma completa (40 alunos / 2 por micro); laboratórios técnicos para acompanhar, conforme a necessidade de cada disciplina, a mesma configuração dada aos laboratórios de informática.

Objetivando uma obra dentro dos recursos financeiros previstos, da ordem de R$ 800.000,00 (Oitocentos Mil Reais) para a implantação da primeira etapa de construção, os conjuntos edificados tinham previsão de área construída total em torno de 4.500,00 m2, com variação para mais e para menos de 500 m², conforme a definição de solução arquitetônica e a otimização e racionalização da construção. Eram subdivididos em blocos a serem construídos em mais de uma etapa, compreendendo: setor pedagógico, com salas de aulas, laboratórios de informática e laboratórios técnicos, conforme a necessidade de cada curso; biblioteca; setor administrativo; pátio interno, com área de convívio; quadras poliesportivas cobertas, com vestiários e depósito de material esportivo.

Na área externa, no entorno ao conjunto edificado, era previsto pátio de entrada, área para eventos oficiais e locação de 4 mastros de bandeiras (nacional, estadual, municipal e do IFSP), pátios internos, coberto e descoberto, como área de convívio dos alunos, e áreas de estacionamento para veículos, motocicletas e bicicletário, sendo privativo para servidores, no mínimo 100 veículos, com vagas para deficientes em 5% do total e bolsão de estacionamento para veículos de alunos.

Conforme as orientações encaminhadas aos arquitetos, os projetos deviam considerar possibilidade de expansão física das construções, com previsão para ampliações futuras, resultado do crescimento da demanda

de atendimento à comunidade local com novos cursos, ou mesmo para novas atividades comunitárias. Pelo mesmo aspecto, também deviam considerar a flexibilidade para a ocupação das edificações, considerando possíveis mudanças necessárias. Os projetos deviam ainda atender às condições de eficiência energética e sustentabilidade, recorrendo a soluções alternativas de captação de energia, utilização de recursos hídricos, entre outros processos de aproveitamento de recursos naturais.

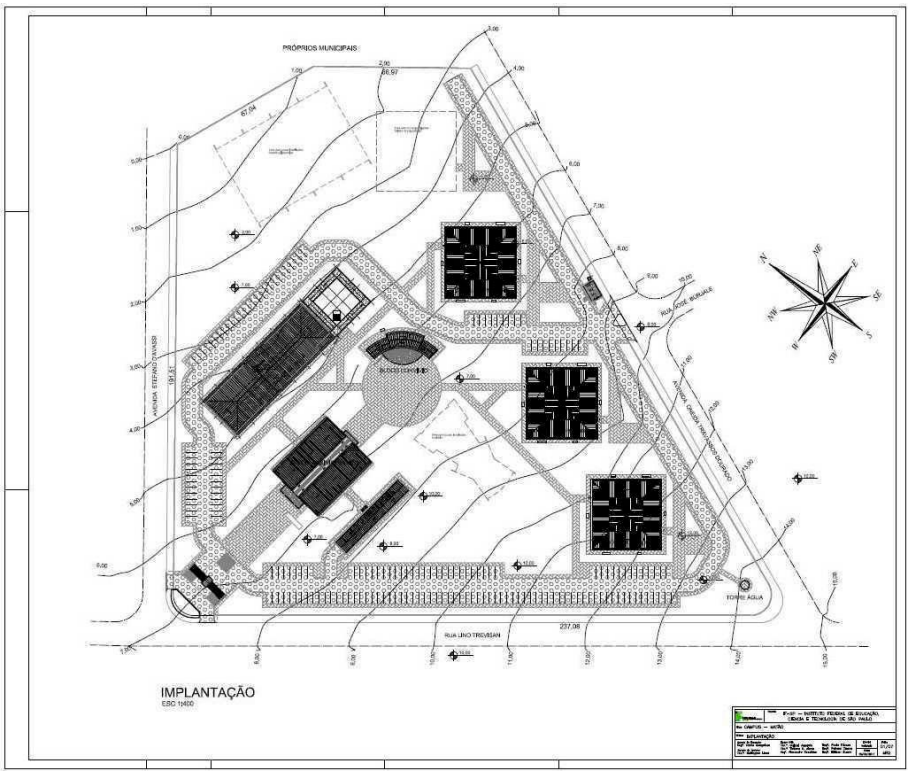


Figura 12. Projeto de Implantação do Campus Matão do IFSP.
Fonte. Acervo da Pró-Reitoria de Extensão do IFSP.

Ainda, e por fim, deveria ser providenciado por parte da prefeitura de cada município os dados necessários para dar início à elaboração do projeto arquitetônico e também para a posterior regularização imobiliária, a saber: levanta-

mento topográfico planialtimétrico do terreno, com indicação de locação das divisas; estudo/projeto de regularização topográfica do terreno (terraplanagem), quando necessário; escritura do terreno, registrado em cartório, com o memorial descritivo de área; levantamento fotográfico e aerofotogramétrico do sítio do terreno; planta de situação do terreno, na escala de visualização do entorno (bairro) e da cidade; projeto do sistema viário onde se localiza o sítio do terreno; localização dos equipamentos públicos e de infraestrutura urbana (arruamento, rede de abastecimento de energia, iluminação pública, e de água e esgoto, entre outros); estudo/projeto de extensão e/ou ampliação da infraestrutura urbana, até o sítio do terreno, quando necessário; laudo de sondagem de reconhecimento do solo do terreno; certidão de uso e ocupação do solo; e certidão/licenciamento ambiental; expedida por órgão competente, quando necessário.

Para a equipe técnica do CEFET-SP/IFSP, lotada na então Coordenadoria de Projetos de Engenharia (CPE), as atribuições e atividades consistiam, num primeiro momento de implantação do *campus*, em: contato com os prefeitos dos municípios; escolha dos terrenos; acompanhamento na realização de audiências públicas para definição dos cursos; definição e acompanhamento na contratação dos projetos arquitetônicos; elaboração do processo licitatório e acompanhamento da contratação da empresa responsável pelas obras do *campus*.

A partir da viabilização do *campus*, com a contratação da obra, a equipe técnica se responsabilizava por: fiscalização, acompanhamento e recebimento das obras; orientação para aprovação dos projetos dos cursos a serem ali implantados; definição dos itens para aquisição de mobiliário, equipamentos e material de consumo; definição de escopo para contratação de empresas terceirizadas de vigilância e limpeza; contratação dos serviços de água, luz, telefone e dados; e acompanhamento no treinamento de gestores e servidores.

A partir do início de 2010, o MEC publicou portarias para autorização das atividades dos primeiros *campi* que já possuíam condição de funcionamento. Para tanto, foi necessário a contratação de servidores docentes, com abertura de Concurso Público, de ampla divulgação, para as áreas de Construção Civil e Arquitetura, Informática, Mecânica e Automação Industrial, Elétrica e Eletrônica, Matemática e Física, além do pessoal técnico-administrativo para os diversos setores.

Ainda, ao longo do semestre foram providenciadas as licitações para compra de material permanente e de consumo para o início de funciona-

mento, que incluía: veículo; mobiliário (carteiras, mesas, armários, lousas, etc.); equipamentos de informática e telefonia (computadores, servidores, equipamentos de rede); equipamento e máquinas para laboratórios e oficinas; bebedouros; materiais de consumo (canetas, papel, material de escritório, dentre outros); e livros, para compor o acervo bibliográfico para os primeiros cursos. Também foram providenciados os contratos dos serviços públicos e as licitações para os contratos de terceirizados, tais como água, luz, telefonia, vigilância, limpeza e cantina.

Em resoluções internas, o IFSP aprovava a estrutura organizacional das novas unidades e foram designados os diretores de cada *campus*, sendo treinados quanto à legislação educacional, de licitações, de gestão de contratos e do servidor público. Por fim, os projetos pedagógicos dos primeiros cursos foram elaborados, aprovados no Conselho Técnico Profissional e no Conselho Superior.

Em 2012, foi aprovada a Fase III do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, que visou atender à instalação de novos *campi* de cidades como Itapecerica da Serra, Itaquaquecetuba, Francisco Morato, Carapicuíba, Bauru, Botucatu, Marília, Itapeva, São José dos Campos, além de um *campus* na Zona Noroeste da capital, em Pirituba. Alguns desses *campi* foram efetivamente implantados, outros ficaram na promessa. Entre os que foram implantados, alguns o foram em adequação a edifícios existentes, enquanto que outros foram construídos a partir de projetos novos.

Contudo, esses projetos não foram elaborados conforme as diretrizes iniciais propostas, mas fazendo-se de um reaproveitamento de soluções arquitetônicas e, principalmente, construtivas dos projetos anteriores, adequando-as sumariamente aos terrenos oferecidos, perdendo-se a oportunidade de propor edifícios escolares com qualidade arquitetônica, adequados às necessidades locais de cada comunidade atendida.

Paradoxalmente, observa-se um processo de desvalorização da contribuição da arquitetura para a qualificação dos espaços escolares no exato momento em que o IFSP implanta o curso de Arquitetura e Urbanismo, ampliando o quadro de docentes arquitetos e urbanistas, com potencial para oferecer novas abordagens projetuais na implantação dos novos *campi* da instituição.

As experiências relatadas demonstram que um edifício, por si só, não constitui uma escola, especialmente quando desprovido de sua comunidade escolar. Nessas condições, o projeto torna-se vulnerável às os-

cilações e descontinuidades das políticas públicas. Por outro lado, uma escola que já conta com alunos e atividades em funcionamento, ainda que em instalações provisórias, adquire legitimidade social e institucional, o que fortalece sua permanência e continuidade.

Parte 3) Desafios da nova expansão (2023-2026): diálogos sobre a apropriação dos espaços nos campi existentes como insumos para os projetos de novos *campi*

Em março de 2024 o governo federal anunciou uma nova expansão dos Institutos Federais, com a criação de 100 novos *campi* em todo o país, 12 deles no estado de São Paulo. Pouco antes deste anúncio, já haviam sido criados os *campi* de Bauru e Presidente Prudente, aos quais vieram se juntar os 12 novos *campi* de São Vicente, Santos, Mauá, Diadema, Cidade Tiradentes, Jardim Ângela, Osasco, Franco da Rocha, Cotia, Carapicuíba, Sumaré e Ribeirão Preto.

Quando os projetos de novos *campi* são desenvolvidos, ainda não há uma comunidade local: a alma da unidade só se formará na esteira de sua implantação efetiva, ao longo de anos. Então é que as questões particulares do cotidiano de seus estudantes, funcionários, professores e sua interação com a sociedade local passam a construir uma rica teia de relações humanas e formas de uso dos espaços, frequentemente surpreendendo os projetistas com formas imprevistas de apropriação. Entender estes processos pode ajudar a identificar de antemão elementos que podem ser potencializados no projeto inicial destas edificações para que os processos pedagógicos – ao final das contas, a formação almejada – sejam potencializados.

Isso traz à tona questões importantes e mais gerais: qual é esta formação almejada? Qual é o perfil de egresso que se almeja? o que seria potencializar a formação? Para encontrar respostas consistentes, é necessário voltar às questões iniciais: o que é um *campus* do IFSP? O que difere os institutos das universidades? Quais são os objetivos dos institutos na sociedade?

Parte destas respostas está na lei de criação dos institutos federais (Lei 11.892 de 29/12/2008) que, resumidamente, define os institutos federais como instituições de ensino, pesquisa e extensão voltadas para o desenvolvimento tecnológico, social e ambiental aplicado à cadeia produtiva da região em que se insere. No entanto, tendo partido de uma rede

de escolas técnicas, o IFSP vive internamente uma tensão entre dois pensamentos: é uma escola técnica que oferece também cursos de nível superior ou é uma instituição de nível superior que também oferece cursos de nível técnico? De um modo geral, entre os professores que já estavam na rede antes da criação dos institutos, prevalece a visão de escola técnica que abriga cursos superiores; mas entre os professores admitidos após a criação dos institutos, prevalece a visão de uma instituição universitária que abriga cursos técnicos.

Essa diferença abarca desde a discussão sobre o tipo de laboratórios que se deve ter (nos cursos técnicos poderiam ser simples – nos superiores, as exigências são maiores), sobre o tipo e o volume de pesquisa e de extensão que se deve desenvolver, e mesmo sobre os processos decisórios institucionais, geralmente mais impositivos nas instituições de ensino médio e técnico, e mais participativos nas universidades.

Buscando desenvolver aprofundamento conceitual e construir uma cultura de transparência, negociação e pactuação, tais questões foram desenvolvidas no LABORATÓRIO INTERDISCIPLINAR: PROJETAR UM *CAMPUS* DO IFSP, realizado em Botucatu, em janeiro de 2025. Tomando como provocação inicial textos de Anísio Teixeira, Mayumi Watanabe Souza Lima e Giancarlo de Carlo, pretendeu-se fazer deste processo uma alavanca para a mudança da cultura do IFSP sobre projeto e gestão do espaço físico.

Botucatu pleiteia um *campus* do IFSP desde 2008, desapropriou uma área enorme especificamente para este fim, chegou a ser contemplada na expansão de 2012, mas a implantação não se concretizou. A comunidade local segue firmemente empenhada nesta causa. Essa condição nos pareceu ideal para a realização do laboratório, por haver uma demanda, um local específico, e tempo para o amadurecimento das propostas.



Figura 13. Foto aérea do possível novo campus de Botucatu. À direita, a atual EMEF Elda Moscogliato, cujas instalações estão oferecidas ao governo federal para instalação do Campus Botucatu desde 2008.
Fonte. Foto de Guilherme Bomfim.



Figura 14. Botucatu - Blocos de salas de aula.
Fonte. Foto de João Piza.

A área desapropriada é um antigo centro de treinamento da CESP, compreendendo cerca de 105.000,00 m² de terreno e 4.800,00 m² de área construída, composta por 19 salas de aula (2.540 m²), hospedaria (570 m²), refeitório para 150 assentos com cozinha industrial (450 m²), área de lazer com churrasqueiras e cancha de bocha (360 m²), 8 casas de funcionários (110 m² cada uma) e campo de futebol. Ainda para a mesma finalidade, a prefeitura desapropriou ao lado outra área de 350.000,00 m² entre o centro de treinamento da CESP e o bairro vizinho. Essa área não tem qualquer edificação, e é parcialmente coberta por um bosque de cerrado.



Figura 15. Botucatu - vista geral do conjunto de edifícios com a fileira de falsas seringueiras ao centro. **Fonte.** Foto de João Piza.

Esse conjunto de edificações integrava o conjunto da Subestação Elétrica de Botucatu, que fora inaugurado pela USELPA (Usinas Elétricas do Paranapanema) em 15/12/1962 segundo projeto de Hélio Pasta e equipe, com paisagismo de Roberto Coelho Cardoso. O então governador Carvalho Pinto esteve pessoalmente na inauguração.

No entanto, o *campus* (ainda) não foi criado pelo governo federal. Diante disso, em 2008 o município instalou no conjunto a EMEF Elda

Moscogliato, com o duplo objetivo de atender aos bairros vizinhos recém implantados e dar utilidade às instalações já desapropriadas.

Já são 16 anos de luta pela implantação do IFSP, durante os quais a EMEF segue funcionando nas instalações desapropriadas para este fim. Com isso, professoras e alunos da EMEF construíram um vínculo especial com o local, porém, a implantação do IFSP implicará na necessidade de deslocamento da EMEF.

Há o diálogo entre o Grupo de Trabalho pela Implantação do Campus Botucatu do IFSP, a prefeitura e a direção da EMEF para que esta seja instalada no terreno ao lado, em edificações a serem feitas especialmente para recebê-la. Isso manteria os laços da sua comunidade com o espaço em que se enraizaram, manteria as características da escola imersa na natureza, manteria a EMEF próxima do IFSP, que pode suscitar futuras parcerias interessantes, e ainda tornaria a escola melhor inserida na cidade.

A mobilização da sociedade civil pela instalação do IFSP em Botucatu se ligou também à pauta de implantação de uma Escola Parque do Cerrado, cujo projeto didático se ligasse a práticas ecológicas, tomando a sustentabilidade como eixo das atividades, bem como de seu funcionamento e de sua arquitetura. Confluindo as preocupações, a nova EMEF Elda Moscogliato, inserida em um bosque de cerrado, deve contemplar estas preocupações.

Conectar a nova EMEF Elda Moscogliato à cidade diretamente por via paralela à rodovia é fundamental para permitir o acesso seguro por pedestres e ciclistas; isso também é importante para o *campus*. Outro ponto importante relativo ao acesso é que embora ambos os terrenos desapropriados possuam frente para a rodovia Gastão Dal Farra, nunca foi aberto acesso direto a eles, que seguem cruzando a área da Subestação Elétrica pelo antigo acesso. Este caminho já não é adequado, pois veículos e pedestres dividem o mesmo espaço (não há passeio) e, com a instalação de um *campus*, o movimento deve se multiplicar (hoje são 400 estudantes na EMEF; o futuro *campus* tem previsão de chegar a pelo menos 1.200 estudantes).

Diante das condições atuais de uso e manutenção do conjunto, é possível avaliar que certos elementos de sua arquitetura exigem grande manutenção; repensá-los para reduzir a necessidade de manutenção, para que sejam mais resilientes às mudanças climáticas (vendavais, chuvas intensas, secas severas) e para que preservem o belo desenho moderno e a atmosfera acolhedora são aspectos importantes a serem considerados.

Botucatu é uma cidade de base econômica industrial, com indústrias da madeira (Eucatex, Duratex), cerâmica (Dexco), metal-mecânica (Embraer, Caio, Irizar). Paralelamente, há um importante desenvolvimento da agricultura, tanto de grande escala ligada às indústrias da madeira, dos cítricos e do álcool (Usina São Manuel), como também a pequena agricultura geralmente ligada aos gêneros alimentícios. Nesse último aspecto merece destaque a vizinhança do bairro Demétria, que tem desenvolvido há 50 anos propostas de agricultura sustentável em diversos conceitos, desde produtos orgânicos à agricultura biodinâmica. O Parque Tecnológico, ao lado do *campus*, tem incubado empresas de desenvolvimento de fitoterápicos, assim como empresas de desenvolvimento de *softwares*.

O desenvolvimento do turismo, a riqueza do patrimônio cultural e ambiental regionais também merecem atenção como estratégias de desenvolvimento futuro. Há um trabalho conjunto da UNESP Botucatu com o IFSP Avaré para a criação de Denominação Geográfica para o café produzido na "cuesta" de Botucatu. Há uma crescente preocupação com a preservação e desenvolvimento de turismo nas fazendas históricas da região. Os centros históricos das cidades possuem edificações importantes para a memória regional. A "cuesta" é uma paisagem natural de destaque no interior paulista, área de recarga do Aquífero Guarani e zona de transição entre cerrado, mata atlântica e araucárias, com enorme biodiversidade.

Enquanto o *campus* não é criado, o espaço generoso, a atmosfera calma, a densidade da pauta ambiental e urbanística discutida na cidade e a posição relativamente central no estado fazem de Botucatu um local privilegiado para promover o encontro entre estudantes de diferentes instituições, podendo se tornar um canteiro experimental de férias do IFSP. Assim, uma proposta intermediária é desenvolvê-lo neste tempo como algo próximo do modelo da Ciudad Abierta de Ritoque, no Chile, com construções experimentais perenes feitas ao longo de anos. De certa maneira o Laboratório já é um início desta atividade.

A realização do Laboratório Interdisciplinar se deu em dois grandes momentos: oficinas preparatórias nos *campi* de origem dos estudantes, discutindo questões locais, e depois o Laboratório propriamente dito, em Botucatu.

Inicialmente foram desenvolvidas as oficinas preparatórias, com a participação de 51 estudantes dos *campi* Itapetininga e São Paulo do IFSP. As oficinas iniciaram com um debate livre de leitura da realidade de seu

próprio *campus*, tomando por base os textos de referência, com a fixação (escrevendo na lousa) de palavras chave surgidas nas falas dos alunos ao relacionarem a rotina do *campus* às questões provocativas; depois um segundo momento de elaboração de propostas, desenhadas ou escritas, procurando enfrentar um ou mais aspectos pontuados na conversa inicial.

Na oficina realizada no Campus São Paulo participaram estudantes dos cursos de arquitetura e urbanismo. As palavras-chave surgidas no debate foram:

a) Sobre o bloco H (que abriga o DCC):

> “A maquetaria é pequena; banheiros muito distantes e precários, quando um não funciona a alternativa é longe; não tem acessibilidade;

b) Sobre o *campus* como um todo:

> “Faltam espaços estruturados para trabalho em grupo; faltam lugares para trabalho acadêmico, multifinalitários/multifuncionais e também com outros cursos com energia e internet; os laboratórios parecem interessantes mas são pouco usados. Os cursos poderiam conhecer melhor os laboratórios uns dos outros.

c) Sobre a vizinhança, a cidade e outros aspectos:

> “O tempo online (pandemia) interrompeu a cultura de apropriação do espaço. Desejável mais integração da natureza com as pessoas, bancos sob as árvores por exemplo. Não há espírito de convivência, não há atividades de integração. A sensação é que tudo o que os alunos querem fazer no campus não pode... não pode...não pode. A escala da cidade limita o momento de convivência ao espaço do instituto (é difícil os alunos marcarem encontros fora do IFSP pois moram em pontos muito distantes na cidade). Instituto não é atrativo, não oferece espaços para a permanência; baixa permanência dos alunos no instituto reduz o impacto na vizinhança (por exemplo, só tem o Bar do Bigode). Vizinhanças (ruas do entorno) hostis; calçadas externas precárias; medo; assalto; relação truncada com o entorno (vizinhanças do campus), caminho estressante.

A seguir, foram desenvolvidos esboços de propostas de intervenção no espaço do *campus*.

Uma das propostas foi a criação de espaços de lazer no atual estacionamento, com bancos, mesas, arquibancadas e mais árvores e espreguiçadeiras. O saguão se conectaria através de amplas aberturas a estes novos espaços, resgatando um pouco da ideia inicial do projeto.

Na oficina de Itapetininga o público era formado por estudantes de graduação em Física, e estudantes do Técnico em Edificações.

As palavras-chave que surgiram no quadro foram depois respondidas também em texto.

As propostas elaboradas foram também pontuadas em palavras-chave:

a) Sobre o dia a dia do *campus*:

> “Se tivesse almoço mais alunos permaneceriam no campus. Muito corrido, acabam não conhecendo as pessoas de outras áreas. Pontos positivos são o transporte gratuito da cidade, a infraestrutura com biblioteca, sala de apoio, laboratório de informática e o papo com os amigos, que estimulam a permanência no campus. Não dá pra interagir com outros cursos. Deveria haver visitas para conhecerem uns os trabalhos dos outros. Poderia haver churrascos e encontros. Cantina é cara e os salgados acabam. Maioria chega de carro e moto. Poucos de ônibus. A noite todos vão em transporte próprio, ninguém de ônibus. Gostam dos eventos que reúnem todos os cursos. Convivem na biblioteca e nos momentos de refeições, mesmo que improvisadamente.

b) Sobre a arquitetura do *campus*:

> “Física, Matemática e formação pedagógica não tem lugar no campus. Há muita expectativa com o novo espaço de convivência. Querem a nova pista de caminhada contornando o campus. Estacionamento é muito afastado, a volta é muito grande. Como vai funcionar o novo refeitório? Como vai ser a área de convivência que está em construção? Integrado hoje não tem onde comer. Querem mais intervenções do curso de edificações no campus. Querem espaço de jogos.

c) Sobre a inserção do *campus* na cidade:

> “Ônibus chega atrasado e sai adiantado, acaba não atendendo aos horários dos alunos. IFSP não é reconhecido na cidade. Muito afastado, caminhar até a cidade não é agradável. Muito sol, faltam árvores no caminho até a cidade. De bicicleta é perigoso, trânsito agressivo.

Analisando as questões levantadas nas oficinas de São Paulo e Itapetininga, podemos observar que a maior prática dos estudantes de arquitetura com oficinas deste tipo deu vazão a discussões mais conceituais. O curto tempo de duas horas para desenvolver a oficina em Itapetininga com um público mais jovem levou ao desenvolvimento de questões mais imediatas e fragmentadas.

Mesmo assim, é possível pontuar alguns aspectos gerais de ambas que trazem insumos para o projeto dos novos *campi*. Da escala micro para a macro, de dentro para fora do *campus*, vemos a importância que os relatos/críticas deram para a infraestrutura – biblioteca, alimentação, apoio, espaços de convívio – para a permanência estudantil no edifício.

Chegando na escala do *campus*, há uma percepção dos próprios alunos de que não saem dos estritos limites do curso em que estão matriculados, e estão descontentes com isso; a interação com outros cursos é muito reduzida, e há o desejo geral que seja ampliada.

Na escala da cidade, chegar ao *campus* e sair dele são problemas. Em Itapetininga são os horários dos ônibus, o sol, o trânsito agressivo. Em São Paulo é o tempo de deslocamento, a violência urbana, a vizinhança inóspita.

Este amplo conjunto de leituras dos *campi* São Paulo e Itapetininga foi enriquecido pela participação de estudantes da UNESP-Bauru, que trouxeram suas reflexões sobre o próprio *campus* para o debate.

O Laboratório Interdisciplinar propriamente dito transcorreu nos dias 26 a 29 de janeiro de 2025, na cidade de Botucatu, com a imersão de 16 estudantes de arquitetura e urbanismo (5 da UNESP - Campus Bauru e 11 do IFSP - Campus São Paulo) no processo de projeto do hipotético Campus Botucatu. Foram realizadas visitas de sensibilização à cidade, à vizinhança imediata e a instituições correlatas, para a seguir mergulhar na projetação. As propostas versaram sobre o reuso das edificações da CESP,

a construção de novas edificações em terra crua, a revegetação articulada às necessidades de sombreamento, o paisagismo articulado a estruturas de saneamento com reintegração das águas servidas ao ciclo hidrológico, a articulação entre o paisagismo e a produção de alimentos.

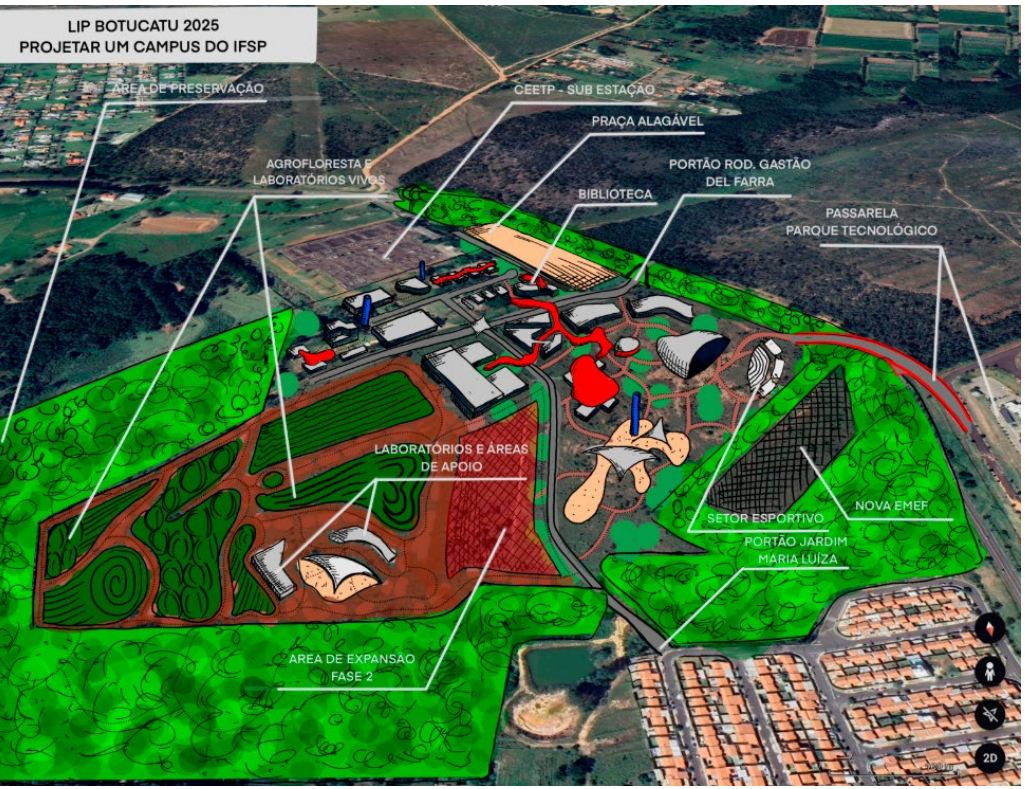


Figura 16. Perspectiva geral das propostas para o Campus Botucatu.
Fonte. Elaborado pelos autores.

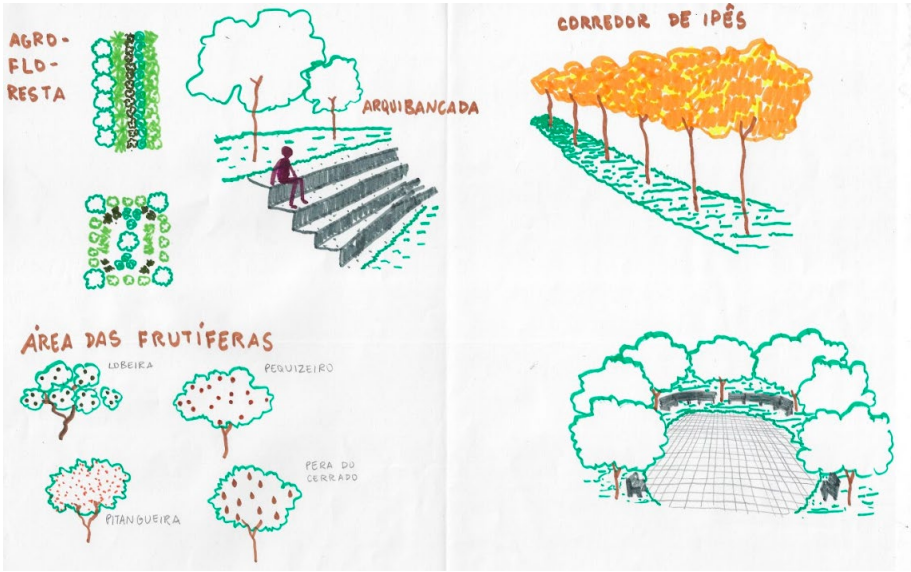


Figura 17. Algumas propostas para o paisagismo integradas a soluções ambientais.
Fonte. Elaborado pelos autores.

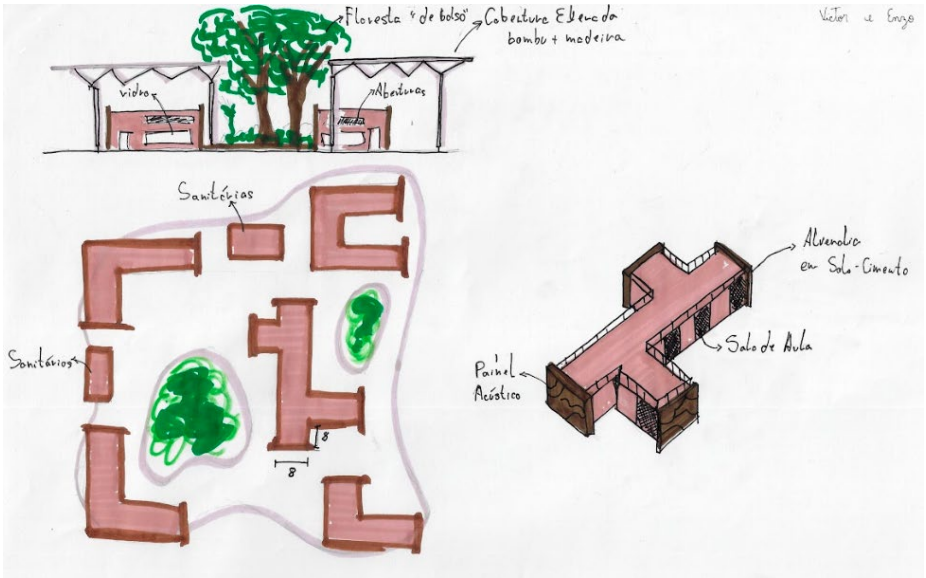


Figura 18. Edificações em terra crua com cobertura elevada em bambu e madeira.
Fonte. Elaborado pelos autores.

A publicação e sistematização do Laboratório e seus frutos é um passo importante para garantir a efetividade de seu impacto sobre os objetivos almejados: a mudança da cultura do IFSP sobre projeto e gestão do espaço físico, a constituição de um espaço experimental do IFSP em Botucatu, onde estudantes de arquitetura e urbanismo de diferentes instituições possam partilhar experiências, e por fim, a implantação do Campus Botucatu.

Por fim, uma mudança cultural de amplo espectro como a que se pretende não acontece rapidamente, mas esperamos que ao ocorrer impacte tanto os novos *campi* como os antigos, interferindo nos processos de manutenção, reforma e ampliação que gradativamente transformam suas instalações, aproximando-as da sustentabilidade e tornando-as mais eficientes como espaços de aprendizado, convívio e formação cidadã.

Referências

D'ANGELO, Márcia. *Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965-1986).* 2007. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FACEIRA, Tamires Kafka. *O projeto original da ETFSP e suas transformações ao longo da obra.* 2016. Relatório (Iniciação Científica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus São Paulo, Departamento de Construção Civil, São Paulo, 2016.

KENCHIAN, Alexandre. *Memorial para fins de promoção à Classe de Titular da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.* São Paulo: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2021.

KENCHIAN, Garabed. Histórias do Campus Itapetininga. In: NETO, Alexandre Shigunov; RÓZ, Alessandra Luzia da; FORTUNATO, Ivan; DIAS, Carolina Mandarini; HAMMARSTROM, Ragnar Orlando (org.). *10 anos de atuação do Campus Itapetininga do IFSP: gerando crescimento e oportunidades para a cidade e região. Itapetininga:* Edições Hipótese, 2020.

MODENESE FILHO, Eduardo. *Entre linhas e curvas: a teoria e a prática na obra de Zenon Lotufo.* 2008. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

REVISTA ACRÓPOLE, n. 363, p. 36-39, jul. 1969.

UNESP. *Anuário estatístico 2019.* São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2019. Disponível em: https://www2.unesp.br/anuario/anuario_2019.

Autores
Três momentos da Arquitetura dos *campi* do Instituto Federal de São Paulo



Alexandre Kenchian
ak.arq@ifsp.edu.br

“Arquiteto e urbanista com graduação, mestrado e doutorado em Projeto de Arquitetura pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU USP), e graduação em Licenciatura Plena pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Atualmente é Professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) nos cursos de Arquitetura e Urbanismo e de Engenharia Civil. No IFSP, já atuou como Coordenador de Projetos e Obras, junto à Reitoria e junto ao Campus São Paulo, e como Coordenador do curso bacharelado de Arquitetura e Urbanismo do Campus São Paulo. Tem experiência nas áreas de Planejamento e Projetos da Edificação, atuando principalmente nos seguintes temas: Habitação Social, Programa e Projeto, Ergonomia Aplicada à Arquitetura e Tecnologia da Construção Civil. Foi fundador da Peabiru Trabalhos Comunitários e Ambientais.



João Fernando Blasi de Toledo Piza
j.piza@ifsp.edu.br

“Professor do Departamento de Construção Civil do Campus São Paulo, no IFSP (Instituto Federal de São Paulo). Arquiteto, mestre e doutor pela FAU-USP. Leciona história da arquitetura e integra o NEPIM - Núcleo de Estudos em Patrimônio Imaterial e Material do IFSP. Através do NEPIM desenvolve pesquisas e projetos de extensão sobre patrimônio histórico arquitetônico, tendo integrado a equipe que coordenou o projeto de inventário de patrimônio imaterial no município de São Luís do Paraitinga (parceria IFSP-IPHAN), e atualmente integrando a equipe que coordena o inventário de patrimônio cultural arquitetônico de Botucatu (parceria IFSP - prefeitura de Botucatu). Entre as pesquisas que tem coordenado estão o resgate do histórico do Campus São Paulo do IFSP, e o projeto do Campus Lageado da UNESP em Botucatu.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Araraquara (cidade) 296, 298
Arraias (cidade) 28
Avaré (cidade) 296, 298, 310

B

Bananeiras (cidade) 27
Barreiras (cidade) 247, 249, 250, 253, 258
Botucatu (cidade) 284, 304, 306, 310, 313

C

Campinas (cidade) 296, 298
Campi universitários 10, 11, 29, 98, 119, 171, 225
Campus universitário 23, 27, 74, 90, 97, 98, 105, 111, 165, 191, 248
Catanduva (cidade) 296, 299
Cidades 26, 27, 28, 29, 41, 45, 48, 57, 99, 108, 112, 114, 119, 121

D

Desenvolvimento sustentável 148, 158, 175, 204
Desenvolvimento Sustentável 11
Desenvolvimento urbano 104, 109, 166

E

Educação Superior 9, 24, 97, 129, 130, 131, 133, 135, 144, 147, 148, 160, 195, 198, 200, 207, 230, 232
Ensino Superior 9, 23, 24, 28, 29, 33, 34, 35, 39, 50, 58, 62, 67, 69, 70, 86, 89, 92, 102, 119, 137, 149, 150
Espaços públicos 158, 165, 168, 170, 178, 179, 249
Espaços universitários 63, 74, 157, 159, 169, 180
Expansão do Ensino Superior 33, 35, 36, 39, 50, 97, 163, 241, 245, 246, 273
Expansão urbana 71, 90, 99, 105, 109, 110, 111, 120, 145, 160, 177

G

Goiás (cidade) 129, 135, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 151

I

Instituições de Ensino Superior 97, 99, 119, 144, 234, 242
Instituto Federal da Bahia 210, 217, 221
Instituto Federal de São Paulo 279, 280, 296
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia 196, 204, 241, 242
Interiorização 10, 21, 24, 25, 26, 29, 33, 35, 39, 78, 89, 97, 129, 130, 133, 136, 148, 149, 150, 152, 163, 200, 230, 232, 241, 243, 272, 273, 295
Itapetininga (cidade) 296, 299, 312, 313

L

Legislação urbanística 109

M

Meio ambiente 66, 167, 228
Ministério da Educação 35, 58, 197, 201, 217, 242, 245, 250, 282, 293, 294
Multicampi 25, 26, 29, 34, 36, 39, 159, 200, 244, 250, 280

N

Novas universidades 26, 34, 35, 36, 39

P

Paisagem Urbana 145, 158, 176, 177, 178
Paisagismo 159, 301, 308, 314, 315
Participação 161, 162, 166, 269, 272, 295, 310, 313
Patrimônio 62, 144, 146, 248, 310
Planejamento Urbano 64, 158, 163, 167, 222
Plano Diretor 63, 64, 68, 79, 109, 142, 143, 148, 151, 161, 162, 165, 166, 170, 172, 173, 174
Políticas Públicas 9, 35, 133, 146, 160, 305
Projeto arquitetônico 244, 251, 254, 257, 259, 280, 295, 300, 302
Projeto urbanístico 174

R

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica 196, 201, 210, 242, 243
Reforma Universitária 23, 29, 63
Registro 296, 299
Reuni 34, 138
REUNI 9, 23, 24, 26, 29, 33, 35, 36, 39, 63, 97, 130, 133, 142, 151, 241, 242
Rio Paranaíba (cidade) 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 118, 119, 120
Rudolph Atcon 23

S

São Paulo (cidade) 296, 313
Sustentabilidade 10, 11, 12, 19, 157, 158, 159, 160, 162, 166, 167, 169, 171, 172, 174, 175, 178, 179, 180, 302, 309, 316
Suzano (cidade) 296, 299

U

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira 26, 34
Universidade de Brasília 10, 22
Universidade Federal da Fronteira Sul 22, 33, 49
Universidade Federal da Integração Latino-Americana 22, 34
Universidade Federal da Paraíba 22
Universidade Federal de Alagoas 22
Universidade Federal de Alfenas 22, 34
Universidade Federal de Campina Grande 22, 26
Universidade Federal de Goiás 129, 135, 136, 137, 147
Universidade Federal de Itajubá 22
Universidade Federal de Juiz de Fora 22
Universidade Federal de Ouro Preto 22
Universidade Federal de Santa Catarina 22, 34
Universidade Federal de Santa Maria 22, 34
Universidade Federal de São Carlos 22
Universidade Federal de São João del-Rei 22
Universidade Federal de Viçosa 97, 98,

100, 101
Universidade Federal do ABC 22
Universidade Federal do Espírito Santo 22
Universidade Federal do Maranhão 22
Universidade Federal do Oeste do Pará 22, 34
Universidade Federal do Pampa 22, 26
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia 22, 34
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri 22
Universidade Federal do Tocantins 22
Universidade Federal do Vale do São Francisco 22
Universidade Federal Fluminense 22, 67
Universidade Federal Rural da Amazônia 22
Universidade Federal Rural do Semi-Árido 22
Universidade pública 67, 157, 171
Universidade Tecnológica Federal do Paraná 22, 26, 34, 197
Urbanização 11, 19, 69, 204, 234

V

Viçosa (cidade) 98, 100
Votuporanga (cidade) 296, 299

As tipografias deste livro foram compostas em:
Newsreader (corpo do texto)
Open Sans (títulos)