

NÍVEL HIERÁRQUICO E REDE DE INFLUÊNCIA DOS CENTROS REGIONAIS NO INTERIOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: UMA PROPOSTA COM BASE NA OFERTA DO ENSINO SUPERIOR

Rafael Santiago Soares

Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação em Geografia - Belo Horizonte, MG
rafaelsantiagosoares@gmail.com

Carlos Lobo

Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação em Geografia - Belo Horizonte, MG
carlosfflobo@gmail.com

RESUMO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, favoreceu a ampliação da oferta da educação superior no Brasil. O crescimento de matrículas e Instituições de Ensino Superior ocorreu de forma acelerada, embora regionalmente diferenciada. O objetivo desse trabalho é avaliar a abrangência espacial e o papel desempenhado pelos centros regionais na oferta do ensino superior no interior do estado de Minas Gerais, analisando as hierarquias e a amplitude das redes de influência dos principais centros regionais. Para identificar os núcleos das redes foi proposto o Índice de Centralidade Regional (ICR), composto por quatro dimensões: o total de matrículas por município; o número de cursos ofertados por município; a capacidade de absorção de pessoas com ensino médio completo por município; e a capacidade de atração de estudantes de outras localidades. Os resultados permitiram a identificação de cinco municípios no primeiro nível hierárquico, que são: Uberlândia, Juiz de Fora, Uberaba, Viçosa e Montes Claros. A rede de influência de cada um desses municípios apresentou abrangência espacial diferenciada e difusa. A hierarquia das centralidades, as redes de mobilidade e as áreas de influência dos principais centros refletem os diferentes níveis de integração regional e flexibilidade espacial.

Palavras-chave: Centros Regionais. Minas Gerais. Educação Superior.

HIERARCHICAL LEVEL AND NETWORK OF INFLUENCE OF REGIONAL CENTERS IN THE INTERIOR OF THE STATE OF MINAS GERAIS: A PROPOSAL BASED ON THE OFFER OF HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

The Law of Guidelines and Bases of National Education, promulgated in 1996, favored the expansion of the offer of higher education in Brazil. The growth of enrollments and Higher Education Institutions occurred in an accelerated, although regionally differentiated way. The objective of this study is to evaluate the spatial comprehensiveness and the role played by the regional centers in the offer of higher education in the interior of the state of Minas Gerais, analyzing the hierarchies and the breadth of networks of influence of the main regional centers. In order to identify the nuclei of the networks, the Centrality Regional Index (ICR) was proposed, composed of four dimensions: total enrollment by county; the number of courses offered per county; the absorption capacity of people with complete secondary education by county; and the attractiveness of students from other locations. The results allowed the identification of five county in the first hierarchical level, which are: Uberlândia, Juiz de Fora, Uberaba, Viçosa and Montes Claros. The network of influence of each one of these counties presented differentiated and diffuse spatial coverage. The hierarchy of centralities, mobility networks and areas of influence of the major centers reflect the different levels of regional integration and spatial flexibility..

Keywords: Regional centers. Minas Gerais. Higher Education.

INTRODUÇÃO

Não são raros na Geografia trabalhos que investiram na definição e classificação de hierarquias urbanas, nem mesmo na análise de redes de cidades. Sob influência da geografia regional francesa, o próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) já apresentou algumas propostas, dentre as quais uma das mais recentes é a Região de Influência das Cidades (REGIC), publicada em 2008. Afora possíveis controvérsias e críticas, a abrangência espacial da REGIC e a robustez metodológica permitem e reforçam a dimensão regional na análise de redes e hierarquias. Esse tipo de estudo possibilita e estimula incursões analíticas que investem em questões específicas, como aqueles referentes aos serviços de ensino superior. A oferta de vagas e cursos e a capacidade de atração e absorção de estudantes de nível superior podem indicar a abrangência de influência regional de cada centro, dado o nível de complexidade inerente a esse tipo de serviço. A reorganização produtiva internacional e reestruturação do sistema de ensino no Brasil também trazem elementos e aspectos adicionais à análise do papel dos centros regionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, entre outros efeitos, favoreceu a ampliação e flexibilização da oferta do ensino superior no Brasil. A parametrização legal, aliada a momentos de crescimento econômico, financiamento estatal, subsídios aos discentes e programas de reestruturação das Instituições federais permitiu um crescimento expressivo dos alunos matriculados em todo o país. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), entre 2000 e 2010 ocorreu um crescimento bruto de 136,08% no número de alunos matriculados no ensino superior. No estado de Minas Gerais, nesse mesmo período, o incremento foi de 179,19%. No entanto, algumas questões merecem ser avaliadas em maior profundidade, tais como: há diferentes dinâmicas regionais na oferta do ensino superior nos municípios do interior do estado de Minas Gerais? Quais são as articulações/interações regionais decorrentes ou associadas à ampliação da oferta do ensino superior? As redes de influência dos centros regionais refletem arranjos espaciais diferenciados? Tendo essas questões como pontos de reflexão, esse trabalho avalia o papel desempenhado pelos centros regionais na oferta do ensino superior no interior do estado de Minas Gerais, analisando a amplitude e características de suas respectivas redes de influência.

Foi proposta como metodologia/classificação o Índice de Centralidade Regional (ICR) composto por quatro dimensões: o número total de matrículas por município; de cursos ofertados por município; da capacidade de absorção de pessoas com ensino médio completo do próprio município; e da capacidade de atração de pessoas de outras localidades. Essa classificação permitiu o estabelecimento de análises comparativas em relação às mesorregiões do estado de Minas Gerais, inclusive com as categorias definidas e utilizadas na REGIC. Pela análise das redes de mobilidade pendular para fins de estudo no ensino superior foram definidas as áreas de influências dos principais centros regionais. Parte-se do suposto que a mobilidade populacional intermunicipal para fins de estudo permite definir a rede de influência de cada centro regional referente à polarização da oferta da educação superior. Os movimentos pendulares, definidos entre local de residência e estudo, indicam o nível de atratividade regional e a força de absorção de população dos respectivos centros. Sistematizar essas relações socioespaciais e traduzir em indicadores podem ser altamente relevantes na formulação de políticas públicas, incluindo a gestão e o planejamento regional da rede de ensino superior no estado.

Na primeira parte deste artigo o objetivo é caracterizar o contexto do crescimento da oferta do ensino superior no Brasil. As reformas no Estado brasileiro na década de 1990, a revisão da LDB e as consequentes transformações nas formas de oferecimento desse serviço são as bases para o que se denomina de flexibilização da oferta do ensino superior. Na segunda etapa são descritos os procedimentos metodológicos, bases de dados e as unidades espaciais de análise. Instrumento central neste estudo, a composição do ICR é detalhada, assim como as possibilidades de os resultados serem utilizados para análises comparativas. Em seguida, são descritos e interpretados os resultados do crescimento do número de alunos matriculados e da identificação dos centros regionais por meio do ICR. Essas duas últimas dimensões foram comparadas com as mesorregiões e com os centros urbanos propostos pela REGIC. Na quarta e última parte são analisados os indicadores de mobilidade estudantil e caracterizadas as redes de influência dos cinco principais centros de oferta do ensino superior.

REESTRUTURAÇÃO ECONÔMICA E FLEXIBILIZAÇÃO DA OFERTA DO ENSINO SUPERIOR

O processo de reestruturação econômica, intensificado no Brasil na década de 1990, envolve, dentre outras características, a flexibilização das ações e estruturas de diferentes agentes sociais, complexificando as relações entre a economia, o espaço e a sociedade. Nesse contexto, as regiões incorporaram novos atributos em sua rede de cidades, mantendo elementos mais rígidos do passado e a fluidez requerida pelo sistema econômico. A flexibilidade na produção e circulação de bens, pessoas, serviços e informações surge da necessidade de adaptação e reação às dinâmicas atuais da economia, ao mesmo tempo em que

é impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico e científico. Nesse contexto de transformações socioeconômicas, os agentes sociais passam adotar novas estratégias de atuação política. Gottdiener (1993) menciona três grandes mudanças socioestruturais: a primeira delas é a complexificação das estruturas de organização da produção e de administração das corporações. Essa dinâmica, segundo o autor, contribuiu para o aprofundamento da integração econômica ao nível planetário, superando antigas barreiras políticas do século XX. A segunda mudança é a intervenção do Estado em diferentes escalas, desde a escala nacional em grandes projetos, até o nível local com as novas políticas de reestruturação urbana. Gottdiener (1993) também enfatiza o papel da ciência e da tecnologia como forças dominantes dos processos de produção, introduzindo novas técnicas de trabalho e a automação, inclusive no setor primário da economia. Essas transformações socioestruturais contribuem diretamente para a existência de novos arranjos, hierarquias e interações espaciais.

O momento é marcado pelo rompimento com a rigidez locacional e pela flexibilização das relações trabalhistas e formas produtivas; características basilares do regime de acumulação denominado fordista-keynesianista. O aprofundamento da financeirização e da globalização econômica reforçam o argumento de o capitalismo apresentar alguns novos contornos nas suas formas de realização como modo de produção social. Harvey (1993) descreveu essas transformações políticas e econômicas como uma forma de transição no regime de acumulação, na qual haveria uma passagem do fordismo-keynesianismo para a acumulação flexível. A premissa assumida por Harvey (1993) é que o modo de produção capitalista possui regimes de acumulação com um quadro de reprodução coerente, havendo uma associação entre as condições de produção e reprodução social e uma estabilização, por longos períodos, entre consumo e produção. Nos países de capitalismo avançado, esse modo de regulação tinha como características básicas a concentração produtiva em grandes metrópoles, um Estado interventor e provedor do estado de bem-estar social e a máxima de produção e consumo em massa. O sistema social entra em crise no final da década de 1960 e a acumulação flexível se apresenta como uma resposta a rigidez das práticas e políticas implantadas no regime fordista-keynesianista, que haviam se mostrado inflacionárias, acompanhadas do aumento das despesas do Estado e da estagnação da capacidade fiscal.

Com similaridades e algumas diferenças teórico-conceituais, Soja (1993) identifica que muitas das transformações sociais estão associadas à tentativa de modificação das matrizes espaciais e temporais das formas produtivas. Essas ações estariam em busca do rompimento com os empecilhos ao desenvolvimento econômico nas últimas décadas do século XX. Haveria, portanto, um regime de acumulação mais flexível, denominado pós-fordista, que teria como uma de suas resultantes, um conjunto de reestruturações e espacializações que modificam e reproduzem o desenvolvimento geograficamente desigual. Surgem várias mudanças, que envolvem novos padrões tecnológicos; a relação entre as espacialidades, a política e o papel do Estado; e o relacionamento entre capital e trabalho (SOJA, 1993). A especialização flexível implicaria no desenrejamento de estruturas hierárquicas antigas e produziria, pelo menos aparentemente, a uma nova organização socioeconômica. Essa dinâmica é acompanhada por uma acelerada mobilidade do capital, em um amplo movimento de reestruturações regionais globais.

A difusão e a articulação do sistema técnico são condições e produtos de uma economia que busca na flexibilização as possibilidades de superação das barreiras ao crescimento econômico. Como demonstrado por Santos (2006), arranjos espaciais derivam dessa dinâmica, constituindo novas geografias em múltiplas escalas. Há diferentes níveis de integração e flexibilidade no âmbito da reestruturação produtiva, promovendo novas fragmentações e hierarquias espaciais. Ainda segundo Santos (2006), o tempo acelerado acentuaria a diferenciação dos eventos e aumentaria a diferenciação dos lugares, estendendo o fenômeno regional a todo o espaço mundial. Santos (2006), já destacava a necessidade de fluidez como uma das mais importantes características da atualidade, que é especialmente relevante aos estudos regionais. Os movimentos populacionais são, por exemplo, fenômenos que se manifestam e se materializam no tempo e no espaço e não devem ser considerados apenas como resultado de uma realidade social e/ou condição econômica dada. São também causa de outros fluxos, como investimento, tecnologia, experiência profissional, etc., os quais possuem suas manifestações regionais (LOBO e MATOS, 2011).

As condições atuais favoreceriam a transformação contínua das regiões. Os edifícios regionais passariam a ter uma menor duração, não desaparecendo, mas possuindo arranjos/interações de 'maior complexidade, configurando, como sugere Haesbaert (2014), a existência de uma regionalização global em rede. A dimensão espacial seria constituída de arranjos de articulação/coesão reticular, compondo espaços descontínuos, mas integrados. Nessa acepção, a região pode ser conceituada como um espaço-momento articulado em diferentes dimensões e escalas. Três questões fundamentais estariam associadas a esse conceito: a região como produto-produtora de diferenciação espacial; como produto-produtora da globalização e fragmentação; e produzida pela atuação de diferentes sujeitos sociais.

No Brasil, a dinâmica de reestruturação produtiva e a reorganização regional teve contornos singulares. Um duplo movimento ocorre: por um lado, forças novas agiram para realizar a desconcentração espacial e em decorrência disso surgiram novas localidades exportadoras. Dessa maneira, a logística passou a ter grande importância na tomada de decisão locacional e o poder público local atuou fortemente na busca por novos investimentos privados; em um sentido diferente, outras forças atuaram em busca da concentração de investimentos nas áreas economicamente já consolidadas, conforme descreve Araújo (1997).

Tanto do âmbito da organização espacial, como das macropolíticas estatais, ocorreram alterações sociais importantes. Durante os governos do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995 – 2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), o argumento adotado por diferentes agentes era a necessidade de integração competitiva à globalização econômica e à integração regional. Valores e práticas concernentes à mundialização da economia foram adotados com o pretensão objetivo de restauração da credibilidade econômica, financeira e política. Uma pauta estabelecida pelo Estado na década de 1990 envolvia uma série de medidas implantadas, como, por exemplo, as reformas econômicas para a estabilização monetária, a liberalização cambial, a liberalização de importações, a abertura comercial, a privatização de empresas e a renegociação da dívida externa (VIGEVANI, 2004).

Como em outras políticas setoriais, a educação também passou por uma redefinição da legislação que fornece os parâmetros para sua regulação. Especificamente na educação superior, observaram-se novos conteúdos nas legislações e políticas públicas, na natureza das instituições, inclusive nas formas de impacto e organização regional do setor. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, está contida nesse conjunto de amplas reformas estatais relacionadas a uma perspectiva econômica liberalizante. Essa normativa recebeu críticas recorrentes, dentre as quais se destacam: a generalização das proposições e a ausência de diretrizes explícitas sobre as políticas educacionais, ambas revestidas da ideia de flexibilização normativa. Essa característica fomentou incertezas em torno das políticas elaboradas com base no novo marco regulatório. Com efeito, diversas normas associadas à regulação do ensino foram criadas a partir de 1997, visando regulamentar e implementar as políticas públicas educacionais. Schwartzman e Schwartzman (2002) chegam a chamar à atenção para a dificuldade de sistematização da legislação relacionada ao ensino no país. Em especial, uma normativa provocaria profundas alterações em relação à oferta da educação superior. Trata-se do Decreto 2.306/97, que permitiu às entidades mantenedoras das IES's modificar os seus respectivos estatutos, indicando a natureza das instituições como civil ou comercial. Isso significa que as entidades poderiam escolher estar classificadas como instituições com ou sem fins lucrativos, auferindo lucros com o oferecimento do ensino superior. O Decreto promove a abertura legal para a entrada de grandes grupos econômicos nacionais e internacionais, tornando o ensino superior um setor econômico atraente para diferentes segmentos de investidores econômicos (SAMPAIO, 2014).

Quatro anos mais tarde, outra normatização regulamentava com maiores detalhes a diversificação dos tipos de instituições superiores. O Decreto 3.860, de 09 de julho de 2001 classifica as instituições de ensino superior em oito tipos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, institutos e escolas superiores, e centros de educação tecnológica (STEINER, 2006). A inovação estava na alternativa de classificação das IES's como centros universitários. Criava-se a possibilidade da constituição de instituições particulares como maior autonomia sobre a criação e gestão de cursos e vagas, mas que não teriam como prerrogativa o desenvolvimento de atividades de pesquisa.

A LDB possibilitou a maior inserção do capital privado no ensino superior brasileiro, por meio da permissão de novos formatos institucionais das IES's. As reformas da educação no governo FHC podem ser entendidas dentro de um amplo processo de reestruturação socioeconômica e política. O objetivo estava na mudança do papel do Estado na oferta de serviços públicos, concentrando suas ações na regulação das atividades econômicas que possuíam fins públicos. Porém, a reestruturação da legislação sobre o ensino e a flexibilização da oferta não foi acompanhada pelo crescimento nos investimentos nas instituições públicas de educação superior ao longo do governo FHC. Sobre a ausência de aplicação de recursos nas escolas federais, Amorim (2010) identifica um processo de sucateamento das universidades públicas composto pelo corte de verbas discricionárias, não-abertura de concursos públicos para o magistério e para funcionários técnico-administrativos, crescimento das fundações privadas nas IES-públicas para fomentar projetos e atividades e ausência de assistência estudantil. Nesse governo, não houve expansão da rede de universidades. Nenhuma nova IES foi criada. O argumento era a crise fiscal enfrentada pelo Estado, no final da década de 1990 e início dos anos 2000. O congelamento dos salários e decorrente perda salarial provocaram diversas e longas greves na rede de ensino federal.

Além de toda a reformulação da LDB e da publicação de outros regulamentos, o governo FHC adotou novas ações e concepções acerca da educação superior. Schwartzman e Schwartzman (2002) indicam que ainda havia o entendimento da educação superior como função pública, mas que essa não deveria ser monopólio

do Estado. O setor privado passa a ser considerado não mais como um inimigo, mas como um parceiro na execução dos objetivos. As barreiras aos subsídios públicos às IES's passam a ser superadas por meio de incentivos à pós-graduação e à pesquisa. Em 1999, o MEC cria o FIES, um substituto para o crédito educativo – CREDUC, existente desde 1976, que visava financiar parte das mensalidades de estudantes do ensino superior com juros de 6,5% a.a. (ao ano), constituindo indiretamente um subsídio público ao sistema privado.

O governo Lula da Silva (2003-2010) deu continuidade e aprofundou as reformas universitárias em curso. Dadas às diferenças orgânicas entre as lideranças políticas e dos planos de governo, Oliveira destaca a existência de convergências pragmáticas entre os governos do PSDB e do PT. Paradoxalmente, “o governo Lula realiza o programa de FHC, radicalizando-o (OLIVEIRA, 2003, p. 147). Oliveira (2003) menciona que os núcleos de ambos os partidos são compostos por dirigentes que possuem em uma formação acadêmica vinculada a instituições que pregam políticas estatais neoliberais, sendo assim ideologicamente muito próximos. A aproximação das ações políticas desses diferentes governos se dá pela concepção da utilização de fundos públicos, ou fundos de recursos extraídos de trabalhadores, como financiador de projetos que envolvam capitais produtivos e financeiros. A constatação de Oliveira contribui para a compreensão de algumas das políticas empreendidas ao longo dos governos do PT, destacadamente relacionadas ao financiamento da educação superior.

Logo no primeiro ano de mandato de Lula foi constituído um grupo de trabalho interministerial para elaborar um diagnóstico do ensino superior e produzir um plano de ação para atuação do governo federal. Os trabalhos do grupo interministerial foram assessorados pela ORUS, uma organização não-governamental presidida pelo sociólogo Edgar Morín. O então Ministro da Educação Cristovam Buarque também era membro-diretor da ORUS (OTRANTO, 2006).

Dois pilares de proposições foram apresentados: a) um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais; b) uma reforma universitária mais profunda (BRASIL, 2003). Quatro temáticas perpassam esses dois eixos de proposições: reposição do quadro docente; fomento e ampliação da educação à distância; concessão de maior autonomia às universidades; novas políticas de financiamento das IES-públicas. Em todos os temas, Otranto (2006) identifica que os fundamentos das propostas estão contidos nas recomendações sobre a educação superior formuladas pelo Banco Mundial (1995). As medidas incluem de forma transversal a flexibilização, por meio de contratação de docentes por meio de bolsas de estudos; ampliação das vagas em universidades por meio do ensino à distância; autonomia e financiamento das IES públicas por meio do estabelecimento de parcerias com o capital privado; e fortalecimento das fundações privadas de fomentos à projetos. Seguindo algumas dessas premissas, o governo Lula fortaleceu o ensino superior privado por meio do PROUNI e da reestruturação do FIES, subsidiando estudantes em IES's particulares por meio de renúncia fiscal e utilização de fundos públicos. Por outro lado, elaborou programas específicos para a rede de ensino superior federal, não contempladas no seu antecessor. O REUNI pautou as ações de ampliação de vagas e universidades públicas nas capitais e no interior do país. Dessa forma, a política de expansão do ensino superior teve destaque dentre as ações do governo Lula da Silva, tanto na aplicação de subsídios diretos à educação privada quanto em investimentos diretos nas IES-públicas.

O PROUNI realiza a concessão de bolsas integrais e parciais (50%) para alunos matriculados em IES-privadas. Em contrapartida, as IES estão isentas do Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRRJ); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social e, da Contribuição para o Programa de Integração Social. As IES's que aderem ao regulamento devem oferecer 01 (uma) bolsa integral a cada 10,7 (dez inteiros e sete décimos) estudantes regularmente pagantes e matriculados no ano anterior. As escolas também podem optar por ofertar 01 (uma) bolsa a cada 22 (vinte e dois) alunos, desde que conceda bolsas adicionais parciais de 50%. As instituições ficam obrigadas e conceder bolsas até completar 8,5% da receita anual líquida e efetivamente recebida.

As bolsas do PROUNI são destinadas para alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com bolsa integral da própria escola, ou estudantes portadores de deficiência física. Em todos os casos, os candidatos não podem possuir diploma de curso superior. O programa também contempla professores da rede de educação pública, cursando cursos de Licenciatura, Pedagogia ou Normal Superior. Para receber o benefício integral, o estudante não pode ter renda familiar superior a 1,5 salário mínimo. Os alunos que são contemplados com a bolsas parciais não podem ter renda familiar que exceda 03 (três) salários mínimos. A Seleção dos bolsistas é feita pelo ENEM, tendo o aluno que atingir no mínimo 450 pontos na avaliação e não ter zerado a nota da redação. Cabe frisar também que as IES que aderem ao PROUNI possuem prioridade na distribuição dos recursos do FIES (OTRANTO, 2006).

Criado em 1999, o FIES foi reformulado no último ano do governo Lula, favorecendo o aumento do número de contratos de financiamento estudantil. A gestão do FIES passou para a responsabilidade do Fundo Nacional da Educação (FNDE). Houve a redução da taxa anual de juros que chegou a atingir 9% e foi diminuída para 3,4%. O período de carência para início do pagamento da dívida foi ampliado de 06 (seis) meses para 18 (dezoito) meses. A amortização da dívida poderia ser realizada em até três vezes o tempo de contrato do financiamento, acrescido de mais doze meses. Além dessas condições, a solicitação do financiamento passaria a ser realizado por fluxo contínuo, ou seja, o estudante poderia requerer o empréstimo a qualquer momento e sem a necessidade de um fiador solidário.

Sampaio (2014) lembra ainda que o FIES atende a uma clientela mais diversificada, pois possui um limite de renda maior, vinte salários mínimos. A autora defende que PROUNI e, destacadamente, o FIES são responsáveis diretos pelo crescimento das matrículas no ensino superior em um contexto de redução dos concluintes do ensino médio. As próprias mantenedoras reconhecem o crédito desses programas no crescimento das taxas de matrículas. Chaves (2019) destaca a discrepância do crescimento dos recursos destinados ao PROUNI e ao FIES, entre 2003 e 2017, quando comparados aos gastos da união com a educação. Nesse período, as despesas com a educação aumentaram em 167,9% e com as universidades federais 155,6%. Os recursos destinados para o setor privado por meio do PROUNI e do FIES foram ampliados em 1.255,8%, representando, em 2017, 16,7% das despesas de educação do governo federal e 42,3% dos custos totais das universidades federais (CHAVES, 2019).

Em um outro sentido de política pública, Lula e Dilma fomentaram investimentos diretos na educação pública superior, diferentemente dos governos do FHC. O MEC (2014) classificou o período entre 2003 e 2014 como de democratização e expansão do ensino superior no país. Dentre as estratégias para a consecução das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação – PNE, estava contida um programa de ampliação da cobertura de oferta e reestruturação das universidades federais. Os governos do PT dividiram suas ações em três etapas: a primeira compreendeu o processo de interiorização das universidades públicas, com a abertura de novas IES e câmpus no interior do Brasil, processo que ocorreu entre 2003 e 2007; entre 2008 e 2012 foi elaborado e implantado o REUNI, um projeto que visava a ampliação de vagas e a reestruturação física e pedagógica das IES-federais; a terceira e última fase compreendeu ações de continuidade das etapas anteriores e a aplicação de políticas de integração e desenvolvimento regional por parte das IES.

A execução do REUNI demarca a segunda fase das estratégias do governo federal. Com o objetivo de ampliar o número de vagas e reestruturar fisicamente e pedagogicamente as universidades federais. As universidades federais foram incentivadas a ampliar a oferta de vagas, especialmente no turno da noite e flexibilizar os currículos. Como contrapartida essas instituições receberiam ampliações, reformas e construções de novos espaços acadêmicos. Dentro do balanço das ações do REUNI, o MEC afirma que foram realizadas 2.440 obras de construção ou atualização de espaços acadêmicos, de convivência e de assistência estudantil nas universidades (MEC, 2014). Também foram promovidas reestruturações das carreiras dos docentes federais e dos técnicos administrativos. Na docência, o Plano de Carreiras do Magistério Federal aglutinou e reestruturou as Carreiras dos Professores do Magistério Superior Federal e do Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Estabeleceu-se diretrizes e indicadores para progressões e incentivos à qualificação, destacadamente ao doutoramento. Entre 2003 e 2014 foram criadas 18 universidades federais.

Para Marques e Cepêda (2012) a expansão da educação, em especial a educação superior, tem lugar estratégico nos processos de transformação social, alocada como meio de impulsão tecnológica e como ferramenta de aumento do discernimento e da capacidade crítica da população. O resultado desse processo configurou uma situação paradoxal, que definiu dois segmentos distintos: a) o ensino superior privado – movendo-se pela lógica do ganho, concentrando-se em regiões capazes de sustentar um mercado de vagas e com capacidade econômica suficiente para custear privadamente o acesso à educação superior; b) o ensino superior público – manteve-se diminuído diante das exigências de vagas e da necessidade de qualificação para inovação. É também perceptível a configuração de um novo projeto (ou missão) para as IES federais pela adoção de mecanismos de inclusão e inovação como base na política educacional. No momento recente de expansão forte do ensino superior federal há uma aposta no lugar privilegiado da educação como via de desenvolvimento e como ferramenta de inclusão, redistribuição de capitais e empoderamento social (MARQUES E CEPÊDA, 2012). Araújo (2013) destaca a expressão regional positiva da interiorização da educação superior. A autora enfatiza o papel dessa redistribuição geográfica dos estabelecimentos de ensino para o desempenho de regiões economicamente mais pobres. “A presença desses campi de universidades federais em cidades médias tem um impacto imediato e significativo não somente na vida cultural, mas também no comércio e nos serviços locais” (ARAÚJO, 2013, p. 168).

A expansão da oferta do ensino superior no Brasil foi uma das resultantes das transformações econômicas, políticas e regionais no país. As IES são indutoras de mudanças em várias dimensões. O contexto descrito

suscita a reflexão sobre o papel da expansão do ensino superior na reorganização regional. Novas instituições e o crescimento daquelas já existentes promovem e permitem identificar mudanças nas hierarquias e redes urbanas regionais, nos fluxos de mobilidade pendular para fins de estudo e nas áreas de influência dos centros regionais. Avaliar os impactos das políticas educacionais torna-se, dessa forma, relevante ao entendimento dos diferentes níveis de integração regional.

RECORTE ESPACIAIS E UNIDADES ESPACIAIS DE ANÁLISE, BASE DE DADOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para identificar as localidades centrais na rede de oferta do ensino superior em Minas Gerais foi utilizada como unidade de análise a divisão político/administrativa municipal de 2010, adotada como referência no último Censo Demográfico do IBGE. A agregação dessas unidades também possibilitou o exame comparativo dados os recortes definidos pelas mesorregiões do estado de Minas Gerais, bem como as hierarquias urbanas estabelecidas pela REGIC. Minas Gerais possui doze mesorregiões: Norte de Minas, Noroeste de Minas, Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Vale do Rio Doce, Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, Oeste de Minas, Central Mineira, Metropolitana de Belo Horizonte, Campo das Vertentes, Zona da Mata e Sul/Sudoeste de Minas. Na hierarquia apresentada pela REGIC (2008), que contempla a relação das centralidades urbanas com os aspectos de gestão federal e empresarial e a dotação de equipamentos e serviços, define no estado cinco grandes hierarquias. Foram definidas cinco grandes hierarquias, subdivididas em dois ou três níveis: a) Metrópole; b) Capital Regional, integram essa hierarquia três níveis (A, B e C); c) Centro Sub-Regional, constituído por dois níveis (A e B); d) Centro de Zona, (A e B); e) Centros Locais (IBGE, 2008).

Para fins de estabelecer os diferentes níveis hierárquicos tendo como base o ICR, utilizou-se um conjunto de indicadores para avaliar a oferta de serviços de ensino superior em cada um dos municípios mineiros. Esse índice agregado foi composto por quatro indicadores denominados: Índice de Concentração de Matrículas (ICM); Índice de Concentração de Cursos (ICC); Índice de Absorção de estudantes do Município (IAM); e o Índice de Atração de estudantes Externos (IAE). O primeiro refere-se à quantidade de matrículas efetivadas por município. A maior ou menor concentração desse atributo expressa o papel/peso exercido pela localidade no âmbito do oferecimento desse tipo de serviço no âmbito regional. Neste caso, a referência foi o número total de matriculados por município, obtido por meio do Censo da Educação Superior do INEP. Foram considerados os estudantes do ensino presencial e à distância – EAD (neste segundo, os alunos foram vinculados aos municípios do polo EAD). O ICC coloca em evidência a diversificação de IES e de cursos de graduação em um município. Nesse caso foi adotado procedimento similar ao anterior – a adoção do número total de cursos. Os dados também foram extraídos do Censo da Educação Superior. Já o IAM indica a capacidade de absorção de pessoas com ensino médio completo do próprio município. Esse indicador é resultante da divisão entre as pessoas que declararam estar cursando o ensino superior pelo total de pessoas com ensino médio completo. Ambas variáveis foram extraídas do Censo Demográfico de 2010. Por último, foi utilizada a capacidade de atração de pessoas de outras localidades, que denota o papel de atração das IES e dos municípios. O IAE é obtido pela divisão entre a população matriculada em um município que reside em outra localidade, pelo total de pessoas que declararam cursar o ensino superior. Para esse indicador também foram utilizados os microdados do Censo Demográfico de 2010.

Os valores obtidos em cada um desses indicadores foram padronizados conforme a seguinte expressão (Equação 1):

$$ICR_v^d = \frac{v_i - v_{min}}{v_{max} - v_{min}}$$

Onde: v_i = i-ésimo valor observado na variável “v” na dimensão “d”; v_{min} = valor mínimo observado na variável “v”; v_{max} = valor máximo observado na variável “v”. Convertidos na escala de 0 e 1, esses valores representam os municípios que exercem respectivamente menor ou maior força nas dimensões explicitadas. O ICR, dados os scores padronizados, foi obtido pela média aritmética simples desses quatro indicadores. Para definição dos níveis de hierarquização, foi utilizado o método de classificação denominado “quebra natural” (*natural breaks*), cujos indicadores foram discriminados em cinco níveis de centralidade, denominadas: muito baixa (ICR de 0 a 0,02), baixa (0,10 a 0,14), média (0,15 a 0,20), alta (0,21 a 0,32) e muito alta (de 0,33 a 0,63). Após a identificação dos principais centros (considerados no estrato de hierarquia muito alta), foram elaborados cartogramas para representar as redes e suas respectivas áreas de influência. As redes foram definidas considerando as localidades e os quantitativos de alunos que realizam a

mobilidade para fins de estudo no ensino superior. A abrangência espacial das redes foi avaliada com base na Distância Ponderada (Dp), calculada pela seguinte expressão:

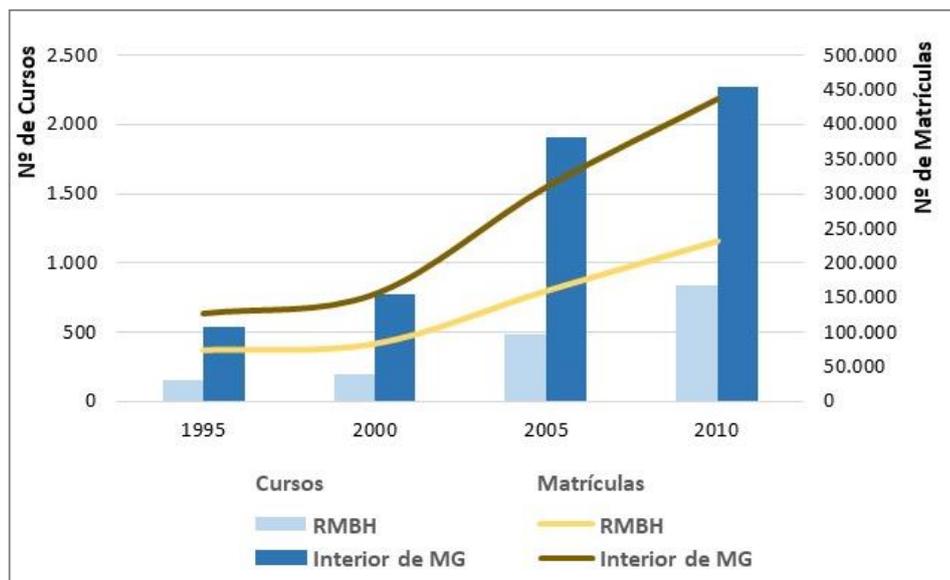
$$Dp = \frac{\sum_1^n (d_i * P_i)}{\sum_1^n P}$$

em que, d_i corresponde a distância e P a população pendular entre o i -ésimo município e o centro analisado. Para estabelecer as áreas de influência, os demais municípios do estado foram vinculados ao centro que atraiu um número maior de alunos. Tanto para a identificação das redes quanto das áreas de influência foi utilizada como fonte de dados a base amostral do Censo Demográfico de 2010, combinando as variáveis que identificam o município de residência na data do recenseamento e aquele em que o aluno frequentava a IES.

CRESCIMENTO DA OFERTA DO ENSINO SUPERIOR E OS CENTROS REGIONAIS NO INTERIOR DE MINAS GERAIS

A flexibilização da oferta do ensino superior e as políticas de reestruturação das IES federais promoveram em Minas Gerais importante crescimento no volume de matrículas e de cursos. Essa expansão ocorreu de forma regionalmente diferenciada, com importantes distinções nos padrões de distribuição entre as mesorregiões do estado e entre a rede de cidades. No ano de 1995, o estado tinha mais de 202 mil matriculados e 543 cursos cadastrados. Do total de matriculados, 126.924 estavam em municípios do interior (63%) e 75.332 nas localidades da RMBH (37%), que também abrigavam 158 cursos. No ano 2000, 155.059 alunos, o que representava 65%, estavam matriculados em cursos no interior e as IES mantinham 774 cursos de graduação. No mesmo ano, a RMBH tinha 84.397 matrículas e 200 cursos. Não obstante, é especialmente a partir do ano 2000 que se identifica o expressivo aumento de matrículas e cursos. A Figura 1 ilustra essa dinâmica da expansão do ensino superior em Minas Gerais. Entre os anos de 2000 e 2005 a taxa de crescimento de matrículas no estado atinge 97% e o aumento de cursos 145%. Em 2005, são registrados 309.933 matrículas e 1907 cursos no interior. A RMBH concentrava 160.767 matriculados e 483 cursos. De 2005 a 2010 há uma redução no ritmo de crescimento. Mesmo assim, o incremento foi 42%. Em 2010 eram 437.663 e 232.795 matrículas e 2.270 e 840 cursos nas localidades do interior e na RMBH, respectivamente.

Figura 1 - Número de cursos e matrículas no ensino superior nos municípios da RMBH e do interior do estado de Minas Gerais – 1995, 2000, 2005 e 2010.



Fonte: Elaborado com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1995/2010).

Considerando o período de 2000 a 2010 e apenas os municípios do interior, constata-se que o crescimento de matrículas no ensino superior foi maior que a média nacional (136,08%), atingindo 182,26%. Os dois maiores níveis de aumento foram observados nas mesorregiões Noroeste de Minas com 22,76% e Jequitinhonha com 22,49% de crescimento anual. No entanto, esse aumento ainda não permite a reversão proporcional dessas regiões em relação ao total de matriculados em Minas Gerais. Noroeste de Minas e Jequitinhonha tinham em 2000, respectivamente, 1,15% e 0,78%; em 2010, a participação no total era de 3,16% e 2,11%. Mesmo excluindo as localidades da RMBH, a mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte contém um crescimento expressivo de 14,03% anuais. Outras duas regiões com crescimento de destaque é a central Mineira e o Vale do Mucuri com 16,84% e 16,01%, respectivamente. Sul/Sudoeste e Campos das Vertentes apresentam o menor crescimento: 6,73% e 7,54%, nessa ordem. Os dados também indicam a diminuição dessas duas últimas mesorregiões na proporção do total de matriculados, bem como no Campos das Vertentes, Oeste de Minas, Sul/Sudoeste, Triângulo/Alto Paranaíba e Zona da Mata (Tabela 1).

Tabela 1 - Número, percentual e Taxa de Crescimento Anual (TxCa) das matrículas no ensino superior nas mesorregiões do estado de Minas Gerais.

Mesorregiões - MG	2000		2010		TxCa (%)
	Nº	%	Nº	%	
Campo das Vertentes	10.396	6,70	21.505	4,91	7,54
Central Mineira	1.614	1,04	7.651	1,75	16,84
Jequitinhonha	1.214	0,78	9.230	2,11	22,49
Metropolitana de Belo Horizonte	10.020	6,46	37.244	8,51	14,03
Noroeste de Minas	1.781	1,15	13.840	3,16	22,76
Norte de Minas	9.620	6,20	39.887	9,11	15,28
Oeste de Minas	11.302	7,29	25.826	5,90	8,62
Sul/Sudoeste de Minas	32.100	20,70	61.595	14,07	6,73
Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba	35.826	23,10	100.487	22,96	10,86
Vale do Mucuri	1.838	1,19	8.112	1,85	16,01
Vale do Rio Doce	12.869	8,30	41.456	9,47	12,41
Zona da Mata	26.479	17,08	70.830	16,18	10,34
Total	155.059	100,00	437.663	100,00	10,93

Nota: considerando apenas os municípios do interior do estado.

Fonte: Elaborado com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2000 - 2010).

Assim como na análise comparativa das mesorregiões, os dados indicam algumas alterações importantes na distribuição das matrículas quando se leva em consideração a hierarquia da REGIC (Tabela 2). As Capitais Regionais B aumentaram o seu quantitativo de alunos em 9,59% em média por ano, mas perderam participação no total: de 27,17% das matrículas em 2000 para 24,04% em 2010. As Capitais Regionais "C", que cresceram 12,32% por ano, passaram a concentrar 19,44% dos alunos matriculados no interior do estado. Nos Centros Sub-Regionais os incrementos são similares: o estrato A ficou 9,01% e o B 8,76% de crescimento anual médio.

O maior incremento é identificado nos Centros Locais com 17,96% ao ano, essa faixa da hierarquia da REGIC passa de 4,57% para 8,44% do total de alunos do interior do estado. Nas hierarquias menores, também há acréscimos expressivos como, por exemplo, nos Centros de Zona A, 9,12% e os Centros de Zona B com o segundo maior incremento, 14,86% em média por ano. Os padrões de distribuição das matrículas, tanto em relação às mesorregiões de Minas, quanto à hierarquia da REGIC, permitem a seguinte inferência: a flexibilização da oferta do ensino superior favoreceu um duplo movimento: de reforço da concentração em áreas já consolidadas, como a mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte e Sul/Sudoeste de Minas, e a hierarquia Capitais Regionais. Concomitantemente, houve expansão em novas áreas com relativamente menor quantidade de oferta como, por exemplo, a Noroeste de Minas e o Jequitinhonha, os Centros Locais e os Centros de Zona B, indicando o surgimento de novas centralidades, novos arranjos regionais e estruturas em rede.

O ICR, representado na Figura 3, também contribui de forma direta para identificação e análise das articulações regionais. As quatro dimensões avaliadas sugerem tendências na configuração regional subjacente à expansão das IES. Cinco principais centros na oferta do ensino superior foram identificados e classificados como de centralidade muito alta; vinte e dois municípios localizados na faixa de centralidade alta; sessenta e oito como média; setenta e cinco como baixa; e quarenta e sete como muito baixa. Os cinco principais centros regionais são: Uberlândia, Juiz de Fora, Uberaba, Viçosa e Montes Claros. Esses centros regionais se destacam principalmente nos indicadores de volume: quantidade de cursos e total de matrículas. Nas demais dimensões outras localidades assumem papel de destaque, principalmente quando se trata do poder de atração de estudantes. Municípios de pequeno porte, quando possuem IES, tendem a exercer uma polarização relativamente maior sobre os seus vizinhos (Figura 1).

Tabela 2 - Número, percentual e Taxa de Crescimento Anual (TxCa) das matrículas no ensino superior nas hierarquias da REGIC, no estado de Minas Gerais.

REGIC	2000		2010		TxCa (%)
	Nº	%	Nº	%	
Capital Regional B	42.122	27,17	105.219	24,04	9,59
Capital Regional C	26.613	17,16	85.084	19,44	12,32
Centro Sub-Regional A	23.032	14,85	54.580	12,47	9,01
Centro Sub-Regional B	20.773	13,40	48.104	10,99	8,76
Centro de Zona A	18.563	11,97	44.442	10,15	9,12
Centro de Zona B	11.626	7,50	46.479	10,62	14,86
Centro Local	7.079	4,57	36.928	8,44	17,96
Demais Localidades	5.251	3,39	16.827	3,84	12,35
Total	155.059	100,00	437.663	100,00	10,93

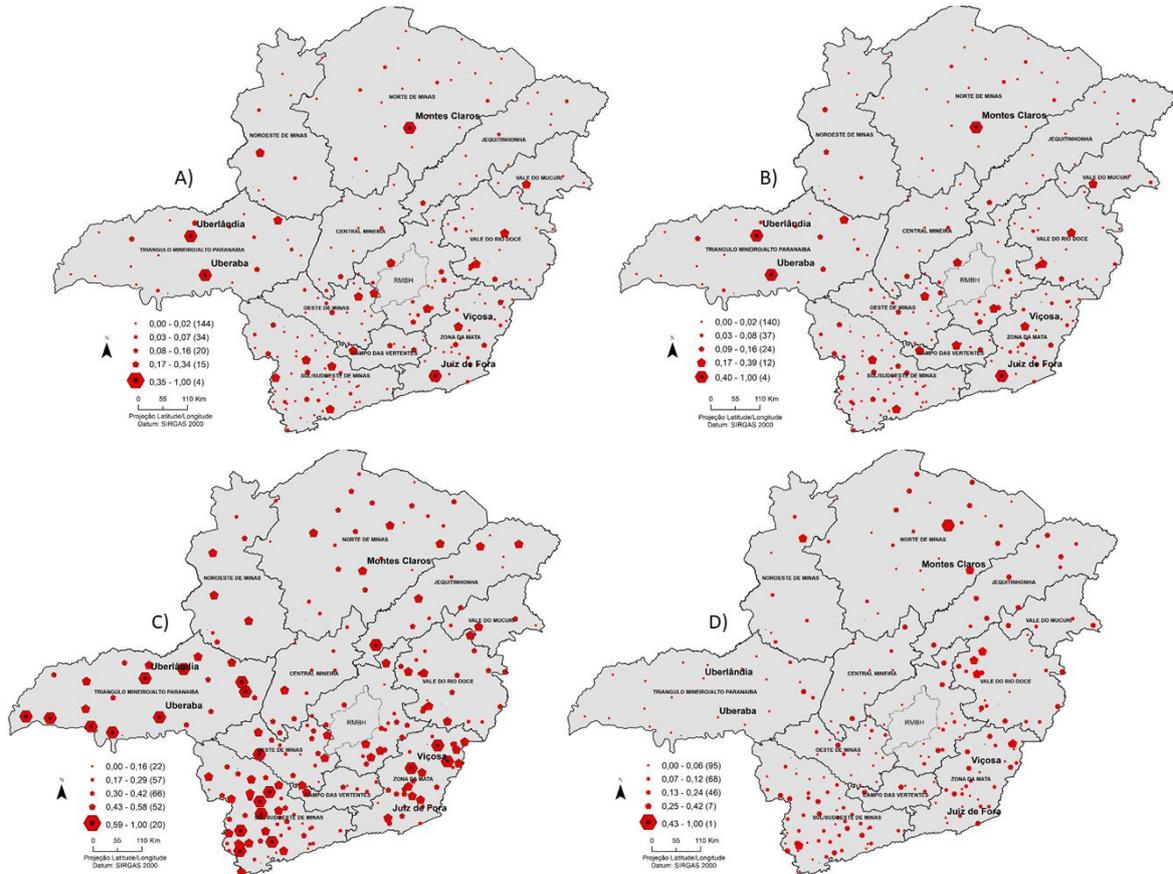
Nota: considerando apenas os municípios do interior do estado.

Fonte: Elaborado com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2000 - 2010).

A identificação desses centros coloca em evidência duas mesorregiões: Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba e Zona da Mata, que contém quatro centralidades das consideradas de polarização muito alta (Figura 2). Outra observação é a predominância das Capitais Regionais nos primeiros níveis da hierarquia proposta. Dos cinco principais centros, três estão classificadas como Capital Regional “B” e um como Capital Regional “C”. Há apenas um Centro Sub-Regional na primeira faixa da classificação, Viçosa (Tabela 3). Ao examinar esses casos é possível afirmar que estes reproduzem a concentração das matrículas nas mesorregiões e a hierarquização proposta pela REGIC. Contudo, o detalhamento dos demais municípios trazem à tona algumas questões importantes. As mesorregiões Campo das Vertentes, Noroeste de Minas e Vale do Mucuri possuem o menor quantitativo de centralidades e pelo menos um centro classificado como exercendo alta centralidade. Esse fato denota o maior poder de polarização de poucos municípios nessas regiões, tais como: Lavras e São João del Rei (Campo das Vertentes); Paracatu (Noroeste de Minas); e Teófilo Otoni (Vale do Mucuri).

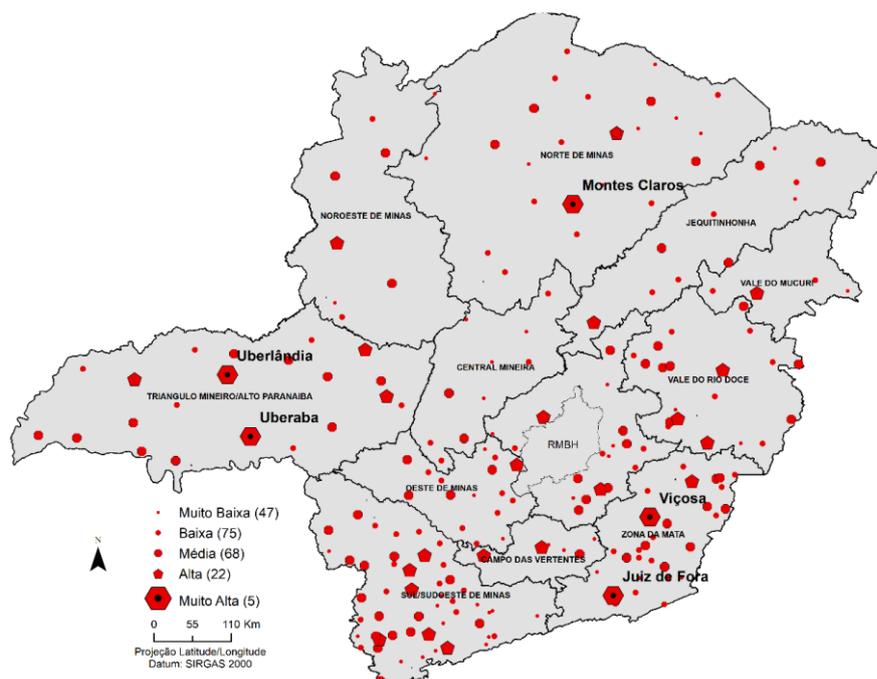
A Sul/Sudoeste possui o maior número de centralidades. Apesar de não ter municípios classificados no primeiro estrato da hierarquia, essa região contém seis localidades (12,24%) identificadas como alta: Alfenas, Campos Gerais, Inconfidentes, Itajubá, Machado e Santa Rita do Sapucaí. Também é expressivo a quantidade das centralidades apontadas no nível médio, 15 no total (30,61%). Três localidades foram categorizadas como alta no Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba (14,29%). Ainda que os municípios da RMBH tenham sido excluídos da análise, a mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte possui Ouro Preto e Sete Lagoas que se destacam com alto grau de centralidade, mesmo estando localizados próximos ao principal centro polarizador do estado, Belo Horizonte. No âmbito da hierarquização da REGIC é preponderante a associação entre Capitais Regionais B e o padrão muito alto, todas essas localidades dessa classificação da REGIC estão neste perfil do índice. Já as Capitais Regionais “C” possuem maior contingente nas classificações alta e média, três municípios em cada (Tabela 4).

Figura 2 - Índice de concentração de matrículas – ICM (A); de Concentração de cursos – ICC (B); de Absorção Interna de alunos – IAI (C); Atração Externa de alunos – IAE (D), conforme municípios de Minas Gerais.



Fonte: Censo da Educação Superior de 2010 (INEP/MEC) e Censo Demográfico de 2010 – dados da amostra (IBGE).

Figura 3 - Hierarquia do Índice de Centralidade Regional na Oferta do Ensino Superior (ICR) no interior do estado de Minas Gerais.



Fonte: Censo da Educação Superior de 2010 (INEP/MEC) e Censo Demográfico de 2010 – dados da amostra (IBGE).

Tabela 3 - Distribuição das hierarquias do Índice de Centralidade Regional na Oferta do Ensino Superior (ICR) pelas mesorregiões no interior de Minas Gerais.

Mesorregião	Muito Alta		Alta		Média		Baixa		Muito Baixa	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Campo das Vertentes	0	0,00	2	33,33	1	16,67	0	0,00	3	50,00
Central Mineira	0	0,00	0	0,00	2	20,00	4	40,00	4	40,00
Jequitinhonha	0	0,00	1	9,09	4	36,36	4	36,36	2	18,18
Met. de Belo Horizonte	0	0,00	2	11,11	7	38,39	4	22,22	5	27,78
Noroeste de Minas	0	0,00	1	14,29	3	42,86	2	28,57	1	14,29
Norte de Minas	1	3,85	1	3,85	5	19,23	10	38,46	9	34,62
Oeste de Minas	0	0,00	1	6,25	4	25,00	8	50,00	3	18,75
Sul/Sudoeste de Minas	0	0,00	6	12,24	15	30,61	14	28,57	14	28,57
T. Mineiro/A. Paranaíba	2	9,52	3	14,29	10	47,62	6	28,57	0	0,00
Vale do Mucuri	0	0,00	1	25,00	0	0,00	2	50,00	1	25,00
Vale do Rio Doce	0	0,00	3	15,00	8	40,00	7	35,00	2	10,00
Zona da Mata	2	6,90	1	3,45	9	31,03	14	48,28	3	10,34
Total	5	2,30	22	10,14	68	31,34	75	34,56	47	21,66

Fonte: Elaborado com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2010) e do Censo Demográfico – dados da amostra (IBGE, 2010).

Tabela 4 - Distribuição das hierarquias do Índice de Centralidade Regional na Oferta do Ensino Superior (ICR) pelos centros urbanos da REGIC no interior de Minas Gerais.

REGIC	Muito Alta		Alta		Média		Baixa		Muito Baixa	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Capital Regional B	3	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Capital Regional C	1	14,29	3	42,86	3	42,86	0	0,00	0	0,00
C. Sub-Regional A	0	0,00	3	30,00	6	60,00	1	10,00	0	0,00
C. Sub-Regional B	1	11,11	4	44,44	4	44,44	0	0,00	0	0,00
Centro de Zona A	0	0,00	1	4,17	13	54,17	9	37,50	1	4,17
Centro de Zona B	0	0,00	3	5,56	18	33,33	17	31,48	16	29,63
Centro Local	0	0,00	7	6,67	23	21,90	46	43,81	29	27,62
Demais localidades	0	0,00	1	20,00	1	20,00	2	40,00	1	20,00
Total	5	2,30	22	10,14	68	31,34	75	34,56	47	21,66

Fonte: Elaborado com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2010) e do Censo Demográfico – dados da amostra (IBGE, 2010).

Há uma inversão hierárquica de destaque: 55,55% estão entre muito alta e alta nos Centros Sub-Regionais B. Em contrapartida, nos Centros Sub-Regionais A 30% são alta e não há muito alta. Sendo assim, a polarização na oferta do ensino superior é mais elevada na subdivisão inferior dos Centros Sub-regionais. Em menor escala, essa inversão também é identificada no estrato Centro de Zona. Nos centros de Zona “B”, 5,56% são de alta e não há muito alta centralidade, enquanto no estrato A apenas 4,17% são considerados de alta, além de não haver muito alta. Comparativamente os Centros Locais estão associados às menores escalas do Índice. Entretanto, sete municípios (6,67% do total) foram apontados como de alta centralidade: Campos Gerais (Sul/Sudoeste de Minas), Inconfidentes (Sul/Sudoeste de Minas), Matipó (Zona da Mata), Nova Porteirinha (Norte de Minas), Ouro Preto (Metropolitana de Belo Horizonte), Rio Paranaíba (Triângulo/Alto Paranaíba) e Santa Rita do Sapucaí (Sul/Sudoeste de Minas).

MOBILIDADE ESPACIAL E REDE DE INFLUÊNCIA DOS PRINCIPAIS CENTROS NA OFERTA DO ENSINO SUPERIOR

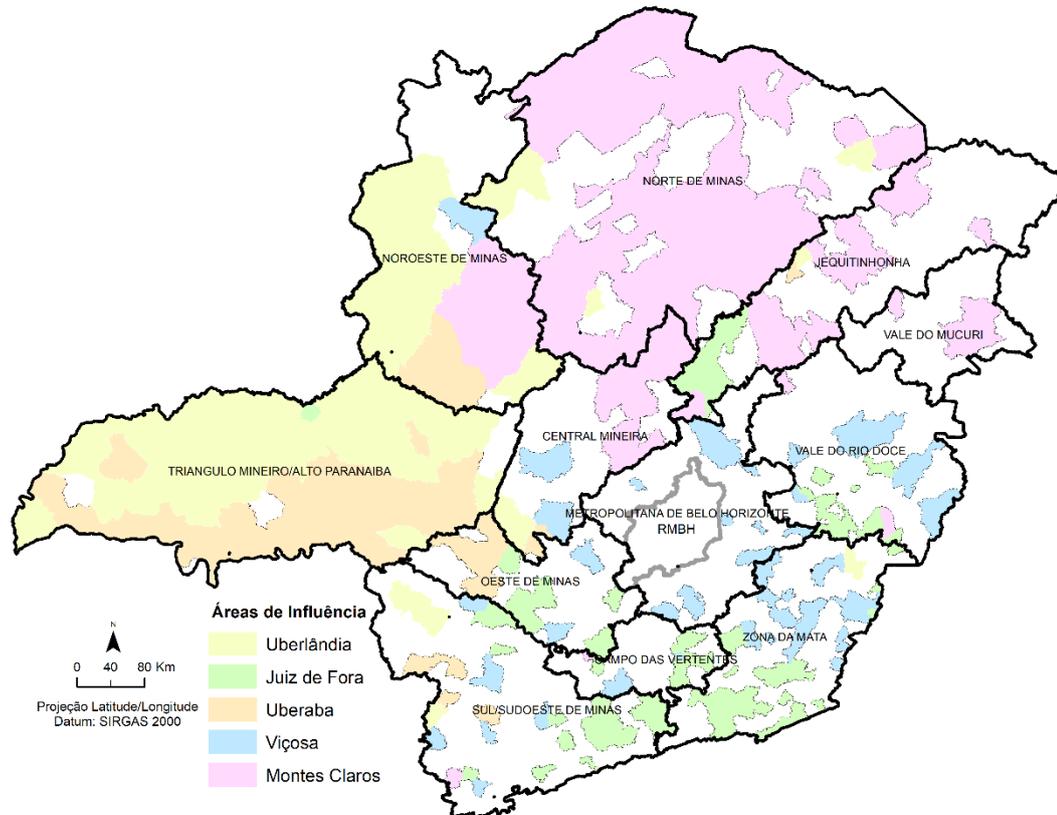
No que tange aos padrões da distribuição das redes de mobilidade, Uberlândia, Uberaba e Montes Claros possuem alunos procedentes apenas dos municípios da sua própria mesorregião (duas maiores faixas de classe dispostas nos cartogramas). Juiz de Fora, nos dois maiores estratos, contém discentes residentes de outras quatro regiões: Campo das Vertentes, Sul/Sudoeste de Minas, Vale do Rio Doce e Metropolitana

de Belo Horizonte. Viçosa também recebe alunos de outras mesorregiões, como Metropolitana de Belo Horizonte e Oeste de Minas. Essas constatações indicam que Uberlândia, Uberaba e Montes Claros exercem forte poder de polarização regional. De outro modo, Juiz de Fora e Viçosa apresentam uma maior capilarização da atração de alunos. A elaboração da área de influência das cinco centralidades ratifica o padrão de polarização das centralidades (**Figura 4**). Das áreas de influência de Uberlândia, Uberaba e Montes Claros, 64,71%, 60,47% e 65,38%, respectivamente, são de municípios das suas próprias mesorregiões. O Triângulo Mineiro é praticamente dividido ao meio: norte, como área de influência de Uberlândia; e o Sul pela polarização de Uberaba. Noroeste de Minas é repartida entre as influências de Uberlândia, Uberaba, Montes Claros e Viçosa. Enquanto no Norte de Minas prevalece a polarização exercida por Montes Claros. As áreas de influência de Juiz de Fora e de Viçosa são mais capilarizadas. A primeira centralidade possui 39,34% dos municípios em que exerce influência direta localizados na Zona da Mata e 24,59% na Sul/Sudoeste de Minas. Viçosa contém 43,40% dos municípios de sua área de influência na Zona da Mata e 18,87% na Metropolitana de Belo Horizonte.

Os cartogramas que compõem a **Figura 5**, que representam as distâncias ponderadas e os vetores da mobilidade pendular para fins de estudo no ensino superior, permitem a distinção das mesorregiões polarizadas para cada um dos cinco principais centros. De modo geral, esses municípios possuem alunos que residem em grande parte das mesorregiões do estado. Uberlândia, por exemplo, atrai alunos oriundos de nove regiões de Minas Gerais, exceto do Campos das Vertentes, Metropolitana de Belo Horizonte e Vale do Mucuri. Nesta centralidade 93,20% dos alunos residentes em outras localidades são da própria Mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba (maior percentual de atração de alunos da mesma região), contudo Uberlândia apresenta a segunda maior distância ponderada de atração de estudantes, 29 Km. Juiz de Fora não absorve apenas alunos das regiões Central Mineira, Norte de Minas e Noroeste de Minas. Apesar de a centralidade exercer maior influência na atração de alunos na região em que está localizada – Zona da Mata (62,13%), esse percentual está mais bem distribuído do que em Uberlândia e Uberaba. Dentre as demais regiões, duas se destacam na polarização exercida por Juiz de Fora: dos alunos que residem em outras localidades e estudam no município, 11,34% são do Sul/Sudoeste de Minas e 10,54% do Campo das Vertentes. Nesse município a distância ponderada de atração de alunos é de 16 Km. Uberaba apresenta discentes residentes em dez mesorregiões diferentes. Assim como Uberlândia, o maior contingente é originário do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, 90,45% e a distância ponderada é de 20 Km.

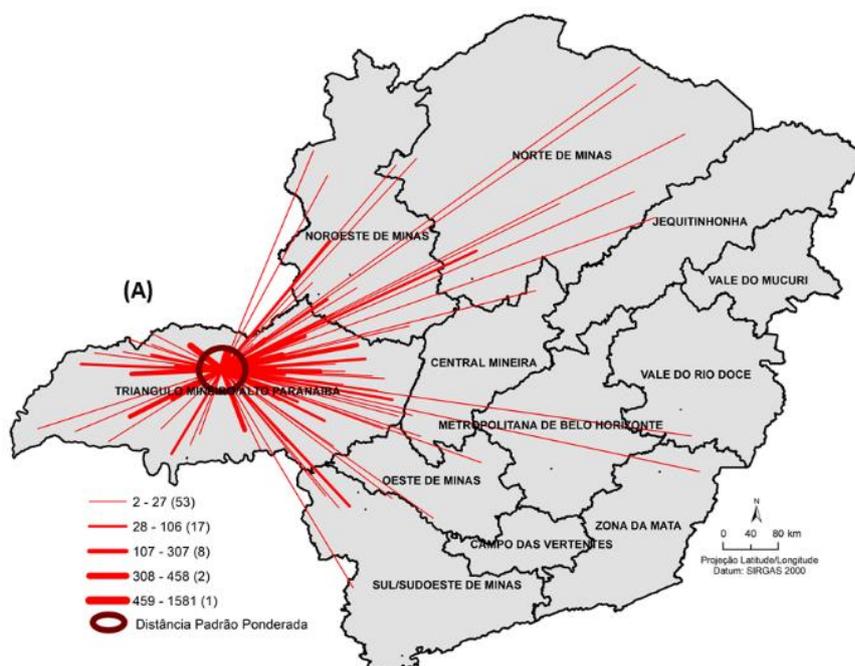
Viçosa é o município, dentre os principais centros, que exerce influência sobre uma maior quantidade de mesorregiões (onze no total). Essa centralidade não recebe estudantes apenas do Vale do Mucuri. Dos alunos, 53,63% são originários da própria Zona da Mata. Há de se ressaltar a influência sobre a mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte, na qual 15,19% do total de alunos residentes em outros municípios são procedentes dessa região (mesmo não considerando as informações dos municípios da RMBH). Entretanto, Viçosa possui a menor distância ponderada de atração de estudantes entre os centros regionais, 13,32 km. Montes Claros, por outro lado, é a centralidade que exerce menor atração de alunos das demais regiões, mas apresenta a maior distância ponderada, 34 Km. Ficam fora do espectro de influência de Montes Claros o Campo das Vertentes, a Metropolitana de Belo Horizonte, o Oeste de Minas, o Triângulo Mineiro e a Zona da Mata. Grande parte dos discentes são oriundos da Mesorregião Norte de Minas (91,88%). Essa peculiar inversão de Viçosa e Montes Claros no que tange à distância ponderada de atração está relacionada diretamente as diferenças de tamanho dos municípios das Mesorregiões Norte e Zona da Mata. Enquanto a primeira mesorregião possui municipalidades de território mais extenso, a Zona da Mata contém localidades menores em área.

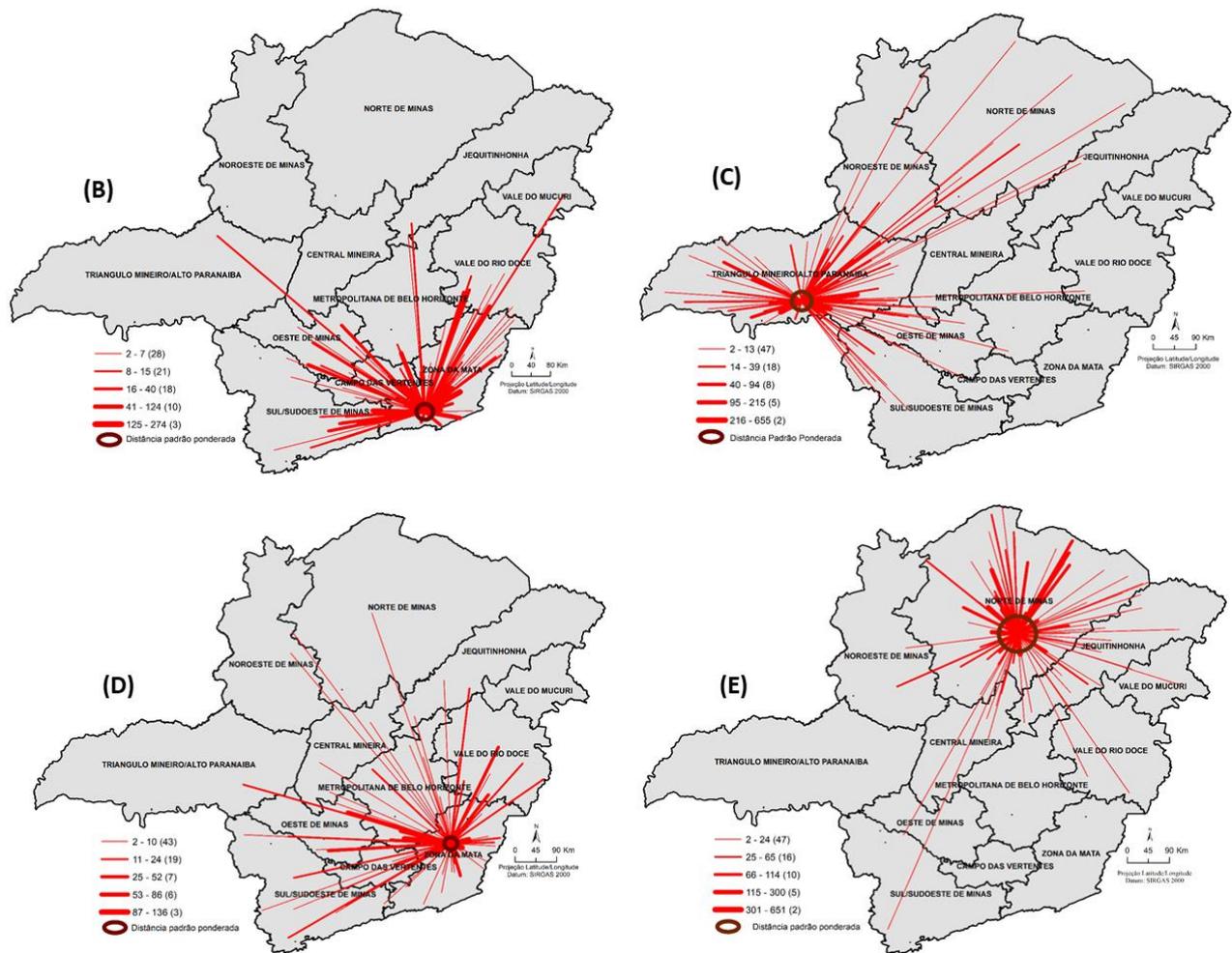
Figura 4 - Áreas na rede de influência dos principais centros regionais na oferta do ensino superior no interior do estado de Minas Gerais.



Fonte: Censo Demográfico – dados da amostra (IBGE, 2010).

Figura 5 - Distância Padrão Ponderada e Vetores da Mobilidade Pendular para estudo no ensino superior: Redes de Uberlândia (A), Juiz de Fora (B), Uberaba (C), Viçosa (D), Montes Claros (E).





Fonte: Censo Demográfico de 2010 – dados da amostra (IBGE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reestruturação econômica ocorrida ao nível global, na segunda metade do século XX, fez com que diferentes agentes sociais modificassem suas estratégias de atuação. Vale mencionar novamente a indicação de Gottdiener (1993) para quem, dentre outras mudanças socioestruturais ocorridas nesse período, há uma modificação das formas de regulação do Estado. Por suas características, porém, o caso brasileiro é singular. As reformas da década de 1990, na qual se inclui as novas diretrizes para a educação nacional, são expressões da busca pela integração competitiva do país na economia globalizada e dos novos papéis do Estado.

Concomitantemente às mudanças socioeconômicas e das práticas de agentes sociais, há reestruturações nos arranjos, hierarquias e interações espaciais, como destacado por Soja (1993), Santos (2006) e Haesbaert (2014). As alterações geográficas dos padrões de oferta da educação superior, em certa medida, são expressões desse processo de reestruturação. Nesse caso específico favorecidas pela nova regulação estatal e pelas políticas empreendidas pelos governos pós-publicação da LDB-96.

Em um primeiro momento, houve a utilização de fundos públicos para financiamento e subsídio de estudantes nas instituições particulares. Esse aporte estatal tornou os investimentos no oferecimento desse tipo de serviço muito atraente para o capital privado. No segundo momento, o estabelecimento de uma política de ampliação da oferta e de reestruturação das universidades federais intensificou a interiorização da educação superior. Em síntese, as novas premissas legais, a maior entrada do capital privado e as políticas públicas voltadas para a rede federal de ensino produziram uma nova dinâmica de oferta da educação superior.

Os resultados apresentados sugerem novos elementos nos arranjos regionais e nas redes de cidades do estado de Minas Gerais. O crescimento proporcional de matriculados de regiões como a Noroeste de Minas, o Jequitinhonha e o Vale do Mucuri é uma constatação que reforça o argumento de novos arranjos/interações regionais. A Zona da Mata e o Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, cada um com dois dos cinco maiores centros e uma significativa quantidade de centralidades, destacam-se como referências na oferta do ensino superior no interior do estado. Outra região que merece ser ressaltada é a região Sul/Sudoeste, que possui a maior quantidade de centros regionais e os mais elevados contingentes de municípios classificados como de alta centralidade. Em regiões como o Noroeste de Minas e o Vale do Mucuri destaca-se a polarização exercida por uma ou duas localidades

Mudanças nos padrões de distribuição das matrículas nos centros urbanos das hierarquias da REGIC também enfatizam os novos arranjos/interações. A expansão do ensino superior no Brasil atinge hierarquias menores da rede de cidades proposta pelo IBGE. Os Centros Locais e os Centros de Zona B apresentaram os maiores crescimentos proporcionais de matrículas dentre todos os outros estratos. Por outro lado, as maiores hierarquias concentram os municípios com maior força no ICR. Todas as Capitais Regionais B foram classificadas como de muito alta centralidade. Ainda em que pese essa constatação, municípios de menor porte na hierarquia da REGIC foram classificados como de alta centralidade.

A interpretação das redes de mobilidade para fins de estudo no ensino superior e das áreas de influência dos centros regionais evidenciam a polarização mais concentrada em suas próprias mesorregiões exercida por Uberlândia, Uberaba e Montes Claros. Em contrapartida, sugerem a polarização mais capilarizada de Juiz de Fora e Viçosa. Vale ressaltar que Viçosa pela hierarquização da REGIC é um Centro Sub-Regional B, ainda que possua uma rede de mobilidade e uma área de influência que incluam diversas regiões e municípios do estado de Minas Gerais.

Os centros urbanos de maior hierarquia são as principais referências na oferta do ensino superior no interior do estado. Não obstante, acompanhados de novas centralidades favorecidas pela flexibilização da oferta. O crescimento de matrículas nas regiões com menores quantidades de alunos e IES, a identificação de centros de alta centralidade nestes mesmos espaços, as diferenças entre a hierarquia da REGIC e do ICR e, por fim, as áreas de influência dos principais centros colocam em evidência as implicações espaciais da flexibilização da oferta do ensino superior no estado de Minas Gerais.

Como se esperava, as evidências sobre a flexibilização apresentadas neste trabalho se assemelham a tendência enunciada por Araújo (1997). Para essa autora, a flexibilização econômica favorecerá ao mesmo tempo a concentração de investimentos em áreas consolidadas e o surgimento de novas localidades referenciais em produção e serviços. A hierarquia das centralidades na oferta do ensino superior, as redes de mobilidade e a análise das áreas de influência dos principais centros regionais contribuem para o entendimento dos diferentes níveis de integração e flexibilidade regional.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq pelo auxílio financeiro aos projetos de pesquisa em execução.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T. B. **Dinâmica regional brasileira e integração competitiva**. In.: Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, Recife, ANPUR, 1997, p. 1070-1099.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington: Banco Mundial. 1995.

CHAVES, V. L. J. O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada. In.: CÁSSIO, F. **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Editora Boitempo, 2019, p. 67-72.

CORRÊA, R. L. Identificação dos centros de gestão do território no Brasil. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro: IBGE, v.57, n.1, p.83-102, jan./mar.1995.

GOTTDIENER, Mark. **A produção social do espaço urbano**. São Paulo: EDUSP, 1993.

HAESBAERT, R. **Regional – Global**: Dilemas da Região e da Regionalização na Geografia Contemporânea. Rio de Janeiro, 2014, 2ª edição.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Editora Loyola, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Regiões de influência das cidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2000 e 2010**. Brasília: INEP, 2012.

LOBO, C. e MATOS, R. Migrações e a dispersão espacial da população nas regiões de Influência das principais metrópoles Brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, 2011, vol.28, n.1, pp. 81-101. <https://doi.org/10.1590/S0102-30982011000100005>.

MARQUES, A. C. H. e CEPÊDA, V. A. 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.

OTRANTO, C. R. A reforma da educação superior do governo Lula da Silva: da inspiração à implantação. In: **Anais da XIX Reunião Anual da ANPED**. Caxambu. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos, 2006.

SAMPAIO, H. **O global e o local no ensino superior no Brasil**: apontamentos preliminares. In.: Anais do Encontro Nacional de Ciências Sociais. Caxambu: ANPOCS, 2014, p. 01-37.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: EDUSP, 2006, 4ª edição.

SCHWARTZMAN, J; SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior privado como setor econômico**. Brasília: BNDES, 2002.

SESu – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR / MEC. **A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 – 2014**. Brasília: MEC, 2014.

SOJA, E. **Geografias pós-modernas**: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

STEINER, J. Diferenciação e classificação das instituições de ensino superior no Brasil. In.: STEINER, J.; MALNIC, G. (Orgs.). **Ensino Superior**: conceito e dinâmica. São Paulo: EDUSP, 2006.

VIGEVANI, T. A política externa na era FHC: um exercício de autonomia pela integração. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**. Florianópolis, v. 15, n. 02, 2004, p. 31-61. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000200003>.

Recebido em: 27/08/2018

Aceito para publicação em: 21/10/2019