

ILSON ROBERTO DOS SANTOS E LUIZ CARLOS LÜCKMANN

A INTERIORIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR COMO  
ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO  
REGIONAL



O CASO DAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS  
DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESENTES NA  
MESORREGIÃO OESTE CATARINENSE

editora  
unoesc

© 2023 Editora Unoesc  
Direitos desta edição reservados à Editora Unoesc  
É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa da editora.  
Fone: (49) 3551-2000 - Fax: (49) 3551-2004 - www.unoesc.edu.br - editora@unoesc.edu.br

Editora Unoesc

Coordenação  
Tiago de Matia

Agente administrativa: Simone Dal Moro  
Revisão metodológica: Ana Maria de Azevedo  
Projeto gráfico e capa: Saimon Vasconcellos Guedes  
Diagramação: Saimon Vasconcellos Guedes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S237i Santos, Ilson Roberto dos.  
A interiorização da educação superior como estratégia de desenvolvimento regional: o caso das Instituições Comunitárias de educação superior presentes na Mesorregião Oeste Catarinense / Ilson Roberto dos Santos, Luiz Carlos Lückmann. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2023.  
122 p. : il. ; 23 cm  
  
ISBN (e-book): 978-85-98084-46-6  
Inclui bibliografias  
  
1. Ensino superior. 2. Desenvolvimento regional. 3. Universidades e faculdades comunitárias. 4. Comunidade - Desenvolvimento. I. Lückmann, Luiz Carlos. II. Título.

CDD 378.098164

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

**Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc**

Reitor  
Ricardo Antonio De Marco

Vice-reitores de Campi  
Campus de Chapecó  
Carlos Eduardo Carvalho  
Campus de São Miguel do Oeste  
Vitor Carlos D'Agostini  
Campus de Videira  
Carla Fabiana Cazella  
Campus de Xanxerê  
Genesio Téo

Pró-reitora de Ensino  
Lindamir Secchi Gadler

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-  
Graduação, Extensão e Inovação  
Kurt Schneider

Diretor Executivo  
Jarlei Sartori

**Conselho Editorial**

Tiago de Matia	Silvio Santos Junior
Sandra Fachineto	Carlos Luiz Strapazon
Aline Pertile Remor	Wilson Antônio Steinmetz
Lisandra Antunes de Oliveira	César Milton Baratto
Marilda Pasqual Schneider	Marconi Januário
Claudio Luiz Orço	Marceli Maccari
Ieda Margarete Oro	Daniele Cristine Beuron

A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	5
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO REGIONAL.....</b>	<b>16</b>
2.1 O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO.....	17
2.1.1 <b>A dimensão econômica do desenvolvimento .....</b>	<b>18</b>
2.1.2 <b>A dimensão política do desenvolvimento.....</b>	<b>21</b>
2.1.2.1 Desenvolvimento como produto do mundo ocidental .....	22
2.1.2.2 Desenvolvimento como mecanismo de cooptação política .....	23
2.1.2.3 Desenvolvimento como orientação teórica.....	24
2.1.3 <b>A dimensão social do desenvolvimento .....</b>	<b>25</b>
2.1.4 <b>A dimensão ambiental do desenvolvimento .....</b>	<b>28</b>
2.2 CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL.....	30
2.3 EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: AS INTERFACES POSSÍVEIS.....	33
2.4 EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL.....	38
2.4.1 <b>A expansão da Educação Superior no Brasil .....</b>	<b>40</b>
2.4.2 <b>Interiorização da Educação Superior no Brasil .....</b>	<b>48</b>
2.5 A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM SANTA CATARINA .....	53
2.6 A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA MESORREGIÃO OESTE CATARINENSE .....	58
<b>3 A INFLUÊNCIA DOS INDICADORES SOCIOECONÔMICOS E EDUCACIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DA MESORREGIÃO OESTE CATARINENSE .....</b>	<b>61</b>

3.1 INDICADORES SOCIAIS: CONCEITUAÇÃO E TIPOS.....	62
3.1.1 <b>Indicadores Socioeconômicos da mesorregião Oeste Catarinense</b> .....	66
3.1.1.1 Produto Interno Bruto.....	66
3.1.1.2 Renda per capita.....	68
3.1.1.3 Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) .....	69
3.1.2 <b>Indicadores educacionais da mesorregião Oeste Catarinense</b> .....	71
3.1.2.1 Educação Básica .....	71
3.1.2.2 Educação Superior .....	73
<b>4 O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PELO MODELO COMUNITÁRIO</b> .....	76
4.1 ELEMENTOS SOCIO-HISTÓRICOS.....	77
4.1.1 <b>Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE)</b> .....	79
4.1.2 <b>Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG)</b> .....	82
4.2 O MODELO COMUNITÁRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	84
4.2.1 <b>O modelo jurídico</b> .....	85
4.2.2 <b>As características do modelo</b> .....	87
4.2.3 <b>O modelo comunitário como estratégia para a interiorização da educação superior</b> .....	88
<b>5 A PARTICIPAÇÃO DAS ICES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL: EVIDÊNCIAS ENCONTRADAS NOS PDIs</b> .....	91
5.1 UNIVERSIDADE DO CONTESTADO – UNC .....	91
5.2 UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE – UNIARP .....	94
5.3 UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA REGIONAL DE CHAPECÓ – UNOCHAPECÓ.....	98
5.4 UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC .....	101
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105

# APRESENTAÇÃO

O presente e-book analisa o processo de interiorização do ensino superior via modelo comunitário de educação na mesorregião Oeste Catarinense como estratégia para o desenvolvimento regional. O estudo é resultado de uma dissertação de mestrado, de autoria do prof. Ilson Roberto dos Santos, defendida no ano de 2017, sob a orientação do prof. Luiz Carlos Lückmann, junto ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). O texto foi atualizado pelos autores com dados do Censo da Educação Superior de 2021.

Até o final da década de 1950, a educação superior no Brasil esteve concentrada exclusivamente nas grandes metrópoles, relegando a segundo plano regiões distantes dos grandes centros. Em Santa Catarina, este fenômeno perdurou até o final da década de 1960, quando, por iniciativa da sociedade civil ou até mesmo de prefeituras municipais, foram criadas as primeiras Fundações Educacionais com o desafiante propósito de ofertar ensino superior.

Na mesorregião Oeste Catarinense, a primeira a instalar-se foi a Fundação Universitária do Oeste Catarinense (FUOC), em 1968, na cidade de Joaçaba. Nos anos seguintes, foram criadas: a Fundação de Ensino para o Desenvolvimento do Oeste (FUNDESTE), com sede em Chapecó, em 1970; a Fundação Educacional do Alto Vale Rio do Peixe (FEARPE), com sede em Caçador, em 1971; a Fundação Educacional e Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe (FEMARP), com sede em Videira, em 1972; e a Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense (FEAUC), com sede em Concórdia, em 1976. Todas criadas por iniciativa do poder público municipal, como reflexo de movimentos liderados por entidades da sociedade civil.

O estudo iniciou por construir um itinerário das políticas de interiorização do ensino superior, analisando suas interfaces com o desenvolvimento regional.

Em seguida, buscou-se conhecer o processo de interiorização e expansão da educação superior pelo modelo comunitário, presente na região Sul do país. Por último, buscou-se compreender as especificidades e as singularidades do processo de interiorização da educação superior na mesorregião e sua vinculação com o desenvolvimento regional.

Desejamos e temos a expectativa de que o presente estudo possa servir como fonte a outros pesquisadores e defensores do modelo comunitário de educação superior, uma vez que são muitos os novos desafios que se colocam às IES comunitárias da mesorregião Oeste Catarinense, em seu papel de participar do processo de desenvolvimento regional.

Ilson Roberto dos Santos  
Luiz Carlos Lückmann

## RESUMO

O presente texto é resultado de dissertação apresentada por Ilson Roberto dos Santos ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc, sob a orientação do professor doutor Luiz Carlos Lückmann, no ano de 2017. Em 2023, passou por revisão, atualizando-se os dados, em especial, os relacionados à educação superior e ao contexto socioeconômico e demográfico da mesorregião Oeste Catarinense. Tem como objeto de estudo a análise das políticas de interiorização da educação superior como estratégia de desenvolvimento regional, tomando como referência as universidades comunitárias da mesorregião. Deseja-se investigar em que medida as políticas de interiorização da educação superior promovidas contribuíram com o desenvolvimento regional. Partiu-se de algumas questões de pesquisa, entre elas: quais são as interfaces das políticas de interiorização do ensino superior com o desenvolvimento regional? Que fatores impulsionaram a interiorização e expansão da educação superior via instituições comunitárias presentes no Sul do país? Como ocorreu o processo de interiorização e expansão da educação superior na mesorregião Oeste Catarinense? Qual a relação desse processo com o desenvolvimento regional? Quais são os desafios e as perspectivas para as universidades comunitárias da mesorregião em seu papel no processo de desenvolvimento regional? As questões de pesquisa deram origem aos seguintes objetivos: a) construir itinerário das políticas de interiorização do ensino superior, analisando suas interfaces com o desenvolvimento regional; b) conhecer o processo de interiorização e expansão da educação superior pelo modelo comunitário presente na região Sul do país; c) compreender as especificidades e a singularidade do processo de interiorização da educação superior na mesorregião e sua vinculação com o desenvolvimento regional. Para adentrar-se às questões de pesquisa e atender aos objetivos propostos, fez-se a opção por estudo de natureza quantitativa, utilizando-se de fontes bibliográfica e documental. Tomou-se como campo de investigação quatro universidades comunitárias situadas na mesorregião Oeste Catarinense. Iniciou-se por analisar a literatura sobre a temática da expansão e interiorização da educação superior no Brasil, em específico na mesorregião e suas conexões com o desenvolvimento regional, utilizando-se da técnica da análise de conteúdo. Concomitantemente à análise de

conteúdo, fez-se uso da técnica da análise estatística, a partir de uma série de indicadores socioeconômicos, demográficos e educacionais retirados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e das instituições universitárias objeto de estudo, com o intuito de apontar evidências sobre a presença das IES comunitárias na mesorregião e sua relação com o desenvolvimento regional. Os resultados da análise permitiram chegar a algumas inferências, entre elas: o modelo comunitário de educação superior implantado no Estado de Santa Catarina, e em particular na mesorregião Oeste Catarinense, demonstrou-se apropriado à região, frente às características que o identificam e sustentam; a participação das IES comunitárias no desenvolvimento da mesorregião Oeste Catarinense é elemento constituinte dos seus documentos oficiais e se materializam, sobretudo, na evolução dos indicadores socioeconômicos e educacionais levantados.

**Palavras-chave:** Educação superior; Desenvolvimento regional; Políticas de interiorização da educação superior; Universidades comunitárias.

## ABSTRACT

*This Dissertation has the aim of analyzing the interiorization policies of the higher education as regional development strategy, taking community universities from the mesoregion West of Santa Catarina as reference. The wish is to investigate the extent to which the interiorization policies of the higher education promoted in the mesoregion contributed to its regional development. Some research questions were made, including: which are the interfaces of the interiorization policies of the higher education with the regional development? Which factors have boosted the interiorization and expansion of the higher education by community institutions in the South of the country? How does the interiorization and expansion process of the higher education take place in the mesoregion West of Santa Catarina? What is the relation of this process with the regional development? Which are the challenges and perspectives for the community universities of the mesoregion in their role in the regional development process? The research questions originated the following specific objectives: a) to build itinerary of the interiorization policies of the higher education, analyzing their interfaces with the regional development; b) to get to know the interiorization and expansion process of the higher education by the community model present in the South region of the country; c) to understand the specificities and the singularity of the interiorization process of the higher education in the mesoregion and its bond with the regional development. In order to deal with the research questions and meet the objectives, it was opted for a quantitative study, using bibliographical and documental sources. Four community universities from the mesoregion West were taken as investigation field. First, it was analyzed the literature about the theme of the expansion and interiorization of the higher education in Brazil, specifically in the mesoregion West of Santa Catarina and its connections with the regional development, using the content analysis technique. Concomitantly with the content analysis, it was used the statistical analysis technique, from a number of socioeconomic, demographic and educational indicators taken from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) and the universities object of this study with the aim of indicating evidences on the presence of the community HEIs in the mesoregion and their relation with the regional development. The results*

*of the analysis enabled to reach some inferences, such as: the community model of higher education established in the State of Santa Catarina and, in particular, the mesoregion West was considered appropriate to the region, in the face of the characteristics that identify and support it; the participation of the Community Institutions of Higher Education in the development of the mesoregion West of Santa Catarina is a constitutional element of the official documents and are materialized, especially, in the evolution of the socioeconomic and educational indicators raised.*

**Keywords:** Higher education; Regional development; Interiorization policies of the higher education; Community universities.

# 1 INTRODUÇÃO

Até o final da década de 1950, a educação superior no Brasil esteve concentrada exclusivamente nas grandes metrópoles. A primeira universidade a se instalar fora de uma capital brasileira foi a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no estado do Rio Grande do Sul (RS), em 1960, representando um marco importante no processo de interiorização do ensino superior. Esta concentração favoreceu o desenvolvimento de centros urbanos já desenvolvidos, relegando a segundo plano regiões distantes dos grandes centros, tornando o acesso ao ensino superior um privilégio de poucos.

Em Santa Catarina (SC), assim como no Rio Grande do Sul (RS), o processo de interiorização do ensino superior deu-se no início dos anos de 1960, por iniciativa de algumas comunidades, dada a ausência do Estado em prover educação superior para além da capital. Até então, duas universidades se faziam presentes, uma de natureza pública federal, a Universidade Federal de Santa Catarina UFSC), a outra estadual, a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), ambas na capital do Estado (Florianópolis).

A interiorização em SC fugiu do modelo clássico de universidade, representado pelas instituições públicas estatais de ensino superior. Foi substituído pelo modelo comunitário de educação superior, que se instalou em várias cidades interioranas do estado. Tal expansão estendeu-se para além da década de 1960, alcançando as décadas de 1970/80/90, com os propósitos de democratizar o acesso à educação superior e de participar do processo de desenvolvimento dessas regiões (SCHEIBE; DURLI, 2005, p. 3).

O processo de expansão e interiorização do ensino superior em SC adentra aos anos 2000 com maior intensidade, assim como ocorreu em todo o território nacional, motivado por uma política de acesso à educação superior implementada pelos governos da época. O Plano Nacional de

Educação (PNE) 2001-2010 (BRASIL, 2001) estabelecia, em uma de suas metas: "Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos." A meta sustentava-se na diretriz de "Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País." (BRASIL, 2001).

Na segunda década dos anos 2000 o processo de expansão e interiorização da educação superior se consolida motivado pela publicação do PNE 2014/2024, promulgado pela Lei n. 13.005/2014, que estabelece na meta 12:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014).

Assim como em outras regiões do estado de SC, a interiorização da educação superior na mesorregião Oeste Catarinense, recorte geográfico do presente estudo, deu-se a partir dos anos de 1960, com a criação de Fundações Educacionais de Ensino Superior, criadas por iniciativa do poder público municipal, como reflexo do movimento iniciado no estado, na mesma década.

O desafio da interiorização do ensino superior na mesorregião começou a se tornar realidade com a criação, na cidade de Joaçaba, da Fundação Universitária do Oeste Catarinense (FUOC), em 22 de novembro de 1968, por meio da Lei Municipal n. 545/68. "A fundação criada em Joaçaba foi uma das principais articuladoras do movimento que culminou com a criação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, a primeira universidade da região, autorizada em 1991 e credenciada em 1996." (UNOESC, 2016). A partir de então, várias outras iniciativas foram sendo tomadas, como a criação de fundações educacionais nas cidades de Chapecó, Videira, Caçador, Concórdia, São Miguel do Oeste e Xanxerê.

A questão que permeará o presente estudo tem, portanto, relação com a presença dessas instituições comunitárias de educação superior (ICES) instaladas na mesorregião e sua contribuição com o processo de desenvolvimento regional. Ou seja, quer-se investigar até que ponto o modelo comunitário de educação superior serviu de estratégia para o desenvolvimento da mesorregião Oeste Catarinense.

Quer-se, portanto, analisar o processo de interiorização do ensino superior via modelo comunitário de educação superior na mesorregião Oeste Catarinense como estratégia para o desenvolvimento regional. Para isso, iniciou-se por construir um itinerário das políticas de interiorização do ensino superior, analisando suas interfaces com o desenvolvimento regional. Em seguida, buscou-se conhecer o processo de interiorização e expansão da educação superior pelo modelo comunitário, presente na região Sul do país. Por último, buscou-se compreender as especificidades e as singularidades do processo de interiorização da educação superior na mesorregião e sua vinculação com o desenvolvimento regional.

Para adentrar-se às questões de pesquisa e atender aos objetivos propostos, fez-se a opção por estudo de natureza quali-quantitativa, utilizando-se de fontes bibliográfica e documental. Tomou-se como campo de investigação quatro universidades comunitárias presentes na mesorregião Oeste Catarinense: a Universidade do Contestado (UNC); a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); a Universidade Regional Comunitária de Chapecó (UNOCHAPECÓ); e a Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Iniciou-se por analisar a literatura sobre a temática da expansão e interiorização da educação superior no Brasil, em específico na mesorregião, e suas conexões com o desenvolvimento regional, utilizando-se da técnica da análise de conteúdo.

Concomitantemente à análise de conteúdo, fez-se uso da técnica da análise estatística, a partir de uma série de indicadores socioeconômicos, demográficos e educacionais retirados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e das instituições universitárias objeto de estudo, com o intuito de apontar evidências sobre a presença das IES comunitárias na mesorregião e sua relação com o desenvolvimento regional.

A mesorregião Oeste Catarinense integra 118 municípios agrupados em cinco microrregiões, quais sejam, Xanxerê, São Miguel do Oeste, Joaçaba, Concórdia e Chapecó. Faz fronteiras com as mesorregiões Norte Catarinense e Serrana, com os estados do Paraná (norte), Rio Grande do Sul (sul) e com a Argentina (oeste). Abrange uma área total de 27.288,763 km<sup>2</sup>, com uma população estimada em 1.317.844 habitantes (IBGE, 2021).

A primeira seção, denominada "Educação superior e desenvolvimento regional", discute a universidade como estratégia para o processo de desenvolvimento regional e local. Faz-se, ainda, o aporte teórico e conceitual, bem como a contextualização da temática. A seção encerra com a análise da correlação da universidade como estratégia para o desenvolvimento regional.

A segunda seção analisa os indicadores socioeconômicos e educacionais relativos à mesorregião Oeste Catarinense, utilizando-se de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O cotejo desses dados permitirá inferir os impactos que exercem no desenvolvimento da mesorregião.

A terceira seção trata do processo de interiorização da educação superior pelo modelo comunitário, iniciando-se por pesquisa bibliográfica, onde se discute o desenvolvimento como ideologia governamental implantado no Brasil nos anos 1950/70. Analisa-se, igualmente, o modelo

comunitário de educação superior como alternativa ao processo de interiorização do ensino superior nos estados de SC e RS.

A quarta seção tem como objeto de análise as instituições comunitárias de educação superior presentes na mesorregião Oeste Catarinense e sua vinculação com o processo de desenvolvimento regional. Primeiramente, busca-se relacionar o papel da universidade com o desenvolvimento regional para, em seguida, de maneira mais focada, fazer-se a relação entre as universidades comunitárias presentes na mesorregião e sua vinculação com o processo de desenvolvimento regional.

Finalmente, na última seção, se procura identificar os desafios e apontar as perspectivas para as universidades comunitárias da mesorregião Oeste Catarinense em seu papel de participar do/no processo de desenvolvimento regional.

Importante lembrar que o presente estudo é resultado de uma dissertação de mestrado defendida pelo professor Ilson Roberto dos Santos, no ano de 2017, junto ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Unoesc, em que tive a honra de orientar. Com a sua autorização, retomou-se o estudo, fazendo-se a atualização dos dados tendo como referência o ano de 2021.

## 2 EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A educação tem exercido papel destacado no desenvolvimento das sociedades e dos indivíduos. Segundo Souza *et al.* (2013, p. 76), “quanto maior o nível educacional da população, maiores são as chances dos indivíduos se inserirem no mercado de trabalho e gerarem maiores níveis de renda e desenvolvimento regional.” E a educação superior exerce papel fundamental neste processo. É neste nível de ensino que se consolidam os conhecimentos acumulados nos anos anteriores na vida escolar das pessoas. Daí a necessidade de se ter uma educação superior de qualidade para que as pessoas se adaptem às mudanças que estarão cada vez mais presentes na sociedade como um todo (BERTOLIN, 2011, p. 3).

No preâmbulo do documento produzido pela Conferência Mundial de Educação Superior da Unesco (1998), a educação superior é abordada como sendo indutora do desenvolvimento das sociedades:

A educação superior tem dado ampla prova de sua viabilidade no decorrer dos séculos e de sua habilidade para se transformar e induzir mudanças e progressos na sociedade. Devido ao escopo e ritmo destas transformações, a sociedade tende paulatinamente a transformar-se em uma sociedade do conhecimento, de modo que a educação superior e a pesquisa atuam agora como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações. (UNESCO, 1998).

O desenvolvimento da sociedade brasileira passa, portanto, pela consolidação de um sistema de educação superior qualificado, estruturado e comprometido com o país. (BERTOLIN, 2011, p. 4).

É consenso afirmar que regiões que contam com instituições de ensino superior conseguem saltos na qualidade de vida das pessoas e na competitividade do mundo dos negócios. Souza *et al.* (2013, p. 85), referenciando-se em Bertolin (2011), estabelecem uma relação entre níveis

de acesso à educação superior com o desenvolvimento local. Para os autores, a educação superior age no papel de qualificar indivíduos para o mercado de trabalho, aumentar a produtividade local, estimular ações empreendedoras e gerenciais e gerar emprego e renda, contribuindo para o crescimento econômico local (BERTOLIN, 2011, apud SOUZA *et al.*, 2013, p. 85).

## 2.1 O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO

O termo “desenvolvimento” extraído dos dicionários significa “o ato ou efeito de desenvolver. Fazer crescer. Fazer progredir”. Está vinculado, portanto, ao ato de crescimento a partir de uma situação preexistente e que pressupõe a ideia de progresso.

Conforme Santos *et al.* (2012, p. 46), o conceito de desenvolvimento tem origem na biologia, onde o termo é empregado para caracterizar o processo de evolução dos seres vivos na busca do alcance de suas potencialidades genéticas. Ainda segundo os autores, o termo passou a ser utilizado na esfera social ao final do século XVII e efetivou-se com o darwinismo social, corrente teórica em que a sociedade é comparada a um ser vivo e dinâmico, que busca sua própria evolução.

Desenvolvimento, portanto, pode ser concebido como um processo que envolve mudanças e transformações sociais. Traz em seu bojo aspectos econômicos, políticos, humanos, sociais e ambientais. Conforme Perroux (1967, p. 17), “Os processos de desenvolvimento são transformações institucionais que traduzem avanços particulares em progresso da totalidade do social.” Há, portanto, uma relação intrínseca entre desenvolvimento e outros dois conceitos, o de transformação e o de sociedade.

Desenvolvimento não é o mesmo que crescimento. O crescimento está associado ao atingimento de metas econômicas, como o produto interno bruto de um país ou a renda *per capita* das pessoas. Já o desenvolvimento

tem a ver com as políticas sociais com vistas à melhoria da qualidade de vida das pessoas. Conforme Madureira (2015, p. 8):

Crescimento e desenvolvimento econômico foram considerados sinônimos até a II Guerra Mundial. A reconstrução dos países atingidos pela guerra, juntamente com a política do Welfare State (estado do bem-estar) propiciaram a distinção desses termos: crescimento econômico passou a ser entendido como aumento na renda *per capita* do país, enquanto o desenvolvimento econômico passou a ser visto como uma melhoria da qualidade de vida da população em geral.

O desenvolvimento é, portanto, fator de mudanças e transformações no âmbito das sociedades e dos indivíduos (AMARO, 2003). Santos *et al.* (2012), em seu trabalho *Desenvolvimento – um conceito multidimensional*, classificam o desenvolvimento em quatro dimensões: econômica; política; social; e ambiental. Passamos à análise.

### 2.1.1 A dimensão econômica do desenvolvimento

Segundo Santos *et al.* (2012, p. 47), os trabalhos de Adam Smith (1776), Thomas Malthus (1798), David Ricardo (1817) e Karl Marx (1867) apresentam o desenvolvimento como um fenômeno importante para a consolidação do sistema capitalista. Todavia, é na década de 1940 que o desenvolvimento recebe o *status* de objeto de pesquisa científica, com o surgimento da Economia do Desenvolvimento.

A Economia do Desenvolvimento surgiu após a Segunda Guerra Mundial, em um contexto internacional marcado pelo advento dos EUA como potência mundial, pela difusão do modelo socialista de origem soviética além-fronteiras e pela desintegração dos impérios coloniais europeus na África, Ásia e América Latina (MOREIRA; CRESPO, 2012, p. 26).

A Economia do Desenvolvimento tem como objeto de estudos os países chamados de Terceiro Mundo, trazendo como pano de fundo a

seguinte questão: Como países subdesenvolvidos podem superar a pobreza e galgar o *status* de países desenvolvidos?

Moreira e Crespo (2012, p. 47) lembram que, em seu livro *A Riqueza das Nações*, Adam Smith defendia que o desenvolvimento de determinado país somente seria possível quando os agentes econômicos fossem capazes de satisfazer seus interesses individuais de forma espontânea. Smith partia do princípio de que todo homem vive para a troca, ou se torna, em algum momento, um mercador, e a sociedade se transforma no que é, ou seja, uma sociedade mercantil. Para ele, o homem movido pelo desejo do lucro passaria a produzir mais e o excedente da reprodução passaria a ser um benefício para toda a sociedade.

Este benefício foi denominado por Adam Smith como a "*mão invisível do mercado*", no qual o funcionamento do mercado ocorre sem a interferência nas livres relações de oferta e demanda e, como resultado, o desenvolvimento da sociedade aconteceria como decorrência da livre iniciativa dos agentes econômicos e da produtividade do trabalho.

Também estudioso da economia clássica, Ricardo contribui de forma complementar ao pensamento de Smith em relação ao desenvolvimento da sociedade. Em seu livro, defende a tese de que a riqueza de uma nação depende mais dos lucros e da renda da terra do que dos salários. Sua tese de desenvolvimento das nações aprofunda a ideia de que o mesmo se dá pelo montante de investimento que o capitalista aplica na unidade produtiva.

Santos *et al.* (2012, p. 48) observam que o desenvolvimento, nesta época, ocorreu por intermédio da acumulação de capital, que se destinava ao financiamento da industrialização dos países centrais, trazendo, como reflexo, a exploração da parte desenvolvida dos países sobre a porção não desenvolvida, provocando o subdesenvolvimento destas regiões e invocam Marx que, no seu entender, a solução desta problemática do desenvolvimento somente seria possível mediante uma revolução socialista.

Na visão dos autores (SANTOS *et al.*, 2012, p. 48), “o desenvolvimento é visto como a força motriz capaz de conduzir uma sociedade atrasada à uma sociedade avançada. Desenvolver é sinônimo de acumular para depois distribuir.” Para os autores, “o desenvolvimento se irradia concentricamente ao longo do tempo pelo espaço, trazendo a todos em algum momento o mesmo nível de progresso material, social e cultural dos países pioneiros capitalistas.”

Para Brum (1999, p. 192), o desenvolvimento sofreu forte influência da Crise do Sistema Capitalista de 1929, em virtude da superprodução de produtos, o que acarretou uma grave crise econômica caracterizada pelo excesso de produção e pela falta de mercado para os produtos. Desta situação, adveio o surgimento de um sistema alternativo, o socialismo soviético, que aprofundou ainda mais a crise do capitalismo, dando novos rumos ao desenvolvimento mundial.

É no contexto desta crise econômica que surge a Economia do Desenvolvimento, com o fim de explicar como o desenvolvimento acaba por impactar uma sociedade. Conforme Bonente e Almeida Filho (2008, p. 79), a base dos estudos a respeito do tema do desenvolvimento teve seu início no pensamento anglo-saxão e no pensamento latino-americano da Comissão Econômica para o Desenvolvimento da América Latina (CEPAL).

Hirschman, um dos maiores estudiosos da Economia do Desenvolvimento, constata em seu artigo *Ascensão e declínio da Economia do Desenvolvimento*, que a disciplina que regia, até então, os estudos sobre o desenvolvimento perderam importância e relevância por se transformar em prática e discurso político:

As causas para desprestígio da disciplina na década de oitenta estavam na conjunção de distintas ideologias e nas circunstâncias, sob as quais a própria se encontrava, que sobrecarregou os países subdesenvolvidos de esperanças e ambições irrealistas. O fato de ter havido crescimento econômico nos países do Primeiro Mundo não significa que houve a distribuição dos seus frutos. Na prática, o que

se verificou foi uma crise do sistema capitalista na década de setenta, caracterizada pela combinação de baixa taxa de crescimento com altas taxas de inflação, a chamada estagflação. (HIRSCHMAN, 1982).

O desenvolvimento, analisado exclusivamente pela ótica do crescimento econômico, passou a ser alvo de críticas, uma vez que o desenvolvimento das comunidades e das nações não pode ser dissociado do meio ambiente. Esta corrente intensificou-se, a partir do Clube de Roma, uma organização fundada pelo industrial italiano e presidente do Comitê Econômico da OTAN, Aurelio Peccei, em 1968. Tinha-se como foco pensar o sistema global e encorajar novas políticas, entre as quais, o combate à degradação ambiental.

Para aprofundar essa nova dimensão do desenvolvimento, criou-se, em 1983, a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, buscando conjugar o crescimento econômico das nações com a preservação da natureza. Como resultado, produziu-se o relatório intitulado *Nosso futuro comum*, reforçando a ideia de que o desenvolvimento não pode ser encarado apenas como crescimento econômico. O documento defende um novo tipo de desenvolvimento, capaz de manter o progresso humano em todas as regiões do mundo, em especial, as distantes dos centros mais desenvolvidos. A solução passaria, inevitavelmente, pelo desenvolvimento sustentável (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991).

## 2.1.2 A dimensão política do desenvolvimento

A dimensão política do desenvolvimento é referenciada pela primeira vez pelo presidente dos Estados Unidos, Harry S. Truman, que pretendia inaugurar uma nova era no mundo com a marca norte-americana. Assim, ao pronunciar em seu discurso de posse a palavra “subdesenvolvimento”, Truman inaugura um novo sentido à palavra “desenvolvimento”, ou seja,

tudo que não era desenvolvido passou a ser subdesenvolvido. Desse modo, do dia para a noite, milhões de pessoas passaram a ser subdesenvolvidas; o que importava, agora, era sair desta condição (ESTEVA, 2000).

Truman firma o propósito de que os países mais desenvolvidos devem participar, de maneira decisiva, na eliminação da condição em que são classificados os países subdesenvolvidos. A partir de então, deixariam de existir países colonizados e países colonizadores, passando a existir, simplesmente, países iguais de direito e de fato.

Conforme Santos *et al.* (2012, p. 51), o conceito de desenvolvimento, sob o ponto de vista da dimensão política, pode ser analisado sob três perspectivas: desenvolvimento como produto do mundo ocidental; desenvolvimento como mecanismo de cooptação política do capitalismo e do socialismo; e desenvolvimento como orientação teórica.

### 2.1.2.1 Desenvolvimento como produto do mundo ocidental

Para que se tenha melhor compreensão da importância e influência da dimensão política na concepção do conceito de desenvolvimento, convém lembrar que o mundo, historicamente, esteve dividido entre Ocidente e Oriente, em uma disputa que envolvia fatores filosóficos, ideológicos e culturais. Segundo Santos *et al.* (2012, p. 51), enquanto o Ocidente teve suas origens e raízes na civilização greco-romana e no cristianismo europeu, o Oriente teve no seu nascedouro como raízes as civilizações antigas do Oriente, na África e Ásia, propiciando o surgimento da agricultura, comércio e do socialismo.

Para Beck (1997, p. 48), a disputa entre Ocidente e Oriente se fez notar, principalmente, nas grandes questões geopolíticas, econômicas e culturais. Uma destas questões, destaca o autor, refere-se aos conceitos e preceitos da modernidade como um produto surgido e gestado no mundo ocidental, por

influência de fatos como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Ser moderno passa a ser, então, características que se encontram no homem, na razão, na produtividade e no desenvolvimento.

Para Santos *et al.* (2012), a confirmação de que o Ocidente foi o grande responsável pelo desenvolvimento advém do fato de que as sociedades têm como objetivo o crescimento por meio do enfoque industrial e urbano. Este modelo serve de mote para que o mundo ocidental o utilize e o transmita a regiões menos avançadas, como África, Ásia e América Latina.

### 2.1.2.2 Desenvolvimento como mecanismo de cooptação política

Na análise dimensionada por Santos *et al.* (2012), para que se possa melhor entender a importância da dimensão política no conceito de desenvolvimento, é importante relacioná-la com o período histórico denominado de Guerra Fria. **Guerra Fria** é o nome utilizado para falar do cenário político internacional no período pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando os Estados Unidos (EUA) e a União Soviética (URSS) polarizaram as relações internacionais. A expressão Guerra Fria define bem a situação existente naquele contexto, uma vez que as duas potências não chegaram a se enfrentar diretamente em um conflito armado (PENA *et al.*, 2017).

O confronto entre as duas potências coloca em lados opostos duas propostas diferentes de desenvolvimento. Do lado capitalista, tem-se uma proposta de desenvolvimento cujo princípio é o liberalismo econômico, centrado na individualidade, na propriedade privada, na social-democracia e no Estado-provedor. E, do lado socialista, evidencia-se o desenvolvimento com base no pensamento marxista, tendo como referência a coletivização, a propriedade estatal, a justiça social e o Estado-centralizador (SANTOS *et al.*, 2012). Conforme os autores:

O resultado dessa disputa ideológica proporcionou o surgimento do Estado do Bem-Estar Social, que assume a responsabilidade imediata do bem-estar de seus cidadãos, por meio de uma gama de serviços tais como: saúde, educação, previdência, habitação, entre outros. (SANTOS et al., 2012, p. 52).

O Estado do bem-estar social, dessa forma, introduz a dimensão social no conceito de desenvolvimento. A hipótese mais provável e aceitável seria de que o bem-estar social aconteceria mediante o patrocínio do socialismo.

O modelo neoliberal de desenvolvimento surge com força nas décadas de 1980 e 1990, tendo como principais personagens Margareth Thatcher e Ronald Reagan. Caracteriza-se pela participação menos efetiva do Estado e, em contrapartida, por uma maior participação e autonomia do mercado como patrocinador do bem-estar social da sociedade.

Ianni (1999, p. 111) conclui, no entanto, que o modelo neoliberal também não conseguiu atingir o objetivo de levar a sociedade ao bem-estar social. Sob o neoliberalismo, essa dissociação entre Estado e sociedade civil torna o Estado muito mais comprometido com tudo o que é transnacional, mundial ou propriamente global, reduzindo-se o seu compromisso com as inquietações e reivindicações da sociedade civil (IANNI, 1999).

Se o modelo de desenvolvimento com base na industrialização, como também aquele gestado com base na presença do mercado não tem apresentado resultados efetivos, busca-se, então, uma via alternativa de bem-estar social, com base no desenvolvimento humano e na responsabilidade ambiental (BRANDÃO, 2007).

### 2.1.2.3 Desenvolvimento como orientação teórica

Escobar (2005, p. 2), fazendo uma análise do uso do conceito de desenvolvimento nas ciências sociais, conclui que ele teve orientação em três teorias que, na sua base, se mostram com divergências, mas que

contribuíram para o fortalecimento do seu conceito. A primeira teoria surgiu nas décadas de 1950 e 1960. Tinha como base de estudo os benefícios do capital, da ciência e da tecnologia e da capacidade gerencial para promover o desenvolvimento. Centra-se nos fundamentos da economia política clássica e neoclássica e pode ser verificada nas contribuições do pensamento de Smith *et al.* (SANTOS *et al.*, 2012).

A segunda teoria, também surgida nas décadas de 1960 e 1970, é conhecida como a teoria da dependência. Teve como principal base teórica o argumento de que as raízes do subdesenvolvimento estão na conexão entre dependência externa e exploração interna e não sobre uma suposta falta de capital, tecnologia ou valores modernos (ESCOBAR, 2005).

A terceira teoria teve sua incidência nos anos de 1980; surgiu da crítica de alguns estudiosos da economia que questionavam o conceito de desenvolvimento até então utilizado pelas ciências sociais. Desta crítica, surgiu o pensamento pós-estruturalista, defendendo a ideia de que o desenvolvimento é um instrumento de dominação das sociedades ocidentais do Primeiro Mundo para com os países do Terceiro Mundo (ESCOBAR, 2005).

De qualquer maneira e independente da categoria de análise, concluem Santos *et al.* (2012):

O desenvolvimento na perspectiva da dimensão política apresenta-se ao mesmo tempo como uma ideologia e uma utopia do mundo ocidental. Ele está relacionado a um sistema de crenças organicamente relacionado com redes institucionais constituídas (Banco Mundial, FMI, ONU, OMC), operando como sistema de classificação de povos, sociedades e regiões.

### 2.1.3 A dimensão social do desenvolvimento

Conforme Santos *et al.* (2012, p. 53), o conceito de desenvolvimento está estreitamente vinculado às teorias do crescimento, que foram objetos

de estudo de Marx, Ricardo e Smith, ao estudar o fenômeno da riqueza das nações. Este conceito de desenvolvimento é explicado pela evolução do sistema de produção, acumulação e progresso técnico, mas tem o seu foco voltado unicamente para a economia. Outros autores, entre eles, Myrdal, Hirschman, Prebisch, Furtado, Cardoso, influenciados pela Teoria Keynesiana, enxergam o desenvolvimento pelo lado oposto, ou seja, o do subdesenvolvimento.

Na visão desses economistas, conforme Santos *et al.* (2012), existe um pontual diferença entre os países industrializados e os periféricos. Naqueles, a preocupação está em acumular capital. A explicação encontrada por Santos *et al.* (2012) encontra-se na taxa de produtividade que, nos países não industrializados, é mais baixa em relação aos países industrializados. Como consequência, ocorre a diminuição da oferta, gerando o bloqueio ao crescimento (SANTOS *et al.*, 2012). Para reverter esse estágio, é preciso investir em tecnologia, capital social e humano. Tudo isso deverá ser impulsionado por uma indústria local diversificada, apoiada pela demanda interna e centrada no modelo de substituição de importações, conforme relatam as análises dos economistas latino-americanos (SANTOS *et al.*, 2012).

Entre os economistas latino-americanos, destacam-se Ruy Mauro Marini, André Gunder Frank, Theotônio dos Santos e Vania Bambirra, que buscam outra explicação para essa relação. Na visão desses autores, o subdesenvolvimento é resultado de uma condição criada para integração no sistema global de trocas, portanto, não associada a uma falha de difusão tecnológica, de capital e valores ocidentais, como alguns imaginavam (SANTOS *et al.*, 2012).

Conforme Caiden e Caravantes (1982, p. 12), o desenvolvimento passa a ser analisado dando-se importância maior aos aspectos culturais locais, em virtude da capacidade de serem mais facilmente operacionalizados e medidos. Nesse contexto, incluía-se qualquer elemento capaz de ajudar os

formuladores de políticas oficiais do Terceiro Mundo a identificar e atingir objetivos sociais. (CAIDEN; CARAVANTES, 1982).

Islam e Henault (apud SANTOS *et al.*, 2012) argumentam que:

O conceito de desenvolvimento nos moldes do pensamento econômico clássico não foi capaz de suprir as necessidades básicas dos países do Terceiro Mundo, ao considerar que o crescimento do PIB não alcançou as camadas inferiores da população. Neste sentido, o conceito de desenvolvimento deveria representar algo que possibilitasse uma progressiva redução e eliminação final da desnutrição, da doença, do analfabetismo, da miséria, do desemprego e das desigualdades. Assim, os princípios do crescimento e da acumulação de riqueza deveriam ser substituídos pelos princípios das necessidades básicas. Neste caso, o conteúdo do PIB tornaria mais importante que a sua taxa de crescimento.

O bem-estar social, assim como a qualidade de vida do cidadão, via atendimento das necessidades básicas citadas por Islam e Henault (1988), deveriam ser acompanhadas por indicadores sociais que procurariam perceber a evolução observada no bem-estar e na qualidade de vida do cidadão. Santagada (1993, p. 246) afirma que tais indicadores surgiram no final da década de 1960 nos Estados Unidos, no contexto de um país marcado por fatos importantes, como, por exemplo, o assassinato do presidente Kennedy e a participação na Guerra do Vietnã. O cenário mais impactante da época mostrava um forte contraste entre crescimento econômico e reivindicações sociais não atendidas. Para Santagada, o que estava presente neste contraste era a necessidade de ações do Estado de Bem-Estar Social para garantir a política social.

Santos *et al.* (2012) formulam a tese de que as críticas dos estudiosos latino-americanos ao conceito de desenvolvimento voltado apenas ao sistema produtivo e de acumulação de capital, sem um olhar para as melhorias das condições sociais da população, contribuíram para que a dimensão social ganhasse relevância no conceito de desenvolvimento. Com isso, governos de todo o mundo e organismos internacionais, como ONU,

OCEE, OCDE, CEPAL, entre outros, introduzem instrumentos de medidas para quantificar o desenvolvimento social (SANTAGADA, 1993).

## 2.1.4 A dimensão ambiental do desenvolvimento

Conforme Santos *et al.* (2012, p. 55), a preocupação com a questão ambiental na questão do desenvolvimento tem sido objeto de estudo já de longa data. O pioneiro a tratar o tema foi Thomas Maltus, em 1798, em sua obra *Princípios de economia política e considerações sobre sua aplicação prática: Ensaio sobre a população*, onde buscou demonstrar a relação disforme entre o crescimento da produção de alimentos e o crescimento populacional. Segundo o autor, o crescimento vegetativo populacional obedece a uma progressão geométrica e a ampliação de fornecimento de alimentos para a população obedece a uma progressão aritmética (MALTHUS, 1996, p. 246).

As ideias de Malthus são retomadas no século XX pelo Clube de Roma, acrescentando-se novos elementos à discussão, como a aceleração da industrialização, aumento dos indicadores de desnutrição, rápido crescimento populacional, deploração dos recursos naturais não renováveis e deterioração do meio ambiente (BRUSEKE, 2003, p. 31). Com isso, abre-se um debate sobre a sustentabilidade do modelo de desenvolvimento pautado no crescimento econômico (SANTOS *et al.*, 2012, p. 55).

Até então, prevaleceu na sociedade moderna o conceito exposto por Bruseke, em que se dá preferência ao desenvolvimento industrial em detrimento dos recursos naturais. Estes são vistos apenas como mais um recurso de produção a serviço do sistema capitalista. No entanto, conforme Santos *et al.* (2012, p. 56), esta visão passa a ter a colaboração de outros tipos de visão, principalmente, a conservacionista da natureza, que defende a tese do congelamento do crescimento da população global e do capital industrial.

Diegues (2008, p. 6) demonstra que esta nova visão tem como principais defensores organizações não governamentais, como, por exemplo, a World Wildlife Fund (WWF), a Nature Conservancy (TNC), a Conservation International (CI), a Wildlife Conservation Society (WCS). Suas ações são guiadas pelo preservacionismo, pela noção da importância da vida selvagem (*wilderness*), por filosofias como a da ecologia profunda, que confere um sentido quase religioso à natureza e pelo valor conferido às ciências naturais na identificação das áreas prioritárias de conservação nos países do Sul (sobretudo por meio da biologia da conservação) (DIEGUES, 2008). Dessa forma, contribuíram para a elaboração do conceito de ecodesenvolvimento como a possibilidade de um modelo de crescimento zero em contraposição ao modelo hegemônico desenvolvimentista, centrado no crescimento contínuo e na acumulação de bens (SANTOS *et al.*, 2012).

Uma vez que os conceitos do ecodesenvolvimento não eram suficientes para atender aos interesses dos países menos desenvolvidos, que eram impedidos de decidir o destino de seus recursos naturais, surgiu, deste debate, uma nova vertente denominada desenvolvimento sustentável, que, na visão de Santos *et al.* (2012, p. 56):

[...] é apresentado como uma espécie de terceira via do desenvolvimento, de modo a conciliar os interesses dos desenvolvimentistas – onde o crescimento e acumulação constituem princípios fundamentais do modelo, bem como, do ecodesenvolvimento – cujo conservacionismo e prudência ecológica são tidos como solução.

Esta nova modalidade de desenvolvimento trata de criar uma relação mais saudável entre o homem e a natureza. Denominado de sustentável ou ecodesenvolvimento, teve seus princípios elaborados por Ignacy Sachs, em 1976. Comtempla os seguintes princípios: a solidariedade com as gerações futuras; a participação da população; a preservação dos recursos naturais e do meio ambiente em geral; a elaboração de um sistema que garantisse o

emprego, a segurança social e o respeito à cultura, além de programas de educação (SACHS, 1986).

## 2.2 CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL

De acordo com Bassan e Siedenberg (2003, p. 142):

Uma região, inicialmente, é representada por sua formação geomorfológica (relevo, vegetação); em segundo lugar, apresenta-se a formação histórico-cultural, ou seja, os primeiros habitantes (colonizadores) que enraizaram sua cultura e tradições e passaram-nas às gerações futuras; em terceiro lugar, a formação econômico-social, a distribuição espacial da população, a origem do processo produtivo, a base econômica que identifica a região; em quarto lugar, o aspecto político e administrativo.

O termo "região" se diferencia do termo "regional". Enquanto a primeira identifica o espaço físico, a segunda identifica a existência de outros espaços comparáveis àquele em estudo, com suas características próprias. No entender de Siedenberg (2006, p. 72),

[...] regional pressupõe a existência de outros espaços geográficos comparáveis à unidade espacial em questão. É necessário considerar também que a delimitação pode se dar através de diferentes aspectos: geográficos, administrativos, econômicos, físico-naturais, culturais, políticos, etnográficos, entre outros.

Assim, conceitua-se desenvolvimento regional como as mudanças que acontecem em determinada região e que a transformam de forma positiva, trazendo benefícios significativos para a população da região em estudo. Para Siedenberg (2006, p. 72):

[...] é necessário considerar que a abrangência dessas mudanças vai além desses aspectos, estabelecendo uma série de inter-relações com outros elementos e estruturas presentes na região considerada, configurando um complexo sistema de interações e abordagens.

A temática do desenvolvimento regional tem sido objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento. Seus estudos buscam explicações a respeito do desenvolvimento social, econômico e cultural dos territórios (países, mesorregiões, regiões, localidades etc.). (FLECK; PICCININI, 2013, p. 75). Nos estudos da temática, quase sempre se parte de uma análise mais localizada dos fenômenos, para, então, chegar-se a uma análise global, de modo que conceituar desenvolvimento regional pressupõe conceituar a globalidade, uma vez que as estratégias locais emanam daquelas surgidas em nível global (FLECK; PICCININI, 2013, p. 79).

Reduzir as desigualdades entre as regiões, fortalecendo a coesão social, econômica, política e territorial do país, sempre foi um dos propósitos dos governantes, principalmente, a partir da década de 1950, quando o Brasil iniciou um processo de industrialização mais acentuado nos grandes centros urbanos, mas que, necessariamente, teria que desaguar nas regiões mais remotas e atrasadas do país.

A redução das desigualdades regionais, como meta de governo, atende a diversos objetivos, como a função social do Estado, o atendimento às necessidades de comunidades carentes e, principalmente, o desenvolvimento regional. Neste sentido, o desenvolvimento regional vem consolidando-se no Brasil como política de Estado.

Em artigo publicado, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2015) entende que o desenvolvimento, quando implementado regionalmente, promove a expansão acelerada das economias regionais, reduzindo as desigualdades sociais.

Quais seriam as explicações para a grande disparidade observada no desenvolvimento de algumas regiões brasileiras? E porque algumas regiões, como a mesorregião Oeste Catarinense, objeto deste estudo, demoraram tanto para se desenvolver em relação a outras regiões do país?

Diniz (2013) afirma que as causas mais impactantes do atraso de algumas regiões estão relacionadas com a história e as características e formas de sua ocupação. Em muitos territórios, o desenvolvimento, historicamente, tem sido desigual por conta da ausência de políticas públicas. A porta de entrada dos portugueses, quando adentraram ao Brasil, foi pelo litoral. Assim, o país, inicialmente como colônia portuguesa e, posteriormente, em suas relações comerciais com países europeus, desenvolveu-se, primeiramente, nas cidades litorâneas do Nordeste, em seguida, nas cidades do Rio de Janeiro, Santos e São Paulo.

Esta ocupação territorial foi determinante para que surgissem no país algumas desigualdades regionais que perduram até os dias de hoje. Segundo Galvão (2004, p. 23-24):

Na análise da formação da sociedade brasileira, marcada hoje pelas agudas desigualdades sociais e regionais, o elemento que se destaca é, em primeiro lugar, a extensão continental do território nacional. Um território que pode ser incorporado aos circuitos econômicos aos poucos e extensivamente, em grande medida por causa de outro traço distintivo, a rarefação demográfica.

Outro entrave ao desenvolvimento regional é a concepção, tanto na esfera pública quanto na privada, de que se deva dar prioridade aos grandes investimentos industriais localizados nos grandes centros urbanos. Dessa forma, incrementa-se o crescimento das grandes cidades e pouco valor se dá às pequenas concentrações populacionais das regiões mais afastadas dos grandes centros. Nessas pequenas microrregiões existe potencial criativo e produtivo suficiente para o surgimento de pequenas indústrias, que podem alavancar o desenvolvimento regional.

Cabugueira (2000) entende que o desenvolvimento de pequenas regiões somente ocorrerá em atividades e territórios que possam apresentar algum diferencial competitivo diante das incertezas e turbulências do ambiente econômico-social. Para isso, afirma Cabugueira (2000, p. 117):

[...] é necessário fomentar a inovação, a capacidade empreendedora, a qualidade do capital humano e a flexibilidade do sistema produtivo. Para o conseguir não é necessário realizar grandes projectos industriais, mas impulsionar projectos de dimensão adequada, que permitam a transformação progressiva do sistema económico regional e local.

As políticas públicas de incentivo ao desenvolvimento regional estiveram, historicamente, centralizadas no governo federal e direccionadas aos grandes centros urbanos, em detrimento dos estados da federação e dos próprios municípios, onde efetivamente o desenvolvimento acontece.

O processo de globalização presente na sociedade mundial intensificou-se nas últimas décadas, influenciando todos os países, sem distinção de grau de desenvolvimento. No Brasil, não é diferente. Junto com a globalização, surgiu a sociedade do conhecimento que promove oportunidade para que todas as regiões se desenvolvam com maior ou menor intensidade. A geração de maior conhecimento nas comunidades propicia que sejam desenvolvidos novos produtos e serviços que, por sua vez, geram empregos e empreendimentos que são a mola mestra do desenvolvimento económico e social das regiões.

## 2.3 EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: AS INTERFACES POSSÍVEIS

Analisar a relação entre a educação superior e o desenvolvimento regional, procurando detectar as interfaces possíveis, exige, primeiramente, analisar a importância e o papel da universidade no mundo contemporâneo. Os papéis que ela exerce são muitos e complexos e cada vez mais importantes para o bem-estar da sociedade e das pessoas.

O mundo contemporâneo passa por mudanças que têm afetado o viver e o conviver das pessoas. As mudanças nos campos dos costumes,

da tecnologia, da informação e comunicação e, sobretudo, do conhecimento, exigem das pessoas um repensar de como enfrentar os novos desafios que elas impõem.

Tais mudanças afetam todas as instituições, em especial, a instituição universitária, cujo principal desafio tem sido o de oferecer uma formação compatível com as necessidades deste momento histórico (BEHRENS, 2000, p. 2). A ideia de que o término da graduação é o ponto final na formação do jovem já foi desmistificada. O papel da universidade é o de instrumentalizar os jovens para um processo de educação continuada, que deverá acompanhá-los em toda sua vida (BEHRENS, 2000, p. 2).

A universidade desempenha, nos dias de hoje, o papel de intermediadora dos conhecimentos que estão disponíveis na sociedade e facilitadora da produção de novos conhecimentos, preparando as pessoas para o mundo do trabalho e a cidadania. Para Nunes e Silva (2011, p. 122):

A universidade deve cumprir o papel de facilitadora da produção de novos conhecimentos responsáveis pela interpretação de fatos e informações mundiais. Preparar profissionais com domínio da linguagem técnica, em condições de utilizar novos equipamentos e capacidade de processar novas informações passa a ser também uma responsabilidade da universidade, além de interferir de forma mais direta na sociedade em que está inserida.

O papel da universidade foi discutido exaustivamente na Conferência Mundial sobre Educação Superior realizada de 5 a 9 de outubro de 1998, na sede da Unesco, em Paris. Segundo a Declaração da Conferência, o papel da universidade é o de (Artigo 1º, letra c):

c) promover, gerar e disseminar conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes. (UNESCO, 1998).

Na ausência de conhecimento técnico-científico, as pessoas têm utilizado, de modo inadequado, o autodidatismo, e até mesmo o senso comum, no empreendimento de negócios, sobretudo nas regiões mais afastadas dos grandes centros. A presença de instituições de ensino superior nessas regiões preenche esta lacuna, possibilitando às pessoas, uma vez formadas, a atuarem como agentes do desenvolvimento regional.

O Estado tem um papel fundamental neste processo, contudo ausentou-se por longos anos. A expansão do ensino superior no Brasil, como vimos, deu-se somente a partir da década de 1960 e, de modo mais arrojado, nas décadas de 1990 e anos 2000, inicialmente nos grandes centros, avançando rapidamente para o interior do país, instalando-se, praticamente, em todo o território. Como resultado dessa expansão, as empresas brasileiras se modernizaram, a mão de obra qualificou-se, o mundo dos negócios cresceu, a competitividade aumentou e, o mais importante, a qualidade de vida das pessoas melhorou.

Hoje, não se questiona mais sobre a importância das universidades no processo de desenvolvimento regional. Na visão de Serra e Rolim (2013, p. 84), "O engajamento regional das instituições de ensino superior significa, em última instância, o compromisso efetivo destas com o desenvolvimento econômico, social e cultural de suas próprias regiões." Esta função social passou a ser mais uma missão da universidade.

Segundo os autores, esta missão tem servido como ferramenta para atender às políticas públicas de desenvolvimento regional por intermédio da "[...] geração, uso, aplicação e exploração de conhecimentos e outras capacidades da universidade." (SERRA; ROLIM, 2013, p. 84). Não se trata, evidentemente, de relegar para segundo plano a missão tradicional da universidade, mas de conferir ao ensino, pesquisa e extensão uma dimensão prática, indissociáveis com o desenvolvimento regional.

Historicamente, as políticas públicas, em especial as voltadas ao desenvolvimento regional, sempre foram de iniciativa do poder central, sendo determinadas de cima para baixo, sem a participação das comunidades, especialmente as do interior do país.

Contrapondo-se a esta política, Pena Júnior, Graciano e Valéry (2005) reforçam a importância do desenvolvimento endógeno das regiões, onde as iniciativas e as ações partem da própria comunidade.

O desenvolvimento endógeno não descarta as ações que vêm de fora. No entanto, por conhecer melhor os problemas locais, dá preferência à sua solução por meio dos atores da própria comunidade. Segundo Zapata (2004, p. 214):

A ideia de Desenvolvimento Local baseia-se hoje no pressuposto de que as localidades dispõem de recursos econômicos, humanos, institucionais, ambientais e culturais, além de economias de escalas não exploradas, que constituem seu potencial de desenvolvimento. As estratégias e as iniciativas de desenvolvimento local, se bem elaboradas, propõem-se a realizar o estímulo ao correto manejo desses recursos. (ZAPATA, 2004).

Para que os recursos citados por Zapata se transformem em estratégias efetivas, é necessária a existência de instituições que aglutinem esses recursos de forma prática e objetiva. Conforme Pena Júnior, Graciano e Valéry (2005, p. 4137), este papel pode e tem sido desenvolvido pelas universidades:

A universidade brasileira pode servir como intermediária nesse processo, visto que tem condições intelectuais e tecnológicas de reunir em torno de si, tanto instituições sociais, quanto instituições privadas, além do próprio poder público. Esta atuação da universidade é mais palpável quando voltada para a formação de instituições sociais que possam fazer parte do processo de pró-atividade. Ora, as pessoas que se beneficiam da existência deste tipo de organização são aquelas que não tiveram oportunidade de desenvolver seu capital intelectual (técnico e gerencial) e

que, por isso, necessitam de um suporte externo. Portanto, a universidade, utilizando-se de seu acúmulo de conhecimento gerado pelo processo científico, tem o poder de juntar estes elementos [...]

A missão da universidade, para além do ensino, pesquisa e extensão, é a de atuar como agente de mudança econômica, tecnológica, política, social e cultural das regiões onde estão inseridas. Esta participação no processo de desenvolvimento regional dá-se por meio das pessoas. À medida em que as pessoas se tornam mais qualificadas, passam a reunir condições de devolver para a sociedade estímulos para o seu desenvolvimento, utilizando-se do conhecimento e da tecnologia.

O papel da universidade não se reduz, portanto, ao ensino. Envolve os três pilares que a identificam como fonte geradora do desenvolvimento: o ensino, a pesquisa e a extensão (FLECK, 2011, p. 287).

Outro vetor a se destacar na relação da universidade com o desenvolvimento regional tem a ver com o mercado de trabalho. Um mercado de trabalho qualificado potencializa o desenvolvimento regional. Fleck (2012, p. 59) destaca a importância do mercado de trabalho qualificado para o desenvolvimento regional:

Seja por características distintas, ou por recursos pré-existentes, uma região se desenvolve a partir de certas competências que se estabelecem no decorrer do tempo. Com essas competências, formam-se setores distintos que levam a algum tipo de desenvolvimento, considerando que dentro destes setores são possíveis as mudanças no mercado de trabalho. Os diferentes segmentos serão constituídos pelas competências estabelecidas e pela capacidade dos indivíduos explorar suas competências e habilidades para atender as exigências dos diferentes mercados.

E a universidade é o local mais adequado para a formação profissional. Por isso, quanto mais estiver interiorizada, mais chances terão as comunidades de alcançarem o desenvolvimento regional.

## 2.4 EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A presente seção tem por objetivo analisar as políticas de interiorização da educação superior no Brasil, a partir dos anos de 1960 e suas correlações com o desenvolvimento regional.

A educação superior como estratégia para o desenvolvimento regional tornou-se um dos temas mais presentes do debate na sociedade brasileira nos últimos anos, principalmente nas regiões mais afastadas dos grandes centros. Vários estudiosos do tema têm vinculado o crescimento da economia, a qualificação do trabalho e a redução da desigualdade de renda à forte expansão das matrículas na educação superior.

Segundo Brandão (2013, p. 3), "Para se alcançar desenvolvimento social e econômico através da educação superior é necessário um grande esforço por parte de todos os segmentos envolvidos nesta etapa da educação para que a mesma atinja as suas finalidades." Serra e Rolim (2009, p. 89) reforçam esta ideia, ao afirmarem:

[...] as regiões com maior possibilidade de desenvolvimento são aquelas que conseguem estabelecer um projeto político de desenvolvimento congregando os seus diferentes atores, fazendo parte desse projeto, na sua vertente econômica, a utilização intensiva e coordenada do conjunto de conhecimentos existentes na região para aumentar a sua competitividade.

Na visão de Brandão (2013, p. 3), a universidade exerce um papel de preparo do cidadão, visando torná-lo um profissional polivalente e crítico, com competências e habilidades para atender aos desafios da sociedade. Este cidadão mais preparado será de fundamental importância para o desenvolvimento da região em que está inserido.

Porto e Régnier (2003, p. 6) inferem que o desenvolvimento de um país se relaciona diretamente com a qualidade dos conhecimentos de seus cidadãos e estes, por sua vez, advêm da universidade:

[...] a vantagem competitiva de um país em relação a outro começa a depender da capacitação de seus cidadãos, da qualidade dos conhecimentos que estes são capazes de produzir e transferir para os sistemas produtivos e o acesso ao ensino em níveis mais elevados não é apenas uma exigência econômica, é também um indicador do grau de democracia e justiça social.

É comum confundir interiorização do ensino superior com expansão. Os termos "expansão" e "interiorização" representam situações similares, porém, quando nos referimos à educação superior, possuem conotações diferentes. Enquanto a expansão trata de dar maior amplitude ou maior alargamento a uma situação já posta, ou seja, aumentar o número de instituições, não interessando onde ou para onde, a interiorização caracteriza-se, primordialmente, por processo de expansão para as localidades periféricas ou interioranas do país.

No caso do Brasil, os dois processos aconteceram em velocidades e momentos diferentes. A expansão deu seus primeiros passos na década de 1930. Segundo Fernandes (1975, p. 65):

O ensino superior sofreu intensa expansão quantitativa, concentrada nos últimos quarenta anos. Duas indicações são suficientes para ressaltar o caráter do fenômeno. Primeiro, mais de 81% dos estabelecimentos de ensino superior, existentes no País em 1960, foram criados entre 1930 e 1960. Segundo, a matrícula geral aumentou, num período de trinta anos, quase seis vezes, passando de 27.501, em 1935, para 155.781, em 1965.

Contudo, esta expansão concentrou-se nas grandes metrópoles até o final da década de 1950. A primeira universidade a ser instalada no interior do país, como vimos, foi a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),

na década de 1960. Conforme Estrada (2000, p. 38), “A UFSC foi pioneira da interiorização do Ensino Superior no Brasil numa época em que apenas existiam Universidades nas capitais dos estados.”

O desenvolvimento das sociedades tem se mostrado historicamente desigual. Enquanto os países ricos fortalecem, cada vez mais, os seus indicadores sociais e econômicos, o mesmo não ocorre com os países periféricos que ficam, inevitavelmente, sempre mal classificados nos indicadores que norteiam a vida das pessoas.

Esta anomalia se repete dentro dos próprios países, em que os grandes centros urbanos concentram os recursos que trazem bem-estar aos seus cidadãos, restando aos municípios distantes recursos precários que dificultam o seu crescimento e desenvolvimento. Conforme Furtado (2009, p. 30), “o desenvolvimento no mundo todo tende a criar desigualdades. É uma lei universal inerente ao processo de crescimento: a lei da concentração.”

Para mudar este cenário, é preciso que a mudança aconteça nos próprios atores locais, pois são os protagonistas daquilo que acontece em suas comunidades. As pessoas não conseguem provocar mudanças se não houver, por trás delas, instituições influentes que determinem nelas a vontade de fazer algo que propicie o desenvolvimento de suas comunidades.

Entre essas instituições estão as empresas públicas e privadas, as organizações sociais e instituições educacionais. E a universidade é, sem dúvida, a instituição que mais agrega no objetivo de desenvolver uma comunidade.

## 2.4.1 A expansão da Educação Superior no Brasil

Os anos 1960 foram marcados por movimentos reivindicatórios pelo mundo afora e, por consequência, no Brasil. A sociedade clamava por

mudanças nas diversas esferas, como os costumes e valores, políticas sociais, entre elas a educação superior. Segundo Silva (2001, p. 2), no Brasil,

[...] em resposta às pressões da sociedade por aumento de vagas (crise dos excedentes), entre 1968 e 1971 foram criadas 17 novas universidades públicas (nove federais, seis estaduais e duas municipais) e entre 1968 e 1975, 10 universidades privadas, embora nem de longe se contasse com uma reserva de docentes para atender a uma expansão tão acelerada.

Contudo, o processo expansionista da educação superior nos anos 1960 nem sempre primou pela qualidade. Conforme Silva (2001, p. 1): “A expansão acelerada do número de estabelecimentos e matrículas foi facilitada pela excessiva tolerância no julgamento das propostas para credenciamento de novos estabelecimentos por parte do Conselho Federal de Educação.”

A década de 1970 pode ser considerada aquela em que alterações substanciais ocorreram no mundo como um todo e, no Brasil, de maneira especial, em continuação ao processo de mudança iniciado, de forma tímida, nos anos de 1960. Mudanças nos costumes sociais desconstruíram a estrutura social como a conhecíamos até então. Além de mudanças sociais, outras mudanças no campo político e econômico acabaram acontecendo. Segundo Tavares *et al.* (2010, p. 2), as mudanças “trouxeram a Educação Superior para o centro dos debates e da formulação para o desenvolvimento econômico e social.”

À época, buscava-se um modelo político com a participação mínima do governo e uma participação maior do mercado, princípio defendido pelo neoliberalismo. O modelo pregava, entre outras, o desenvolvimento maior da sociedade por intermédio da melhoria do mundo do trabalho e crescimento do mercado e questionava-se qual seria a participação da educação superior neste processo ainda incipiente e desconhecido no Brasil.

A década de 1980 passou para a história brasileira com o estigma da “década perdida”. Esta denominação advém da situação econômica negativa vivida pelo país que durante o referido período passou por uma fase de estagnação em relação ao seu desenvolvimento econômico e social. Os reflexos fizeram-se presentes em todas as áreas, também na da educação e, por consequência, no ensino superior. Conforme Silva (2001, p. 272):

A crise econômica dos anos 80 e as incertezas criadas pelos altos índices de inflação refletiram-se no ensino superior. O número de inscrições em exame vestibular baixou de 1,8 milhões em 1980 para 1,5 milhões em 1985, voltando a 1,8 milhões em 1989; o número total de vagas aumentou apenas de 404.814 em 1980 para 466.794 em 1989; o número de matrículas foi 1.377.286 em 1980 e 1.367.609 em 1985, chegando a 1.518.904 em 1989, um crescimento inferior ao da população.

Os anos 1990 mostraram uma situação completamente diversa daquela observada na década de 1980. O ensino superior teve uma expansão considerável, acompanhando as grandes transformações pelas quais o Brasil passou em todos os setores da sociedade

O processo de expansão da educação superior no Brasil foi intensificado na década de 1990, quando, para cumprir determinações do Banco Mundial, houve uma intensa valorização das instituições privadas pelo Estado brasileiro. De acordo com Sguissardi (2008, p. 1000), “[...] as recomendações do documento do Banco Mundial, de 1994, propõem uma maior diferenciação institucional e diversificação de fontes de manutenção da educação, incluindo o pagamento pelo aluno das IES públicas.”

Este processo expansionista teve como suporte legal a Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). O artigo 3º, inciso V, por exemplo, garante a “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”, passando-se a incentivar a criação de instituições privadas de ensino superior.

No artigo 7 da LDB lê-se: “O ensino é livre à iniciativa privada [...]”, abrindo-se o “mercado” do ensino superior às empresas privadas. Na década de 1990, o crescimento do ensino superior privado cresceu 88,38%, enquanto no setor público esse crescimento foi de 46,43% (INEP, 2015).

A LDB, contudo, não fez menção, em específico, ao papel das instituições de ensino superior no processo de desenvolvimento regional. Mas, em seu artigo 43, inciso VI, ao referir-se às finalidades da educação superior, lê-se:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:  
VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade. (BRASIL, 1996).

Na década 2001-2010, a educação superior no Brasil passou por outro processo expansionista, provocado em grande parte pela promulgação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que criou o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001). Entre os objetivos do Plano encontramos: “A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública.”

Uma das diretrizes do PNE para a educação superior assim se expressa:

Deve-se planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação. É importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2001).

O texto serve como um incentivo à expansão do ensino superior pela iniciativa privada, cujo crescimento foi e continua sendo exponencial. Contudo, não se evitou o caminho da massificação, ao contrário, flexibilizou-se a oferta

e diminuiu-se a burocracia para a criação de novas instituições e de novos cursos. O próprio Ministério da Educação (MEC) assim se manifestou:

Para promover a renovação do ensino universitário brasileiro, é preciso, também, reformular o rígido sistema atual de controles burocráticos. A efetiva autonomia das universidades, a ampliação da margem de liberdade das instituições não-universitárias e a permanente avaliação dos currículos constituem medidas tão necessárias quanto urgentes, para que a educação superior possa enfrentar as rápidas transformações por que passa a sociedade brasileira e constituir um polo formulador de caminhos para o desenvolvimento humano em nosso país. (BRASIL, 2001).

Os reflexos dessa política se fizeram notar no número de IES criadas no período 2001-2010, conforme pode ser observado nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior, 2001-2010

Ano	Total	Públicas	%	Privadas	%
2001	1.391	183	13,2	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	2.100	88,3
% Evolução	170,95	151,91		173,84	

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2010).

Tabela 2 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior, 2011-2021

Ano	Total	Públicas	%	Privadas	%
2011	2.365	252	10,7	2.113	89,3
2012	2.416	258	10,7	2.158	89,3
2013	2.391	264	11,0	2.127	89,0
2014	2.278	262	11,5	2.016	88,5
2015	2.364	264	11,2	2.100	88,8

Ano	Total	Públicas	%	Privadas	%
2016	2.407	265	11,0	2.142	89,0
2017	2.448	267	10,9	2.181	89,1
2018	2.537	272	10,7	2.265	89,3
2019	2.595	265	10,2	2.330	89,8
2020	2.456	280	11,4	2.176	88,6
2021	2.574	289	11,2	2.285	88,8
% Evolução	8,83	14,68		8,14	

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022).

O crescimento anual das IES públicas entre os anos 2001 e 2010 foi de 4,76%; nas privadas foi de 6,34. Já na segunda década (2011-2021), as IES públicas tiveram crescimento anual de 1,56% e as privadas, 0,87%.

As IES públicas cresceram por conta de políticas em favor da criação de novas universidades e institutos federais pelos governos que estiveram à frente do país à época. Contudo, o segmento privado de ensino superior não ficou para trás, crescendo *pari passu* com o segmento público.

O crescimento das instituições de ensino superior públicas foi alavancado pelo programa do Ministério da Educação intitulado Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo objetivo foi o de "Expandir o sistema federal de ensino superior, com vistas a ampliar o acesso à universidade, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais." (BRASIL, 2007). O programa previa, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão. (BRASIL, 2007). Todas as universidades brasileiras acabaram por aderir ao programa, propiciando o aumento no número de matrículas nas instituições públicas.

Ao se tratar da década de 2000, os efeitos do programa não se fizeram notar pelo pouco tempo transcorrido entre a sua criação e os efetivos resultados nas instituições. Contudo, se fizermos um paralelo da evolução

do número de matrículas no ensino superior brasileiro da década de 1990 (72,15%) com a década de 2000 (210,11%), conclui-se que o objetivo de expandir o sistema federal de ensino superior foi atingido.

A educação superior privada, por sua vez, beneficiou-se de outro programa de governo, intitulado Universidade para Todos (PROUNI). Conforme informações contidas no *site* do Programa, o PROUNI:

É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece *bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior*, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. (BRASIL, 2005).

Hoje, a expansão do ensino superior brasileiro tem como orientação o Plano Nacional de Educação 2014-2024, contido na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). A meta 12 dispõe:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.

Em estudo realizado pelo MEC no ano de 2012, intitulado *Desafios setoriais para as políticas de expansão e interiorização da educação superior* (BRASIL, 2012), o Brasil possuía 5.564 municípios, dos quais 1.897 contavam com a instalação de instituições de ensino superior, representando 34% dos municípios. O estudo apresenta mapa representativo, denominado “concentração litorânea”, asseverando, dessa forma, que o processo de expansão não significa um processo de interiorização.

Como vem se analisando ao longo deste estudo, o processo de desenvolvimento das regiões interioranas teve decisiva participação das instituições de ensino superior. Este processo poderia ser ainda mais decisivo se houvesse maior participação das IES, o que não ocorre, como demonstrado

na análise do MEC, já que 92% dos municípios com população abaixo de 30.000 habitantes e que se situam, na sua maioria, nas regiões mais distantes, não possuem IES.

O mesmo estudo revelou que os municípios que não possuíam IES instaladas apresentaram um PIB inferior em relação aos municípios contemplados. A média do PIB dos municípios com a presença de IES foi de R\$ 864.432,00. Já nos municípios sem a presença delas, foi de R\$ 133.006,00, uma diferença significativa.

Esta informação demonstra a importância de que sejam implementadas mais políticas públicas de inserção do ensino superior em pequenas e remotas comunidades.

Outro destaque apontado no estudo diz respeito ao Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDH). Em municípios sem IES, a Média Brasil ficou em 0,65; já em municípios com a presença de IES, a Média Brasil foi de 0,72.

O impacto observado na Renda *per capita* das pessoas que habitam em municípios com a presença de IES também é significativo (R\$ 667,29), contra R\$ 457,29 *per capita* naqueles municípios sem a instalação de IES.

O estudo observa, ainda, que as localidades que possuem IES acontece um aumento da renda local, assim como a melhora dos indicadores de desenvolvimento social, contribuindo para a fixação dos jovens na região.

Os dados revelam, portanto, que a expansão do ensino superior para o interior do país é fator decisivo para o desenvolvimento destas regiões. Segundo o MEC, "Ao elevar a escolaridade dos cidadãos, a presença do ensino superior torna a região mais competitiva e, portanto, com chances muito maiores de desenvolvimento em relação aos locais em que não há presença de instituições de ensino." (BRASIL, 2012).

## 2.4.2 Interiorização da Educação Superior no Brasil

O processo de interiorização da educação superior diferencia-se da expansão. Embora de forma sutil, o que os distingue é o público a que se destina cada um dos processos. Enquanto a expansão trata do crescimento sem verificar a sua destinação, a interiorização preocupa-se em criar vagas em cidades distantes dos grandes e desenvolvidos centros urbanos.

A diminuição das desigualdades regionais em um país continental, como é o caso do Brasil, tem sido uma tarefa complexa e difícil. Uma das saídas tem sido via expansão do ensino superior nas comunidades mais distantes dos grandes centros. Esse processo intensificou-se nos anos de 1990, mas teve seus primeiros passos ainda na década de 1960, com o surgimento de instituições de ensino superior nas cidades interioranas.

A concentradora expansão propiciava o desenvolvimento dos centros já desenvolvidos, deixando para um segundo plano as regiões afastadas das metrópoles, tornando o acesso ao ensino superior um privilégio de poucos. Segundo Rieder (2011, p. 230), esta política:

[...] fortalecia um modelo de desenvolvimento que acelerava o processo de concentração das populações nas capitais e metrópoles, sem, contudo, criar-se condições sociais e econômicas adequadas nestes locais para tal, contribuindo, como consequência, no acentuamento dos problemas sociais.

Como consequência, teve-se, por muitos anos, uma universidade elitista, formadora de mão de obra para o próprio Estado e o empresariado, concentrada nas grandes cidades, tratando de forma excludente as que não pertenciam a este meio. Aos jovens restava migrar para os grandes centros em busca de oportunidades.

Segundo Rieder (2011, p. 231), “no interior, distantes dos grandes centros de Educação Superior, o sonho de cursar faculdade, mantinha-se reprimido em indivíduos que suscitavam mudar de condição social e que viam na Educação Superior essa possibilidade.” Ainda, para o autor, a grande maioria destes jovens não retornava, depois de formados, para as suas comunidades de origem, intensificando o processo de baixo desenvolvimento e crescimento das cidades interioranas.

A interiorização da educação superior no Brasil caracteriza-se pelo número de instituições criadas em localidades distantes das capitais. Não é um parâmetro isento de distorções, uma vez que muitas instituições tiveram como destino cidades litorâneas e grandes metrópoles que, em uma análise mais simples, não podem ser enquadradas como parte da interiorização a que estamos nos referindo.

O próprio INEP, órgão encarregado das estatísticas da educação nacional, não faz esta distinção de forma clara. Essa distinção passou a fazer parte dos levantamentos do INEP a partir do ano de 1999, conforme pode ser observado nas tabelas 3 e 4.

Tabela 3 – Número de IES no Brasil, Capitais e Interior, 2000-2009

Ano	Brasil	Capital	%	Interior	%
2000	1.180	435	36,86	745	63,13
2001	1.391	510	36,66	881	63,33
2002	1.637	592	36,16	1.045	63,83
2003	1.859	665	35,77	1.194	64,22
2004	2.013	719	35,71	1.294	64,28
2005	2.165	769	35,51	1.396	64,48
2006	2.270	811	35,72	1.459	64,27
2007	2.281	825	36,16	1.446	63,39
2008	2.252	811	36,01	1.441	63,98
2009	2.314	839	36,25	1.475	63,74
Evolução %	96,10	92,87		97,98	

Fonte: MEC/INEP, adaptado pelos autores.

Tabela 4 – Número de IES no Brasil, Capitais e Interior, 2010-2021

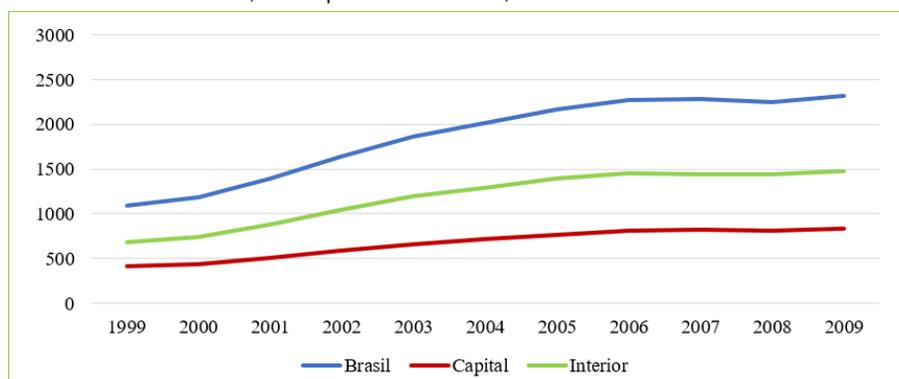
Ano	Brasil	Capital	%	Interior	%
2010	2.378	870	36,58	1.508	63,42
2011	2.365	861	36,40	1.504	63,60
2012	2.416	889	36,79	1.527	63,21
2013	2.391	889	37,18	1.502	62,82
2014	2.368	895	37,79	1.473	62,21
2015	2.364	893	37,77	1.471	62,23
2016	2.407	914	37,97	1.493	62,03
2017	2.448	927	37,86	1.521	62,14
2018	2.537	975	38,43	1.562	61,57
2019	2.608	1.009	38,68	1.599	61,32
2020	2.456	953	38,80	1.503	61,20
2021	2.574	1.026	39,86	1.548	60,14
Evolução %	8,24	17,93		2,65	

Fonte: MEC/INEP, adaptado pelos autores.

Entre 1999 e 2014, a criação de novas IES no Brasil teve crescimento de 215,86%. Nas capitais, o crescimento foi de 206,6%; já no interior atingiu o percentual de 221,36%. Como se observa, a evolução, com o passar do tempo, tornou-se mais homogênea.

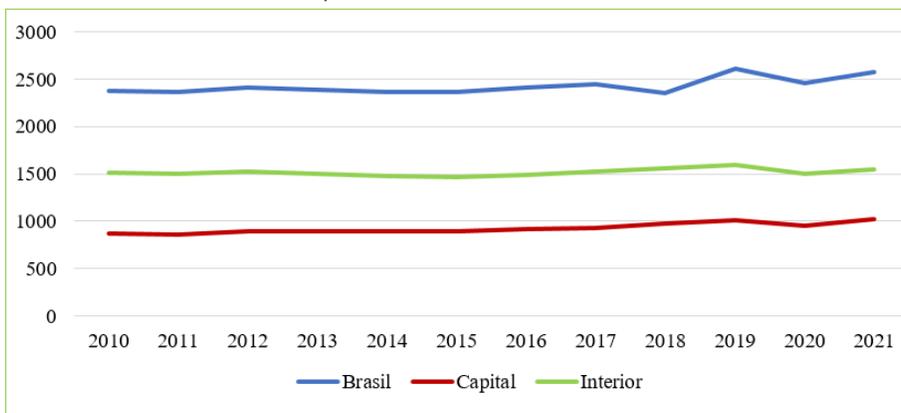
Os gráficos 1 e 2 apresentam a evolução das IES no Brasil como um todo, nas capitais e no interior, entre 1999 e 2009 e entre 2010 e 2021.

Gráfico 1 – IES no Brasil, nas capitais e no interior, 1999 a 2009



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022).

Gráfico 2 – IES no Brasil, nas capitais e no interior, 2010 a 2021



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022).

O crescimento do número de IES verificado nos dois períodos analisados não é o mesmo crescimento ocorrido nas matrículas. Enquanto a evolução verificada no crescimento das IES foi de 215,86%, no mesmo período, a evolução nas matrículas foi de 273,68%, representando uma diferença de 26,78%, conforme pode ser observado nas Tabelas 5 e 6 e nos Gráficos 3 e 4.

Em relação ao que ocorre nas capitais, enquanto o crescimento nas IES foi de 206,6%, as matrículas registraram um acréscimo de 267,54%, uma diferença percentual entre as duas situações de 29,49%. Em relação à situação observada no interior, enquanto que o crescimento das IES foi de 221,36%, a evolução nas matrículas neste mesmo período foi de 279,25%.

Tabela 5 – Matrículas no Ensino Superior no Brasil, capitais e interior, 2000 a 2009

Ano	Brasil	Capital	%	Interior	%
2000	2.694.245	1.250.523	46,41459	1.443.722	53,58540
2001	3.030.754	1.411.494	46,57237	1.619.260	53,42762
2002	3.479.913	1.585.553	45,56300	1.894.360	54,43699
2003	3.887.022	1.775.799	45,68533	2.111.223	54,31466
2004	4.163.733	1.871.234	44,94125	2.292.499	55,05874

Ano	Brasil	Capital	%	Interior	%
2005	4.453.156	1.982.385	44,51640	2.470.771	55,48359
2006	4.676.646	2.096.910	44,83790	2.579.736	55,16209
2007	4.880.381	2.211.982	45,32396	2.688.399	55,08584
2008	5.080.056	2.318.204	45,63343	2.761.852	54,36656
2009	5.115.896	2.433.016	47,55796	2.682.880	52,44203
% Evolução	189,88236	194,55987		185,83079	

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022).

Tabela 6 – Matrículas no Ensino Superior no Brasil, capitais e interior, 2010 a 2021

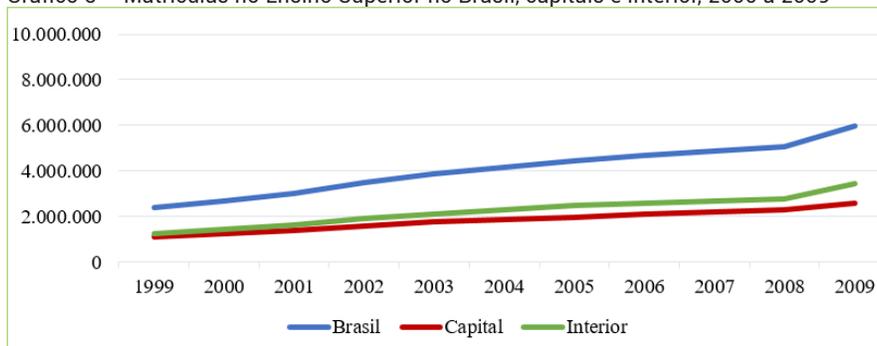
Ano	Brasil	Capital	%	Interior	%
2010	6.407.449	2.875.717	44,87771	3.531.732	55,12229
2011	6.765.540	3.003.265	44,39061	3.762.284	55,60939
2012	7.058.084	3.127.227	44,30702	3.930.857	55,69298
2013	7.332.964	3.230.798	44,05855	4.102.166	55,94145
2014	7.839.765	3.415.934	43,57189	4.423.831	56,42811
2015	8.033.574	3.491.408	43,46020	4.542.166	56,53980
2016	8.052.254	3.501.151	43,48038	4.551.103	56,51962
2017	8.290.911	3.553.127	42,85568	4.737.784	57,14432
2018	8.451.724	3.547.432	41,97288	4.904.292	58,07212
2019	8.604.526	3.524.239	40,95796	5.080.287	59,04204
2020	8.680.354	3.453.910	39,78996	5.226.444	60,21004
2021	8.986.554	3.455.245	38,44905	5.531.309	61,55095
% Evolução	140,24457	120,15246		156,61746	

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022).

O crescimento anual das matrículas entre os anos 2000 e 2009, no Brasil, foi de 7,38%; nas capitais foi de 7,68%; e no interior, 7,13%. Entre 2010 e 2021, o crescimento anual foi menor: no Brasil, foi de 3,12%, nas capitais, 1,68% e no interior, 4,16%.

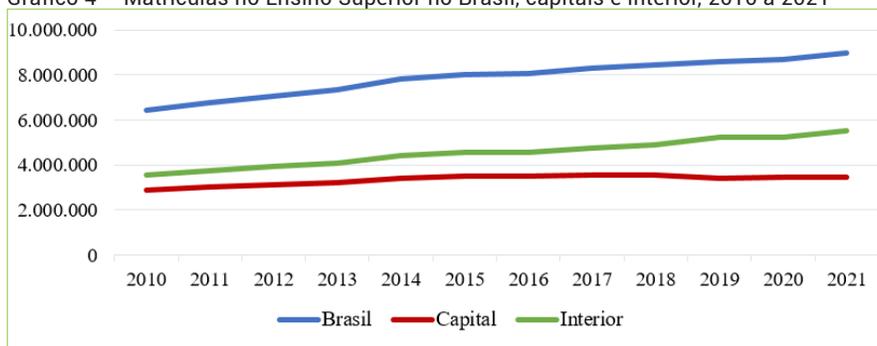
Os gráficos 3 e 4 apresentam a evolução das matrículas no ensino superior no país, nas capitais e no interior, nos períodos entre 2000 e 2009 e 2010 e 2021. Observa-se que as matrículas nas capitais cresceram menos que as matrículas nas IES interioranas.

Gráfico 3 – Matrículas no Ensino Superior no Brasil, capitais e interior, 2000 a 2009



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022).

Gráfico 4 – Matrículas no Ensino Superior no Brasil, capitais e interior, 2010 a 2021



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022).

## 2.5 A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM SANTA CATARINA

A interiorização do ensino superior nas unidades federativas acompanha o processo de expansão e interiorização ocorrida no país, considerando, no entanto, as peculiaridades de cada estado. Por isso, o fenômeno de interiorização do ensino superior em Santa Catarina aconteceu, em alguns momentos, de forma diferenciada dos demais estados da federação.

As primeiras IES que se instalaram no Estado na década de 1960 pertenciam ao que convencionou-se chamar de modelo comunitário de educação superior, cujas instituições mantenedoras se constituíram em fundações criadas pelo poder público municipal, com apoio de entidades da sociedade civil e de lideranças locais e com investimento financeiro inicial aportado pelo Estado, por meio do Programa Fundo de Amparo Social (FAS), constituído para este fim no Governo de Antônio Carlos Konder Reis.

O modelo nasceu no espaço vazio deixado pelo poder público, que optou por priorizar a expansão do ensino superior público junto aos grandes centros urbanos do país. Segundo Frantz e Silva (2002, p. 82):

[...] a ausência de uma ação mais efetiva do Estado, junto às populações de determinados espaços geográficos, distantes dos grandes centros urbanos, e em consequência, com menos poder de pressão ou reivindicação, porém, conscientes da importância, da necessidade e carentes de ensino superior, fez surgir organizações alternativas, a partir de lideranças e grupos sociais articulados entre si, com a finalidade de promover as atividades de formação de recursos humanos, de produção intelectual e de atividades de qualificação científica, necessárias ao desenvolvimento das regiões.

O processo começou a efetivar-se em razão do descumprimento da promessa de campanha do governador Celso Ramos de levar o ensino superior para as cidades interioranas do Estado. Tal fato fez com que as comunidades locais dos principais municípios do Estado a se mobilizarem pela criação das chamadas fundações educacionais de ensino superior (AGUIAR, 2012).

As fundações educacionais constituíram-se como pessoas jurídicas, formadas por ato volitivo do instituidor, seja por escritura pública ou testamento (e, sendo pública, por meio de lei), mediante a destinação de um patrimônio voltado à promoção do ensino, da pesquisa e da difusão do conhecimento (MORATO; BITTAR, 2003, p. 144). Os objetivos das fundações educacionais, segundo Morato e Bittar (2003, p. 144) são:

o preparo de profissionais de nível superior; o preparo de pesquisadores; o preparo de especialistas em diversos campos do conhecimento; a universalização e atualização da cultura; bem como a divulgação de novas conquistas culturais.

As fundações educacionais criadas no estado de Santa Catarina possuíam forte vinculação com os municípios, tendo como principal objetivo o desenvolvimento destas comunidades. Segundo Dourado (2001, p. 82), o modelo implantado no território catarinense representava, essencialmente, a interiorização do ensino superior de caráter privado e não público, embora tenham sido criadas pelo poder público municipal. Conforme o autor:

As fundações criadas no Estado de Santa Catarina subordinam-se ao Conselho Estadual de Educação, tendo sido implantadas, em sua maioria, pelo poder público municipal, que lhes garantiu o patrimônio original e as subvenções orçamentárias, a despeito de posteriores alterações de fundações de direito público para fundações de direito privado. O que certamente indica um processo de privatização do público no Estado. (DOURADO, 2001, p. 84).

Os principais atores do processo de interiorização do ensino superior na década de 1960 no estado de Santa Catarina foram as entidades empresariais e as prefeituras, unindo-se com o propósito de incrementar o desenvolvimento econômico e social de seus municípios. Bordignon (1978, p. 4) enfatiza a participação destes atores e a preocupação com o desenvolvimento regional:

No limiar dos anos 60, influenciadas, principalmente, pela crença generalizada de que a educação se constituía na mola mestra do desenvolvimento, as comunidades do interior, por meio da atuação de grupos educacionais e de seus setores mais dinâmicos – estes representados por empresários de ramos diversos da atividade econômica – passaram a reivindicar fortemente a instalação de faculdades, defendendo a tese da interiorização do Ensino Superior.

Além dos fatores relacionados como motivadores da interiorização do ensino superior em Santa Catarina, também foi determinante o atendimento das necessidades do mercado de trabalho e da produção. Este fator é enfatizado por Thomé (2003, p. 4), quando afirma:

A expansão deveria atender aos anseios das comunidades e as necessidades do mercado de trabalho e da produção. Na ausência de investimentos federais e da iniciativa privada, o Estado (também sem recursos financeiros) tomou iniciativas para criar um modelo alternativo próprio para o desenvolvimento e manutenção da educação superior, em parceria com as prefeituras municipais, processo no qual se inseriram as Fundações Educacionais.

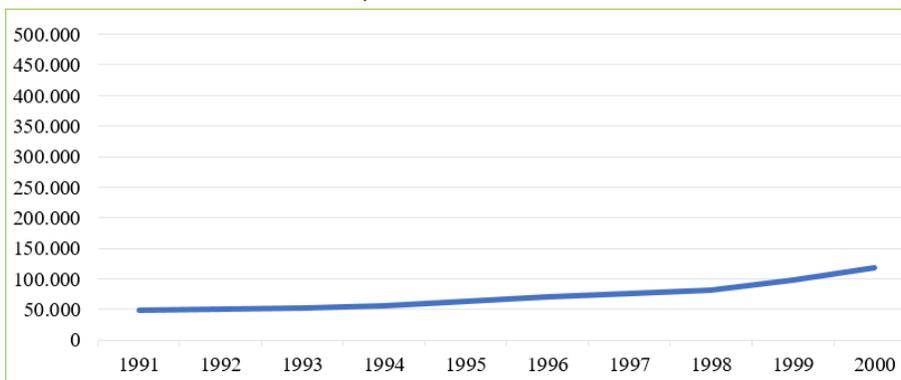
Nas décadas de 1970/1980, já consolidada a ideia da interiorização do ensino superior em Santa Catarina, surge um fato novo e decisivo para a consolidação desse processo, a criação da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). Conforme Scheibe e Durli (2005, p. 5):

O processo de institucionalização e interiorização do Ensino Superior através de fundações apresentou, todavia, uma singularidade em Santa Catarina: em 1974, os presidentes das fundações criadas por lei municipal e da fundação criada pelo Estado constituíram a ACAPE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais.

A ACAPE foi criada com a missão de promover a integração dos esforços de consolidação das instituições de ensino superior a ela associadas, desenvolvendo atividades de suporte técnico-operacional e de representação junto aos órgãos dos Governos Estadual e Federal (SCHEIBE; DURLI, 2005).

A partir da década de 1990, em consonância com as políticas desenvolvidas pelas universidades comunitárias, a interiorização do ensino superior em Santa Catarina se intensificou, como se observa na evolução das matrículas entre 1991 e 2021, a seguir.

Gráfico 5 – Matrículas no Ensino Superior, Santa Catarina, 1991 a 2000

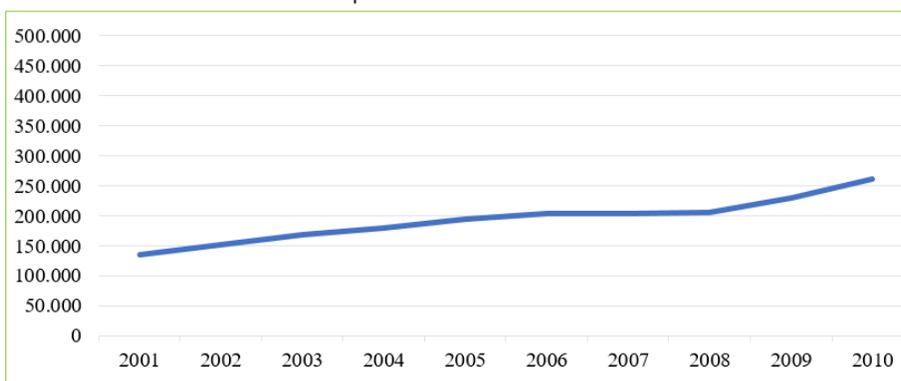


Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022).

Foi nessa década que várias instituições comunitárias de educação superior presentes no Estado se constituíram em universidades, possibilitando uma expansão sem precedentes das matrículas, comparativamente ao restante do país.

Na década seguinte (2001-2010), a evolução das matrículas desacelerou um pouco, mesmo assim, o crescimento foi de 51,3%, como mostra o gráfico.

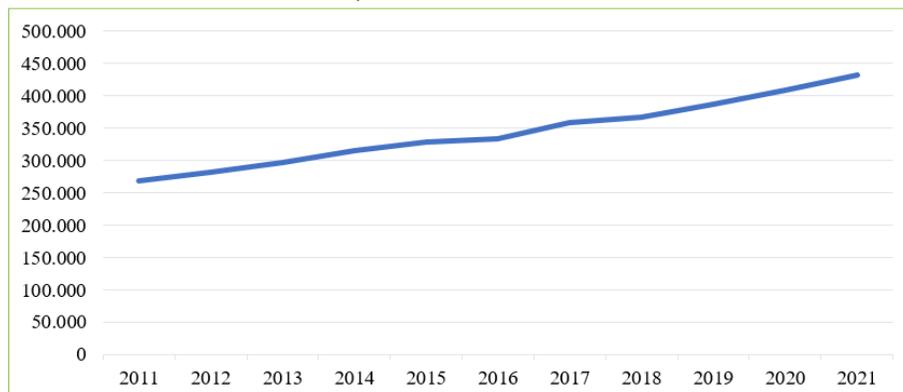
Gráfico 6 – Matrículas – Ensino Superior – Santa Catarina – 2001 a 2010



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022).

Entre 2011 e 2021, o crescimento das matrículas no estado de Santa Catarina deu-se em um ritmo menos acentuado, porém, consistente, como mostra o gráfico.

Gráfico 7 – Matrículas – Ensino Superior – Santa Catarina – 2011 a 2021



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022).

## 2.6 A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA MESORREGIÃO OESTE CATARINENSE

A presente seção busca compreender e analisar a relação/vinculação das IES, em especial das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), com o processo de desenvolvimento da mesorregião Oeste Catarinense.

A interiorização do ensino superior na mesorregião ocorreu nas décadas de 1960 e 1970, com a implantação de fundações educacionais de ensino superior, criadas a partir da iniciativa do poder público municipal, caracterizadas como de caráter público não estatal (SCHMIDT, 2010).

A primeira a instalar-se na mesorregião foi a Fundação Universitária do Oeste Catarinense (FUOC), em 1968, na cidade de Joaçaba. Nos anos seguintes, foram criadas: a Fundação de Ensino para o Desenvolvimento do Oeste - FUNDESTE, com sede em Chapecó (1970); a Fundação Educacional

do Alto Vale Rio do Peixe - FEARPE, com sede em Caçador (1971); a Fundação Educacional e Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe - FEMARP, com sede em Videira (1972); e a Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense - FEAUC, com sede em Concórdia.

Mais tarde, no início da década de 1990, a FUOC integrou-se à Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe (FEMARP) e à Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste (FUNDESTE), com o objetivo de criar a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), alcançado em 1996. Incorporaram-se, igualmente, ao Projeto duas outras fundações: a Fundação Educacional do Extremo Oeste de Santa Catarina (FUNESC), sediada na cidade de São Miguel do Oeste; e a Fundação Educacional dos Municípios do Alto Irani (FEMAI), na cidade de Xanxerê.

Outras três universidades comunitárias deram sequência ao processo de expansão do ensino superior na mesorregião nos anos 1990 e 2000: a Universidade do Contestado (UnC), em 1997; a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), em 2002; e a Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), na cidade de Caçador.

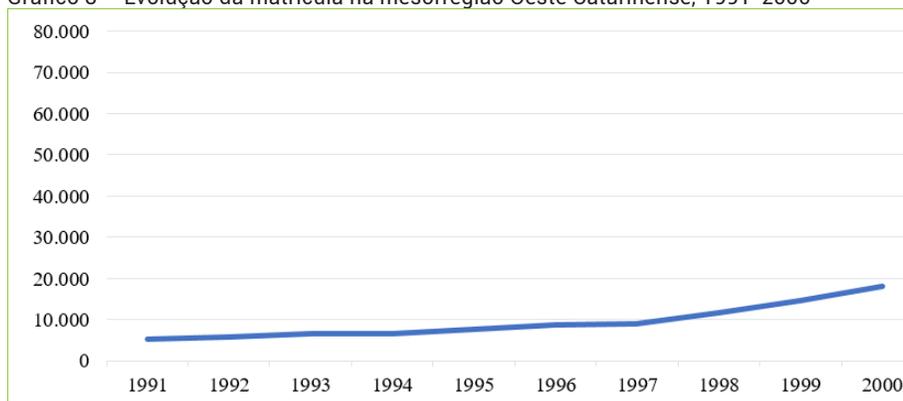
Nos anos 2000, o processo de interiorização do ensino superior na mesorregião Oeste Catarinense se intensifica com a criação e instalação de IES públicas e particulares. A primeira IES pública a instalar-se foi a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em 2003. Em seguida, é criada a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em 2009.

Ainda nos anos 2000 instalaram-se na mesorregião os primeiros institutos federais, entre eles o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), em 2008 e o Instituto Federal Catarinense (IFC), também em 2008.

A década também foi marcada pela forte expansão de IES privadas atuando na educação a distância, como pode ser verificado na evolução das matrículas, a seguir.

Na década 1991-2000, as matrículas na mesorregião Oeste Catarinense cresceram 233,52%, acima do registrado no Estado, que foi de 146,33% e muito superior à registrada no Brasil (72,2%). Esse crescimento está associado à expansão das matrículas pelas universidades comunitárias que se instalaram na região na década de 1990, como a Unoesc, a UNC e a Unochapecó.

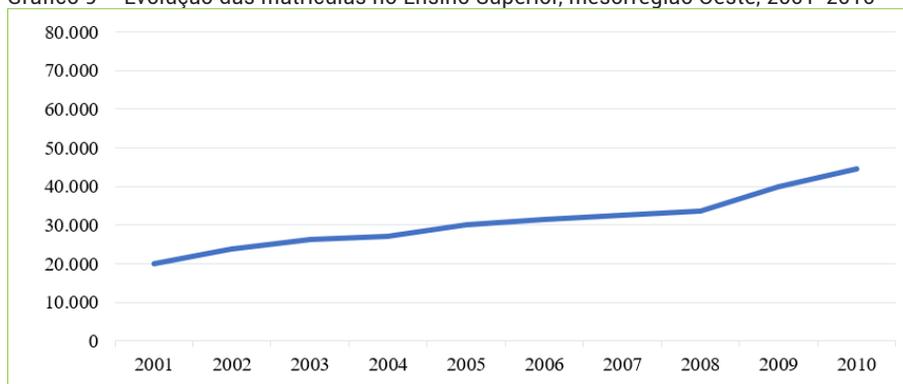
Gráfico 8 – Evolução da matrícula na mesorregião Oeste Catarinense, 1991-2000



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022).

Já na década de 2001-2010, a evolução das matrículas foi de 70,51%, similar à evolução observada no Brasil (79,79%) e superior à registrada no Estado (51,3%), como se observa no gráfico.

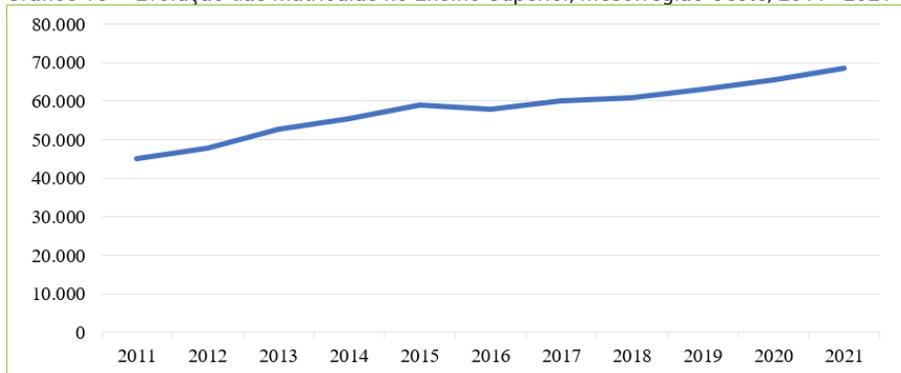
Gráfico 9 – Evolução das matrículas no Ensino Superior, mesorregião Oeste, 2001-2010



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022).

Entre os anos 2011 e 2021 a evolução desacelera ainda mais, ficando em 10,68%; no Brasil foi de 12,86% e no estado de Santa Catarina, 8,48%.

Gráfico 10 – Evolução das matrículas no Ensino Superior, mesorregião Oeste, 2011 - 2021



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022).

### **3 A INFLUÊNCIA DOS INDICADORES SOCIOECONÔMICOS E EDUCACIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DA MESORREGIÃO OESTE CATARINENSE**

Segundo Lage e Milone (1998), o crescimento econômico de uma região é medido por indicadores como de renda, renda *per capita*, produto interno bruto (PIB), entre outros. Há desenvolvimento quando são reduzidos os níveis de pobreza, desemprego e desigualdade social, melhorando-se as condições de saúde, educação, moradia e transporte de uma região.

A análise do desenvolvimento de determinada região não é tarefa que possa ser considerada simples, pois sua análise envolve diversos fatores, entre eles os tecnológicos, sociais, distributivos e econômicos. Em sua análise, devem ser utilizados indicadores como os demográficos, econômicos, sociais e ambientais, sendo, portanto, um conceito complexo e multissetorial (MELLO; PARRÉ, 2007).

Conterato, Schneider e Walqui (2007, p. 167) acrescentam a este debate que as manifestações do desenvolvimento, sejam elas sociais, econômicas, políticas e ambientais, são de difícil mensuração, por envolverem uma série de elementos correlacionados. Segundo os autores, “a tarefa de traduzi-las em números é uma proposição que exige cuidado, pois dotar de linguagem matemática eventos dinâmicos e multidimensionais requer-se apurado senso crítico”. Requer, igualmente, um fator subjetivo, que é se “ter desconfiança de que a complexidade das manifestações sociais nem sempre pode ser captada ou traduzida em números.”

### 3.1 INDICADORES SOCIAIS: CONCEITUAÇÃO E TIPOS

A análise da atuação de um governo pode ser feita pela população ou por instituições internas como, por exemplo, o Congresso Nacional, a OAB, ONGs de defesa dos direitos das pessoas ou por órgãos internacionais. O perfil de cada governo se identifica pelas características presentes em sua filosofia de governar. Uns voltam-se mais aos interesses do capital, cuja preocupação reside em proteger o empresariado; outros centram suas prioridades nas políticas sociais, voltadas à proteção do cidadão e de seus direitos básicos.

Independentemente de posturas político-ideológicas de cada governo, observa-se, em todos, a preocupação com os indicadores sociais dos seus cidadãos e das pequenas comunidades em que vivem. Para que possam analisar melhor esses indicadores, os governos se utilizam de informações colhidas nos ambientes em que o cidadão vive, identificando as dificuldades com as quais convivem no seu cotidiano.

Dessa forma, os indicadores sociais mostram uma posição fidedigna da aplicação do dinheiro público nas diversas atividades que possam trazer

satisfação das necessidades mais básicas e prementes da população. Faustino (2012, p. 1) conceitua indicadores sociais como sendo:

Estadísticas sobre aspectos da vida de uma nação que, em conjunto, retratam o estado social dessa nação e permitem conhecer o seu nível de desenvolvimento social. Os Indicadores Sociais constituem um sistema, isto é, para que tenham sentido, é preciso que sejam vistos uns em relação aos outros, como elementos de um mesmo conjunto.

No Brasil, ainda segundo Faustino (2012), a responsabilidade pelo levantamento das informações que servirão de base para a produção dos números estatísticos é do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que utiliza como fonte de pesquisa o próprio IBGE, por intermédio das pesquisas censitárias (Censo Demográfico e Contagem Populacional) e por amostra de domicílios (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD).

Os indicadores sociais precisam retratar o estado social do país e, por isso, consensualmente, o IBGE (2013) relacionou os seguintes, como forma de melhor abranger os estudos sociais a respeito da população brasileira:

- a) Aspectos demográficos: neste item, são analisados os aspectos populacionais de uma sociedade, incluindo a análise dos componentes demográficos, tamanho da população, alterações no tempo, sua distribuição espacial e a composição segundo diferentes características;
- b) Famílias e domicílios: aqui o questionamento que se faz é se os níveis de vida das pessoas variam conforme o tipo de família a que elas pertencem. Os diferentes tipos de família variam de acordo com os níveis de acesso a serviços de saúde, ou de educação ou de cuidados de provisão para os seus membros;
- c) Educação: os dados obtidos a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE, permitem retratar o sistema

educacional brasileiro e monitorar diversas dimensões da escolaridade da população brasileira, essenciais para a compreensão da realidade social do País;

- d) Trabalho: é elemento central e estruturante das relações sociais e econômicas estabelecidas nas sociedades, o que faz com que o estudo do mercado de trabalho seja uma importante fonte de investigação sobre as condições de vida da população. É no mercado laboral que os trabalhadores obtêm, por meio do processo de produção, o rendimento necessário à sua reprodução social, viabilizada pelo acesso ao mercado de consumo e a uma série de serviços sociais mercantilizados, como a educação, saúde, transporte e habitação;
- e) Padrão de vida e distribuição de renda: o estudo da distribuição de renda no Brasil é, usualmente, realizado a partir de dados de pesquisas domiciliares, como a PNAD, que possibilita a análise do ponto de vista individual, familiar ou domiciliar, ou seja, a denominada distribuição pessoal da renda;
- f) Saúde: a saúde, como definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças. De acordo com essa definição, a saúde se apresenta em um contexto amplo, onde seus determinantes incluem o ambiente social e econômico, o ambiente físico e as características e comportamentos individuais da pessoa.

Além de indicadores sociais, há indicadores socioeconômicos a serem considerados quando se aborda a questão do desenvolvimento de uma região. Conforme Pena Júnior, Graciano e Valéry (2015), “indicadores socioeconômicos são aqueles que apontam as características básicas do desenvolvimento das sociedades” e servem “para que sejam tomadas medidas capazes de alavancar o nível de desenvolvimento dos diferentes territórios [...]” São os seguintes:

- a) Produto Interno Bruto (PIB): refere-se à riqueza produzida pelas atividades econômicas de determinado país. Seu valor corresponde a tudo o que foi produzido e devidamente consumido, seja esse consumo direto ou indireto;
- b) Renda *per capita*: indica o Produto Nacional Bruto (PNB) de um país ou região, dividido pela sua população correspondente em um dado período de tempo;
- c) Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): é um conceito elaborado pela ONU na década de 1990, com vistas à obtenção de mais dados sobre o desenvolvimento social para além de informações puramente econômicas, considerando a qualidade de vida da população como um todo;
- d) Coeficiente de Gini: serve para analisar a correlação entre as populações mais pobres e as mais ricas, classificando-as conforme os níveis de renda;
- e) Taxa de desemprego: o desemprego é um dos principais problemas que podem ser enfrentados por um país, pois representa tanto uma ausência de renda por boa parte da população quanto a redução do mercado consumidor, o que gera menos lucro e, portanto, menos emprego;
- f) Oferta de serviços públicos: a qualidade de vida da população, em muitos casos, está associada à oferta de serviços pelo Estado, dentre os quais podemos destacar o saneamento básico, a iluminação pública e outras infraestruturas.

Abordar-se-á, a seguir, os principais indicadores sociais que possam, de alguma maneira, influenciar no desenvolvimento da mesorregião Oeste Catarinense. Foram subdivididos em indicadores socioeconômicos e educacionais.

### 3.1.1 Indicadores Socioeconômicos da mesorregião Oeste Catarinense

São diversos os critérios que compõem os indicadores socioeconômicos. No entanto, pelo interesse deste trabalho, serão analisados apenas o Produto Interno Bruto (PIB); a Renda *per capita* e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

#### 3.1.1.1 Produto Interno Bruto

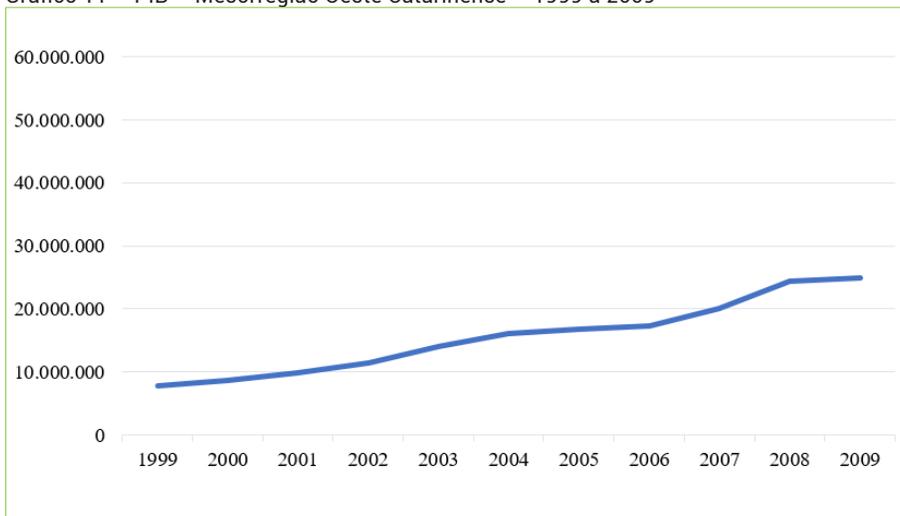
O PIB é o mais significativo dos indicadores socioeconômicos. Ele representa a soma, em valores monetários, de todos os bens e serviços finais produzidos por determinada região em um lapso de tempo também determinado. Com este indicador, consegue-se avaliar e medir a riqueza produzida pelas empresas e pelas pessoas em uma região específica mediante a fabricação de produtos e oferta de serviços.

Segundo Silva *et al.*, “[...] a mesorregião Oeste tem sua economia sustentada basicamente pela atividade agrícola e pela transformação dos seus produtos, conferindo-lhe um alto grau de dependência econômica do setor agropecuário.” (2003, p. 17).

Soma-se a isso, o fenômeno do deslocamento populacional das áreas rurais para as áreas urbanas, que, segundo Begnini e Almeida (2016, p. 556), “[...] pode ser explicado pela implantação das agroindústrias de carnes e pelo desenvolvimento do comércio, bem como pela criação de *faculdades* que atraem, principalmente, os jovens (grifo nosso).

Em 1999, o PIB da mesorregião Oeste Catarinense foi de R\$ 7.784.592,00. Em 2009, pulou para R\$ 39.636.079,00, representando uma evolução de 509,16%, conforme pode ser observado no Gráfico 11.

Gráfico 11 – PIB – Mesorregião Oeste Catarinense – 1999 a 2009



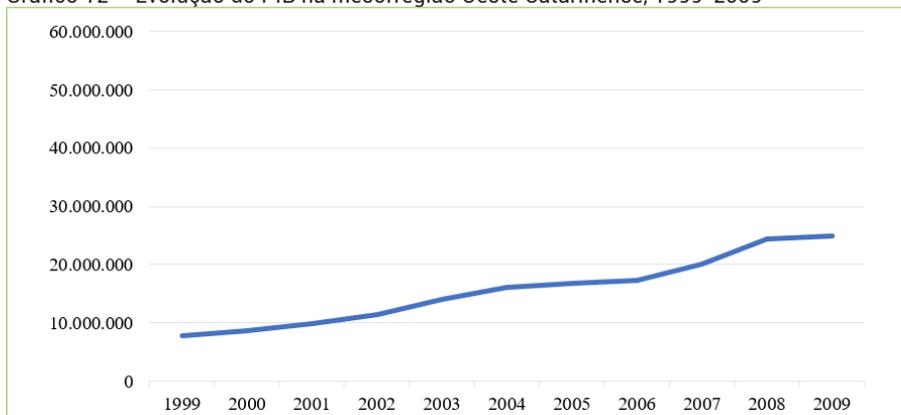
Fonte: IBGE (2022).

Para efeitos comparativos, no mesmo período de análise, o PIB brasileiro apresentou no ano de 1999 o valor de R\$ 1.092.276.000,00 e no ano de 2009, R\$ 5.778.952.780,00, representando evolução de 529,09%. Os dados demonstram que o crescimento do PIB na mesorregião Oeste Catarinense foi muito semelhante com aquele apresentado no Brasil.

No entanto, a evolução do PIB registrada na mesorregião Oeste Catarinense, no mesmo período (1999-2009), mostrou-se **tímida em relação à evolução apresentada no estado de Santa Catarina (679,77%), bem como em relação às demais mesorregiões catarinenses. Enquanto o crescimento verificado na mesorregião Oeste Catarinense foi de 509,16%, na Grande Florianópolis (primeira colocada), foi de 728,32%.**

Entre as cidades sede das IES comunitárias presentes na mesorregião, a de Chapecó, sede da UNOCHAPECÓ, registrou evolução de 453,9%; a de Joaçaba, sede da Unoesc, 453,9% e a de Concórdia, sede de um dos *campi* da UNC, 362,62%.

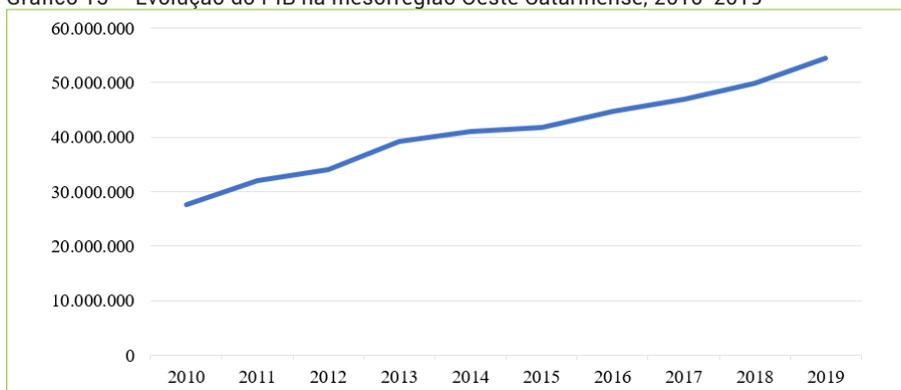
Gráfico 12 – Evolução do PIB na mesorregião Oeste Catarinense, 1999-2009



Fonte: IBGE (2022).

O gráfico seguinte apresenta a evolução do PIB na mesorregião Oeste Catarinense entre os anos 2010 e 2019.

Gráfico 13 – Evolução do PIB na mesorregião Oeste Catarinense, 2010-2019



Fonte: IBGE (2022).

### 3.1.1.2 Renda *per capita*

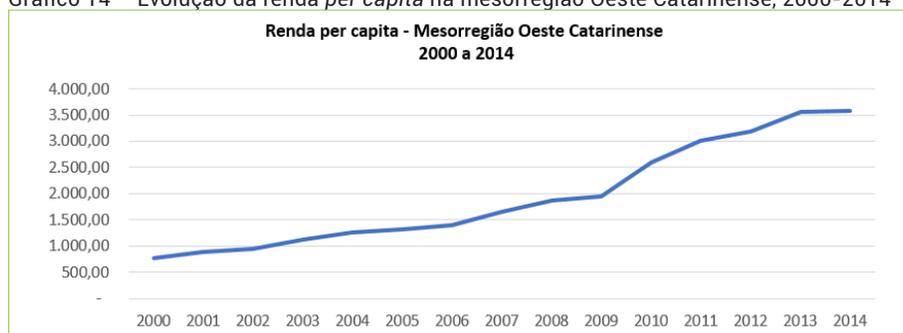
Entre os indicadores socioeconômicos, a renda *per capita* se destaca como um dos mais relevantes em virtude de focar dois elementos de impacto considerável nos estudos a que se propõem os indicadores sociais: o PIB e a

população. Didaticamente, o indicador é auferido dividindo-se a renda bruta pela população do país, região ou município que se queira analisar.

Em razão dos dados disponibilizados no *site* do IBGE contemplar as informações necessárias para se formar a Renda *per capita* por município apenas a partir do ano de 2000, utilizaremos esse parâmetro até o ano de 2014.

Entre 2000 e 2014, a evolução da renda *per capita* na mesorregião Oeste catarinense foi de 460,34%. No ano de 2000, alcançou R\$ 778,73; em 2014, R\$ 3.584,83.

Gráfico 14 – Evolução da renda *per capita* na mesorregião Oeste Catarinense, 2000-2014



Fonte: IBGE (2015).

### 3.1.1.3 Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)

O IDHM é uma das vertentes do IDH. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o IDH é um índice que tem como objetivo medir o grau de desenvolvimento econômico dos países, bem como o nível de qualidade de vida oferecida à sua população. Atualmente, os três pilares que constituem o IDH são a saúde, a educação e a renda. São mensurados da seguinte forma:

- a) Uma vida longa e saudável (saúde), medida pela expectativa de vida;
- b) O acesso ao conhecimento (educação), medido por: i) média de anos de educação de adultos, que é o número médio de anos de educação recebidos

- durante a vida por pessoas a partir de 25 anos; e ii) a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar, que é o número total de anos de escolaridade que uma criança na idade de iniciar a vida escolar pode esperar receber se os padrões prevaletentes de taxas de matrículas específicas por idade permanecerem os mesmos durante a vida da criança;
- c) E o padrão de vida (renda) é medido pela Renda Nacional Bruta (RNB) *per capita*, expressa em poder de paridade de compra (PPP) constante, em dólar, tendo 2005 como ano de referência.

Conforme o PNUD:

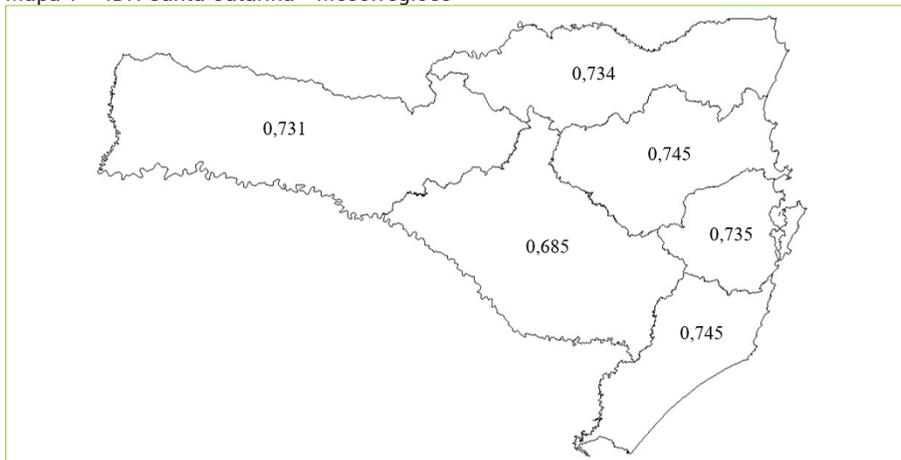
O índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Países com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo; os países com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano; países com IDH maior que 0,800 têm desenvolvimento humano considerado alto.

O IDHM foi instituído em 2012, com o objetivo de calcular e referenciar o desenvolvimento dos municípios brasileiros. Tendo como referência o Censo Demográfico do IBGE, o IDHM utiliza as três dimensões do IDH Global, longevidade, educação e renda, procurando adequá-las à realidade brasileira. O IDHM é calculado tendo como critérios vida longa e saudável (expectativa de vida ao nascer), acesso ao conhecimento (escolaridade de população adulta e fluxo escolar da população jovem) e padrão de vida (renda *per capita*).

A formação do IDHM tem como referência o Censo Demográfico do IBGE. A versão mais recente é de 2010, situação que nos impede de fazer um levantamento de dados e informações mais atualizados.

Para efeito de ilustração, o mapa 1 identifica o IDH catarinense subdividido por suas mesorregiões. Observa-se que todas as mesorregiões estão enquadradas como índice de desenvolvimento médio.

Mapa 1 – IDH Santa Catarina - Mesorregiões



Fonte: Núcleo de Estudos de Economia Catarinense - NECAT (2022).

Conforme observado no mapa, a situação na mesorregião Oeste Catarinense pode ser considerada boa se comparada com as demais mesorregiões do estado catarinense. Os bons valores do IDHM já são, por si, um demonstrativo do bom desenvolvimento da região.

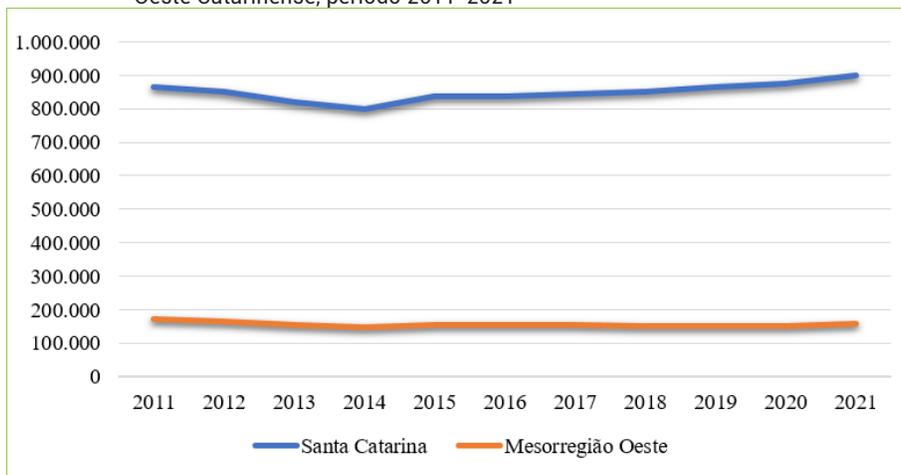
### 3.1.2 Indicadores educacionais da mesorregião Oeste Catarinense

#### 3.1.2.1 Educação Básica

O Censo Escolar de 2021 (MEC/INEP, 2021) registrou 47,4 milhões de matrículas na educação básica, no País. Santa Catarina, por sua vez, registrou 1.264.000 matrículas; na mesorregião Oeste Catarinense, o registro foi de 290.314 matrículas.

O Gráfico 15 apresenta a evolução das matrículas do ensino fundamental, no período 2011-2021, no Estado e na mesorregião. Enquanto as matrículas no Estado tiveram evolução de 3,98%, na mesorregião a evolução foi negativa (-7,97%). Na pré-escola, a evolução no Estado foi de 25,55% e na mesorregião, 14,13%.

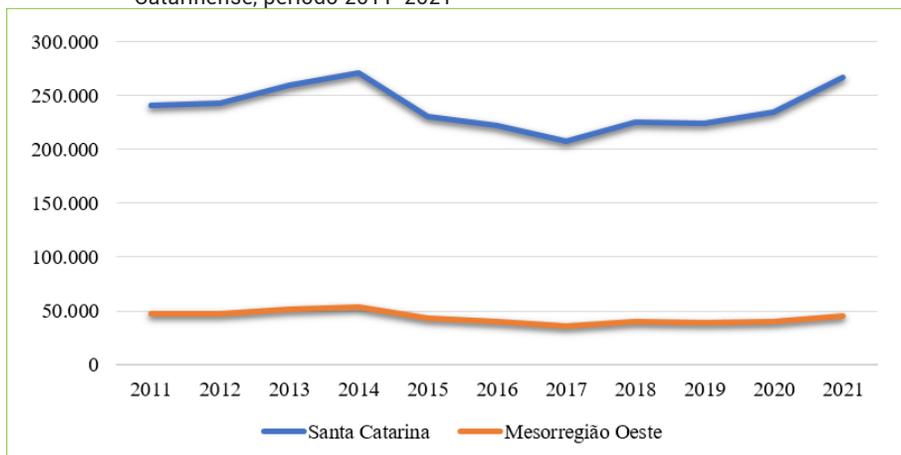
Gráfico 15 - Evolução das matrículas do ensino fundamental 1 e 2 em SC e na mesorregião Oeste Catarinense, período 2011-2021



Fonte: Fonte: MERCADOEDU (2021). Armazém de dados educacionais.

O Gráfico 16 apresenta a evolução das matrículas no ensino médio, no Estado e na mesorregião Oeste Catarinense, considerando-se o período 2011-2021. No Estado, as matrículas evoluíram 10,64%; já na mesorregião, a evolução foi negativa (- 4,55).

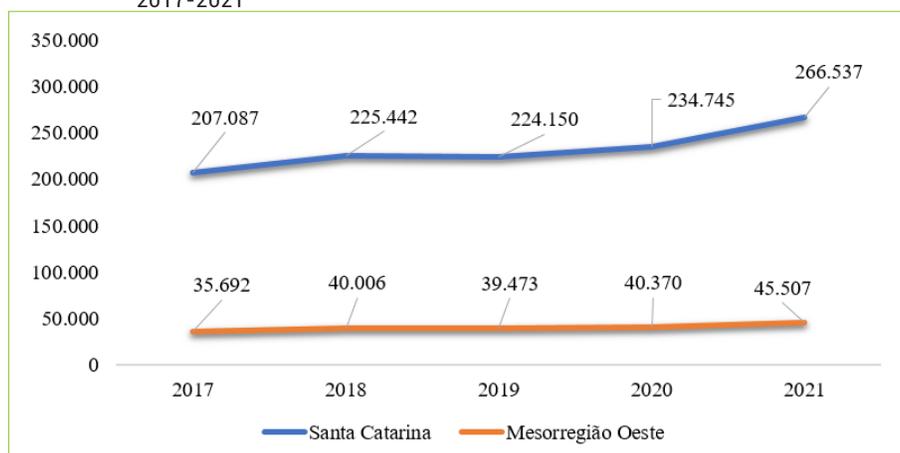
Gráfico 16 - Evolução das matrículas do ensino médio, em SC e na mesorregião Oeste Catarinense, período 2011-2021



Fonte: Fonte: MERCADOEDU (2021). Armazém de dados educacionais.

De outro lado, tomando-se como referência o período 2017-2021, observa-se, no Gráfico 17, que a evolução das matrículas no ensino médio é positiva, tanto em nível de Estado (28,70%), como de mesorregião (27,50%). Pode-se inferir, portanto, que há uma tendência de crescimento nas matrículas do ensino médio nos próximos anos.

Gráfico 17 – Evolução das matrículas no Ensino Médio, em SC e na mesorregião Oeste, 2017-2021



Fonte: MERCADOEDU (2021). Armazém de dados educacionais.

### 3.1.2.2 Educação Superior

A expansão do ensino superior na mesorregião Oeste Catarinense ocorreu, de forma mais contundente, a partir da década de 1990, em razão da instalação de universidades comunitárias na região. O crescimento ficou acima da média da expansão verificada em outras mesorregiões do Estado e do País. Entre 1991 e 2000, as matrículas da graduação cresceram 233,52%; no mesmo período, as matrículas no país cresceram 72,15%; e no Estado, 146,34%. Já na primeira década dos anos 2000 (2001-2010), a evolução das matrículas da graduação na mesorregião foi menor (70,51%), mas ainda assim significativa (MEC/INEP, 2021).

Em 2010, o Censo da Educação Superior havia registrado no Brasil 6.379.299 matrículas. Em 2021, o número saltou para 8.986.554, correspondendo a um crescimento de 40,87% em doze anos e a uma taxa média anual de 3,16%. Em Santa Catarina, o registro de matrículas, em 2010, foi de 260.552. Em 2021 pulou para 431.323, correspondendo a um crescimento de 65,54% em doze anos e a uma taxa média anual de 4,69%. (MEC/INEP, 2021).

Já na mesorregião Oeste Catarinense, as matrículas, em 2010, somavam 44.608; em 2021, saltaram para 68.494, equivalente a um crescimento de 53,54% em doze anos, acima do verificado no país, mas abaixo da evolução no Estado. A variação média anual na mesorregião ficou em 3,98% (MEC/INEP, 2021).

Gráfico 18 - Evolução das matrículas no ensino superior na mesorregião Oeste Catarinense, 2010 a 2021



Fonte: MERCADOEDU (2021). Armazém de dados educacionais.

O crescimento foi significativamente maior nas matrículas de cursos ofertados na modalidade a distância. Em 2010, elas totalizavam 10.533 matrículas na mesorregião. Em 2021, saltaram para 36.717, um crescimento de 248,59% em doze anos, o que corresponde a uma variação média anual

de 12,02%. No Brasil, o crescimento foi de 299,53% (13,42% a.a); em Santa Catarina, 310,54% (13,70% a.a). (MEC/INEP, 2021).

Nas IES privadas, a evolução das matrículas em Santa Catarina, entre 2010 e 2021, foi superior às registradas nas IES públicas. Enquanto nas IES privadas a evolução foi de 72,67%, nas públicas, foi de 35,70%. (MEC/INEP, 2021).

Na mesorregião Oeste Catarinense, contudo, houve uma inversão: as matrículas nas IES públicas cresceram, no período, 181,17%, correspondendo a um crescimento médio anual de 9,85%. Já nas IES privadas, o crescimento foi de 46,90%, com variação de 3,56% a.a. Nas IES públicas, as matrículas saltaram de 2.205 (em 2010) para 6.200 (em 2021). Nas IES privadas, o salto foi de 42.403 (em 2010) para 62.294 (em 2021). (MEC/INEP, 2021).

O crescimento verificado nas matrículas das IES públicas explica-se pela instalação da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) na microrregião de Chapecó, como também pela expansão da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todas as microrregiões da mesorregião Oeste Catarinense.

Entre as IES privadas "sem fins lucrativos", encontram-se as instituições comunitárias de educação superior, presentes na mesorregião Oeste Catarinense desde o final dos anos 1960, entre elas, a Unoesc. Por muitos anos, elas foram protagonistas na oferta de educação superior na região. Contudo, com a forte expansão do ensino superior, ocorrida a partir dos anos 2000, as IES privadas "com fins lucrativos" vêm tomando este espaço, sobretudo na oferta de ensino superior a distância.

Infere-se, pelos dados analisados, que as matrículas de graduação presencial na mesorregião Oeste, assim como no Estado, tendem a se estabilizar. Os dados mostram, igualmente, algum fôlego para o crescimento das matrículas de graduação na modalidade a distância. Não resta dúvida de que o declínio da taxa de crescimento demográfico nas faixas etárias

mais jovens constatado nos últimos anos na mesorregião Oeste e em todo o País e a conseqüente redução das matrículas verificada na educação básica, produzirão impactos sobre o ensino superior da região nos próximos anos.

## 4 O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PELO MODELO COMUNITÁRIO

As Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) foram criadas por iniciativa do poder público municipal, com participação da sociedade civil, dos municípios, das associações comunitárias e do empresariado local. Classificam-se como instituições de ensino superior públicas não estatais (BRASIL, 2013) e têm como um dos seus principais objetivos o desenvolvimento regional.

O conceito de “instituição pública não estatal” foi criado pelo economista Luiz Carlos Bresser Pereira, nos anos 1990. O autor procura delinear a situação em que o Estado se mostra ineficiente na execução dos serviços públicos, como, por exemplo, a educação, e deixa o setor privado encarregado de tais responsabilidades (*Público*, pelo fato de o serviço oferecido ser voltado para um contingente alto de pessoas e *não estatal*, por ser executado pelo setor privado sem fins lucrativos, onde poderiam se enquadrar o confessional, o filantrópico e o comunitário). Bresser-Pereira, em artigo publicado na edição de 13.08.1995, no Jornal *Folha de São Paulo* (1995), destaca a importância das instituições públicas não estatais, principalmente, na educação superior:

[...] as organizações públicas não-estatais só tendem a crescer. Primeiro, porque podem ser tão eficientes quanto as empresas privadas. Segundo, porque são uma forma de propriedade mais adequada para uma série de atividades, como a educação superior, a pesquisa científica, a saúde, e a cultura, que envolvem direitos humanos fundamentais, e produzem amplas economias externas (economias que extravasam o âmbito da organização que as produzem, não podendo ser vendidas e

transformados lucros). Terceiro, porque, devido ao controle social a que estão submetidas, são mais compatíveis com o regime democrático – um regime que tende historicamente a universalizar-se. (BRESSER PEREIRA, 1995).

Conforme Machado (2009, p. 75):

[...] tais empreendimentos resultaram da associação de esforços dos diversos segmentos sociais – desde o poder público local (municipal) a setores organizados da sociedade civil – preocupados em alavancar o desenvolvimento socioeconômico e cultural de suas comunidades, situadas em regiões pouco atendidas pelos poderes públicos Estaduais e Federais, no que ao ensino superior se refere.

## 4.1 ELEMENTOS SOCIO-HISTÓRICOS

As ICES instalaram-se ao Sul do país a partir da década de 1950, pela mobilização de comunidades “[...] decididas a suprir a carência de educação de nível superior em face da incapacidade do Estado em prover tal serviço.” (SCHMIDT; CAMPIS, 2009, p. 28). Iniciaram suas atividades sob a forma de pequenas faculdades, mantidas por fundações educacionais criadas por associações comunitárias, como é o caso do Rio Grande do Sul, ou pelo poder público municipal, como é o caso de Santa Catarina.

As ICES possuem características próprias, muitas delas não encontradas em outros modelos de educação superior existentes no país (FRANTZ; SILVA, 2002). Foram criadas por iniciativa da sociedade civil e do poder público e constituídas sob a forma de fundação ou associação de direito privado; atendem aos mesmos princípios constitucionais reservados às IES públicas estatais; não almejam lucro; seus bens não são de propriedade de particulares; contemplam membros da sociedade civil em seus órgãos deliberativos; prestam contas à sociedade e ao poder público; são responsáveis socialmente perante as comunidades de seu entorno; participam do processo de desenvolvimento local e regional (SCHMIDT, 2010; BRASIL, 2013).

Estão mais presentes na região Sul do que em outras regiões do país. E qual a explicação para isso? Conforme Schmidt e Campis (2009, p. 27), “A criação das instituições comunitárias deve-se, via de regra, ao espírito associativo presente em certas regiões do país, como o Sul do Brasil.” Segundo os autores, antes do surgimento efetivo das ICES houve diversos tipos de experimentos comunitários, como a construção de escolas, igrejas, clubes, cooperativas, evidenciando-se o espírito de comunidade que norteou a criação dessas instituições.

As ICES passaram, efetivamente, a ter espaço na educação superior brasileira a partir da década de 1960, com a Reforma Universitária de 1968 e, posteriormente, com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, uma vez que tais normativas passaram a incentivar a privatização do ensino superior no Brasil (ROSA-CASTRO *et al.*, 2014, p. 2).

Conforme já salientado, na década de 1980, o Brasil passou por um processo de desenvolvimento socioeconômico liderado por governos militares, onde se fez necessária a presença atuante da esfera privada da educação superior. Os governos de então diminuíam sensivelmente o financiamento público ao ensino superior, deixando uma lacuna que passou a ser preenchida pelo setor privado, abrindo espaço para as instituições privadas.

A este fator, juntaram-se outros, como, por exemplo, a crise fiscal dos anos 1980. Segundo Richter e Leidens (2009, p. 42): “[...] a crise fiscal dos anos 80 e a conjuntura internacional impuseram aos Estados, especialmente os periféricos e os em desenvolvimento, transformações estruturais que resultaram na diminuição de atuação direta e concreta do Estado.”

Segundo Machado (2009, p. 80):

Inicialmente, foram criadas fundações que funcionavam como mantenedoras de faculdades isoladas que, eventualmente, integravam-se umas às outras, e assim foram crescendo,

numa trajetória de compromissos entre os vários segmentos representativos de suas localidades e a serviço do desenvolvimento social, econômico e cultural de seu entorno.

As ICES formam hoje o maior sistema de educação superior do RS e de SC. Em SC, se integram à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), fundada em 1974; no RS, ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), criado em 1996. Juntas, as associações integram 27 instituições de ensino superior universitário (LÜCKMANN; CIMADON, 2015).

#### **4.1.1 Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE)**

A ACAFE surgiu dentro do contexto desenvolvimentista presente no Brasil na década de 1950/70, uma vez que uma das premissas deste processo de desenvolvimento era o crescimento e o investimento maciço na indústria brasileira. O estado de Santa Catarina aproveitou-se do clima reinante no país para incrementar a exportação de seus produtos gerados na indústria local. Conforme Siewerdt (2010, p. 97):

É nesse quadro que a economia catarinense desenvolve sua indústria e, ampliando a sua base produtiva, salta da condição de exportador de matérias-primas e produtos com pouca aplicação/agregação tecnológica (madeira, carvão, erva mate, alimentos e têxteis), anterior à Segunda Grande Guerra, diversificando-se para novos setores como os de papel, papelão, pasta mecânica, cerâmico, metal mecânico, materiais elétricos e indústrias ligadas ao setor de transportes.

O desenvolvimento deu-se em todos os setores e em todas as regiões do estado: a agroindústria no Oeste e meio Oeste; a indústria de papel e celulose no Planalto; o setor cerâmico no Sul; e a indústria metalomecânica e de pasta mecânica no Norte.

Este novo contexto passou a exigir formação de mão de obra técnica para atender às necessidades de mão-de-obra qualificada. (SIEWERDT, 2010). A criação das fundações educacionais de ensino superior foi um dos caminhos apresentados à época.

Em 1974, tais fundações constituíram a Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE. O primeiro artigo de sua criação diz:

Art. 1º A Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE, pessoa jurídica de direito privado, é uma associação civil, sem fins lucrativos, criada em dois de maio de um mil novecentos e setenta e quatro, em Assembleia Geral dos dirigentes das fundações educacionais criadas no Estado de Santa Catarina por lei dos Poderes Públicos Estadual e Municipal, com o objetivo de congregar e integrar as entidades mantenedoras do ensino superior no Estado de Santa Catarina.

O sistema Acafe consolidou-se a partir dos anos 1980, quando, no governo Jorge Konder Bornhausen, foi criado e promulgado o Segundo Plano Estadual de Educação. Este documento, em seus objetivos, procurava tornar as fundações educacionais instituições fortalecidas e direcionadas ao desenvolvimento das comunidades. Na página 138 do referido documento, lê-se: “Consolidar o sistema fundacional regionalizado, dimensionando as IES como Centros geradores de desenvolvimento comunitário regional e estadual.” (SANTA CATARINA, 1980, p. 138).

Foi na mesma década que as fundações educacionais começam a galgar o *status* de universidade, graças às reformas que se sucederam ao regime militar. Uma delas, a reforma do Estado brasileiro, implantada por Bresser Pereira em 12 de junho de 1987, propunha transferir ao setor privado a incumbência de investir em áreas antes exclusivas do setor público. Dentre elas, destaque para a educação que, dessa forma, abriu o caminho para a consolidação das universidades comunitárias.

Atualmente, o sistema Acafe é composto por 16 (dezesseis) instituições de ensino superior, sendo quatorze universidades comunitárias, uma

universidade pública estadual (UDESC) e uma universidade pública municipal (USJ), como pode ser observado no quadro 1, bem como no Mapa 2.

Quadro 1 – Instituições de Ensino Superior – Sistema Acafe – Santa Catarina



Fonte: Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE, 2022.

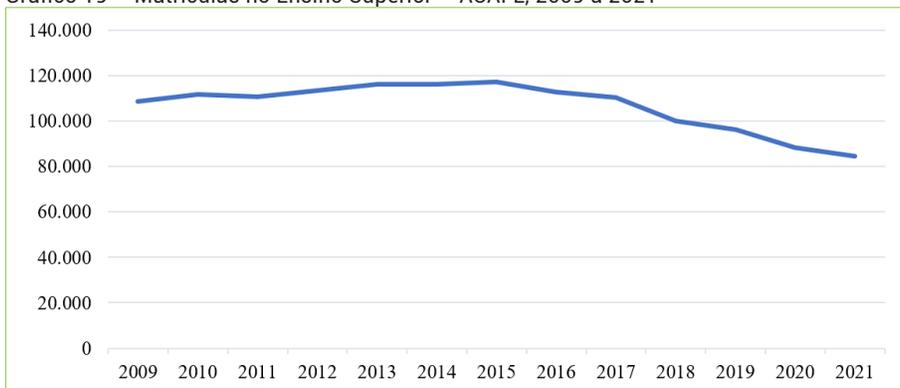
Mapa 2 – Instituições de Ensino Superior – Sistema Acafe – Santa Catarina



Fonte: Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE, 2022.

O gráfico 19 apresenta a evolução das matrículas no sistema Acafe entre os anos de 2009 e 2021. Como se observa, a partir do ano de 2015, há uma queda acentuada nas matrículas por conta da expansão desenfreada das IES privadas no Estado (e no país), com forte atuação na educação a distância.

Gráfico 19 – Matrículas no Ensino Superior – ACAFE, 2009 a 2021



Fonte: Elaborado pelo autor com informações do MEC/INEP (BRASIL, 2022).

#### 4.1.2 Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG)

O COMUNG é uma associação civil que reúne quinze instituições comunitárias de Ensino Superior do Rio Grande do Sul. Essas instituições, em conjunto, consolidaram-se ao longo do último meio século e hoje apresentam números expressivos na educação superior do estado (SCARTON *et al.*, 2014, p. 6).

Conforme dados dos autores, o conjunto de IES que compõe o COMUNG, no primeiro semestre de 2014, atendia 208.383 alunos, representando um percentual de pouco mais de 50% do total de alunos do Ensino Superior, caracterizando, dessa forma, como a maior rede nesse nível de ensino no estado do Rio Grande do Sul.

As IES comunitárias gaúchas surgiram no mesmo contexto em que surgiram as IES comunitárias catarinenses, com o fim de suprir as demandas exigidas pelo mercado de trabalho, não supridas pelo setor público de ensino superior. Mais tarde, uniram-se ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), criado em 1996, “com o objetivo de viabilizar um processo

integrativo que resultasse no fortalecimento individual das instituições e no conseqüente favorecimento da comunidade universitária riograndense e da sociedade gaúcha como um todo." (STROHSCHOEN, 2008, p. 8).

Na visão de Frantz (2006, p. 151), o modelo comunitário de ensino superior:

[...] se enraíza numa tradição de escola mantida pelas comunidades rurais [...] brotando de uma prática social sedimentada no decorrer de mais de um século: desde as pequenas escolas rurais desamparadas de qualquer apoio do poder governamental até o surgimento de uma camada de intelectuais oriundos daquelas comunidades e escolas e de uma forte demanda de educação superior por parte de contingentes crescentes de jovens também procedentes daquelas comunidades ou de pequenas cidades que no meio delas se formaram.

O COMUNG surgiu da ausência do Estado nas comunidades periféricas do RS. Conforme Pinto (2009, p. 192):

Verifica-se, portanto, que, no Rio Grande do Sul, as instituições comunitárias, em sua maioria, nasceram em espaços onde houve ausência do Estado na educação superior. Nasceram da mobilização e do esforço da sociedade civil, diferenciando-se das experiências confessionais ou particulares.

Hoje, o COMUNG conta com 15 (quinze) ICES, a saber: Universidade Feevale (FEEVALE); Centro Universitário Metodista (IPA); Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Universidade Católica de Pelotas (UCPEL); Universidade de Caxias do Sul (UCS); Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Centro Universitário Franciscano (UNIFRA); Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC); Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Centro Universitário La Salle (UNILASALLE); Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior (UNIVATES); Universidade de Passo Fundo (UPF) e Universidade da Região da Campanha (URCAMP). (CONSÓRCIO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS, 2016).

O Gráfico 20 apresenta as matrículas no COMUNG, no período 2009-2021. Como se observa, há uma redução significativa das matrículas a partir de 2015, fenômeno igualmente observado nas IES comunitárias da ACAFE, como viu-se acima.

Gráfico 20 – Matrículas no Ensino Superior, COMUNG, Rio Grande do Sul, 2009 a 2021



Fonte: Elaborado pelo autor com informações do MEC/INEP (BRASIL, 2022).

## 4.2 O MODELO COMUNITÁRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

A interiorização do ensino superior pelo modelo comunitário deu-se à luz da ideologia do desenvolvimentismo dos anos de 1950 do século passado, objeto de análise, a seguir.

O modelo comunitário de educação superior está presente em todo o território brasileiro, mas é preponderante nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Surgiu da incapacidade dos governos de suprir as lacunas existentes no ensino superior, sobretudo, no interior desses estados. Conforme Schmidt (2010, p. 27), "Sua origem deve-se à capacidade das organizações da sociedade civil e do poder público local de associar-se no esforço de suprir a lacuna de educação superior nas regiões interioranas."

A palavra "comunitário" surge do senso de reunião de pessoas de uma referida comunidade, cujo principal objetivo é a luta pelos direitos e

necessidades desta comunidade. Este sentimento sempre foi muito forte e presente no modelo comunitário desenvolvido no Brasil a partir da década de 1950.

### 4.2.1 O modelo jurídico

O modelo comunitário de educação superior recebe classificações diversas, gerando alguns questionamentos de ordem jurídica. Conforme Abreu (2014, p. 3):

[...] há a necessidade de reafirmar a dimensão pública não estatal desse tipo de universidade (comunitária), que se origina na comunidade civil; é mantida por fundações educacionais; não está subordinada a grupos empresariais ou familiares; tem vínculos com a comunidade por meio de programas e serviços de ensino e extensão; possui dirigentes não vitalícios; bem como, a comunidade acadêmica e outros segmentos da sociedade civil participam da administração da instituição.

O patrimônio das ICES não pertence a ninguém em particular; é considerado patrimônio público, gerido pela própria comunidade. Embora, efetivamente, haja cobrança de mensalidade de seus alunos, o destino de seus recursos, além da manutenção da instituição, reverte-se em benefícios à própria comunidade (PEROBELLI; ARAÚJO, 2009).

As ICES não surgiram com o objetivo de usurpar o papel do Estado, mas de ocupar um papel complementar a este. Assim, não se constitui modelo público estatal, muito menos, privado, uma vez que possuem características próprias e diferenciadas que as colocam em outra tipologia.

A Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 19, classifica as instituições de ensino superior em públicas e privadas. As primeiras são criadas e mantidas pelo poder público, enquanto que as privadas são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. A mesma

lei, em seu artigo 20, classifica as instituições privadas em particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

No entanto, na visão de Lückmann e Cimadon (2015, p. 74), “[...] as instituições comunitárias, em específico, as de educação superior, não são, pela sua natureza jurídica e social, instituições públicas em seu sentido estrito, muito menos instituições do mercado.” Ainda, no entender dos autores, não se comparam às organizações do Terceiro Setor, uma vez que essas organizações, conforme Pegoraro (2013, p. 42), possuem perfil que as diferenciam das instituições comunitárias:

Parece claro que a ideia de terceiro setor tem a ver com organizações privadas, porém com objetivos públicos, ocupando, pelo menos em tese, uma posição intermediária que lhes permita prestar serviços de interesse social sem as limitações da burocracia estatal, nem sempre evitáveis, e as ambições do mercado, muitas vezes, inaceitáveis.

A Lei n. 12.881, de 12 de novembro de 2013, que passou a ser conhecida como a Lei das Comunitárias, tenta dar uma resposta mais assertiva sobre a real classificação das universidades comunitárias, denominando-as como “públicas não estatais”, em virtude de suas características elencadas no artigo 1º:

Art. 1º—As Instituições Comunitárias de Educação Superior são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características:

I - estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público;

II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público;

III - sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos:

a) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título;

b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais;

c) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão;

IV - transparência administrativa, nos termos dos arts. 3º e 4º;

V - destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênera.

§ 1º-A outorga da qualificação de Instituição Comunitária de Educação Superior é ato vinculado ao cumprimento dos requisitos instituídos por esta Lei.

§ 2º-As Instituições Comunitárias de Educação Superior é facultada a qualificação de entidade de interesse social e de utilidade pública mediante o preenchimento dos respectivos requisitos legais.

§ 3º-As Instituições Comunitárias de Educação Superior ofertarão serviços gratuitos à população, proporcionais aos recursos obtidos do poder público, conforme previsto em instrumento específico.

§ 4º-As Instituições Comunitárias de Educação Superior institucionalizarão programas permanentes de extensão e ação comunitária voltados à formação e desenvolvimento dos alunos e ao desenvolvimento da sociedade. (BRASIL, 2013).

Usando as palavras de Lückmann e Cimadon (2015, p. 68), as ICES “são, portanto, instituições sociais comunitárias, de natureza pública não estatal, concebidas e estruturadas para atuar em regiões distantes dos grandes centros, geralmente desassistidas pelo Estado.”

#### 4.2.2 As características do modelo

As ICES surgiram da iniciativa das comunidades, mediante associações comunitárias da sociedade civil ou pela iniciativa do poder público municipal, tendo como objetivo levar o ensino superior às regiões distantes dos grandes centros. Foram criadas sem a tutela do estado (LÜCKMANN; CIMADON, 2015, p. 70).

Frantz e Silva (2002, p. 34) destacam, entre suas características, a sua desvinculação, no seu nascedouro, com o poder público estatal, assim como a forte participação da comunidade. Segundo os autores, as ICES são “[...] uma iniciativa que não nasce no núcleo do poder público-estatal, mas na sua periferia, como expressão de vozes e vontades que querem se fazer ouvir e participar da construção de um espaço de educação socialmente mais amplo e democrático.”

Conforme síntese elaborada por Frantz e Silva (2002) e adaptada por Schmidt e Campis (2009), as principais características que diferenciam as

ICES das demais Instituições de Ensino Superior são as seguintes: foram criadas por iniciativa de organizações da sociedade civil e constituídas legalmente sob a forma de fundação ou de associação de direito privado; não possuem fins lucrativos; seus eventuais resultados econômicos são reinvestidos na própria instituição; possuem uma ligação muito forte com as comunidades às quais estão inseridas, interagindo com todos os seus segmentos sociais; os órgãos deliberativos são compostos por pessoas que representam e se identificam com a própria comunidade regional e com a comunidade acadêmica, na figura dos seus professores, estudantes e técnicos administrativos; o grupo de dirigentes que compõe a administração central é composto por professores da instituição, eleitos pela comunidade acadêmica e pela comunidade regional; as instituições são controladas pelo poder público em suas diversas instâncias e sua gestão financeira é feita por mantenedoras, em que a forma jurídica é a de fundação de direito privado, de associação ou de sociedade civil; na hipótese de encerramento das atividades, o seu patrimônio é destinado para alguma instituição congênera.

Conforme Perobelli e Araújo (2009, p. 15), a importância das ICES reside em sua situação peculiar, suas características e objetivos:

[...] as universidades comunitárias possuem um surgimento diferenciado das demais instituições de ensino superior, pois valorizam as peculiaridades das regiões onde operam, ademais, elas deixam suas marcas nas comunidades em que atuam, eis que atuam como protagonistas tanto do desenvolvimento social, quanto econômico, cultural e até mesmo ambiental, elas não apenas integram a comunidade, como já referido, mas também agregam experiências e vivências, transformando a realidade, buscando proporcionar um espaço mais igualitário.

### **4.2.3 O modelo comunitário como estratégia para a interiorização da educação superior**

Para se analisar o modelo comunitário como estratégia para a interiorização da educação superior, faz-se necessário, antes, um breve

resgate histórico de como aconteceu, no Brasil, a influência deste modelo na educação como um todo, partindo das escolas para chegar-se às universidades.

As primeiras escolas confessionais católicas instalaram-se no Brasil na década de 1550 e a primeira universidade católica, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), no ano de 1946. As escolas confessionais católicas vinculam-se ao comunitário, pois a comunidade é um elemento central da doutrina cristã. Embora nem todas essas instituições possam ser identificadas com o “comunitário”, muitas delas podem, com certeza, reivindicar este caráter (SCHMIDT, 2010, p. 14-16).

As escolas comunitárias de imigrantes instalaram-se no Sul do Brasil, principalmente, nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina e destacaram-se pelo forte associativismo e comunitarismo.

Convém registrar as políticas de desenvolvimento comunitário adotadas pelo governo brasileiro a partir da década de 1940. Entre os projetos, organizações e mobilizações criados ou apoiados com o envolvimento das comunidades, segundo Schmidt (2010, p. 20), estão as Missões Rurais, a Campanha Nacional de Educação Rural, os Conselhos Comunitários, os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária, o Movimento de Educação de Base, a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo, os Centros Sociais Urbanos, os Conselhos de Comunidades, os Centros de Demonstração, a Extensão Rural, os Centros de Desenvolvimento Social, o Projeto Rondon, entre outros. A maioria destes projetos, em algum momento, serviu de motivação para que as comunidades buscassem a criação das ICES em momento futuro.

As escolas criadas por mobilização popular também foram outro tipo de modelo comunitário que, em si, não apresenta relação direta com a educação superior, mas serviu como ideário para a mobilização popular a favor do surgimento do ensino superior nas regiões mais interioranas

do país. Sustentadas com recursos materiais e humanos advindos das próprias comunidades ou obtidos pelos movimentos populares, essas escolas comunitárias lembram o esforço das populações de imigrantes no Sul do Brasil para criar a sua rede escolar (SCHMIDT, 2010, p. 24). Conforme José Batista Neto (1999, p. 2), é “por força da crise da escola pública que as escolas comunitárias fazem sua aparição. Crise que se constitui de três fenômenos: a insuficiência, a ineficiência e má distribuição espacial das redes públicas de ensino.”

O modelo comunitário que se relaciona de maneira mais direta com a interiorização da educação superior é o das universidades comunitárias regionais. Conforme Schmidt (2010, p. 27):

[...] são uma experiência principalmente gaúcha e catarinense, embora existam algumas instituições semelhantes em outros estados. Sua origem deve-se à capacidade das organizações da sociedade civil e do poder público local de associar-se no esforço de suprir a lacuna de educação superior nas regiões interioranas.

Schmidt (2010, p. 29) reforça a estratégia de que as universidades comunitárias regionais são representantes legítimas do modelo comunitário para a interiorização da educação superior, ao afirmar que: “No discurso dessas instituições, o caráter comunitário se expressa especialmente na inserção da universidade na comunidade regional.”

O modelo comunitário surgiu e se desenvolveu baseado em dois parâmetros: a iniciativa por parte da comunidade e como estratégia para a interiorização do ensino superior em regiões distantes dos grandes centros urbanos. Dessa forma, colocam Lückmann e Címadon (2015, p. 70): “Como registra a história, as ICES foram criadas a partir de iniciativas de associações comunitárias da sociedade civil, ou mesmo do poder público local, com o objetivo de prover educação superior em regiões distantes dos grandes centros.”

O modelo comunitário representa uma estratégia para o desenvolvimento da educação superior, por estar representado por IES que apresentam perfil para o atendimento das demandas regionais não atendidas pelo poder público. A participação das IES comunitárias na oferta de cursos de graduação e na produção de conhecimentos propicia e contribui para o desenvolvimento regional, bem como para a melhoria da qualidade de vida da região em que está inserida (MATTIA, 2013, p. 43).

## **5 A PARTICIPAÇÃO DAS ICES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL: EVIDÊNCIAS ENCONTRADAS NOS PDIS**

A presente seção estará investigando e analisando a participação das ICES no processo de desenvolvimento regional com base nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e outros documentos oficiais.

As ICES com atuação na mesorregião Oeste Catarinense são a Universidade do Contestado (UNC), a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), a Universidade Regional Comunitária de Chapecó (UNOCHAPECÓ) e a Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

### **5.1 UNIVERSIDADE DO CONTESTADO – UNC**

No *site* oficial da instituição, no ícone “Institucional”, já se encontra estampado o compromisso da UNC com o desenvolvimento da sociedade de seu entorno:

A formação universitária deve focar o desenvolvimento da sociedade, superando as contradições da individualidade, que em muito interfere no processo de desenvolvimento social. Por isso, a UNC fundamenta todas as suas ações nos princípios que a criaram como uma instituição voltada aos anseios da comunidade a qual está inserida. (UNC, 2017).

A missão da UNC é a de “Construir e difundir o conhecimento e a tecnologia, formando cidadãos comprometidos com o desenvolvimento de uma sociedade humanizada e sustentável”. (UNC, 2017). Como se observa, a palavra “desenvolvimento” está presente como forma de a instituição declarar que se compromete com o crescimento das pessoas e da sociedade.

Com o título de “Inserção regional da UNC”, a instituição relembra seu pioneirismo na década de 1970, quando existiam apenas IES na capital e a importância dela no desenvolvimento dos municípios localizados no interior do estado de Santa Catarina: “Da mesma forma, é imprescindível admitir que a consolidação da Universidade esteja diretamente vinculada ao desenvolvimento econômico, político e social destes municípios e destes à UNC.” (UNC, 2015, p. 38).

O PDI da UNC reforça a preocupação com o desenvolvimento da sociedade, contribuindo com a formação e diplomação de profissionais que irão atuar no mercado:

A Universidade contribui para um processo de desenvolvimento que não se encerra nos seus limites geográficos, mas no seio da sociedade que tem, de forma efetiva, melhorado suas condições de vida, inclusive com a inserção de 27.243 (vinte e sete mil duzentos e quarenta e três) profissionais diplomados pela UNC. (UNC, 2015, p. 39).

A Instituição entende que suas ações sociais formalizadas em seu PDI colaboram para o desenvolvimento local e regional, “[...] mantendo uma relação intensa com a região de abrangência e contribuindo diretamente para o desenvolvimento local e regional.” (UNC, 2015, p. 40).

O desenvolvimento regional tem estreita relação com as demandas sinalizadas pelo mercado de trabalho. Se este mercado for atendido nas suas necessidades, colaborará de forma decisiva para o desenvolvimento da região em que ele atua. Esta preocupação está presente em um dos pilares que justificam a criação de novos cursos na UNC: “Estudo da demanda

regional do mercado de trabalho sobre a relevância e justificabilidade tanto da ampliação quanto implementação de novos cursos.” (UNC, 2015, p. 41).

O Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* da UNC contempla algumas diretrizes, entre elas se destaca a preocupação da instituição em atender às demandas da sociedade:

Responder às demandas sociais com a criação, ampliação e atualização dos projetos de pós-graduação nas diversas áreas profissionais, atendendo ao dinamismo do mercado, permitindo capacitação profissional com aplicação imediata na sociedade. (UNC, 2015, p. 81).

A preocupação da UNC com o desenvolvimento regional aparece com muita clareza em suas políticas de pesquisa, constantes de seu PDI.

A Universidade do Contestado concebe a pesquisa como o conjunto de atividades voltadas à reflexão crítica e à produção do conhecimento, objetivando promover a ciência, tecnologia e inovação com vistas ao desenvolvimento regional de forma indissociada com o ensino e a extensão. (UNC, 2015, p. 83).

Nas políticas de extensão da UNC percebe-se, entre seus objetivos, embora com pouca ênfase, alguma preocupação com o desenvolvimento regional:

O objetivo da Extensão consiste em promover a disseminação do conhecimento acadêmico na interface da comunicação com a sociedade, visando: à práxis acadêmica, o desenvolvimento regional e a responsabilidade. (UNC, 2015, p. 92).

O desenvolvimento regional, na filosofia da UNC, baseia-se no desenvolvimento das potencialidades regionais que, para serem efetivamente concretizadas, necessitam de apoio financeiro em suas pesquisas. A UNC, por meio do Fundo de Apoio à Pesquisa (FAP), procura fazer este papel:

O FAP é o fomento próprio da UNC que visa a inserção de alunos no universo da pesquisa como forma de contribuir para o fomento do desenvolvimento econômico, cultural e social e das potencialidades regionais. (UNC, 2015, p. 105).

Outro programa de apoio à pesquisa da UNC voltado ao desenvolvimento regional é o Proesde.

Este programa foi elaborado em conjunto da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, das Instituições de Ensino Superior e das SDRs que integram o programa. Consiste em um conjunto de atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para o desenvolvimento socioeconômico das áreas de abrangência das Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional-SDRs. Compreende um Curso de Extensão para o Desenvolvimento Regional, gratuito; ensino de Graduação em cursos existentes considerados estratégicos para o desenvolvimento regional, gratuidade parcial (70%) e participação em Programas de Pesquisa e Extensão voltados para o desenvolvimento regional. (UNC, 2015, p. 107).

O grande destaque a ser observado nos documentos oficiais da UNC em relação ao desenvolvimento regional é o seu programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional que contempla duas linhas de pesquisa:

Linha 1) Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional:

As pesquisas priorizam processos envolvendo o desenvolvimento socioeconômico, político, cultural e educacional, de abrangência regional, produzidos ou não por políticas públicas que, com seus diferentes arranjos, conectem os espaços públicos e privados dos ambientes urbanos e rurais, tendo como contexto referencial de análise inicial, a região do Contestado.

Linha 2) Gestão, Território e Desenvolvimento:

Entende-se gestão como ato de gerência e administração, contemplando as dimensões pública, privada e social. Portanto, a gestão foca-se nas ações públicas e privadas, que ocorrem nos diferentes territórios, com vistas ao desenvolvimento. (UNIVERSIDADE DO CONTESTADO, 2015).

## 5.2 UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE – UNIARP

Outra universidade comunitária presente na mesorregião Oeste Catarinense é a Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), que tem sua sede localizada na cidade de Caçador. A análise realizada na instituição

debruçou-se no PDI 2014-2018, assim como nas demais diretrizes que retratam as políticas de ensino, pesquisa e extensão.

Já está no perfil das universidades comunitárias a parceria e a preocupação com o desenvolvimento regional. A melhor maneira de identificar este perfil é analisando a sua missão. A UNIARP consegue identificar, com clareza, essa sua vocação com o desenvolvimento em todos os setores da sociedade com a qual interage:

Proporcionar condições para a elaboração, sistematização e socialização do conhecimento filosófico, científico-social e científico-tecnológico, formando profissionais que contribuam para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural local, regional e nacional, através de ações e cursos na modalidade presencial e a distância. (UNIARP, 2014).

A visão de uma organização procura determinar onde ela deseja estar e em que condições em um futuro de curto, médio ou longo prazo. Mais uma vez, a UNIARP se preocupa com a questão do desenvolvimento regional. Sua visão contempla esta diretriz procurando inserir a comunidade como destino da formação dos egressos dos seus cursos.

Ser reconhecida como uma universidade de referência, a partir de Caçador e suas extensões ou polos, no estado de Santa Catarina e demais estados Brasil, pela excelência acadêmica na formação de profissionais e na elaboração, sistematização e socialização dos conhecimentos, voltados ao desenvolvimento social sustentável, através de ações comunitárias, essência do modelo fundacional, que fortalecem sua identidade institucional. (UNIARP, 2017).

Mas, é por intermédio dos seus valores, que a Uniarp declara de maneira enfática sua preocupação com o desenvolvimento regional. Os valores de uma organização são como bússolas norteadoras de suas ações. Assim, no valor "Promoção do desenvolvimento regional através da formação de profissional de qualidade" (UNIARP, 2017), esta opção fica cristalina como ação a ser encampada pela instituição nos seus procedimentos.

A UNIARP, por intermédio do seu PDI, relaciona algumas ações voltadas ao desenvolvimento regional. Já no histórico do PDI, esta preocupação é facilmente percebida ao historiar a motivação da criação da instituição:

A UNIARP nasceu da vontade e determinação de pessoas que vislumbravam o papel crucial da educação superior como um elemento de mudanças e transformações culturais, sociais e econômicas na região Meio-Oeste catarinense. (UNIARP, 2014, p. 7).

No resgate histórico da criação da Uniarp, mais uma vez o foco está no desenvolvimento regional, uma vez que se constata no seu PDI que, à época, os jovens procuravam IES localizadas na capital e no litoral catarinenses, não mais retornando, em sua maioria, para suas localidades de origem. Assim, com o objetivo de eliminar esta situação, a Uniarp foi criada, pois:

Acreditava-se que a educação superior seria a mola propulsora para o desenvolvimento regional e, por consequência, do País. Por isso, segmentos da sociedade, entre eles, empresários, igrejas e outras organizações sociais, passaram a se articular no sentido de implantar instituições de educação superior no interior do Estado de Santa Catarina. (UNIARP, 2014, p. 8).

O PDI da Uniarp expõe de maneira abrangente e complexa toda a trajetória perpassada pela instituição, desde os primórdios, em 1972, até os dias atuais, e se percebe, neste resgate histórico, em muitos momentos, a preocupação sempre existente em seus dirigentes com o desenvolvimento regional. É o que se constata, por exemplo, quanto à pertinência de determinados cursos:

Outro aspecto a ser observado, com relação à pertinência institucional e cursos, é que, embora alguns tenham sido oferecidos poucas vezes, como é caso de Ciências 1º Grau (licenciatura curta), ele foi importante e indispensável, no contexto, para o desenvolvimento da região. Atendendo ao princípio e à finalidade da universidade que é o de desenvolvimento. (UNIARP, 2014, p. 20).

Alguns cursos foram criados para atender expectativas regionais. Um deles foi o curso de Tecnologia em Fruticultura. Outro curso criado nesta mesma direção foi o de Tecnologia em Processamento de Dados, criado com o objetivo de desenvolver o processo de informatização no princípio dos anos de 1990. Nesse período, a informática se transformou numa importante ferramenta para o desenvolvimento (UNIARP, 2014, p. 20).

Como se percebe, o desenvolvimento regional sempre esteve presente na formação e criação dos cursos da instituição. Por exemplo, a justificativa para cursos de formação de professores, em áreas específicas, teve como maior motivação o desenvolvimento.

Como política pública importante para o desenvolvimento, reforçando o seu papel social, como instituição da sociedade civil, e em parceria com o Estado de Santa Catarina, a instituição desenvolveu programas de formação de professores em áreas deficitárias, como é o caso do Programa Magister. Neste particular estão os Cursos de Pedagogia, habilitação em Educação Especial e Matemática. (UNIARP, 2014, p. 200).

A grande incidência de cursos nas áreas das ciências humanas e sociais, (mais de 80%) caracteriza, mais uma vez, que o foco da instituição está voltado ao desenvolvimento da região em que está inserida. "As áreas das ciências humanas e sociais aplicadas continuam sendo destaque, demonstrando a pertinência social da instituição para o desenvolvimento desta região." (UNIARP, 2014, p. 26).

Oriundo da missão, o objetivo geral da instituição contempla, entre outros, o do desenvolvimento: "Formar profissionais [...] propiciando o desenvolvimento socioeconômico, político e cultural local, regional, nacional e internacional." (UNIARP, 2014, p. 33).

Nos princípios filosóficos que norteiam as práticas acadêmicas da instituição, observa-se, também, o foco voltado para a formação de profissionais que possam no futuro participar e colaborar no desenvolvimento da região.

A UNIARP tem como princípio filosófico o que também está assegurado em sua missão, que é proporcionar condições para a elaboração, sistematização e socialização do conhecimento filosófico, científico-social e científico-tecnológico, formando profissionais que contribuam para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural local, regional, nacional e internacional. (UNIARP, 2014, p. 43).

As políticas de extensão da instituição procuram ter estreita relação com a comunidade e, dessa forma, colaborar para o desenvolvimento regional. No artigo 74, observa-se esta temática.

Art. 74 - A Instituição, através da extensão, cultura e relações comunitárias, oferece seus serviços à comunidade, participando ativamente da promoção do desenvolvimento local e regional. (UNIARP, 2014, p. 51).

A criação e o desenvolvimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* pela Uniarp têm estreita relação com as características regionais. Nesse sentido, os dois primeiros cursos da instituição neste nível de ensino estão voltados à educação básica e ao desenvolvimento regional, com ênfase no desenvolvimento da sociedade em sua integralidade (UNIARP, 2014, p. 61).

## 5.3 UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA REGIONAL DE CHAPECÓ – UNOCHAPECÓ

Assim como as demais ICES, a UNOCHAPECÓ é uma instituição comunitária identificada com o desenvolvimento regional e atenta às necessidades da população e das organizações situadas em sua região de abrangência (UNOCHAPECÓ, 2017).

Nascida da iniciativa de lideranças locais, com o objetivo de oferecer educação superior à população da região, há 50 anos vem contribuindo com o desenvolvimento do Oeste catarinense, por meio da formação de profissionais qualificados, da educação continuada para profissionais e lideranças, da

produção e publicação de novos conhecimentos, do desenvolvimento de ações comunitárias voltadas à promoção do desenvolvimento econômico, social, cultural, esportivo e da saúde, além de ações de assistência social (UNOCHAPECÓ, 2017).

Do mesmo modo que as universidades comunitárias analisadas anteriormente, a missão da Unochapecó é: "Produzir e difundir conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento regional sustentável e a formação profissional cidadã" (UNOCHAPECÓ, 2014, p. 15), o que evidencia, com clareza, o seu foco no desenvolvimento regional.

Entre os princípios da instituição (UNOCHAPECÓ, 2014, p. 16) que norteiam os valores a serem praticados no dia a dia da instituição, há a preocupação com o desenvolvimento regional no princípio denominado "Compromisso com o desenvolvimento regional".

O posicionamento institucional da UNOCHAPECÓ evidencia a preocupação da instituição com o desenvolvimento regional e na busca de soluções para os problemas existentes na sociedade em que está inserida, procurando aproximar a Universidade dos meios de produção.

A Unochapecó vem desempenhando um importante papel de transformação na região de sua abrangência. Essa posição de vanguarda e de instrumento de desenvolvimento regional é uma representação no posicionamento da missão da Universidade. Um conjunto de ações em determinados campos, conduzem a uma significação a este posicionamento. Uma delas é a utilização das condições permitidas pelo modelo comunitário, de aproximação da Universidade com os meios de produção da sociedade, no mais amplo sentido de abrangência e atingindo todas as áreas do conhecimento humano, permitindo o desenvolvimento da pesquisa universitária a partir da resolução de problemas existentes na sociedade. (UNOCHAPECÓ, 2014, p. 29).

A UNOCHAPECÓ acredita que o desenvolvimento das comunidades ocorre pela inovação dos meios de produção que são aplicados na sociedade. O PDI da instituição contempla este pensamento, uma vez que:

[...] aponta para a construção de uma Universidade mais próxima da sociedade e do ambiente profissional, que se transforma para ser uma Universidade não somente preocupada com a pesquisa (Modelo Humboldtiano), mas avança até o patamar de envolvimento com a inovação e o desenvolvimento regional sustentável. (UNOCHAPECÓ, 2014, p. 29).

A UNOCHAPECÓ tem presente no seu PDI a intensificação do ensino a distância como alternativa ao ensino presencial ou em complemento a ele e apresenta como uma de suas justificativas a contribuição que o ensino a distância traz para o desenvolvimento regional, bem como o atendimento das demandas da sua região de abrangência:

A UNOCHAPECÓ, através da Coordenação de Educação a Distância – Unochapecó Virtual, compromete-se com a produção e difusão do conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento regional sustentável e a formação profissional cidadã, propiciados pelo fortalecimento da modalidade de educação a distância e da implantação de novos cursos, de forma a atender as demandas da sua região de abrangência. (UNOCHAPECÓ, 2014, p. 37).

A extensão desenvolvida na instituição tem como foco a transformação do saber acadêmico em bem público, promovendo interligações, ratificando sua missão e visão de produzir e difundir conhecimentos, contribuindo com o desenvolvimento da comunidade (UNOCHAPECÓ, 2014, p. 53).

As políticas de extensão da instituição mostram-se consolidadas e direcionadas ao desenvolvimento regional das comunidades que compõe o seu entorno. A UNOCHAPECÓ sempre elegeu como prioridade o desenvolvimento regional: “A Extensão da UNOCHAPECÓ é concebida na perspectiva de uma universidade comunitária [...], devendo ser nutrida pela pesquisa, pelo ensino e, sobretudo, pelas demandas da sociedade.” (UNOCHAPECÓ, 2014, p. 53).

A participação da UNOCHAPECÓ no desenvolvimento da região em que está inserida ocorre também por meio da pós-graduação *lato sensu*, pois busca, mediante ações de ensino, pesquisa e extensão, o desenvolvimento

do conhecimento no seio da sociedade. Conforme consta do seu PDI 2014-2018 (UNOCHAPECÓ, 2014, p. 57):

[...] a UNOCHAPECÓ vem promovendo transformações sociais, culturais, econômicas e incentivando as pessoas a se transformarem também, incorporando às suas rotinas práticas inovadoras, que melhoram a qualidade de vida, o relacionamento interpessoal, além de ampliar as possibilidades de inserção profissional.

Conforme consta, ainda, do seu PDI, a instituição procura dar a sua parcela de contribuição ao desenvolvimento regional, investindo na modernização e na aproximação do setor produtivo com as organizações sociais. Dessa forma, procura aprimorar os instrumentos que servem de apoio ao desenvolvimento da sociedade, colaborando para o desenvolvimento regional.

## 5.4 UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC

Na página 38 do PDI da Unoesc (UNOESC, 2013), ao detectar a importância das políticas de ensino, a instituição mostra sua preocupação com o desenvolvimento regional, ao afirmar que esta política deve “estimular o intercâmbio acadêmico e a intervenção nas problemáticas regionais.” Assim, nota-se que os problemas surgidos nas comunidades locais devem sempre estar no âmbito das metas e objetivos da instituição.

Ainda, sobre as políticas de ensino, é preciso destacar uma das finalidades apontadas em seu PDI, que é o “Estreitamento das relações entre Unoesc e comunidade por meio de empresas, escolas e outras instituições públicas e privadas, visando ao estabelecimento de parcerias.” (UNOESC, 2013). Ou seja, as parcerias da instituição são feitas com as organizações e entidades que compõem o seu entorno e que, de uma forma ou outra, são partícipes do desenvolvimento regional.

As políticas de pesquisa da Unoesc estão claramente vinculadas ao desenvolvimento regional, pois buscam, na sua conceituação, soluções que venham contribuir com o desenvolvimento da região. E este perfil das referidas políticas é percebido em um dos seus objetivos, que declara: “participar da análise científica dos componentes históricos que caracterizam o processo de desenvolvimento da região, sem perder de vista a inserção no contexto universal.” (UNOESC, 2013, p. 43). Embora este objetivo procure resgatar o processo de desenvolvimento da mesorregião Oeste catarinense, fica evidente que é a partir dele que se concebem políticas presentes e futuras que podem ser aplicadas no desenvolvimento regional.

Por sua vez, o objetivo de “constituir-se em centro de referência para a busca de alternativas e soluções às questões e problemas regionais”, do mesmo PDI, coloca a instituição no centro das decisões e das soluções para as problemáticas regionais. Ao se colocar nesta posição estratégica, a instituição deixa claro a que veio e quais são seus propósitos em relação ao desenvolvimento da região. (UNOESC, 2013, p. 43).

Em relação às suas políticas de extensão, a Unoesc contempla algumas concepções dirigidas ao desenvolvimento regional, sendo que a principal delas: “Como processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação entre universidade e entorno.” (UNOESC, 2013, p. 40).

Além desta, outras podem ser destacadas, como, por exemplo: “como espaço de articulação e de construção de uma identidade regional que passa pela produção do conhecimento e pela valorização das diferenças e das diversidades socioculturais.” (UNOESC, 2013, p. 40). Se vê nesta concepção a preocupação em se construir com a comunidade uma identidade, incluindo-se nessa identidade o olhar voltado para o desenvolvimento regional.

Outra concepção das políticas de extensão da Unoesc afirma: “como a atividade-fim que melhor permite compreender a realidade social e a

consequente atualização das práticas de ensino e pesquisa, bem como o caminho para que a Universidade viva em plenitude seus fins perante a comunidade.” (UNOESC, 2013, p. 40). Constata-se, aqui, o foco mais direcionado ao desenvolvimento regional, ao citar a compreensão da realidade social, bem como enxergar a universidade com atuação ativa e viva perante a comunidade da qual faz parte.

Ainda, na mesma página do PDI, encontramos a seguinte afirmação: “A Extensão na Universidade do Oeste de Santa Catarina está fundamentada, principalmente, nos pressupostos de contribuição para o desenvolvimento regional.” Tal afirmação confirma e reforça o compromisso que a instituição assume perante a sua comunidade por meio das suas atividades de extensão, procurando exercer a sua função social, que está presente nos principais objetivos da Unoesc.

Fica evidente a intenção da Instituição, em suas políticas de extensão, voltar-se às problemáticas surgidas da comunidade, bem como da região. Para cumprir com fidelidade suas políticas, nesta área, a Unoesc elege alguns parâmetros que destacamos para mostrar a sua efetiva preocupação com as causas regionais.

“A Unoesc é uma Instituição de origem pública e, como tal, é chamada a responder às exigências e demandas regionais colocadas pelas problemáticas de seu entorno.” (UNOESC, 2013, p. 40). Destaca-se aqui a origem pública da instituição que, inevitavelmente, a conduz para ser parceira na resolução dos problemas que estão ao seu redor e, por consequência, como solucionadora das demandas regionais. Ao ser participante na solução destas problemáticas, torna-se ela colaboradora efetiva do desenvolvimento regional.

Mais adiante, afirma o PDI (UNOESC, 2013, p. 40):

A legitimidade de uma instituição universitária se conquista com o modo e a intensidade do engajamento na solução dos problemas de seu entorno, tornando as atividades-

fim relevantes, não somente do ponto de vista acadêmico, como do ponto de vista da pertinência para o processo do desenvolvimento regional.

Diversos são os objetivos do PDI da Unoesc que fazem menção ao desenvolvimento regional. Por exemplo:

Contribuir com os Sistemas Produtivos e de Inovação da região do Oeste de Santa Catarina, de acordo com suas especificidades, com vistas à inovação de forma sistêmica para aumentar o potencial de sucesso a ser alcançado com o desenvolvimento regional. (UNOESC, 2013, p. 43).

O destaque que se faz ao objetivo citado decorre do fato de que alude aos sistemas produtivos aliados aos de inovação. Entende-se que é a partir de uma cultura voltada à inovação que o desenvolvimento de uma sociedade, comunidade ou região acontece efetivamente. A partir do momento em que a Unoesc contempla, em seus objetivos, esta preocupação, também é contemplado o desenvolvimento regional, que passa a ser beneficiado neste processo inovativo.

Por último, o PDI da Instituição é enfático:

A instituição tem consciência da responsabilidade social de participar do desenvolvimento dessa extensa região em parceria com os municípios, órgãos de governo e entidades da sociedade civil. É dessa forma que a Unoesc consolida a sua missão, valores e finalidades como instituição pública não estatal, de característica eminentemente comunitária e de assistência social. (UNOESC, 2013, p. 25).

Na presente seção, procurou-se registrar, por intermédio das informações exaradas dos respectivos PDIs, propósitos que procurassem aliar os objetivos das instituições comunitárias de ensino superior da mesorregião Oeste catarinense com o desenvolvimento da própria região. O que se pode concluir é que elas sempre tiveram, em seu bojo, a preocupação primordial com o desenvolvimento regional.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese de que as ICES interferem no desenvolvimento de uma região criando impactos positivos e perceptíveis é um fato, demonstrado exaustivamente em seus documentos, em suas missões, objetivos e ações. O desenvolvimento das comunidades acontece mediante o aporte do conhecimento das pessoas e das tecnologias empregadas. Esses conhecimentos e tecnologias advêm dos bancos escolares e, de forma mais nítida, da educação superior.

O conceito de desenvolvimento ultrapassa qualquer ideia que o vincule simplesmente ao crescimento, tão comum, usual e corriqueira no âmbito da sociedade. O conceito de desenvolvimento trabalhado neste estudo refere-se a muito mais do que o mero crescimento. Envolve o desenvolvimento social, econômico, cultural, ambiental de uma sociedade. Vincula-se, de maneira mais estreita, à diminuição das desigualdades regionais entre comunidades de um mesmo país ou nação, como também, direciona-se ao bem-estar das pessoas que compõe essas comunidades.

As universidades passaram a desempenhar papel de relevante importância no desenvolvimento das regiões nas quais interagem. Seu papel não mais se limita às vertentes do ensino, pesquisa e extensão. É preciso que elas atuem de forma decisiva e colaborativa no desenvolvimento das sociedades.

O processo que vincula o desenvolvimento regional pela influência das universidades na mesorregião Oeste catarinense precisou, antes, passar por outro processo, que foi a interiorização e a expansão da educação superior no estado de Santa Catarina, que ocorreu, principalmente, por meio do modelo comunitário.

O desenvolvimento regional na mesorregião Oeste catarinense, assim como em outras situadas no Brasil, pode ser mensurado pela evolução ou não dos indicadores socioeconômicos e educacionais. Por meio deles pode-

se observar em que medida as ICES foram ou continuam sendo indutoras do processo do desenvolvimento regional. Embora não se possa fazer uma relação direta entre esses indicadores e o desenvolvimento regional, na mesorregião Oeste catarinense houve evolução desses indicadores.

O primeiro indicador econômico em que se constata esta relação analisado neste estudo foi o PIB. A evolução do PIB verificada na mesorregião, no período 1999/2014, foi de 509,16%. Pode-se inferir que este crescimento teve a participação direta das ICES na região.

Outro indicador econômico que foi objeto de análise foi a Renda *per capita* que no período 2000/2014 apresentou evolução de 460,34%, na mesorregião em estudo. O crescimento observado demonstra que, efetivamente, o desenvolvimento econômico da região aconteceu impactado positivamente pela presença das ICES.

O terceiro indicador econômico a ser considerado no processo de desenvolvimento da mesorregião Oeste catarinense é o IDHM. O indicador, que é uma vertente do IDH global, teve como base de cálculo o Censo Demográfico do IBGE de 2010 e apresentou o índice de 0,749, classificado como médio pela Política Nacional de Desenvolvimento Urbano (PNDU). O valor apresentado se mostrou comparativamente igual aos índices apresentados pelas demais mesorregiões do estado. Assim, infere-se que tais indicadores tiveram decisiva participação e influência das estratégias encampadas pelas universidades comunitárias quanto ao enfoque no desenvolvimento regional.

Além dos indicadores econômicos, foram utilizados, como fonte de pesquisa e de comparação, os dados educacionais da região em estudo. Embora não se tenha percebido evolução significativa nos dados estatísticos da educação básica, o mesmo não acontece com a educação superior. Utilizando-se de um lastro de tempo mais elástico (1991-2014) a mesorregião Oeste Catarinense apresentou evolução no número de matrículas de 618,98%,

enquanto no mesmo período o crescimento observado no estado de Santa Catarina foi de 378,49% e no Brasil foi de 400,17%.

Como analisado neste estudo, uma das maneiras de propiciar o desenvolvimento de uma região é através dos conhecimentos emanados do ambiente escolar que são vertidos para as comunidades. Esses conhecimentos são adquiridos de diversas formas e uma das mais concretas e efetivas se dá pela educação superior.

Os números constatados na evolução da educação superior na mesorregião Oeste catarinense demonstram, mais uma vez, o quão tem sido decisivo para o desenvolvimento regional a participação das ICES no desenvolvimento da mesorregião.

A efetividade das ações das universidades comunitárias no desenvolvimento desta região está presente em seus documentos oficiais e, de forma mais nítida, nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI). O que foi constatado é que todas elas procuram deixar registrado, de maneira bem explícita, que o principal objetivo de cada uma delas é com o desenvolvimento das regiões nas quais elas têm ingerência e participação. Afinal, esta postura está presente no DNA das universidades comunitárias.

Em síntese, infere-se que a presença e atuação das ICES na mesorregião tem servido de indução do desenvolvimento regional.

Este papel, no entanto, não tem data e prazo de validade. As ações das ICES em prol do desenvolvimento da região deve continuar, até como maneira de cumprir a motivação maior quando de sua criação. Esta motivação está presente em um dos objetivos específicos deste trabalho, ou seja: "identificar desafios e apontar perspectivas para as universidades comunitárias da mesorregião Oeste catarinense em seu papel no processo de desenvolvimento regional".

É preciso observar, contudo, que este estudo tratou apenas das estratégias das ICES. É preciso que se resgate o que foi realizado, efetivamente e de concreto em prol do desenvolvimento regional.

Essas duas proposições (desafios e perspectivas para as universidades comunitárias da mesorregião Oeste Catarinense, bem como, ações efetivas voltadas ao desenvolvimento regional) devem ser enfocadas em futuros estudos.

Ao concluir este trabalho fica o resultado positivo de ter participado de um estudo rico em pesquisa e informações e que me foi útil como pesquisador, como mestrando e, principalmente, como habitante de uma região que quer se desenvolver e que precisa da ajuda e do conhecimento gerado nas universidades comunitárias.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Rudimar Serpa de. **Educação à distância**: refletindo sobre os projetos pedagógicos de cursos de graduação de uma universidade comunitária. 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/265.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

AGUIAR, Letícia Carneiro. O processo de interiorização da educação superior catarinense. *In*: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais do Seminário de pesquisa em educação da região sul**. Caxias do Sul: UCS, 2012.

AMARO, Rogério Roque. Desenvolvimento – um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. 2003. Disponível em: <https://cea.revues.org/1573>. Acesso em: 14 mar. 2017.

ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS. **Mapas**. 2016. Disponível em: <http://www.new.acao.org.br/acao/acao/mapas>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BASSAN, Dilani S.; SIEDENBERG, Dieter Rugard. Desenvolver buscando a redução das desigualdades. In: BECKER, Dinizar F.; WITTMANN, Milton Luiz. **Desenvolvimento regional**: abordagens interdisciplinares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. Cap. IV.

BATISTA NETO, José. **Professora comunitária**: trajetória social e tipologia de um mito. 1999. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/licitacao/artigoprofessoracomunitaria.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: GIDDENS, Anthony *et al.* **Modernização reflexiva**. São Paulo: UNESP, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 29 mar. 2017.

BEGNINI, Sérgio; ALMEIDA, Lirane Elize Defante Ferreto de. Grau de desenvolvimento regional dos municípios da mesorregião oeste catarinense: caracterização e classificação. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 17, n. 4, p. 547-560, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/inter/v17n4/1518-7012-inter-17-04-0547.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BEHRENS, Maria Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. Disponível em: [www.rochadabencia.org/](http://www.rochadabencia.org/). Acesso em: 05 out. 2016.

BERTOLIN, J. C. G. Uma proposta de indicadores de desempenho para a educação superior brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 471-490, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1662/1662.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2016.

BONENTE, Bianca Imbiriba; ALMEIDA FILHO, Niemeyer. Há uma nova economia do desenvolvimento? **Revista de Economia**, Ed. UFPR, v. 34, n. 1, ano 32, p. 77-100, jan./abr. 2008. Disponível em: [revistas.ufpr.br/economia/article/download/6729/8040](http://revistas.ufpr.br/economia/article/download/6729/8040). Acesso em: 24 mar. 2017.

BORDIGNON, G. **Estabelecimentos isolados de ensino superior**: um estudo das Fundações Educacionais de SC. Dissertação (Mestrado em Administração de Sistema Educacionais) – Fundação Getúlio Vargas, 1978. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle>. Acesso em: 08 out. 2016.

BRANDÃO, Carlos. **Território e Desenvolvimento**: as múltiplas escalas entre o local e o global. São Paulo: Ed. Unicamp, 2007.

BRANDÃO, R. **Ensino Superior e desenvolvimento**. 2013. Disponível em: <http://branndd.blogspot.com.br/2013/07/ensino-superior-e-desenvolvimento-de.html>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 04 jul. 2016.

BRASIL. Decreto n. 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, p. 1, 25 abr. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 16 out. 2016.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001-2010. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 01 jul. 2016.

BRASIL. Lei n. 12.881 de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1 (Edição Extra), 13 nov. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm). Acesso em: 14 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Desafios setoriais para as políticas de expansão e interiorização da educação Superior**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 out. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. 2014-2024. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1 (Edição Extra), 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para todos - PROUNI. 2004. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 14 jan. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm). Acesso em: 07 out. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Portal**. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 03 nov. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf). Acesso em: 27 nov. 2022.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **O público não estatal**. 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=743>. Acesso em: 19 out. 2016.

BRUM, Argemiro Jacob. **Desenvolvimento econômico brasileiro**. Petrópolis: Vozes. Unijuí, 1999.

BRUSEKE, F. J. O Problema do Desenvolvimento Sustentável. *In*: CAVALCANTI, C. **Desenvolvimento e natureza**: estudos para uma sociedade sustentável. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 29-39. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Andri\\_Stahel/publication/242508694\\_DESENVOLVIMENTO\\_E\\_NATUREZA\\_Estudos](https://www.researchgate.net/profile/Andri_Stahel/publication/242508694_DESENVOLVIMENTO_E_NATUREZA_Estudos). Acesso em: 07 abr. 2017.

CABUGUEIRA, Artur Carlos Crespo Martins. Do desenvolvimento regional ao desenvolvimento local. Análise de alguns aspectos de política económica regional. **Gestão e Desenvolvimento**, 9 (2000), 103-136.

CAIDEN, Gerald; CARAVANTES, Geraldo. Reconsideração do conceito de desenvolvimento. **Revista de Administração Pública.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 4-16, jan./mar. 1982. Disponível em: [bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/download/](http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/download/). Acesso em: 05 abr. 2017.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1991. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/12906958/Relatorio-Brundtland-Nosso-Futuro-Comum-Em-Portugues>. Acesso em: 27 mar. 2017.

CONSÓRCIO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS. **Comung**. 2016. Disponível em: <http://www.comung.org.br/>. Acesso em: 10 nov. 2016.

CONTERATO, M. A.; SCHNEIDER, S.; WALQUI, P. D. Desenvolvimento rural no estado do Rio Grande do Sul: uma análise multidimensional de suas desigualdades regionais. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 12, n. 2, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view>. Acesso em: 15 abr. 2017.

DIEGUES, A. C. A Globalização da Proteção da Natureza: O papel das grandes ONGs transnacionais e da ciência. In: DUPAS, G. (org.). **Meio ambiente e crescimento econômico**: Tensões Estruturais. São Paulo: Ed. Unesp, 2008, p. 131-164. Disponível em: <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/papel.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2017.

DINIZ, Clélio Campolina. **Dinâmica regional e ordenamento do território brasileiro**: desafios e oportunidades. 2013. Disponível em: <http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20471.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001.

ESCOBAR, A. El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. In: MATO, D. **Políticas de economía, ambiente y sociedad y tiempos de globalización**. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2005, p. 17-31.

ESTEVA, Gustavo. Desenvolvimento. In: SACHS, Wolfgang (Ed.). **Dicionário do desenvolvimento**: guia para o conhecimento como poder. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESTRADA, Rolando Juan Soliz. **Os rumos do planejamento estratégico na universidade pública**. Um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Maria. 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br>. Acesso em: 29 fev. 2016.

FAUSTINO, Jussara. **Indicadores sociais**. 2012. Disponível em: <http://www.coladaweb.com/economia/indicadores-sociais>. Acesso em: 08 set. 2015.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975. 262 p.

FLECK, Carolina Freddo. A tríade ensino-pesquisa-extensão e os vetores para o desenvolvimento regional. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, 2011. Disponível em: <http://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/518/265>. Acesso em: 05 out. 2016.

FLECK, Carolina Freddo. **A universidade no desenvolvimento do mercado de trabalho**. Um estudo de caso em Santana do Livramento. Porto Alegre: UFRGS, 2012, 188f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/55062/0008511.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 out. 2016.

FLECK, Carolina Freddo; PICCININI, Valmiria Carolina. Universidade e região: inserção de uma IFE em prol do desenvolvimento. RDE – Revista de Desenvolvimento Econômico, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.unifacs.br/>. Acesso em: 15 maio 2017.

FRANTZ, Walter; SILVA, Enio da. **As funções sociais da universidade**: o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

FRANTZ, Walter. O processo de construção de um novo modelo de universidade: a universidade comunitária. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.).

**Modelos institucionais de educação superior**. Brasília, DF: INEP, 2006.

FUNDESTE. FUNDAÇÃO DE ENSINO DO DESENVOLVIMENTO DO OESTE.

**Quem somos**. 2016. Disponível em: [http://www.fundeste.org.br/index.php/quem\\_somos](http://www.fundeste.org.br/index.php/quem_somos). Acesso em: 10 nov. 2016.

FURTADO, Celso. A saga da SUDENE: (1958-1964). **Arquivos Celso Furtado**, v. 3, Rio de Janeiro: Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2009.

GALVÃO, Antônio Carlos Filgueira. **Política de desenvolvimento regional e**

**inovação**: Lições da experiência europeia. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

Disponível em: <https://books.google.com.br/books>. Acesso em: 01 dez. 2015.

HIRSCHMAN, Albert. Ascensão e declínio da Economia do Desenvolvimento.

**Revista de Ciências Sociais**. v. 25, n. 1, 1982.

IANNI, Otávio. O Estado-Nação na Época de Globalização. **Revista**

**Econômica**, v. 1, n. 1, p. 105-118, jul. 1999. Disponível em: <http://www.uff.br/revistaeconomica/v1n1/octavio.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatística**. 2015. Disponível em: [www.ibge.gov.br/estatistica/populacao](http://www.ibge.gov.br/estatistica/populacao). Acesso em: 16 set. 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores**

**Sociais**. Uma análise das condições de vida da população brasileira. 2013.

Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv667.pdf>.

Acesso em: 08 set. 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatística**. 2021. Disponível

em: [www.ibge.gov.br/estatistica/populacao](http://www.ibge.gov.br/estatistica/populacao). Acesso em: 10 fev. 2023.

IDH das Regiões de Santa Catarina. **Tudo lista**, 2015. Disponível em: <http://tudolistasmais.blogspot.com.br/2015/10/idh-das-regioes-de-santa-catarina.html>. Acesso em: 10 out. 2015.

ISLAM, N.; HENAULT, G. Do PIB às necessidades básicas: uma revisão crítica do desenvolvimento e da administração do desenvolvimento. *In*: CAIDEN, G.; CARAVANTES, G. **Reconsideração do conceito de desenvolvimento**. Caxias do Sul: EDUCS, 1988, p. 225-252.

LAGE, B. H. G.; MILONE, P. C. Impactos socioeconômicos do turismo. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 33, n. 4, out./dez. 1998. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/inter/v8n2/a06v08n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/inter/v8n2/a06v08n2.pdf). Acesso em: 15 abr. 2017.

LÜCKMANN, Luiz Carlos; CIMADON, Aristides. A dimensão pública das instituições de educação superior comunitárias. **Revista Nupem**, 2015. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile>. Acesso em: 13 jul. 2016.

MACHADO, A. M. Universidades comunitárias: um modelo brasileiro para interiorizar a educação superior. *In*: SCHMIDT, J. P. (org.). **Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009. p. 74-92.

MADUREIRA, Eduardo Miguel Prata. Desenvolvimento regional: principais teorias. **Revista Tema et Scientia**, v. 5, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.fag.edu.br/upload/arquivo/1457726705.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

MALTHUS, Thomas Robert. **Princípios de economia política e considerações sobre sua aplicação prática**: Ensaio sobre a população. São Paulo: Nova Cultural, 1996. 382 p. (Os Economistas). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/55325109/1-Thomas-Robert-Malthus-Ensaio-sobre-a-populacao>. Acesso em: 07 abr. 2017.

MATTIA, Adilene Alvarez. **Características do processo de expansão e integração de uma universidade comunitária**: O caso da PUC/RS. 2013. Disponível em: <http://btd.unisc.br/Teses/AdileneMattia.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

MELLO, C. O. PARRÉ, J. L. Índice de desenvolvimento rural dos municípios paranaenses: determinantes e hierarquização. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 2, p. 329-265, abr./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MERCADOEDU. **Armazém de dados educacionais**. Disponível em: [www.mercadoedu.com.br](http://www.mercadoedu.com.br). Acesso em: 27 fev. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2021**. Divulgação dos resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais Brasília, 31 de janeiro de 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 27 nov. 2022.

MORATO, Antônio Carlos; BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Das fundações educacionais. In: PANTALEÃO, Leonardo (org.). **Fundações Educacionais**. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, Sandrina Berthault; CRESPO, Nuno. Economia do Desenvolvimento: das abordagens tradicionais aos novos conceitos de desenvolvimento. **Revista de Economia**, Curitiba: Ed. UFPR, v. 38, n. 2, ano 36, p. 25-50, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/economia/article/view/>. Acesso em: 16 mar. 2017.

NUNES, Ana Lúcia de Paula Ferreira; SILVA, Maria Batista da Cruz. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, ano 4, n. 7, p. 119-133, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/malestar/article/view/60/89>. Acesso em: 05 out. 2016

PEGORARO, Ludimar. **Terceiro setor e a educação superior no Brasil**: compromisso social das fundações em Santa Catarina, o caso da Universidade do Contestado. 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183.pdf>. Acesso em: 19 out. 2016.

PENA JÚNIOR, Marcos Antônio Gomes; GRACIANO, Cláudia Gomes; VALÉRY, Françoise Dominique. Universidade e desenvolvimento local: reflexões sobre pró-atividade comunitária. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 2005. **Anais eletrônicos**. Disponível em: [www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2005.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2005.pdf). Acesso em: 05 out. 2016.

PEROBELLI, Matheu Pontelli; ARAUJO, Neiva Cristina de. Educação e democracia entrelaçadas: a importância das universidades comunitárias. *In*: SEMINÁRIO DOS 15 ANOS DO PAIUNG. 2009, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: [http://www.unisc.br/portal/images/stories/a\\_unisc/avaliacao\\_institucional/60342.pdf](http://www.unisc.br/portal/images/stories/a_unisc/avaliacao_institucional/60342.pdf). Acesso em: 20 out. 2016.

PERROUX, François *et al.* **Sociologia do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

PINTO, Rafael Ângelo Bunhi. Universidade comunitárias e avaliação institucional: o caso das universidades comunitárias gaúchas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 185-215, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a10v14n1.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025, uma abordagem exploratória. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE XXI: novos caminhos para a educação superior, Brasília, DF, 2003. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2016.

RICHTER, Luiz Egon; LEIDENS, Letícia Virgínia. O marco legal do terceiro setor e sua (in)compatibilidade normativa com as instituições comunitárias. *In*: SCHMIDT, João Pedro (org.). **Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz: Edunisc, 2009.

RIEDER, Arno. **A interiorização da educação superior no Brasil: Caso de Mato Grosso**. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em: 29 fev. 2016.

ROSA-CASTRO, Raquel de Mendonça et al. **Universidades Comunitárias: Características e Desafios**. Seminário Internacional de Educação Superior. 2014. Disponível em: [https://www.uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/2\\_es\\_politicas\\_publicas/12](https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/2_es_politicas_publicas/12). Acesso em: 06 jul. 2016.

SACHS, Ignacy. **Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir**. São Paulo: Vértice, 1986. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n68/05.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2017.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria da Educação. **Plano Estadual de Educação: quadriênio 1980/1983**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina S.A., 1980.

SANTAGADA, Salvatore. Indicadores Sociais: Contexto Social e Breve Histórico. **Revista FEE**, Porto Alegre, v. 20, n. 18, p. 245-255, 1993. Disponível em: [revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/download/758/1013](http://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/download/758/1013). Acesso em: 05 abr. 2017.

SANTOS, Elinaldo Leal et al. Desenvolvimento: um conceito multidimensional. **Revista eletrônica do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade do Contestado**, ano 2, n. 1, jul. 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5443930.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

SCARTON, Alessandra Maria et al. **Avaliação institucional em IES comunitárias**. 2014. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0543-6.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. A expansão dos cursos de Pedagogia em Santa Catarina no contexto da interiorização e privatização do ensino superior. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu. Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005*. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-1118--Int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-1118--Int.rtf). Acesso em: 01 jul. 2016.

SCHMIDT, João Pedro; CAMPIS, Luiz Augusto Costa a. As instituições comunitárias e o novo marco jurídico do público não-estatal. In: SCHMIDT, João Pedro (org.). **Instituições comunitárias**: instituições públicas não-estatais. Santa Cruz: Edunisc, 2009.

SCHMIDT, João Pedro. **O comunitário em tempos de público não estatal**. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a02.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.

SERRA, Maurício; ROLIM, Cássio. **Desenvolvimento e engajamento regional**: o papel das universidades. 2013. Disponível em: [http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_editora\\_livro/ebook\\_observando](http://www.unisc.br/portal/upload/com_editora_livro/ebook_observando). Acesso em: 11 jan. 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil; predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 fev. 2016.

SIEDENBERG, D. R. **Dicionário Desenvolvimento Regional**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

SIEWERDT, Maurício José. **Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADEMIA e autonomia universitária**: O trabalho docente nos (des) encontros entre o proclamado e a práxis. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94311>. Acesso em: 14 jul. 2016.

SILVA, Alberto Carvalho da. Alguns problemas do nosso ensino superior. 2001. **Estudos Avançados**, 15 (42), 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/K7qGYkTrDXZB5VHJfprtdKF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 fev. 2016.

SILVA F. C. A. *et al.* **Migração rural e estrutura agrária no oeste catarinense**. 2. ed. Florianópolis: Instituto Cepa/SC, 2003. Disponível em: [http://docweb.epagri.sc.gov.br/website\\_cepa/publicacoes/migracao.pdf](http://docweb.epagri.sc.gov.br/website_cepa/publicacoes/migracao.pdf). Acesso em: 15 abr. 2017.

SOUZA, Leandro de *et al.* **Acesso à educação superior e desenvolvimento regional**: como esses construtos se relacionam? 2013. Disponível em: <http://seer.uscs.edu.br/>. Acesso em: 27 jun. 2016.

STROHSCHOEN, Cristina. **Gestão Arquivística em Universidades Comunitárias**. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br>. Acesso em: 18 jul. 2016.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros *et al.* **Políticas de expansão da Educação Superior no Brasil pós LDB/96 – desafios para a avaliação**. 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br>. Acesso em: 02 fev. 2016.

THOMÉ, N. Gênese da Educação Superior na Região do Contestado (SC). **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 1-16, jun. 2003. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article>. Acesso em: 08 out. 2016.

UDESC. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Histórico**. 2016. Disponível em: <http://www.udesc.br/>. Acesso em: 10 nov. 2016.

UNC. Universidade do Contestado. **Histórico**. 2017. Disponível em: <http://www.unc.br/>. Acesso em: 19 abr. 2017.

UNC. Universidade do Contestado. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Concórdia. 2015. Disponível em: <http://www.unc.br/>. Acesso em: 19 abr. 2017.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação Superior**. Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 02 out. 2016.

UNIARP. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. **Home**. 2016. Disponível em: <http://www.uniarp.edu.br/home/>. Acesso em: 19 abr. 2017.

UNIARP. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Caçador. 2014. Disponível em: <http://www.uniarp.edu.br/home/>. Acesso em: 19 abr. 2017.

UNOCHAPECÓ. Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Histórico. 2016. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/>. Acesso em: 19 abr. 2017.

UNOCHAPECÓ. Universidade Comunitária Regional de Chapecó. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Chapecó. 2014. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/>. Acesso em: 19 abr. 2017.

UNOESC. Universidade do Oeste de Santa Catarina. **Conheça Unoesc**. 2016. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/unoesc/conheca-unoesc-single/joacaba>. Acesso em: 19 abr. 2017.

UNOESC. Universidade do Oeste de Santa Catarina. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Joaçaba, 2013. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/unoesc/conheca-unoesc-single/joacaba>. Acesso em: 19 abr. 2017.

ZAPATA, Tania. Estratégias de desenvolvimento local. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE GESTÃO SOCIAL, 1, 2004, Porto Alegre. **Anais Eletrônicos**... Porto Alegre: SESI, 2004. Disponível em: [www.sesirs.org.br/conferencia/papers/azeredo.pdf](http://www.sesirs.org.br/conferencia/papers/azeredo.pdf). Acesso em: 05 out. 2016.

