

— LUIZ CARLOS LÜCKMANN, ARISTIDES CIMADON,
ILSON ROBERTO DOS SANTOS E ELIEZER EMANUEL BERNART —

**O MODELO,  COMUNITÁRIO DE
EDUCAÇÃO SUPERIOR
 E SUA ATUAÇÃO NA
MESORREGIÃO OESTE
CATARINENSE **

— COLETÂNEA DE ARTIGOS 2 —

—
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)

M689 O modelo comunitário de educação superior e sua atuação na Mesorregião Oeste Catarinense: coletânea de artigos 2 / Luiz Carlos Lückmann... [et al.]. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2023.
112 p. : il. ; 23 cm

SBN (e-book): 978-85-98084-48-0
Inclui bibliografias

1. Ensino superior. 2. Desenvolvimento regional. 3. Universidades e faculdades comunitárias. 4. Comunidade - Desenvolvimento. I. Lückmann, Luiz Carlos... [et al.].

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 Strapazzon
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
A DIMENSÃO PÚBLICA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR COMUNITÁRIAS	9
ATUAÇÃO DE EGRESSOS NO AMBIENTE SOCIOECONÔMICO ORIUNDOS DE UMA IES COMUNITÁRIA.....	27
A PROPÓSITO DO RECRENCIAMENTO DA UNOESC.....	59
INDICADORES DEMOGRÁFICOS E EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	70
UM ESTUDO A PARTIR DA MESORREGIÃO OESTE CATARINENSE.....	71
A CONCENTRAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NOS GRANDES CENTROS: UM ESTUDO A PARTIR DAS MESORREGIÕES DO ESTADO DE SANTA CATARINA.....	87

APRESENTAÇÃO

Levo a público uma coletânea de artigos científicos publicados em periódicos entre os anos 2001 e 2016, agora republicados no formato *e-Book*, intitulado *O modelo comunitário de educação superior e sua atuação na mesorregião oeste catarinense*.

No primeiro texto, fui brindado pela coautoria do eminente professor Aristides Cimadon, idealizador da criação da primeira universidade da Mesorregião Oeste Catarinense, a Universidade do Oeste de Santa Catarina, da qual foi reitor por muitos anos. O artigo tem como título *A dimensão pública das Instituições de Educação Superior Comunitárias*. Analisa alguns pressupostos que se fizeram presentes no processo de regulação do novo marco legal das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), consubstanciado na Lei nº 12.881/13. Ao dispor sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das ICES, o Estado brasileiro reconhece ser legal e, portanto, legítima, a institucionalização de um modelo de educação superior diferenciado do modelo público-estatal de universidade e distante do modelo representado pelas instituições privadas de ensino superior. O artigo foi publicado na Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 7, n. 12, jan./jun. 2015.

O segundo texto, também em coautoria com o professor Cimadon, traz como título *Atuação de egressos no ambiente socioeconômico oriundos de uma IES comunitária*. O compromisso de uma instituição universitária com seus estudantes não termina com a entrega do diploma; estende-se por toda a vida, especialmente quando, uma vez formados, adentram ao mundo do trabalho. O texto teve por objetivo analisar como se materializa a inserção de egressos de cursos de graduação de IES comunitárias no ambiente socioeconômico. Tomou-se como "estudo de caso" a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Foi publicado na revista Comunicações, Piracicaba | v. 27 | n. 2 | p. 63-83 | maio-ago. 2020.

O terceiro texto foi escrito por ocasião do credenciamento da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) pelo Conselho Estadual de Educação, em 2001, uma vez que as IES pertencentes à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) eram, na ocasião, reguladas por aquele órgão colegiado. O texto trouxe para a análise algumas categorias constituintes da identidade da Unoesc, entre elas: sua condição de universidade; a identidade institucional; a regionalidade de atuação; o credenciamento público; a legitimidade social; e a plenitude universitárias. Encerra com o apontamento de alguns desafios que a Instituição, na ocasião, tinha pela frente. O artigo foi publicado na Revista ROTEIRO, Joaçaba, nº45, vol. XXV, p. 59-70, jan./jun. de 2001.

O quarto texto, escrito em coautoria com o prof. Ilson Roberto dos Santos, tem por título *Indicadores demográficos e educacionais e suas implicações na educação superior: um estudo a partir da Mesorregião Oeste Catarinense*. É resultado de um projeto de pesquisa financiado pelo Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação da Unoesc, onde, à época, estava vinculado. Foi publicado na revista Unoesc & Ciência - ACSA Joaçaba, v. 7, n. 2, p. 219-226, jul./dez. 2016. Os dados coletados da base do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostravam, à época, uma forte redução da população pertencente às faixas etárias mais jovens e, conseqüentemente, uma redução das matrículas na educação básica, sobretudo na educação infantil e no ensino fundamental, impactando nas matrículas do ensino médio e superior da região. As variáveis analisadas levaram à inferência de que haverá, nos próximos anos, estagnação e, até mesmo, redução das matrículas nas instituições de ensino superior presentes na Mesorregião Oeste Catarinense, alterando-se significativamente o cenário da educação superior.

Já o quinto e último texto foi publicado em coautoria com Eliezer Emanuel Bernart, à época graduando em Engenharia da Computação e

bolsista do FUMDES. Tem como título *A concentração da pós-graduação nos grandes centros: um estudo a partir das mesorregiões do estado de Santa Catarina*, publicado na revista *Roteiro*, Joaçaba, v. 38, n. 2, p. 289-310, jul./dez. 2013. O artigo discute a problemática da concentração da pós-graduação na costa litorânea do estado de Santa Catarina. Partiu-se da hipótese de que as políticas públicas formuladas pela Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) são apropriadas aos grandes centros de excelência, em prejuízo às instituições localizadas em regiões interioranas do país. Teve-se como objetivo chegar à proposição de novas políticas públicas para a pós-graduação *stricto sensu* que, uma vez adotadas pela CAPES, poderiam minimizar o problema da concentração.

A DIMENSÃO PÚBLICA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR COMUNITÁRIAS¹

Luiz Carlos Lückmann
Aristides Cimadon

RESUMO

O texto analisa alguns pressupostos que se fizeram presentes no processo de regulação do novo marco legal das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), consubstanciado na Lei nº 12.881/13. Até então, as ICES vinham sendo tratadas pelo Estado brasileiro ora como instituições públicas, ora como instituições privadas, produzindo distorções de ordem conceitual e legal. Com a nova Lei, as ICES passam a ser reconhecidas como um modelo diferenciado de educação superior, cujas características são marcadas pela natureza pública de seus atos instituidores, pela regionalidade de atuação e pelo seu comprometimento com o processo de desenvolvimento social de comunidades interioranas do país.

Palavras-chave: Educação superior; universidades comunitárias; dimensão pública; marco legal.

1 COLOCANDO A QUESTÃO DE FUNDO

A legislação brasileira acolhe dois tipos de pessoa jurídica, a de direito público e a de direito privado (BRASIL, 2002). Na esteira desse preceito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 19, classifica as instituições de ensino como sendo públicas, "assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público", e privadas, "assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado." (BRASIL, 1996).

¹ Artigo publicado na Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 7, n. 12, jan./jun. 2015.

A mesma Lei, no artigo 20, tipifica as instituições privadas de ensino como sendo particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. E ao caracterizar cada um desses modelos, reconhece as instituições comunitárias como sendo aquelas “instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade”.

Como se observa, do ponto de vista legal, as ICES são classificadas pela legislação maior como sendo instituições privadas, gerando, não raras vezes, distorções de ordem conceitual, outras vezes de ordem legal. A Lei nº 12.881, de 12 de dezembro de 2013 (BRASIL, 2013a), quis pôr fim a algumas dessas distorções. Ao dispor sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das ICES, o Estado brasileiro reconhece, em síntese, ser legal e, portanto, legítima, a institucionalização de um modelo novo de educação superior, diferenciado do modelo público-estatal de universidade e distante do modelo representado pelas instituições privadas de educação superior.

Contudo, há ainda alguns pressupostos de ordem conceitual presentes no processo de regulação do novo marco legal das ICES que precisam ser analisados. Entre eles, o próprio entendimento do que vem a ser o público no contexto de um novo projeto de Estado que vem sendo gestado nos últimos anos, não mais polarizado entre o público e o privado, ou dimensionado entre o Estado mínimo e o Estado máximo (SCHMIDT, 2010).

O presente texto analisa o novo marco legal conferido às ICES em três dimensões: a conceitual, dado o caráter polissêmico atribuído ao conceito de público; a político-social, dada a importância do papel que as instituições comunitárias exerceram e ainda hoje exercem no processo de interiorização da educação superior no país; e a jurídico-legal, dada a nova configuração jurídica que essas instituições passaram a assumir a partir da promulgação da Lei nº 12.881.

A análise recairá, em específico, sobre as ICES presentes nos interiores dos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, região cuja experiência vem se intensificando nos últimos anos.

2 INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE DIMENSÃO PÚBLICA NÃO ESTATAL

As ICES são uma experiência não tão recente na história da educação superior brasileira. Foram criadas entre os anos de 1940 e 1970 do século passado. Embora existam instituições dessa natureza semelhantes em outros estados do país, é no Rio Grande do Sul (RS) e em Santa Catarina (SC) que elas se apresentam com características genuinamente comunitárias.

No RS, as ICES compõem o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), criado em 1996. São mais de 40 campi universitários localizados estrategicamente no interior do Estado. Em SC, são representadas pela Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), fundada em 1974. O modelo catarinense congrega 15 instituições, também distribuídas estrategicamente por todo o interior do Estado. No RS, as ICES constituíram-se a partir de necessidades da sociedade civil, representada por associações, entidades e poder público. Em SC, somaram-se às iniciativas da sociedade civil a forte presença do poder público local. As ICES gaúchas e catarinenses formam hoje um dos maiores sistemas de educação superior do sul do país, com 27 instituições de ensino superior, em sua maioria, universidades. Em 2012, possuíam 312.326 alunos matriculados (INEP, 2012).

A dimensão pública atribuída ao modelo comunitário de educação superior constitui um dos elementos marcantes da sua identidade construída ao longo dos últimos anos. Está presente nos textos de todos os seus documentos oficiais; também serviu de argumento no processo de discussão

e formulação do novo marco legal dessas instituições, consubstanciado na Lei nº 12.881, que vem sendo chamada de Lei das Comunitárias (BRASIL, 2013a).

Até então, as ICES vinham sendo tratadas pela legislação educacional brasileira como sendo instituições educacionais pertencentes ao setor privado, em seu sentido estrito, desconsiderando-se o papel público-comunitário que essas instituições exercem junto às regiões de seu entorno. As ICES não atuam com o objetivo do lucro, como se fossem organizações do mercado como outras quaisquer. Pensá-las enquanto organizações privadas significa conformar-se com uma visão reducionista e estreita do sentido do público, incapaz de dimensionar e avaliar o que essas instituições representam junto às comunidades do ponto de vista de sua relevância social-comunitária.

Pelas suas características, o conceito de público presente no ideário das ICES certamente não é o conceito de público que comumente é atribuído às instituições públicas estatais de educação superior. As ICES possuem as características do público em seu sentido lato, aquele que concebe o público enquanto espaço social e coletivo construído por outra esfera pública, a esfera pública não estatal (FRANTZ; SILVA, 2002).

A Lei das Comunitárias (BRASIL, 2013a) foi pensada e construída com base nesse pressuposto. O artigo 1º elenca um conjunto de características que permite inferir que as ICES identificam-se como sendo instituições públicas não estatais, portanto, diferenciadas de outros modelos tradicionais assentados no ultrapassado dualismo que comporta apenas duas configurações institucionais, a representada pelas instituições públicas e a representada pelas instituições privadas. No referido artigo, lê-se (BRASIL, 2013a):

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 (BRASIL, 2013a).

Ao reconhecer tais características, a Lei consagra o caráter público não estatal reivindicado pelas instituições comunitárias, admitindo a existência de um novo modelo de educação superior, diferenciado, em sua natureza e configuração, de outros modelos jurídicos existentes no país.

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. Foram criadas sem a tutela do Estado. Frantz e Silva (2002) foram precisos ao reconhecê-las “como 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” (FRANTZ; SILVA, 2002, p. 34).

Por razões de cultura política, da legislação infraconstitucional e dos atos administrativos em geral, o conceito de público geralmente vem associado ao conceito de público estatal, àquilo que compete exclusivamente ao Estado e, portanto, por ele deve ser administrado e provido (LAZZARI; KOEHNTOPP; SCHMIDT, 2009). O que denota ser um conceito estreito e ultrapassado do público, pois atrela-se a uma ideia de Estado interventor, centralizador e regulador, modelo de organização política e econômica exaurido. Contrapondo-se a esta concepção de público e a esta ideia de

Estado, Santos (2002), em seu texto *Reinventar a Democracia*, escreveu: está a emergir uma nova forma de organização política mais vasta que o Estado, de que o Estado é o articulador e que integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não estatais, nacionais e globais" (SANTOS, 2002, p. 59).

Essa nova forma de organização política possibilita que a sociedade civil atue de forma cooperada com o Estado, impedindo que interesses meramente privados e mercadológicos se apropriem de parcelas significativas do poder do Estado, tomando o lugar do espaço público (SOUSA, 2013). No novo paradigma emergente, o Estado passa a assumir outro papel, o de compartilhar demandas sociais com a sociedade civil. Nesse paradigma, o conceito de público estatal cede lugar à categoria do público não estatal, associado à ideia de compartilhamento, de cooperação. O alargamento do que significa o público evita visões simplificadoras como aquela que vincula o público exclusivamente com a ideia de Estado, considerando-se tudo o mais como sendo da esfera do privado. Nessa lógica, o público torna-se monopólio do Estado e o privado, monopólio do mercado.

Para Schmidt e Campis,

O público manifesta-se em duas modalidades: público estatal e público não-estatal. O estatal, por definição, tem (deve ter) finalidades exclusivamente públicas. Todavia, o público é mais abrangente que o estatal. [...] Em sociedades complexas e pluralistas, além dos entes estatais, o público inclui uma gama de organizações e instituições que prestam serviços de interesse coletivo, ou seja, são públicas não-estatais (SCHMIDT; CAMPIS, 2009, p. 18).

As ICES fazem parte dessa gama de instituições comprometidas com a educação superior, atuando em complementaridade às responsabilidades do Estado. Elas representam o esforço da sociedade civil na construção de um novo espaço público, no sentido da ampliação do espaço do Estado, portanto, somando-se a este. A Comissão de Constituição, Justiça e

Cidadania do Senado Federal do Brasil (BRASIL, 2010), ao analisar o Projeto de Lei que deu origem ao novo marco regulatório das ICES, reforça esta mesma concepção de público, argumentando:

O que se pretende aqui é chamar a atenção para o fato de que a compreensão do termo público é mais ampla do que a recoberta pelo termo estatal. Pode-se dizer que estatal é apenas uma das formas assumidas pelo público.

Existe também o público não estatal, que compreende, por exemplo, as organizações da sociedade civil voltadas à prestação de serviços públicos, sem fins lucrativos e com características próprias de ente público. Essa categoria está implícita na lógica da Constituição, ao prever a indispensável cooperação de organizações de direito privado, sem fins lucrativos, na prestação de serviços públicos. Não obstante essa diferenciação constitucional, tanto na legislação infraconstitucional quanto na cultura político-administrativa do País prevalece em grande parte a dicotomia público versus privado (BRASIL, 2010).

São peculiares às ICES características que não encontramos no segmento público estatal de educação superior, muito menos no segmento privado. São criadas por iniciativa de organizações da sociedade civil e constituídas legalmente sob a forma de fundação ou de associação de direito privado; atuam seguindo os princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, economicidade e ciência; suas mantenedoras não se subordinam a interesses empresariais; não visam, muito menos distribuem lucros, uma vez que eventuais resultados econômicos são reinvestidos na própria instituição; seu patrimônio não é propriedade de particulares e, em caso de encerramento, é destinado a instituição congênere; praticam gestão democrática e transparente, com a participação de representantes da comunidade interna e de diferentes segmentos da sociedade civil em seus órgãos deliberativos; os dirigentes são da própria instituição, eleitos pela comunidade acadêmica e por representantes da comunidade regional; prestam contas à sociedade e ao poder público; possuem profunda ligação com a população e a região, participando do desenvolvimento regional (SCHMIDT; CAMPIS, 2009; FRANTZ; SILVA, 2002).

Como se observa, as ICES possuem as características do público enquanto espaço social e coletivo construído pela esfera comunitária. A dimensão do público por elas reivindicado é, portanto, maior que o público representado pelo Estado. Não são de natureza pública estatal, muito menos de natureza privada; são instituições públicas de natureza jurídica não estatal.

3 O PAPEL DAS ICES NA INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Outro argumento largamente utilizado para fundamentar e justificar o processo de discussão que resultou na formulação da Lei das Comunitárias foi o de que estas instituições exercem papel social preponderante no processo de interiorização e de democratização da educação superior no país. Segundo Frantz e Silva,

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 (FRANTZ; SILVA, 2002, p. 82).

As ICES dos estados de SC e RS, recorte desse estudo, instalaram-se estrategicamente em espaços geográficos distantes dos grandes centros urbanos com dois desafios: o de suprir a ausência do Estado na provisão de educação superior junto a regiões interioranas e o de participar do processo de desenvolvimento social das comunidades de seu entorno. Tais desafios estão presentes nos planos de desenvolvimento, nos projetos pedagógicos de cursos e nos programas de pesquisa e de extensão dessas instituições.

Diversamente do modelo comunitário, a universidade pública de origem estatal expandiu-se junto aos grandes centros urbanos, produzindo assimetrias regionais desfavoráveis ao desenvolvimento equilibrado, tão desejado pela sociedade brasileira. O sistema público estatal apresenta-se como um modelo diverso na sua estratégia, na sua missão e em suas finalidades. Enquanto as ICES criam suas estratégias, focam sua missão e orientam suas finalidades tendo o local/regional como universo do seu 'que fazer' universitário, o modelo público estatal de universidade concentra seu foco nas questões nacionais.

Há, portanto, uma questão conceitual subjacente ao modelo comunitário de universidade que o distingue de outros modelos. As universidades públicas estatais são instituições sociais criadas e mantidas pelo Estado com a missão de desenvolver ensino, pesquisa e extensão numa perspectiva de país. Já as ICES são instituições sociais comunitárias criadas pela sociedade civil para atender à mesma missão, porém, numa outra perspectiva, a perspectiva regional, e com outro desafio, o de interiorizar a educação superior.

Olhando o mapa da educação superior pública estatal dos dois últimos estados do sul do país, observa-se que em SC esta se concentra na capital, onde encontramos uma universidade federal e outra estadual; apenas uma universidade federal, tardiamente implantada, localiza-se no interior do Estado. Já o RS, talvez por ser uma região fronteiriça, é um dos estados da federação mais bem servidos de educação superior pública de origem estatal.

Analisando-se o mesmo mapa, agora o das instituições comunitárias, observa-se que estas ocuparam exatamente os espaços 'vazios' deixados pelo Estado na questão da provisão de educação superior pública. Este fato leva a inferir que a configuração espaço-regional da educação superior nesses dois estados não aconteceu aleatoriamente. Para Lückmann (2009),

o processo de interiorização das ICES “não aconteceu por conveniência ou por interesse deste ou daquele município, mas pela opção estratégica de acreditar-se que seria possível a existência de universidades que ultrapassassem os limites geográficos de uma cidade e estivessem inseridas no contexto de uma região, a serviço de seu desenvolvimento” (LÜCKMANN, 2009, p. 384).

A importância das ICES no processo de expansão da educação superior para além dos grandes centros, contudo, não vinha sendo argumento suficiente a ponto de sensibilizar o Estado na questão das políticas educacionais, em especial aquelas que regulamentam a distribuição de recursos públicos. As universidades comunitárias vinham sendo sistematicamente alijadas do financiamento público pelo fato de serem tratadas pela legislação como sendo instituições privadas. Isso lhes impedia de avançar na pesquisa e na pós-graduação, passo necessário para a sua consolidação enquanto universidades.

A Lei das Comunitárias representou um avanço na solução desse problema, na medida em que o Estado passa a reconhecer o caráter público das ICES, possibilitando-lhes o acesso a editais de fomento, antes direcionados somente às instituições públicas, além de permitir a liberação de recursos orçamentários do poder público. Este reconhecimento se materializa nas prerrogativas concedidas pela Lei às ICES, entre as quais (BRASIL, 2013a, art. 2º):

I - ter acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento direcionados às instituições públicas;

II - receber recursos orçamentários do poder público para o desenvolvimento de atividades de interesse público;

III - (VETADO).

IV - ser alternativa na oferta de serviços públicos nos casos em que não são proporcionados diretamente por entidades públicas estatais;

V - oferecer de forma conjunta com órgãos públicos estatais, mediante parceria, serviços de interesse público, de modo a bem aproveitar recursos físicos e humanos existentes nas instituições

comunitárias, evitar a multiplicação de estruturas e assegurar o bom uso dos recursos públicos (BRASIL, 2013a, art. 2º).

4 UM MODELO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DIFERENCIADO

A Lei 9.394/1966, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 19, ajustou as instituições de ensino em duas categorias administrativas: “públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.” (BRASIL, 1996).

A mesma Lei, em seu artigo 20, classifica as instituições privadas de ensino como sendo particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Embora a lei reconheça haver diferenças fundamentais entre as instituições que pertencem ao setor privado, ainda assim, elas são instituições privadas.

Os argumentos arrolados a seguir vão numa outra direção. Pretende-se mostrar que 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. Também não se ajustam à natureza jurídica das organizações do Terceiro Setor. As ICES são instituições que se colocam “ao lado do Estado e do mercado como o tripé que sustenta o universo público” (SCHMIDT, 2009, p. 10), superando-se a dicotomia público/privado. As instituições comunitárias somam-se às ações do Estado

movidas não pela competição, mas pela cooperação. Tais pressupostos estiveram presentes no embate que resultou na aprovação da Lei das Comunitárias.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), de forma inovadora, inaugurou o regime de cooperação na execução de políticas sociais entre Estado e sociedade civil nas áreas da saúde (art. 197), da assistência social (art.

204), da educação (art. 205), da cultura (art. 216), do desporto (art. 217); da preservação do meio ambiente (art. 225) e da comunicação social (art. 223).

Para regulamentar a execução de tais serviços, foram criadas duas leis inspiradas na Reforma do Estado brasileiro (BRASIL, 1995): a Lei das Organizações Sociais (Lei nº 9.637/98) e a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Lei nº 9.790/99). As OS e as OSCIPs compõem o chamado Terceiro Setor, um conjunto de organizações de natureza jurídica privada, sem fins lucrativos e de interesse público.

As OS são “pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde” (art. 1º). Para Richter e Leidens:

Organizações Sociais são, portanto, entidades de direito privado, não criadas pelo Estado, não classificadas pelo ordenamento jurídico como mercantis, e que tenham por objetivo a execução de atividades voltadas à saúde, à cultura, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico e à preservação do meio ambiente, atividades estas qualificadas como não-exclusivas do Estado (RICHTER; LEIDENS, 2009, p. 49).

Já as OSCIPs são credenciadas pelo Estado como entidades jurídicas de direito privado sem fins lucrativos, cujos objetivos sociais tenham, pelo menos, uma entre as diversas finalidades apontadas no artigo 3º da Lei, uma delas a de “promoção gratuita da educação” (Art. 3º, inciso III). Como se observa, embora as organizações do Terceiro Setor prestem serviços públicos à sociedade, não podem ser consideradas como sendo organizações estatais. Por outro lado, também não se identificam com organizações cujos fins sejam exclusivamente econômicos, uma vez que suas atividades não têm por finalidade o lucro. Para Pegoraro,

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 (PEGORARO, 2013, p. 42).

Diante desse contexto jurídico, como ficam as ICES? São elas organizações do Terceiro Setor? Segundo Richter e Leidens, “existem entidades da sociedade civil, em especial as comunitárias, que atuam na execução de serviços sociais, mas que não se enquadram nos marcos legais existentes, razão pela qual são tratadas como se integrassem o mercado, ou seja, com finalidade lucrativa, o que representa uma grave incongruência à luz da Constituição Federal” (RICHTER; LEIDENS, 2009, p. 53).

No entender dos autores, essas instituições “a rigor não são albergadas nem pela legislação que dispõe sobre as Organizações Sociais, nem pela legislação que trata das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público” (2009, p. 52). A figura das organizações sociais foi criada no bojo da reforma do Estado brasileiro com o objetivo de transferir serviços de natureza pública de responsabilidade do poder público ao setor privado. As ICES, por sua vez, são entidades constituídas pela iniciativa comunitária, com o objetivo de suprir a ausência do Estado na oferta de educação superior em regiões distantes dos grandes centros. Portanto, surgem e atuam em nome próprio, a despeito do Estado.

As ICES não são amparadas, muito menos, pela legislação que trata das OSCIPs. A Lei que regulamenta tais organizações (Lei nº 9.790/99) prescreve, em seu art. 3º, inciso II, um conjunto de atividades não condizentes com as atividades realizadas pelas ICES, como por exemplo, “a promoção gratuita da educação [...] e a promoção gratuita da saúde.” Há também diferenças entre as ICES e as OSCIPs no que diz respeito à sua forma de gestão, à composição de seus conselhos, ao vínculo jurídico com o poder público, ao fomento, entre outras.

Entre o Terceiro Setor e as ICES há, portanto, diferenças fundamentais. Schmidt e Campis (2009) apontam algumas delas:

- a) envergadura organizacional: as instituições comunitárias têm, via de regra, envergadura bem maior. Universidades, escolas, hospitais são grandes organizações, com dezenas, centenas, ou milhares de funcionários, que atendem a grandes contingentes de usuários; por outro lado, boa parte das organizações do terceiro setor tem poucos funcionários e atende a um número restrito de pessoas;
- b) adesão voluntária x trabalho profissional: a adesão voluntária é uma característica fundamental de boa parte das organizações do terceiro setor, de modo que o vínculo com o cidadão com a organização mantém-se com base nessa premissa; já as instituições comunitárias são organizações profissionalizadas, com funcionários contratados segundo as leis trabalhistas;
- c) pluralidade e amplitude da participação da comunidade regional: boa parte das organizações do terceiro setor é composta por um pequeno número de componentes; as instituições comunitárias são formadas por vários segmentos sociais, onde deriva seu caráter de pluralidade;
- d) doações voluntárias x cobrança pelos serviços: enquanto boa parte das ações do terceiro setor é viabilizada por doações de pessoas físicas e jurídicas, as comunitárias sustentam-se através da cobrança dos serviços que prestam aos usuários (SCHMIDT; CAMPIS, 2009, p. 30).

Este conjunto de características constitui, portanto, a identidade das instituições comunitárias. São características próprias, diferentes dos demais modelos jurídicos previstos na legislação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ICES constituem um modelo de educação superior único no país, não somente pelas características que as distinguem de outros modelos, como também pelo que elas representam junto às comunidades interioranas do país do ponto de vista da democratização do acesso ao ensino superior. 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.

Por muitos anos, essas instituições passaram ao largo das políticas educacionais, muitas delas contaminadas por uma legislação restritiva a modelos institucionais que ousassem fugir da velha dicotomia público/

privado. A dimensão do público construída pelo modelo comunitário de educação superior extrapola a dimensão do público estatal e/ou privado imposto pela legislação brasileira.

Nesse sentido, a Lei das Comunitárias produziu avanços significativos, não somente do ponto de vista jurídico-legal, como também do ponto de vista conceitual. Finalmente, a legislação educacional brasileira reconhece serem as ICES um modelo único e diferenciado de educação superior, descentralizado, regionalizado e comprometido com as comunidades interioranas do país. Portanto, um modelo distinto dos modelos convencionais até então existentes, removendo-se contradições e imprecisões conceituais colocadas pela própria legislação.

O modelo comunitário de educação superior certamente servirá de inspiração às políticas educacionais a serem formuladas de ora em diante. Para isso, o Estado precisa construir as condições políticas de uma presença mais orgânica junto às instituições comunitárias, caso contrário, corre-se o risco de vermos uma experiência bem-sucedida de educação superior se perder com o tempo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 11 nov. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 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. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 nov. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.637, de 18 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 19 mai. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9637.htm. Acesso em: 19 nov. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 24 mar. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9790.htm. Acesso em: 25 nov. 2013.

BRASIL. Novo Código Civil. Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 jan. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm. Acesso em: 25 nov. 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 7.639/2010**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=792044&filename=Tramitacao-PL%207639/2010.

BRASIL. Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, (Edição Extra), 13 nov. 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm. Acesso em: 25 nov. 2014.

BRASIL. Congresso. Senado. **Parecer nº 1.124**, de 18 de outubro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Brasília, DF, 18 out. 2013. 2013b. Disponível em: www.senado.gov.br/atividade/materia/getTexto.asp?t=137652. Acesso em: 17 fev. 2014.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF. Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2012. Acesso em: 17 fev. 2014.

LAZZARI, Ney José; KOEHNTOPP, Paulo Ivo. SCHMIDT, João Pedro. Apresentação. In: SCHMIDT, João Pedro (org.). **Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz: Edunisc, 2009.

LÜCKMANN, Luiz Carlos. Universidade do Oeste de Santa Catarina: sua inserção no processo de desenvolvimento regional. In: SCHMIDT, João Pedro (org.). **Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2009, p. 381-387.

PEGORARO, Ludimar. **Terceiro Setor na Educação Superior Brasileira**. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2013.

RICHTER, Luiz Egon; LEIDENS, Letícia Virgínia. O marco legal do terceiro setor e sua (in)compatibilidade com as instituições comunitárias. In: SCHMIDT, João Pedro (org.). **Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz, RS: Edunisc, 2009, p. 38-55.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reinventar a Democracia. In: **Cadernos Democráticos**. Lisboa: Gradiva, 2002.

SCHMIDT, João Pedro; CAMPIS, Luiz Augusto Costa. 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, RS: Edunisc, 2009.

SCHMIDT, João Pedro (org.). **Instituições comunitárias**: instituições públicas não-estatais. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2009.

SCHMIDT, João Pedro. O comunitário em tempos de público não estatal. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 9-40, mar. 2010.

SOUSA, Klinger Luiz de Oliveira. **Educação superior, uma luz sobre políticas de avaliação**. Capivari, SP: Editora EME, 2013.

ATUAÇÃO DE EGRESSOS NO AMBIENTE SOCIOECONÔMICO ORIUNDOS DE UMA IES COMUNITÁRIA²

Luiz Carlos Lückmann
Aristides Cimadon

RESUMO

O texto tem por objetivo analisar como se materializa a inserção de egressos de cursos de graduação no ambiente socioeconômico, oriundos de uma universidade comunitária localizada no interior do Estado de Santa Catarina. Dada a natureza do objeto, optou-se por desenvolver estudo qualitativo-exploratório, *ex post facto*, a partir de fontes bibliográfica, documental e de pessoas. Os dados primários foram obtidos a partir de questionário aplicado junto a 8.512 egressos de cursos de graduação, compreendendo os anos de 2015, 2016, 2017 e primeiro semestre de 2018. A realidade profissional por eles revelada apresentou-se, por vezes, contraditória ao percurso acadêmico trilhado. Constatou-se, por exemplo, que 30,68% dos egressos avaliaram o currículo de seu curso de graduação como sendo em parte ou totalmente inadequado ao exercício da profissão. Entre os indicadores considerados inadequados estão a formação para o empreendedorismo, a preparação para o exercício profissional e a articulação teoria-prática. Os resultados revelaram ainda serem poucos os egressos a estabelecerem seu próprio negócio, após a conclusão da graduação (15,26%). Constituíram aprendizados diferenciados a realização de estágios, o trabalho de conclusão do curso, a participação em atividades complementares, em eventos e em projetos de pesquisa, extensão ou cultura.

Palavras-chave: Instituições comunitárias; Avaliação; Egressos; Empregabilidade.

² Artigo publicado na revista Comunicações, Piracicaba | v. 27 | n. 2 | p. 63-83 | maio-ago. 2020.

1 INTRODUÇÃO

O compromisso de uma instituição universitária com seus estudantes não termina com a entrega do diploma; estende-se por toda a vida, especialmente quando, uma vez formados, adentram ao mundo do trabalho. A política de acompanhamento de egressos está prevista no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004). O texto incluiu, entre outros elementos, a avaliação da atuação dos egressos no ambiente socioeconômico e sua participação na vida da instituição na qual se formaram.

Contudo, poucas são as instituições de ensino superior que levam a cabo tal política, abrindo-se mão de um dos mais importantes mecanismos de autoavaliação institucional. Outras a adotam apenas para cumprir formalidades, restringindo-se à aplicação de questionários, cujos resultados não se traduzem em ações e programas de melhoria dos projetos pedagógicos dos cursos, em prejuízo à qualidade educacional.

Vive-se hoje num contexto de acelerada evolução tecnológica e de mudanças paradigmáticas de toda natureza, impactando nas organizações e dificultando a inserção dos egressos de cursos de graduação no mundo do trabalho. Saímos de um mundo de previsibilidades, em que as pessoas se formavam na certeza de exercer a profissão que escolheram e estamos passando para um mundo de incertezas, onde as pessoas se formam, mas não sabem se vão exercer a profissão que abraçaram (SANTOS, 1988).

Nessa mesma direção, o documento resultante da Conferência Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI, ao tratar das missões e funções da educação superior, adverte que, nos dias de hoje, não é mais possível exigir que as instituições universitárias formem as pessoas para uma única atividade humana. No artigo 1º. da Declaração, lê-se:

Afirmamos que as missões e valores fundamentais da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, devem ser preservados, reforçados e expandidos ainda mais, a fim de:

a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade (UNESCO, 1998).

O desafio, portanto, não parece apenas o de “formar”, mas despertar a consciência para uma formação permanente e plural, cujas capacidades de resolver problemas e de inovar sejam habilidades essenciais a serem desenvolvidas. Como saber se essa função vem sendo cumprida pela universidade? Quem melhor poderia responder a essa questão são os egressos do ensino superior, uma vez que são eles que, uma vez formados, passam por experiências as mais diversas e por elas são impactados ao ingressarem no mundo do trabalho.

Dada a natureza do presente estudo, optou-se por desenvolver pesquisa exploratória, de caráter quantitativo/qualitativo. Na abordagem qualitativa fez-se uso de análise textual, alargando-se a visão meramente estatística dos dados. Para dar maior concretude à análise, procedeu-se a um estudo do tipo *ex post facto*, tomando-se como “caso” uma universidade localizada no interior de Santa Catarina, doravante denominada de IES, pertencente ao modelo comunitário de educação superior.

O processo de análise tomou como referência fontes de natureza bibliográfica, documental e de pessoas. Os dados primários foram obtidos a partir da aplicação de questionário elaborado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) daquela instituição e aplicado junto a 8.512 egressos de cursos de graduação dos sete últimos semestres, compreendendo os anos de 2015 a 2017 e o primeiro semestre de 2018. Responderam ao

questionário 1.206 egressos, uma taxa de retorno de 14,17%. O instrumento foi disponibilizado pela ferramenta *google forms*, no mês de agosto de 2018.

O questionário foi elaborado a partir de categorias definidas *a priori*. Para fins do presente estudo, optou-se por analisar somente aquelas categorias mais próximas ao tema proposto, quais sejam: atuação dos egressos no ambiente socioeconômico; faixa salarial e ascensão social; diferenciais observados pelos egressos no processo de formação; e adequação dos cursos às necessidades profissionais. Buscou-se alternar dados e informações coletados com comentários e depoimentos atribuídos aos egressos, procurando-se atribuir significado e qualidade à análise.

Antes de adentrar à análise dos resultados, fez-se necessário abordar, brevemente, duas seções: uma tratando da política de acompanhamento de egressos prevista na Lei do Sinaes (Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004) e no próprio Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES; e outra caracterizando o modelo comunitário de educação superior, ao qual pertence a IES em estudo.

2 SOBRE A POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS

As IES brasileiras pouco têm se apropriado de informações advindas de egressos de cursos de graduação, abrindo mão de importante mecanismo de avaliação da qualidade educacional que oferecem. Pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) constatou que 74,8% das instituições de ensino superior brasileiras não apresentavam, em seus relatórios de autoavaliação, informações advindas de instrumentos de avaliação pelos egressos, particularmente em relação a sua inserção, enquanto profissionais, no contexto socioeconômico (INEP, 2015, p. 46). O mesmo estudo constatou que número significativo

de IES sequer possui proposta ou intenção de implantar política visando o acompanhamento dos egressos; outras se encontram em processo inicial de estabelecimento dessa política, ou simplesmente a ignoram, em desacordo com a Lei do Sinaes, que considera, como pressuposto para a qualidade educacional, não somente a inserção dos egressos no mundo do trabalho, mas também a sua participação na vida da instituição na qual se formaram.

Examinando a literatura sobre essa questão, observa-se que raros são os estudos que analisam, por exemplo, a atuação dos egressos no ambiente socioeconômico, ou a compatibilidade dos projetos pedagógicos de curso com as demandas do mundo do trabalho.

Andriola (2014), ao realizar pesquisa com egressos dos cursos de graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG), formados entre 2009 e 2011, localizou onze pesquisas similares à sua, a primeira delas realizada pela Universidade de Brasília (UnB) junto a egressos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e Desenho Industrial, formados entre 1993 e 2002. O autor identificou, ainda, estudos feitos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPb), com egressos de cursos de graduação do ano de 1994, pela Universidade de São Paulo (USP), com egressos do curso de Nutrição, formados no período entre 1990 e 1996 e pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com egressos de cursos de graduação formados no período 2003-2004.

Andriola menciona ainda os estudos de Colenci e Berti (2012), Carrijo, Bezerra, Munari e Medeiros (2007), Meira e Kurcgant (2009), Santos e Sanna (2003) e Bardagi *et al.* (2008), todos realizados junto a egressos de cursos de graduação de universidades públicas e privadas. Mais recentemente, Lima e Andriola (2017), em continuidade ao trabalho anterior, localizaram outros dez artigos, uma dissertação e duas teses de doutorado versando sobre o tema, publicados entre os anos de 2014 e 2016. Muitos desses estudos versaram acerca das condições de empregabilidade dos egressos e a respeito da coerência entre currículo acadêmico e demandas do mercado de trabalho.

No ano de 2017, Simon e Pacheco (2017) publicaram trabalho levantando as políticas de acompanhamento de egressos adotadas no sistema público de educação superior brasileiro. Os resultados desse estudo revelaram serem poucas as IES públicas que avançaram em suas políticas de acompanhamento de egressos.

No ano de 2018, destacamos, entre outras publicações, os artigos de Shiwa e João (2018) e de Emmi, Silva e Barroso (2017). O texto de Shiwa e João apresenta estudo sobre os egressos do curso de Fisioterapia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). Já o artigo de Emmi, Silva e Barroso faz uma análise da importância do estágio extracurricular na formação profissional em Odontologia na percepção de egressos da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Grande parte desses estudos teve por objetivo apreender as percepções dos egressos em relação ao processo de formação recebido e sua inserção no mundo laboral, uma vez que, somente eles, são capazes de avaliar que contribuições o curso no qual se formaram trouxe para a sua atuação no mundo do trabalho (ANDRIOLA, 2014, p. 209).

Na IES *locus* do presente estudo, a institucionalização de política de acompanhamento de egressos está prevista no texto de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Nele lê-se: “O compromisso com os discentes de uma instituição universitária não se encerra com a entrega do diploma. Com base nessa prerrogativa, a Unoesc, enquanto instituição socialmente responsável, adota como política a construção de vínculos permanentes com os seus egressos” (UNOESC, PDI, 2018, p. 126).

Os vínculos com os egressos são detalhados no Programa de Acompanhamento de Egressos, previsto no mesmo PDI (UNOESC, 2018, p. 126). O Programa conta com uma coordenadoria de gestão das relações com diplomados, integrada por equipe de profissionais responsáveis pela execução das ações.

Para manter o vínculo e a comunicação com os egressos, a IES desenvolveu duas ferramentas *on-line*, disponibilizadas em seu site: o Portal do Diplomado, onde o egresso pode cadastrar-se e se manter informado a respeito de cursos, eventos, palestras e outras atividades ofertadas pela IES; e o Unoesc Carreiras, cujo objetivo é o de viabilizar atividades de estágio, monitoria e trabalho a estudantes em processo de formação, assim como propiciar a colocação de egressos no mercado de trabalho (UNOESC, PDI, 2018, p. 126).

As IES brasileiras, de um modo geral, também começam a adotar portais virtuais como estratégia de acompanhamento de egressos, contudo, no entender de Simon e Pacheco (2017, p. 96), “[...] a maioria deles apresenta limitações, tais como conteúdos desatualizados, pouca interatividade e uma carência de informações que indique vantagens e benefícios que os egressos podem obter ao se cadastrar e permanecerem ativos no portal [...]”.

Ainda segundo o PDI da IES:

O acompanhamento de egressos ocorre, igualmente, mediante apresentação e realização de projetos de pesquisa por docentes pesquisadores, com a finalidade de analisar a atuação profissional, a empregabilidade e integração dos egressos no mundo do trabalho, bem como o ambiente social em que estão inseridos e a relação com as entidades de classes e empresas. Os resultados dessas pesquisas têm servido de reflexão e subsídio às mudanças constantes processadas nos Projetos Pedagógicos de Curso (UNOESC, PDI, 2018, p. 126-127).

Como amostra dessa política, indicamos a publicação de artigo por Sopelsa, Rios e Lückmann (2012), analisando o perfil de formação apropriado à empregabilidade de egressos dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Fisioterapia, Engenharia Civil e Publicidade e Propaganda daquela IES.

Localizamos, igualmente, na mesma IES, recente publicação com análise dos resultados da avaliação da atuação dos diplomados no ambiente socioeconômico, organizado e publicado pela Comissão Própria de Avaliação

(UNOESC, CPA, 2018). Estudo semelhante também havia sido feito em 2014, cujos dados foram analisados no Relatório de Autoavaliação Institucional da IES, do ano de 2014.

O modelo brasileiro de avaliação para o credenciamento e renovação de credenciamento de IES, bem como, para reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, não tem dado ênfase à questão da inserção dos egressos no mundo do trabalho. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em um de seus últimos relatórios, faz uma crítica à eficácia do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), considerando-o inapropriado para avaliar os grandes objetivos pelos quais os estudantes ingressam no ensino superior: a formação e sua inserção no mercado de trabalho (PALHARES, 2018). Na mesma direção, Bordignon e Cimadon (2012) chamam a atenção para as fragilidades do Enade, uma vez que ele afronta o princípio da autonomia universitária e não avalia os propósitos da qualidade da formação dos universitários.

3 O MODELO COMUNITÁRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

A literatura que trata do modelo comunitário de educação superior (MACHADO, 2009; FRANTZ; SILVA, 2002; SCHMIDT, 2009; LÜCKMANN; CIMADON, 2015) o tem caracterizado como sendo um sistema público não estatal de educação superior, instituído pela iniciativa de entidades comunitárias e do poder público municipal, impulsionados pelo desejo de oportunizar o acesso ao ensino superior a regiões interioranas distantes dos grandes centros urbanos do país. Suas IES predominam nos Estados de Santa Catarina (SC) e Rio Grande do Sul (RS). Em SC, integram-se à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe); no RS, ao Consórcio das Universitárias Comunitárias Gaúchas (Comung). Juntas, as duas associações integram 27 IES comunitárias, a maioria delas com *status* de universidade.

As IES comunitárias 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, 2009; BRASIL, 2013).

São, portanto, instituições que exercem papel social preponderante no processo de interiorização e de democratização da educação superior. O modelo foi reconhecido pelo sistema nacional de educação quando, por ocasião da promulgação da Lei nº. 12.881, de 12 de novembro de 2013, cujo teor “dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências” (BRASIL, 2013).

A IES tomada como “caso” no presente estudo é parte constituinte desse modelo. Ao final da década de 1960, foi protagonista no processo de interiorização do ensino superior em SC, até então exclusivo à faixa litorânea. Estabeleceu-se na mesorregião Oeste do Estado como Fundação criada (em 1968) pelo poder público municipal, com o apoio de entidades da sociedade civil. Mais tarde, nos anos 1990, já com o *status* de universidade, participou da expansão do ensino superior na região, tornando-se uma das mais influentes universidades da mesorregião Oeste catarinense (LÜCKMANN, 2018).

A IES diplomou, entre 1974 e 2017, 46.731 profissionais nas mais diversas áreas do conhecimento (UNOESC, 2018, p. 63). Em 2018, o Ranking Universitário Folha (RUF) a avaliou como sendo uma das

melhores universidades da região, considerando-se os quesitos pesquisa, internacionalização, inovação, ensino e mercado. No indicador mercado, que avalia a empregabilidade dos diplomados, a IES ocupou a 71ª posição geral, a 3ª posição no Estado de Santa Catarina e a 1ª no Oeste de Santa Catarina (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018). É nesse contexto que passamos a analisar os dados e informações obtidos em pesquisa realizada junto aos egressos dos cursos de graduação.

4 A ATUAÇÃO DOS EGRESSOS NO AMBIENTE SOCIOECONÔMICO

O *corpus* da análise tem por fonte os resultados da pesquisa sobre a atuação dos diplomados no ambiente socioeconômico encabeçada pela CPA da IES tomada como “caso” e publicado em outubro de 2018 (UNOESC, 2018). Para ouvir os egressos a respeito do tema, foram dirigidas quatro questões: “Você está exercendo atividade profissional atualmente? Caso você esteja exercendo atividade profissional, em qual ramo da economia você trabalha? Caso você tenha constituído seu próprio negócio, como a ideia surgiu? Você teve dificuldades de ingressar no mercado de trabalho assim que se formou? Quais foram as principais dificuldades para ingressar no mercado de trabalho?” (UNOESC, 2018).

As respostas a essas questões necessitam ser analisadas à luz das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, por conta da desaceleração da economia e do ritmo de geração de empregos, fenômenos constatados no país a partir de 2014, produzindo impactos adversos à empregabilidade, sobretudo dos jovens.

A proporção de egressos que afirmaram estar exercendo atividade profissional atingiu o patamar de 87,72%, dos quais 67,16% atuam na respectiva área de formação e 20,56% em áreas distintas à formação

recebida. O percentual de egressos que ainda não se encontrava inserido no mercado de trabalho foi de 12,27%, acima da taxa oficial do País, levantada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Trimestral (PNAD CONTÍNUA TRI), no terceiro trimestre de 2018, que foi de 11,9%. A taxa de desemprego dos egressos da Unoesc é, portanto, superior à taxa verificada no País e maior ainda no Estado de Santa Catarina (6,2%). O Gráfico 1 apresenta a posição dos egressos no mercado de trabalho.

Gráfico 1 – Egressos exercendo atividade profissional



Fonte: Comissão Própria de Avaliação, 2018.

As maiores taxas de desemprego estão na área das engenharias, como Engenharia Sanitária e Ambiental (66,67%), Engenharia Mecânica (33,33%), Engenharia Elétrica, também (33,33%), Engenharia de Produção Mecânica (25%) e Engenharia Civil (22,45%). Egressos dos cursos de Agronomia, com 24,14% de desocupados e de Medicina Veterinária, com 21,74%, também enfrentam altos índices de desemprego.

A IES em estudo não prevê política para diminuir os impactos do desemprego em seu PDI, por exemplo, considerar, em sua expansão de vagas, aqueles cursos com maior escassez de postos de trabalho, como

sugerem Sampaio, Lopes, Thomaz e Apolinário (2013) em estudo sobre os egressos e sua inserção no mundo do trabalho.

A economia brasileira se encontra formalmente em recessão desde 2014 (BARBOSA FILHO, 2017), refletindo no aumento do desemprego, da informalidade e da queda da renda do trabalhador. Comumente, os primeiros profissionais a serem afetados pelas crises econômicas são, de fato, os engenheiros, uma vez que os setores mais atingidos por elas são os da construção civil e da indústria. Segundo dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) do Ministério do Trabalho, desde 2014, o número de profissionais de engenharia demitidos é maior que o de contratados (ESTADÃO, 2017).

Por sua vez, egressos de cursos como Medicina (0,0%), Sistemas de Informação (0,0%), Engenharia de Alimentos (0,0%), Educação Física (4,76%), Ciências Contábeis (4,96%), Arquitetura e Urbanismo (6,67%), Fisioterapia (6,67%), Administração (7,52%) não estão sofrendo os impactos do desemprego na mesma proporção que as engenharias.

Os resultados também indicaram que a maioria dos egressos dos cursos de graduação da IES encontra-se exercendo a profissão na área em que receberam formação universitária (67,16%). Parece um dado razoável, contudo, na maior parte das universidades federais, o percentual é maior, como na Universidade Federal do Ceará (81,8%) (ANDRIOLA, 2014, p. 212).

Em vários cursos da IES, o percentual de egressos atuando fora da área de formação é elevado, como ocorre nos cursos de Engenharia Elétrica (50%), Design (36,36%), Ciências Biológicas – Bacharelado (35,29%), Zootecnia (33,33%), Direito, (30,73%), Ciências Contábeis (27,66%), Administração (24,81%), Arquitetura e Urbanismo (24,44%), Psicologia (23,88%), Engenharia Mecânica (22,22%) e Engenharia Civil (20,41%).

Dizia um egresso do curso de Psicologia da IES: “De certa forma é frustrante se formar numa profissão que se gosta e não conseguir atuar na mesma”. Muitos desistem de atuar na área de formação antes mesmo de concluir o curso, uma vez que, como estudantes, já se encontram inseridos no mundo do trabalho, porém, em outras áreas.

Os dados disponibilizados pela IES em relação a esse indicador são precários e revelam a necessidade de se recorrer a um estudo de maior profundidade, buscando-se identificar, por exemplo, os fenômenos que estão por trás dessa distorção.

Outro indicador considerado no instrumento aplicado aos egressos dos cursos de graduação da IES revelou que 52,57% dos que responderam ao questionário já se encontravam inseridos no mercado de trabalho, antes mesmo de se formar. Os demais informaram ter ingressado no mercado de trabalho assim que se formaram (20,48%), ou ter levado de um a dois anos para nele ingressar (11,77%).

Quando o emprego coincide com a mesma área de formação, certamente os ganhos em termos de experiência são maiores que aqueles que trabalham em área diversa. Bem expressou um egresso do curso de Ciências da Computação: “Como eu já estava atuando na área antes mesmo de iniciar a faculdade, o curso me fez aprimorar os conhecimentos, evoluindo muito como profissional”.

Essa realidade estende-se a todas as IES, contudo, é particularmente peculiar às universidades do segmento comunitário de educação superior, cujos estudantes, em sua maioria, acabam tendo que conciliar estudo e trabalho, dadas suas características socioculturais, como o baixo capital econômico e cultural de suas famílias (SCHMIDT, 2018).

As principais dificuldades encontradas pelos egressos da IES, ao adentrarem no mundo do trabalho, têm sido a falta de experiência profissional

(29,52%), a fraca demanda de trabalho na área de formação (20,41%) e as dificuldades para serem aprovados em processos seletivos ou em concursos públicos (8,10%). Percentual de 23,44% respondeu não ter tido dificuldades para ingressar no mercado de trabalho.

Em seus depoimentos, vários egressos fizeram menção à falta de experiência profissional para ingressar no mercado de trabalho, como foi o caso de um egresso do curso de Engenharia de Alimentos:

Acredito que a IES deveria incentivar visitas às indústrias para que o acadêmico possa estar mais familiarizado com o mercado de trabalho quando se formar. Acredito também que mais de um estágio seria ideal para o aprendizado, pois nada como estar inserido em determinado processo para aprender sobre o mesmo.

Outro egresso do curso de Psicologia assim se expressou: "Infelizmente, os acadêmicos se formam, mas não são preparados para entrar no mercado de trabalho; e percebo que, como eu, muitos colegas que se formaram comigo estão na mesma situação".

A falta de experiência profissional poderia estar sendo minimizada pela instituição em estudo mediante implementação de política visando a ampliação de oportunidades de estágios durante o processo de formação de seus estudantes. Os próprios estudantes que responderam ao questionário assinalaram que, entre as atividades que constituíram aprendizados diferenciados e significativos em seu processo de formação, está, em primeiro lugar, o estágio profissional (37,86%), seguido pela experiência vivenciada quando por ocasião da produção do trabalho de conclusão de curso (19,54%) e pela participação em eventos (16,24%).

O estágio profissional também foi apontado como imprescindível à formação profissional em alguns comentários, entre os quais, o de um egresso do curso de Ciências Biológicas: "Eu, como graduada, senti a

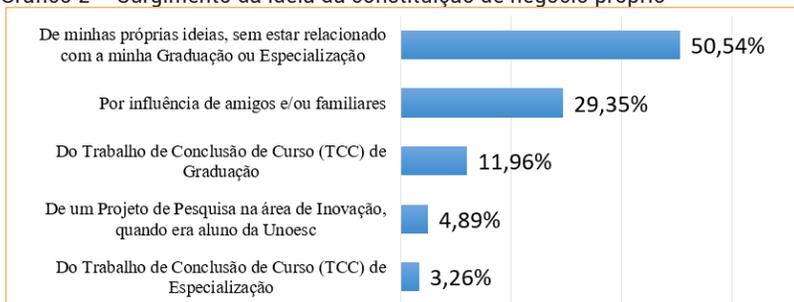
falta de um estágio. Considero ser este o motivo pelo qual muitos colegas de turma não estarem trabalhando na área. Não tivemos estímulos para buscar estágio”.

A universidade brasileira, pelo fato de ter nascido sob a influência do modelo napoleônico de universidade (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016), vem priorizando o ensino voltado à preparação de profissionais para o mercado de trabalho. Contudo, para além da formação profissional, o empreendedorismo e as competências a ele inerentes constituem um dos vetores mais importantes da missão universitária neste início de século, assim como a pesquisa. Hoje, a aquisição de conhecimentos técnicos voltados apenas para a inserção no mercado de trabalho não mais é suficiente; é necessário promover, concomitantemente, a formação para o empreendedorismo como instrumento fundamental de inclusão social (COSTA; CARVALHO, 2011, p. 107).

O estudo realizado com os egressos da IES abordou essa questão, uma vez que a formação para o empreendedorismo está entre as competências que fazem parte do perfil profissional a ser formado, previsto no PDI (UNOESC, 2018, p. 37). E se verificou que apenas 15,26% deles constituíram seu próprio negócio ao saírem da universidade.

O problema fica mais evidenciado ao se constatar que, para 50,54% dos egressos que se tornaram empreendedores, o negócio foi pensado e desenvolvido a partir de suas próprias ideias, não necessariamente relacionadas à sua formação graduada. Outros 29,35% afirmaram ter constituído o próprio empreendimento por influência de amigos e familiares. Apenas 20,11% afirmaram tê-lo constituído a partir do trabalho de conclusão de curso de graduação (11,96%), ou de pós-graduação *lato sensu* (3,26%), ou pelo fato de ter participado de projeto de pesquisa na área de inovação (4,89%), como mostra o gráfico.

Gráfico 2 – Surgimento da ideia da constituição de negócio próprio



Fonte: Comissão Própria de Avaliação, 2018.

Chamou a atenção a fala de um egresso do curso de Direito a esse respeito:

A instituição é ótima em passar conhecimentos, porém, o mercado de trabalho exige mais que isso. Aulas sobre experiências práticas, palestras sobre advocacia na prática, gestão de escritório e empreendedorismo seriam fundamentais para ampliar os horizontes dos acadêmicos e formar profissionais mais preparados.

Na mesma direção, um egresso do curso de Engenharia Civil observou: "Acredito que a principal dificuldade que enfrentei no mercado de trabalho foi empreender; durante a graduação tivemos uma leve pincelada".

Os cursos da IES com maior percentual de egressos empreendendo negócios próprios foram os de Arquitetura e Urbanismo (40% dos egressos), Educação Física – Bacharelado (40%), Engenharia Civil (30,61%), Sistemas de Informação (29,41%), Publicidade e Propaganda (25%) e Agronomia (20,69%) (UNOESC, 2018, p. 20).

Diante da alta taxa de desemprego, das grandes mudanças tecnológicas, da permanente inovação, dos novos movimentos da economia global, que atingem particularmente os jovens à procura da primeira oportunidade de trabalho, é preciso que as IES brasileiras e, particularmente a IES em estudo, não abram mão de sua obrigação de formar profissionais competentes para o mercado de trabalho, contudo, também não podem deixar de estimular a formação para o empreendedorismo.

5 FAIXA SALARIAL E ASCENSÃO SOCIAL

A maioria (80,93%) dos egressos dos cursos de graduação da IES em estudo informou receber proventos mensais de até quatro salários-mínimos (R\$ 3.816,00). São, portanto, trabalhadores de classes sociais D (39,64%) e E (41,29%). Outros 15,92% informaram receber entre quatro e dez salários-mínimos, integrando a classe social C. Percentual pequeno (3,15%) encontra-se na faixa acima de 10 salários, pertencendo às classes sociais B e A, como ilustra a Tabela 1. Para posicioná-los nas classes sociais, considerou-se o salário-mínimo do ano de 2018 (R\$ 954,00) e o salário individual e atual por eles informado, ignorando-se eventuais patrimônios e a renda dos demais membros da família.

Tabela 1 – Faixa salarial individual dos egressos e respectivas classes sociais

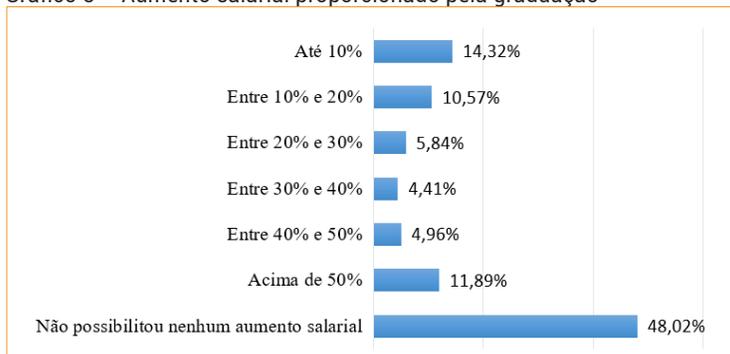
Classes	Número de SM	Renda	% de Diplomados
A	Acima de 20 SM	19.080,00 ou mais	0,83%
B	De 10 a 20 SM	Entre 9.540,00 e 19.080,00	2,32%
C	De 4 a 10 SM	Entre 3.816,00 e 9.540,00	15,92%
D	De 2 a 4 SM	Entre 1.908 e 3.816,00	39,64%
E	Até 2 SM	Até 1.908,00	41,29%

Fonte: Comissão Própria de Avaliação, 2018.

A ascensão social em termos salariais conquistada pelos egressos em função da diplomação constituiu outro indicador investigado pela CPA da IES. O estudo revelou que, para 48,02% dos egressos que já se encontravam inseridos no mercado de trabalho antes da formatura, o curso de graduação realizado não possibilitou qualquer aumento salarial em relação ao salário anterior. Para 30,73% deles, o aumento ficou entre 10% e 30%; já para 21,26%, a graduação possibilitou aumento superior a 30%, como mostra o Gráfico 3.

Os dados contrastam com levantamento feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujos resultados indicaram que, com um diploma de nível superior na mão, um trabalhador brasileiro ganha, em média, 140% a mais do que um profissional que parou os estudos no ensino médio (JOL EDUCAÇÃO, 2018).

Gráfico 3 – Aumento salarial proporcionado pela graduação



Fonte: Comissão Própria de Avaliação (UNOESC, 2018).

A baixa ascensão social constatada entre os egressos dos cursos de graduação da IES remete aos estudos de Bourdieu (1988) acerca da mobilidade social francesa dos anos 1970, cujos resultados contrapuseram a ideia de que exista, necessariamente, uma relação causal entre formação superior e empregabilidade, comumente defendida, como se o diploma fosse fator único e decisivo para a obtenção de emprego e melhoria salarial dos indivíduos. Para Bourdieu, a ascensão social está relacionada com a classe social a qual o indivíduo pertence; e constatou em suas pesquisas que filhos de classes sociais econômica e culturalmente mais favorecidas possuem mais oportunidades de ascensão social que filhos de classes populares (LEMOS; DUBEUX; SOARES PINTO, 2009).

Os egressos da IES, como já vimos, são, em sua maioria, oriundos de classes sociais D e E (80,93%) e recebem renda individual de até

quatro salários-mínimos. Suas oportunidades de inserção no mercado de trabalho e de ascensão social certamente são menores que as de egressos de classes sociais A e B.

Na percepção dos egressos, no entanto, a própria instituição formadora é parte do problema. Em um dos depoimentos, lemos:

Na faculdade ninguém me disse que era essencial/necessário fazer um estágio, ninguém me mostrou o caminho das pedras. Se eu tivesse um aconselhamento correto, hoje estaria ganhando o dobro do salário. Pude notar que a maioria dos meus colegas estão perdidos; se tivesse alguém para nos ensinar e mostrar todas as opções e caminhos que poderíamos seguir quando formados [...] teríamos tempo hábil para procurar um estágio ou cursos complementares para entrar no mercado de trabalho mais qualificados e preparados [...].

Os dados relativos à renda dos egressos da IES em estudo indicam para a necessidade de se ampliar os programas de inclusão social, entre eles, os que concedem bolsas de estudos a estudantes carentes, pertencentes às classes sociais D e E.

6 ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO ÀS NECESSIDADES PROFISSIONAIS

O modelo de formação comumente adotado pelas universidades brasileiras está centrado na aquisição de conhecimentos, sem muita preocupação com a aprendizagem de competências profissionais, distanciando-se das necessidades do mundo do trabalho. Os projetos pedagógicos de curso raramente preveem alternância entre teoria e prática, ou mesmo entre formação teórica e situações reais do mundo do trabalho. Sem uma intrínseca relação entre teoria e prática, mais

concretamente, entre conhecimento teórico e trabalho profissional, não há formação integral do indivíduo (TINTI, 2015).

No PDI da IES em estudo, lê-se: “O egresso formado pela Unoesc deverá estar preparado para ingressar no mundo do trabalho e do empreendedorismo” (UNOESC, 2018, p. 36). Na mesma direção, o perfil profissional definido no PDI sugere que o egresso esteja “preparado para atuar profissionalmente, utilizando os fundamentos teórico-metodológicos da área de formação, com base nos contextos científicos, sociais, econômicos, políticos, tecnológicos e culturais” (UNOESC, 2018, p. 36). Estaria a Instituição cumprindo com esse desafio?

O instrumento de pesquisa aplicado aos egressos da IES contemplou essa questão dirigindo algumas perguntas que pudessem contrapor o processo de formação por eles recebido na graduação com as reais necessidades vivenciadas no cotidiano profissional. Para cada questão, os egressos atribuíram um conceito, numa escala de 1 a 5, onde o conceito 1 seria igual a insuficiente; o conceito 2, igual a razoável; o conceito 3, igual a bom; o conceito 4, igual a muito bom; e o conceito 5, igual a excelente.

Os conceitos atribuídos aos indicadores “preparação ao exercício profissional e ao empreendedorismo, oportunidade de estágio profissional e articulação entre teoria e prática” evidenciaram estar havendo uma lacuna entre formação acadêmica e as reais necessidades de qualificação exigidas pelo mundo do trabalho.

Essa constatação foi reforçada em alguns depoimentos proferidos pelos egressos. Um egresso do curso de Engenharia Civil observou: “Durante meu curso de graduação [...] senti muita falta da articulação da teoria com a prática”. Outro egresso do curso de Enfermagem fez menção à importância da pesquisa e do estágio profissional no processo de formação:

Eu desejaria que a instituição proporcionasse aos seus acadêmicos maior possibilidade de participação em projetos de pesquisa [...], programas de estágio não obrigatório e monitorias; desejaria, ainda, que os acadêmicos fossem mais preparados para a área de atuação, não somente com teoria, mas também com atividades práticas.

Egresso do curso de Ciências Contábeis desabafou dizendo: “Saí da graduação sem saber como fazer a classificação fiscal/tributária de um produto ou serviço”.

Para Dias Sobrinho (2008, p. 68):

A capacitação profissional, embora não seja a única e exclusiva função da educação superior, é uma das importantes e legítimas demandas da sociedade, cujo cumprimento, com qualidade, as instituições, os educadores e pesquisadores não podem recusar.

O processo de formação superior não se reduz à sala de aula; passa pela participação dos alunos em estágios profissionalizantes, em projetos de iniciação científica ou tecnológica, em eventos científicos, atividades complementares, entre outros.

Com base nesse pressuposto, perguntou-se aos egressos da IES quais atividades constituíram aprendizados diferenciados e significativos durante o processo de formação superior. Entre as atividades, destacaram-se: a realização de estágio obrigatório e não obrigatório (37,86%); a elaboração do TCC (19,54%); a participação em eventos (16,24%); as atividades complementares (9,80%); e a participação em projetos de pesquisa, extensão ou cultura (8,48%). Por sua vez, a publicação de artigos científicos, o aprendizado de uma língua estrangeira ou o intercâmbio internacional pouco representaram enquanto diferenciais ao processo de formação superior, como mostra o Gráfico 4, até porque são poucos os alunos que se envolvem com essas atividades na graduação.

Gráfico 4 – Aprendizados diferenciados para a formação acadêmica

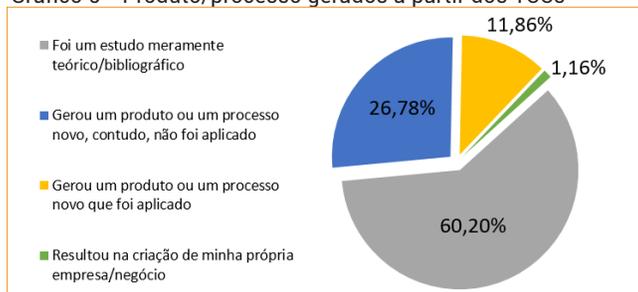


Fonte: Comissão Própria de Avaliação, 2018.

O TCC constitui uma das mais importantes experiências de aprendizado pelas quais os estudantes passam, uma vez que possibilita o exercício da autonomia intelectual, do senso investigativo e da aplicação dos saberes assimilados ao longo do curso. Espera-se de um TCC que seus resultados possam contribuir com a solução de problemas do entorno da universidade.

Contudo, não foi essa a constatação apontada pelos egressos da IES. Apesar de ter sido reconhecido como diferencial formativo, em termos práticos, o TCC representou, para a maioria deles, um estudo meramente teórico-bibliográfico (60,20%). Poucos foram os TCCs (11,86) cujos resultados acabaram por gerar um produto ou um processo novo possível de aplicação. E o mais intrigante: apenas 1,16% dos TCCs resultaram na criação da própria empresa/negócio, como mostra o Gráfico 5.

Gráfico 5 - Produto/processo gerados a partir dos TCCs



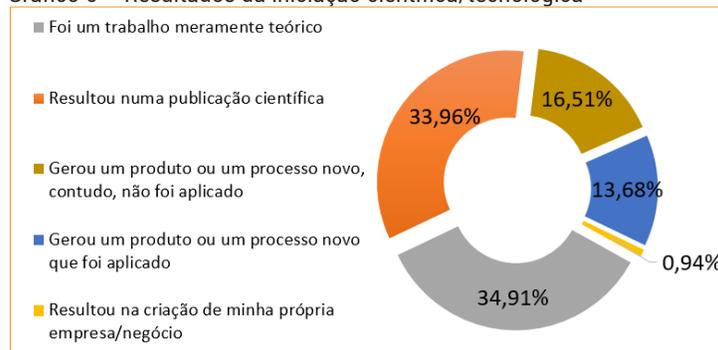
Fonte: Comissão Própria de Avaliação, 2018.

A mesma percepção em relação ao TCC foi expressa por um egresso do curso de Engenharia de Produção Mecânica: “[...] meu TCC fiz apenas para me formar, pois, por falta de incentivo da própria universidade, não consegui uma empresa para estagiar e meu TCC foi um trabalho inútil [...]”.

A iniciação científico-tecnológica, inserida como política no contexto do ensino de graduação pelas universidades brasileiras, constitui outro diferencial no processo formativo dos estudantes, uma vez que desperta a vocação científica, revela novos talentos e prepara para a pós-graduação, agregando conhecimentos para além da sala de aula (PINHO, 2017).

Contudo, nem sempre os esforços empreendidos têm contribuído para a geração de novos processos/produtos, ou para a solução de problemas de alcance social, ou para a publicação de um artigo científico, como se esperaria. Na pesquisa feita junto dos egressos da IES em estudo, constatou-se que apenas um terço (33,96%) dos projetos de iniciação científico-tecnológica desenvolvidos pelos estudantes resultaram em uma publicação científica, sendo que muitos deles (34,91%) foram trabalhos de natureza meramente teórica, sem produzir resultados que pudessem ser aplicados ou gerado algum produto/processo novo; trabalhos dessa natureza foram poucos, apenas 13,68%, como mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Resultados da iniciação científica/tecnológica



Fonte: Comissão Própria de Avaliação, 2018.

O depoimento de um egresso do curso de Engenharia Sanitária Ambiental resume

essa questão:

Acredito que seja fundamental aplicar mais aulas práticas aos cursos, aumentar os investimentos em pesquisas, bem como incentivar o empreendedorismo. De certa forma, vejo que a universidade não tem preocupação com os alunos na inserção destes no mercado de trabalho; poderia desenvolver um trabalho mais eficiente na parte de estágios, visto que são as primeiras oportunidades que estão faltando para se adquirir a tão almejada experiência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indicadores analisados neste estudo levam a algumas inferências. A primeira delas permite afirmar que a atuação de egressos no contexto socioeconômico de uma instituição comunitária de educação superior situada no interior do país, como é o caso da IES tomada como estudo, é diversa de outros modelos de universidade, por exemplo, o modelo público estatal de universidade, representado pelas universidades federais, ou o próprio modelo de universidade cujos fins são mercadológicos. Os alunos que se formam na IES em estudo são, em sua maioria, oriundos de classes sociais de baixa renda, conciliaram estudo e trabalho em seu processo de formação graduada, possuem dificuldades de ingressar no mercado de trabalho, de atuar na mesma área de formação e de ascender socialmente, como revelaram os dados já analisados.

No entanto, pode-se concluir por inferência que, apesar das dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, os egressos da IES, conforme estudo realizado pela sua CPA, possuem a percepção de que se formaram em uma instituição de qualidade (33,90%), com credibilidade (27,23%), inserida na comunidade regional (16,40%) e preocupada com o desenvolvimento regional (10,62%) e, por isso mesmo, encontram-se preparados para atuar profissionalmente,

percepção expressa no depoimento de três egressos: i. "Atualmente sou gerente de uma grande rede de farmácias, graças aos conhecimentos adquiridos em minha formação" (Curso de Farmácia); ii. "Me formei no ano de 2010 na primeira graduação e em 2015 na segunda graduação. A instituição me abriu portas para o mercado de trabalho. Me preparou para enfrentar um concurso público com muito êxito" (Curso de Pedagogia); iii. "Somente tenho que agradecer aos professores e funcionários da instituição durante minha graduação. Sempre bem atendido por todos. Uma excelente instituição para crescer pessoalmente e profissionalmente" (Curso de Educação Física).

Os dados analisados fazem, igualmente, inferir que a IES necessita rever seus projetos pedagógicos de curso, inserindo metodologias e processos que levem à formação para o desenvolvimento de competências e habilidades criativas, para a solução de problemas e para o empreendedorismo. A formação para ser empregado de instituições públicas ou privadas não parece a missão da instituição universitária para o século XXI.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 203-219, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n54/a13n54.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda. A crise econômica de 2014/2017. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 31, n. 89, p. 51-60, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v31n89/0103-4014-ea-31-89-0051.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BARDAGI, Marucia Patta *et al.* Avaliação da formação e trajetória profissional na perspectiva de egressos de um curso de psicologia. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 304-315, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v28n2/v28n2a07.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BORDIGON, Neusa; CIMADON, Aristides. **O Sinaes: da concepção ao sepultamento**. São Paulo: Conceito, 2012.

BOURDIEU, Pierre. La distinción. Criterio y bases sociales del gusto, 1979. Tradução de Maria Del Carmen Ruiz de Elvira, 1988.

BRASIL. Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 15 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº. 12.881, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. **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. Acesso em: 26 nov. 2018.

CARRIJO, Clarissa Irineu de Sousa *et al.* A empregabilidade de egressos de um curso de graduação em enfermagem. **Rev. Enferm.** UERJ, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 356-363, 2007. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v15n3/v15n3a06.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

COLENCI, Raquel; BERTI, Heloísa Wey. Formação profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de egressos de graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 158-166, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342012000100022&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 nov. 2018.

COSTA, Maria Teresa Gomes da; CARVALHO, Luisa Cagica. A educação para o empreendedorismo como facilitador da inclusão social: um caso no ensino superior. **Revista Lusófona de Educação**, Porto, Portugal, n. 19, p. 103-118, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n19/n19a07.pdf>. Acesso em 29 nov. 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: avanços e riscos. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. esp., p. 67-93, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71509904.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

EMMI, Danielle Tupinambá; SILVA, Daiane Maria Cavalcante da; BARROSO, Regina Fátima Feio. Experiência do ensino integrado ao serviço para formação em Saúde: percepção de alunos e egressos de Odontologia. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, SP, v. 22, p. 223-236, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/2018.v22n64/223-236/pt>. Acesso em: 21 nov. 2018.

ESTADÃO. Diploma de engenharia volta para a gaveta. **Revista Exame**. Carreira Você S/A, 2 de julho de 2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/carreira/diploma-de-engenharia-volta-para-a-gaveta/>. Acesso em: 27 nov. 2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Ranking de universidades, 2018**. Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2018/>. Acesso em: 17 jan. 2018.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). **Política Institucional de integração e de avaliação do egresso na melhoria da IES**, v. 3. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/SINAES>. Acesso em: 27 nov. 2018.

LEMOS, Ana Heloisa da COSTA; DUBEUX, Veranise Jacobowski Correia; PINTO, Mario Couto Soares. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 368-384, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v7n2/a12v7n2.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018.

LIMA, Leonardo Araújo; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Acompanhamento de egressos: subsídios para a avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/Sorocaba, v. 23, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v23n1/1982-5765-aval-23-01-00104.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

LÜCKMANN, Luiz Carlos. Breve histórico da interiorização do ensino superior no Oeste catarinense. Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina. **FUNOESC 50 anos: Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina/Rogério Augusto Bilibio (org.)**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2018.

LÜCKMANN, Luiz Carlos; CIMADON, Aristides. A dimensão pública das instituições de educação superior comunitárias. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, PR, v. 7, n. 12, p. 67-80, 2015. Disponível em: <http://fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/660/459>. Acesso em: 19 nov. 2018.

MACHADO, Ana Maria Netto. Universidades comunitárias: um modelo brasileiro para interiorizar a educação superior. In: **SCHMIDT, João Pedro. Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MEIRA, Maria Dyrce Dias; KURCGANT, Paulina. Avaliação de curso de graduação segundo egressos. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 481-485, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342009000200031&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 nov. 2018.

PALHARES, Isabela. Relatório da OCDE reprova exame brasileiro que avalia ensino superior. **O Estado de São Paulo**, 22 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://educaco.estadao.com.br/noticias/geral-relatorio-da-ocde-reprova-exame-brasileiro-que-avalia-ensino-superior,70002655128a>. Acesso em: 17 jan. 2018.

PINHO, Maria José de. Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas/Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 658-675, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00658.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

SAMPAIO *et al.* Empregabilidade e perfil da inserção de egressos do IFRN no mercado de trabalho. **VIII CONNEPI – Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**. Salvador, Bahia, 2013. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/egressos/artigo-apresentado-no-viii-connepi-pesquisa-piloto-de-acompanhamento-de-egressos-2012>. Acesso em: 22 jul. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8489/10040>. Acesso em: 21 dez. 2018.

SANTOS, Carlos Eduardo dos; SANNA, Maria Cristina. Inserção dos egressos do curso de graduação em enfermagem de uma universidade particular do grande ABC no mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 56, n. 6, p. 630-633, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n6/a07v56n6.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

SCHMIDT, João Pedro (org.). **Instituições comunitárias**: instituições públicas não-estatais. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2009.

SCHMIDT, João Pedro. **Universidades comunitárias e terceiro setor** [recurso eletrônico]: fundamentos comunitaristas da cooperação em políticas públicas/João Pedro Schmidt, 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2018.

SHIWA, Sílvia Regina; JOÃO, Silvia Maria Amado. O Perfil dos Fisioterapeutas Egressos da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. **Revista de Graduação USP**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 99-106, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/gradmais/article/view/147917>. Acesso em: 21 nov. 2018.

SILVEIRA, Zuleide, Simas da. BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0079.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SIMON, Lilian Wrzesinski; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. Ações de acompanhamento de egressos: um estudo das universidades públicas do sul do Brasil. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 2, p. 94-113, dez. 2017. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/2023>. Acesso em: 27 nov. 2018.

SOPELSA, Ortenila; RIOS, Mônica Piccione Gomes; LÜCKMANN, Luiz Carlos. O compromisso da universidade com a empregabilidade: concepção dos egressos e empregadores. **Impulso**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 54, p. 73-84, 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/608/1013>. Acesso em: 21 nov. 2018.

TINTI, Éliidi Cristina. **Capitalismo, trabalho e formação profissional**: dilemas do trabalho cotidiano dos assistentes sociais em Ribeirão Preto [on-line]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/qzyh6/pdf/tinti-9788579836558.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: Visão e Ação. Paris: UNESCO, 1998.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Análise dos resultados da avaliação da atuação dos diplomados da Unoesc no ambiente socioeconômico**. Comissão Própria de Avaliação – CPA. Joaçaba: Editora Unoesc, 2018.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Unoesc 2018-2022**, 3. ed. Joaçaba: Editora Unoesc, 2018.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Relatório de autoavaliação institucional 2015-2017**. Comissão Própria de Avaliação – CPA. Joaçaba: Editora Unoesc, 2018.

UOL EDUCAÇÃO. O impacto do ensino superior no salário dos recém-formados. **AMPESC**. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/especial-publicitario/ampesc/admiravel-mundo-novo/noticia/2018/11/20/o-impacto-do-ensino-superior-no-salario-dos-recem-formados.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2018.

A PROPÓSITO DO RECRENCIAMENTO DA UNOESC³

Luiz Carlos Lückmann

1 INTRODUÇÃO

O processo de institucionalização e implantação da Universidade do Oeste de Santa Catarina deu-se há exatos dez anos, quando em 1991 o então Conselho Federal de Educação aprovou Carta Consulta (parecer nº 102/91) e, na sequência, autorizou a implantação do Projeto de Universidade (parecer nº 587/91). O reconhecimento da Universidade deu-se em 1995 pelo Conselho Estadual de Educação (parecer nº 263/95) e seu credenciamento pelo Ministério da Educação, em Decreto Presidencial de 14 de agosto de 1996.

Hoje, a UNOESC projeta-se no cenário regional, catarinense e brasileiro como a terceira maior universidade do Sistema ACADE. Uma projeção que é expressão não somente dos indicadores até então alcançados, como, principalmente, de seus méritos acadêmico-qualitativos, pois o crescimento vertical de uma universidade, por si só, pouco poderá significar se não for traduzido em resultados com pertinência social.

Independentemente de como se configurará e se projetará a UNOESC para os próximos anos, a comunidade regional e acadêmica, contudo, não poderá abrir mão de importantes conquistas. O texto ora apresentado deseja apontar e analisar tais conquistas, a propósito da comemoração dos dez anos de UNOESC na região, bem como de seu credenciamento pelo Conselho Estadual de Educação.

³ Artigo publicado na Revista **ROTEIRO**, Joaçaba, nº45, vol. XXV, p. 59-70, jan./jun. de 2001.

2 A CONDIÇÃO DE UNIVERSIDADE

Uma das maiores conquistas que o Oeste de Santa Catarina obteve nos últimos anos foi o reconhecimento e o credenciamento público de sua Universidade pelo Ministério da Educação. Tal conquista sepultou a condição de exclusão e de atraso historicamente verificados em relação ao ensino superior nesta região.

Apesar de o movimento pela conquista de uma universidade remontar à década de setenta, somente vinte anos depois este sonho é retomado de forma definitiva, através da iniciativa de três Fundações Educacionais que isoladamente ofereciam tão somente ensino superior, sem perspectivas de futuro. Tais instituições, ao integrarem-se ao Projeto UNOESC, optaram, com criatividade e visão de futuro, pelo processo de regionalização do ensino superior, através do modelo *multi-campi* de universidade, hoje consagrado não somente nesta região, como em outras do Estado e do país. De lá para cá, em menos de uma década, a UNOESC não só vem mantendo o seu credenciamento público, como conquistando credibilidade e legitimidade social pelo relevante trabalho que desempenha nesta vasta região do Estado.

Sabe-se, contudo, que fazer universidade não é tocar qualquer negócio, muito menos gerenciar uma empresa de mercado. Fazer universidade envolve complexos processos que vão desde a formação graduada, passando pela pesquisa, pela pós-graduação e pela ação comunitária, até a formação para a cidadania, para a ética e para a vida social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando caracterizou os diferentes modelos institucionais que podem atuar na educação superior, definiu para as universidades algumas exigências que devem ser cumpridas, se desejarem manter a condição de universidade, entre elas: “produção intelectual institucionalizada (...); um terço do corpo docente, pelo menos,

com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; um terço do corpo docente em regime de tempo integral" (art. 52, § I, II, III).

Analisando o Relatório apreciado pela Comissão de Recredenciamento da UNOESC nomeada pelo Conselho Estadual de Educação, a rigor, a Instituição vem cumprindo tais exigências. Hoje a Universidade como um todo conta com 905 professores, dos quais 41% com a titulação correspondente a mestrado ou doutorado e 33,6% com dedicação à Instituição em regime acima de 30 horas semanais. Igualmente vasta é a produção científica institucionalizada aí arrolada em periódicos da própria Universidade, ou em livros, teses, dissertações, anais, séries, entre outros.

Atender legalmente a tais indicadores não significa, contudo, assegurar a plenitude universitária. Esta está longe de ser alcançada, pois uma universidade se legitima não somente por indicadores quantitativos, mas pela intensidade qualitativa de seu engajamento no desenvolvimento científico e tecnológico de sua região de abrangência.

Assegurar a condição de Universidade neste momento significa, portanto, não somente recredenciar a Instituição do ponto de vista da lei, mas intensificar o seu compromisso com o ensino de qualidade, com a pesquisa e a pós-graduação pertinentes e com a ação comunitária engajada.

3 A IDENTIDADE INSTITUCIONAL

A identidade de uma instituição se define pelo que ela é em sua concepção, em sua missão e em seus fins. Concepção, missão e fins constituem um conjunto de valores, uma espécie de ideário a ser perseguido por todos.

A UNOESC e os que a compõem têm claro qual é este ideário? Em seu Planejamento Estratégico (1999), lê-se que a UNOESC se caracteriza

como sendo uma instituição “de origem pública, considerando-se seus atos instituidores baixados pelo poder público municipal (...); de direito privado, mas comunitária, considerando-se sua forma jurídico-operacional e a função compartilhadamente social que desempenha; regional e descentralizada em *multi-campi*, considerada sua abrangência de atuação e sua organização estrutural (...); comprometida com o processo do desenvolvimento regional, considerada sua abertura de acesso local ao ensino superior e seu atendimento às necessidades sociais...”(p. 22).

A UNOESC é, portanto, uma instituição de origem público-comunitária e enquanto tal deverá atuar em seu meio. O fato de ser de direito privado em sua forma jurídico-operacional não a exime do seu caráter público não-estatal e de sua função social.

O mesmo documento atribui uma missão à UNOESC, que é a de “gerar e difundir o conhecimento científico, artístico-cultural e tecnológico, mediante o ensino, a pesquisa e a extensão, nas diferentes áreas do saber, com o objetivo de promover a cidadania, o desenvolvimento humano e cultural sustentável, em âmbito regional, estadual, nacional e internacional” (p. 24).

Tal missão somente terá sentido se estiver sintonizada com as necessidades presentes e futuras da sociedade regional. Por isso, além de explicitar a razão última de ser de uma instituição, a missão de uma universidade transcende as realidades contingenciais deste ou daquele tempo. Independentemente do que possa vir a ser amanhã uma universidade, ela terá a sua missão.

A identidade institucional de uma universidade se concretiza através dos fins para os quais ela está vocacionada. A UNOESC tem seus fins assegurados em Estatuto, mas os explicita melhor em seu Planejamento Estratégico, quando define que o seu objetivo maior é o de “participar na análise dos componentes históricos que caracterizam o processo de desenvolvimento social e econômico do Oeste de Santa Catarina (...)” (p. 26).

Tal fim vem acompanhado de “proposição de soluções às contradições que decorrem da natureza e do caráter desse mesmo processo, propugnando por alternativas de sustentabilidade, sem prejuízo ao meio- ambiente” (p.26). Ou seja, a UNOESC pretende ser um “centro de referência para as questões regionais, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão”, assumindo o “compromisso com o desenvolvimento ético e sustentável da cultura, da ciência e da tecnologia” (p. 27).

Esta é a identidade da UNOESC, por mais que se fale em crise dessa identidade. Se há uma crise na UNOESC, ela resulta de seu esgotado modelo jurídico-organizacional e não de sua identidade. Independentemente de seu modelo organizacional, a UNOESC não poderá perder de vista sua origem público-comunitária, sua função social, sua regionalidade de atuação, seu modelo *multi-campi* e seu comprometimento com o processo do desenvolvimento regional.

4 A REGIONALIDADE DE ATUAÇÃO

O processo de regionalização da Universidade do Oeste de Santa Catarina não é estratégia exclusivamente sua. Embora com modelos diferenciados, inúmeras experiências vêm sendo implantadas no país, entre elas, as do próprio Sistema ACAFE, em Santa Catarina e as das universidades comunitárias do Rio Grande do Sul. Universidades como a URI, UCS, UNIJUÍ, UPF, UnC, UNIVALI, UNISUL, entre outras, buscam fugir do modelo tradicional de universidade para organizarem-se em universidades concebidas com o objetivo de participar do desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

Quando em 1991 a FUOC, a FEMARP e a FUNDESTE integraram-se ao Projeto UNOESC, não o fizeram por conveniência ou por interesse deste ou daquele município, mas pela opção estratégica de acreditar que seria possível construir uma universidade que ultrapassasse os limites geográficos de uma

cidade e estivesse a serviço do desenvolvimento regional. A regionalidade é, portanto, uma categoria inerente ao processo de constituição da UNOESC. Ela indica uma tendência para a educação superior neste início de milênio.

A opção por um projeto regional de universidade desnuda a concepção tradicional que costumeiramente se tem de uma universidade, pois adquire uma dimensão que extrapola os limites de um *campus*, ou de um local. Para se ter uma ideia desta dimensão, a UNOESC hoje atua em cinco cidades-polo onde estão sediados seus *campi* e em mais outras doze cidades menores, compondo uma região com mais de cem municípios e ocupando 28,5% do território geográfico catarinense.

Em termos demográficos, esta região apresentou no último Censo uma população de 1,35 milhão de habitantes, dado que, por si só, é significativo quando se trata de demanda para o ensino superior. Uma demanda equilibrada, se observarmos a ocupação populacional por região-polo, onde encontram-se os principais *campi* da UNOESC, ou seja, a região polarizada pela cidade de Joaçaba, com 228.480 habitantes; a polarizada por Videira, com 132.495; a de Xanxerê, com 144.661 habitantes; a de Chapecó, com 270.113; e a de São Miguel do Oeste, com 259.276 habitantes.

Observa-se ainda que os cinco *campi* da UNOESC coincidem com as cinco principais associações de municípios do grande Oeste catarinense e suas cidades-polo. Assim, na Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe – AMARP, temos o *campus* de Videira; na Associação dos Municípios do Meio-Oeste Catarinense – AMMOC temos o *campus* de Joaçaba, que se soma à Associação dos Municípios polarizada por Campos Novos, a AMPLASC; na Associação dos Municípios do Alto Irani - AMAI temos o *campus* de Xanxerê; na Associação dos Municípios do Oeste Catarinense – AMOSC temos o *campus* de Chapecó, que se soma à Associação dos Municípios polarizada por São Lourenço do Oeste, a AMNOROESTE; e, finalmente, na Associação dos Municípios do Extremo-Oeste Catarinense –

AMEOSC temos o *campus* de São Miguel do Oeste, que se soma à Associação dos Municípios polarizada por Maravilha, a AMERIOS.

Tal configuração geopolítica constitui diferencial pouco encontrado em outras experiências de ensino superior pelo país. Na UNOESC, o par dialético universalidade x regionalidade se faz presente em seu cotidiano; são categorias necessariamente constitutivas de sua identidade, sem as quais a Universidade perde significado e razão de existir, pois o seu projeto foi concebido e estruturado para atuar estrategicamente no contexto de uma região e não de uma localidade.

Nesse cenário, a fragmentação da Instituição em projetos próprios e localizados de universidade, como vem se cogitando nos últimos tempos, implicaria numa reconfiguração completa da UNOESC, não somente do ponto de vista de sua estrutura jurídico-institucional, mas, principalmente, de sua identidade, de sua concepção de fundo, de sua missão e de seus fins. Abrir mão, neste momento, da rica experiência do processo de regionalização da UNOESC significaria abrir mão da própria UNOESC, que deixaria de ser do Oeste de Santa Catarina para ser desta ou daquela cidade.

5 O CREDENCIAMENTO PÚBLICO E A LEGITIMIDADE SOCIAL

A UNOESC esteve por cinco anos "em acompanhamento", inicialmente pelo então Conselho Federal e, posteriormente, pelo Conselho Estadual de Educação, até conquistar o seu credenciamento.

Maior ainda foi o esforço institucional no sentido de atingir-se os indicadores exigidos por lei para garantir o recredenciamento da Instituição que ora se processa junto ao Conselho Estadual de Educação. Afinal, alcançar produção intelectual institucionalizada, um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral são esforços institucionais

contínuos ao lado das demais exigências por qualidade de ensino, por expansão da graduação e por melhoria da infraestrutura física.

Os dados que foram levantados para o credenciamento da UNOESC indicam um crescimento sem igual nos últimos anos, em se tratando de ensino superior no Estado. Em 1992, quando se iniciava o processo de implantação do Projeto de Universidade, a UNOESC contava com 4.282 alunos e com 305 professores. Hoje, dez anos depois, soma 18.478 alunos e 905 professores, dos quais 41% com a titulação de mestrado ou doutorado.

O mesmo crescimento observa-se em relação à ampliação da oferta de novos cursos de graduação. Quando se iniciava o processo de implantação do Projeto UNOESC, os *campi* contavam com apenas 14 cursos neste nível do ensino. Hoje, este número pulou para 40 carreiras profissionais. Tais cursos estão possibilitando o ingresso de 4.290 novos estudantes ao ano nos diversos *campi* da Instituição. Em 1992, este ingresso era de apenas 1.150 estudantes.

Como se observa, os indicadores na área do ensino são significativos. Expressam a concretização e a consolidação de uma universidade que, em uma década, incluiu o Oeste catarinense no contexto do ensino superior do Estado e do país.

Há, contudo, alguns desafios a serem enfrentados pela UNOESC nos próximos anos. O principal deles continua sendo o cumprimento legal da produção intelectual institucionalizada, preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sabe-se que a produção científica é decorrente de uma política institucional claramente definida para a pesquisa. Sabe-se também que os recursos para financiar esta pesquisa são escassos e destinados quase em sua totalidade às universidades públicas. Hoje, a UNOESC tem dificuldades para constituir grupos de pesquisa acoplados a linhas e a mestrados próprios, exatamente porque não possui as condições

materiais e humanas para tanto. Ela sequer possui número suficiente de doutores para fazer frente a esta demanda da educação superior.

Seguramente, a próxima década da UNOESC estará voltada para a viabilização das condições institucionais e de recursos humanos para a pesquisa e para a pós-graduação. Condições que passarão pela definição de uma política que assegure não somente a estrutura física e laboratorial para a pesquisa, como também o seu financiamento.

O credenciamento público de uma instituição universitária não se limita ao cumprimento dos indicadores previstos na legislação. Ele se efetiva na capacidade que esta instituição possui para responder aos grandes desafios postos pelas comunidades de seu entorno. Tais desafios somente poderão ser enfrentados com recursos humanos altamente qualificados e com disponibilidade de dedicação integral à Instituição. Mais do que ter o credenciamento pelo poder público, a UNOESC, neste momento, terá que consolidar-se como Instituição de referência no ensino superior, se quiser usufruir de legitimidade social.

Credenciamento público e legitimidade social são, portanto, princípios indissociáveis do fazer universidade. Tais princípios serão alcançados na medida em que a UNOESC buscar uma “efetiva integração com a comunidade local, através da articulação com os agentes de suas realidades na construção de alternativas de desenvolvimento; uma integração e inserção regional com os países do Cone Sul e do MERCOSUL; e um engajamento no processo de transformação/sustentação ambiental” (Planejamento Estratégico, 1999, p. 29).

6 A PLENITUDE UNIVERSITÁRIA

Independentemente do que possa vir a ser a UNOESC nos próximos anos, não se pode abrir mão, contudo, do esforço permanente em busca da plenitude universitária, processo este iniciado há dez anos.

Quando a UNOESC definiu em seu Planejamento Estratégico (1999) a sua visão de futuro para os próximos dez anos, contemplou como primeira aspiração o “atingimento da plenitude universitária”. Isto está implicando em buscar, entre outros objetivos, a “excelência acadêmica nas atividades de ensino, pesquisa e extensão em áreas participativamente identificadas como estratégicas” para a Instituição (p. 28).

Excelência acadêmica se traduz pela qualidade e pela pertinência social que uma universidade é capaz de assegurar em relação aos projetos que ela desenvolve junto aos seus diferentes públicos, a partir das diversas demandas sociais. Traduz-se igualmente e sobretudo pelo seu comprometimento com o processo de desenvolvimento humano sustentável, especialmente no âmbito de sua região.

Segundo a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior realizada em Paris em 1998, em seu Documento de orientação chamado Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior, “a pertinência do ensino superior deve ser vista essencialmente em função de seu papel e seu lugar na sociedade, de sua missão em matéria de educação, de pesquisa e dos serviços que dela decorrem, assim como de suas ligações com o mundo do trabalho no sentido mais amplo...” (p. 08, § VI).

Há uma tendência de se reduzir o conceito de pertinência às demandas de mercado. A missão de uma universidade, contudo, transcende a tal reducionismo. A pertinência de uma instituição universitária deve levar em conta as demandas da economia e do mundo do trabalho, mas sobretudo a perspectiva mais ampla dos desafios que a sociedade em seu conjunto impõe à universidade.

A plenitude universitária deve ser vista, portanto, em função do papel e do lugar que ocupa a universidade na sociedade em termos de sua missão e de seus serviços que dela decorrem, bem como em termos de seu

comprometimento com o desenvolvimento humano, social, econômico e cultural de uma dada sociedade.

Neste sentido, qualidade e pertinência social são princípios inseparáveis para se atingir a plenitude universitária. O saber academicista, por mais rigoroso que seja em termos de qualidade, por si só, é inútil se não for capaz de se traduzir em *práxis* social.

7 NOVOS DESAFIOS

A UNOESC soube ousar quando decidiu por constituir-se em universidade de modelo *multi-campi* e de atuação comunitária. Mais ainda deverá ousar neste momento em que redefine seu Projeto institucional. Neste processo, além de não poder abrir mão de conquistas históricas, como a autonomia universitária, a credibilidade, a regionalidade de atuação, a legitimidade social, a afirmação de sua identidade e a consolidação de seu crescimento, a UNOESC deverá caminhar nos próximos anos na direção de:

- fortalecer sua identidade enquanto universidade de origem pública não-estatal, comunitária e regional *multi-campi*;
- atuar regionalmente e pensar universalmente, comprometendo-se com o processo do desenvolvimento regional;
- concretizar a sua missão de gerar e difundir o conhecimento científico, artístico-cultural e tecnológico, com o objetivo de promover a cidadania e o desenvolvimento humano e cultural sustentável;
- constituir-se em um centro de referência para as questões/problemas regionais;
- criar competência na pesquisa e na pós-graduação, mediante a organização de grupos de pesquisa vinculados com linhas de pesquisa e mestrados próprios;

- estabelecer o intercâmbio e a cooperação interinstitucional e internacional, com o objetivo de potencializar e qualificar a universidade;
- comprometer-se com a construção permanente da cidadania e com o desenvolvimento humano sustentável;
- qualificar a universidade em termos de recursos humanos, tecnológicos e de infraestrutura, enquanto condição para melhorar o seu desempenho no ensino, na produção científica e na sua difusão;
- buscar a excelência na gestão da universidade, considerando-se suas características peculiares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 5 abr. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2000.

UNOESC. **Universidade do Oeste de Santa Catarina**: Credenciamento Público – Legitimidade Social, Planejamento Estratégico 1999 – 2010, 1999.

INDICADORES DEMOGRÁFICOS E EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR UM ESTUDO A PARTIR DA MESORREGIÃO OESTE CATARINENSE⁴

Luiz Carlos Lückmann
Ilson Roberto dos Santos

RESUMO

O texto analisa os indicadores demográficos e educacionais da Mesorregião Oeste catarinense e suas implicações para a educação superior. O tratamento de indicadores e sua relação com a educação superior tem sido tema recorrente nos últimos anos. Parte-se do pressuposto de que a redução acentuada da população das faixas etárias mais jovens, assim como a involução de matrículas na educação fundamental, acaba refletindo e, até mesmo, impactando a educação superior. A natureza do estudo requereu pesquisa qualitativa, uma vez que a temática foi analisada com o cuidado de atribuir significado crítico às fontes consultadas. Fez-se uso de fontes documental e bibliográfica. Ao cabo do estudo, construiu-se cenário que poderá servir de subsídio à formulação de políticas e de tomada de decisões com as instituições de ensino superior e os órgãos públicos da Mesorregião. As variáveis analisadas levaram à inferência de que haverá, nos próximos anos, estagnação e, até mesmo, redução das matrículas nas instituições de ensino superior presentes na Mesorregião Oeste catarinense, alterando-se significativamente o cenário da educação superior.

Palavras-chave: Indicadores; Mesorregião; Educação superior.

⁴ Artigo publicado na revista Unoesc & Ciência - ACSA Joaçaba, v. 7, n. 2, p. 219-226, jul./dez. 2016.

1 INTRODUÇÃO

O tratamento de indicadores e suas possíveis relações com a educação superior tem sido tema recorrente nos últimos anos, sobretudo a partir da publicação sistemática de grande quantidade de dados e informações oriundos de observatórios, institutos de pesquisa e órgãos de Governo, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Tais indicadores têm servido de fundamento para a formulação de novas políticas públicas, bem como para a tomada de decisões por agentes comunitários e lideranças políticas, em decorrência da descentralização administrativa assegurada na Constituição Federal de 1988.

As Conferências de Paris (1998 e 2009) são balizadoras quando se estudam as implicações do desenvolvimento social de um país, região ou comunidade com a educação superior. Entre os documentos publicados, destacam-se a *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação* (UNESCO, 1998) e *As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social* (UNESCO, 2009).

Tais documentos, além de tratarem de questões sobre a missão de educar, o papel ético das Instituições de Ensino Superior (IESs), a pesquisa e o ensino, trouxeram para o debate a questão da "pertinência" da educação superior, tornando-a suscetível aos problemas de seu entorno e mais atenta às necessidades da vida socioeconômica e cultural do País e de sua região de abrangência. Para Didrikson (1995, p. 15):

La pertinencia de la educación superior se considera primordialmente en función de su cometido y su puesto en la sociedad, de sus funciones con respecto a la enseñanza, la investigación y los servicios conexos, y de sus nexos con el mundo del trabajo en sentido amplio, con el estado y la financiación pública y sus interacciones con otros niveles y formas de educación.

Isso significa entender que, se uma região enfrenta problemas que comprometam seu desenvolvimento social, não pode ficar restrita à esfera da gestão pública. A educação superior, apesar de sofrer os reflexos desses problemas, terá que, de alguma forma, participar da sua solução.

Dias Sobrinho *et al.* (1999, p. 71) reforçam o documento produzido pela Conferência de Paris de 1998, afirmando que a universidade “[...] não pode perder suas referências de pertinência a uma realidade concreta que lhe confere existência real e lhe determina o quadro de valores e de compromissos sociais a serem consolidados e cumpridos.” Chauí *et al.* (1999, p. 35) debruçaram-se sobre essa questão nos anos 2000, quando discutiram a natureza e as finalidades da instituição universitária. Ao conceber a universidade como uma instituição de natureza social, os autores afirmaram: “[...] ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada.” Essa nova perspectiva busca deslocar a visão economicista hoje vigente para uma perspectiva social do papel da educação superior.

Olhando os números da educação superior publicados pelo INEP, observa-se que o País tem avançado pouco. Ficou-se distante de cumprir a meta 4.3 do Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE) de “[...] prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.” (BRASIL, 2001). O novo Plano 2014-2024 aumentou esse percentual para 33%.

A universalização do ensino fundamental nos anos 1990 trouxe a expectativa de aumento das matrículas no ensino médio, mas os dados revelam haver, na Mesorregião Oeste catarinense, decréscimo anual de concluintes de 0,5% nesse nível de ensino. Os altos índices de repetência e evasão minam o ensino médio que, somados ao decréscimo da população nas faixas etárias menores, comprometem a sua oferta nos próximos anos.

O decréscimo sistemático da população com idade entre 0 e 19 anos (-14,83%), entre 2000 e 2012 (IBGE, 2015), bem como a redução do crescimento das matrículas no ensino médio verificada na Mesorregião Oeste, conduzem à hipótese provável de que o cenário para a educação superior nos próximos anos será de estagnação.

As IESs da Mesorregião se instalaram tardiamente nela. As primeiras remontam aos anos 1960, representadas pelo modelo comunitário de educação superior. A primeira universidade comunitária se instalou na região em 1996, enquanto a primeira universidade federal acabou de se instalar.

A natureza do estudo requereu pesquisa quantitativa e qualitativa, uma vez que a temática foi analisada a partir de fontes documentais e bibliográficas, com o cuidado de atribuir significado a tais fontes (MINAYO, 2010). Em um primeiro momento, com base em pesquisa documental, levantaram-se os indicadores demográficos e educacionais da Mesorregião Oeste catarinense, para, em seguida, com o suporte bibliográfico, analisar os impactos que esses indicadores poderão produzir na educação superior. Por último, serão apontadas alguns desafios e perspectivas para o ensino superior representados pelo modelo comunitário de educação superior presente na Mesorregião, como instrumento para a formulação de políticas e de tomada de decisão com órgãos governamentais e não governamentais da região.

2 INDICADORES POPULACIONAIS

As mesorregiões geográficas foram criadas com o propósito de subsidiar na formulação de políticas públicas como estratégia de enfrentamento das assimetrias e desigualdades regionais (BANDEIRA, 2004, p. 2). Para Lima (2002, p. 5):

As Mesorregiões Geográficas são conjunto de municípios contíguos, pertencentes à mesma Unidade da Federação, que

apresentam formas de organização do espaço geográfico definidas pelas seguintes dimensões: o processo social, como determinante, o quadro natural, como condicionante, e a rede de comunicação e de lugares, como elemento de articulação espacial. Essas três dimensões possibilitam que o espaço delimitado como mesorregião tenha uma identidade regional. Esta identidade é uma realidade construída ao longo do tempo pela sociedade que aí se formou.

Enquanto a divisão macrorregional procura reunir geograficamente certo número de estados e seus respectivos municípios, a divisão mesorregional procura identificar regiões individualizadas em cada um dos estados brasileiros (IBGE, 1990). O Estado de Santa Catarina integra as mesorregiões Sul catarinense, Grande Florianópolis, Vale do Itajaí, Norte catarinense, Serrana e Oeste catarinense.

A Mesorregião Oeste catarinense é constituída de 118 municípios, com população estimada em 1.264.554 habitantes (IBGE, 2015). Representa a maior área territorial entre as mesorregiões, com 27.365 km². Faz fronteira com as mesorregiões do Norte catarinense e Serrana, com o Paraná e Rio Grande do Sul e com a Argentina. A Mesorregião cresceu menos da metade em relação ao crescimento verificado no Estado como um todo. Em vários municípios houve redução abrupta da população, especialmente de jovens. Os municípios de São Miguel do Oeste, Joaçaba e Xanxerê apresentaram o menor crescimento demográfico. Chapecó, por sua vez, teve o maior crescimento da Mesorregião, mesmo assim, ficou abaixo da média estadual.

A Mesorregião Oeste catarinense teve crescimento populacional menor, se comparado com o crescimento no Estado. Entre 2010 e 2015 houve incremento populacional estimado em 5,32%. No mesmo período, o aumento da população do Estado foi de 9,09%; no País, foi estimado em 7,18% (IBGE, 2015). O crescimento populacional da Mesorregião foi superior apenas à Mesorregião Serrana (2,16%). No mesmo período, a população da Mesorregião Grande Florianópolis cresceu 11,75% e a do Vale do Itajaí, 12,91%, portanto, acima do crescimento populacional da Mesorregião Oeste.

Contudo, houve redução acentuada da população nas faixas etárias iniciais. Até os nove anos, a redução foi de 20%; já na faixa etária entre 10 e 14 anos, a redução foi de 7,68% e entre 15 e 19 anos, o decréscimo foi de 1,65%. Há, portanto, uma tendência de redução das faixas etárias mais jovens. Segundo o IBGE (2015):

A proporção de famílias formadas por casais sem filhos cresceu 33% no Brasil entre 2004 e 2013. Ao longo desse período, houve queda de 13,7% na proporção dos casais com filhos (de 50,9% para 43,9%). Já o número de casais sem herdeiros cresceu de 14,6% para 19,4%. Em 2013, um em cada cinco casais brasileiros não tinham filhos.

Inversamente às faixas etárias mais jovens, a que se encontra entre 20 e 29 anos teve crescimento de 15,36%. Esse fenômeno também se verifica nas faixas etárias posteriores, sobretudo a partir dos 40 anos. Chama a atenção o crescimento populacional acentuado nas faixas etárias acima de 40 anos, em uma clara evidência do envelhecimento populacional.

3 INDICADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os indicadores da educação básica e superior são levantados pelo Censo Escolar da Educação Básica e pelo Censo da Educação Superior. Suas informações servem de base para a avaliação e a proposição de políticas públicas na área educacional, bem como para a destinação de recursos financeiros para estados e municípios.

Entre 2000 e 2014, as matrículas em creches na Mesorregião Oeste tiveram aumento de 186,95%. Trata-se de crescimento considerável, uma vez que a população na faixa etária de 0 a 4 anos vem apresentando redução sistemática, tanto no País quanto na Mesorregião. Esse crescimento possui relação com a universalização da educação básica desencadeada pelas políticas educacionais pós-LDB 1996.

Por sua vez, as matrículas em pré-escolas tiveram variação negativa de 15,81%, em contraste com a variação positiva de 186,95% observada nas matrículas em creches no mesmo período (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014). O decréscimo das matrículas em pré-escolas foi registrado em todas as mesorregiões do Estado, com exceção das Mesorregiões Norte e Vale do Itajaí. A Mesorregião Oeste teve a segunda maior redução.

Da mesma forma, as matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental na Mesorregião Oeste tiveram redução de 26,3%, superior ao registrado nas matrículas em pré-escolas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014). A explicação para tal decréscimo se encontra na redução de 21,43% da população na faixa etária entre 5 e 9 anos (IBGE, 2015).

A Mesorregião Oeste registrou a maior redução de matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental no período analisado (-26,3%), seguida pelas mesorregiões Serrana (-24,89%) e Sul (-18,98%) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014).

O mesmo comportamento verificou-se nas matrículas dos anos finais do ensino fundamental na Mesorregião Oeste, com redução de 40,05%, superior à registrada nos anos iniciais (-26,30) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014). A involução acentuou-se a partir de 2010, por conta do aumento dos anos de escolaridade do ensino fundamental de 8 para 9 anos.

Essa redução tem relação com o decréscimo populacional verificado na faixa etária entre 10 e 14 anos, que foi de -7,68% (IBGE, 2015), conforme analisado anteriormente. Esse fenômeno também é observado nas demais mesorregiões do Estado, sobretudo nas mesorregiões Sul (-38,76%) e Serrana (-31,27%).

Por sua vez, as matrículas no ensino médio regular na Mesorregião Oeste, no período entre 2000 e 2014, tiveram crescimento de 7,24%. Tal

crescimento, contudo, ocorreu somente entre 2000 e 2003; a partir de 2004, vem verificando-se involução. Das 60.274 matrículas registradas na Mesorregião em 2003, chegou-se a 55.829, em 2014. Tal fato tem relação com a redução da faixa etária entre 15 e 19 anos, cuja variação percentual da população, entre 2000 e 2012 foi de -1,65% (IBGE, 2016).

A média de crescimento de 7,24% nas matrículas do ensino médio na Mesorregião está abaixo da média do Estado (13,28%) e das mesorregiões do Vale do Itajaí (23,56%), Norte (17,62%) e Serrana (14,4%).

4 INDICADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação superior brasileira vem passando por processo de expansão desde os anos 1990. O crescimento foi claramente perceptível nessa década em decorrência da proliferação de instituições privadas de ensino superior. Enquanto as matrículas nas IESs públicas tiveram crescimento de 46,43%, nas IESs privadas foi de 88,38% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016).

Tal crescimento explica-se pela adoção de políticas neoliberalizantes adotadas no Brasil nos anos 1990, com prejuízos ao financiamento da educação superior pública (SGUISSARDI, 2009). Sob a orientação do Banco Mundial, a legislação educacional pós-LDB possibilitou a diversificação institucional e de fontes de financiamento para a educação superior, com o argumento de que o modelo de universidade de pesquisa tornou-se inadequado aos países em desenvolvimento (SGUISSARDI, 2009).

Entre 2001 e 2010 as matrículas de graduação no Brasil se expandiram em proporções ainda maiores do que na década anterior (210,11%), com destaque para o crescimento das IESs públicas. Enquanto na década de 1990 as matrículas do setor público cresceram 46,43%, na década de 2000 esse crescimento foi de 173,97% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E

PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016). A adoção de políticas públicas para a educação superior nos anos 2000, como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas (Reuni), certamente contribuiu para o avanço das matrículas com o setor público, assim como o Programa Universidade para Todos (Prouni) constituiu política de ampliação de vagas no setor privado (SILVA; OURIQUE, 2012).

No período compreendido entre 2011 e 2014, as matrículas na graduação mantiveram taxas elevadas, com crescimento de 116,14%. Proporcionalmente, nesse período as matrículas do setor público (110,58%) cresceram acima das matrículas do setor privado (118,13%), se se comparar às duas décadas anteriores, resultado das políticas de expansão da educação superior pública dos anos 2000.

Trazendo os dados para o contexto de Santa Catarina e da Mesorregião Oeste, observa-se que, na década de 1990, o Estado obteve uma das maiores taxas de crescimento de matrículas na graduação presencial. Entre 1991 e 2000, o crescimento foi de 146,33%, muito acima da evolução registrada no País (72,2%). Já na década seguinte (2001-2010), a evolução ocorreu em ritmo menos acelerado (51,3%). Esse crescimento explica-se pela presença de universidades comunitárias descentralizadas por todo o território do Estado; boa parte delas ascendendo ao *status* de universidade na década de 1990. Já entre os anos 2011 e 2014, a evolução das matrículas presenciais no Estado de SC começou a se estabilizar (8,48%) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016).

A expansão do ensino superior com a Mesorregião Oeste catarinense ficou acima da média da expansão verificada em outras mesorregiões do Estado. Entre 1991 e 2000, as matrículas da graduação presencial cresceram 233,52%; no mesmo período, as matrículas no País, como um todo, cresceram 72,15% e no Estado de Santa Catarina, 146,34%.

O crescimento volumoso das matrículas de graduação na Mesorregião Oeste catarinense coincidiu com a transformação de pequenas fundações comunitárias de ensino superior em universidades, bem como com o surgimento de pequenas faculdades privadas que se instalaram na região na década de 1990.

Nos anos 2001 a 2010, a evolução das matrículas presenciais na Mesorregião Oeste começou a decrescer, ficando abaixo do crescimento da média nacional (70,51%). A mesma tendência se verifica nos quatro primeiros anos da segunda década dos anos 2000. A evolução das matrículas na Mesorregião, entre 2011 e 2014, foi de 3,63%, enquanto em Santa Catarina foi de 8,48% e no País, 12,86%. De qualquer modo, a expansão das matrículas na Mesorregião Oeste nas duas últimas décadas tem se constituído fato inusitado, por estar se tratando de processo não somente de expansão, mas também de interiorização do ensino superior.

5 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Em 2013, o Estado de Santa Catarina possuía 118 instituições de ensino superior. Tais instituições detinham, nesse mesmo ano, 224.226 matrículas em cursos presenciais. Por sua vez, a Mesorregião Oeste catarinense contava, na época, com 21 IESs, entre elas, uma universidade federal, uma universidade estadual, quatro universidades comunitárias e 15 faculdades privadas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016). As IESs da Mesorregião detinham 38.887 matrículas, representando 17,34% das matrículas do Estado (SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR, 2015, p. 124).

As Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICESs) foram pioneiras no processo de interiorização do ensino superior nessa região, ainda na década de 1960. Constituíram-se pela conjugação de esforços

entre entidades da sociedade civil e o poder público municipal. O modelo nasce no espaço vazio deixado pelo Poder Público estatal, que optou por priorizar a expansão do ensino superior público com os grandes centros urbanos do País (MACHADO, 2009; SCHMIDT; CAMPIS, 2009).

As ICESs possuem características próprias, muitas delas não encontradas em outros modelos: são instituições criadas pela iniciativa de organizações da sociedade civil; atuam sem objetivos de lucro; foram criadas enquanto instituições de direito privado; são detentoras de patrimônio cuja origem e destinação são públicas; são reguladas, avaliadas e fiscalizadas Poder Público (FRANTZ; SILVA, 2002).

Por sua vez, as instituições públicas de ensino superior presentes na Mesorregião se fazem representar pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A UFFS instalou-se na Mesorregião Grande Fronteira Mercosul em 2009, em resposta à inexpressiva presença da educação superior pública nessa região (TREVISOL, 2014, p. 9).

Por sua vez, a UDESC instalou-se na Capital do Estado em 1965. Constitui 12 unidades distribuídas em 10 cidades. Uma dessas unidades e alguns de seus polos de apoio à EaD encontram-se na Mesorregião Oeste. Já as pequenas faculdades presentes em diversas cidades da Mesorregião Oeste catarinense se instalaram nelas movidas por interesses mercadológicos, assim como o fizeram centenas de outras instituições privadas pelo País afora a partir da década de 1990 (SGUISSARDI, 2009).

Ao cabo do presente estudo, e com o propósito de subsidiar as IESs presentes na Mesorregião Oeste na tomada de decisões, resta perguntar: as evidências da redução da população mais jovem e o envelhecimento das faixas etárias acima de 40 anos, somados à estagnação das matrículas nos diversos níveis de ensino acima analisado, apontam para quais perspectivas

de futuro? Que cenário se descortina para a educação superior nesse contexto e que desafios dele são decorrentes?

Sabe-se que as regiões interioranas, mais ainda as regiões de fronteira, além de se localizarem distante dos grandes centros, também são punidas pelas dificuldades de acesso à infraestrutura, ao conhecimento, ao poder e a melhores condições de vida, produzindo assimetrias intrarregionais de difícil transposição (TREVISOL, 2014). É nesse contexto que as instituições de ensino superior se encontram; é nele que se sentem desafiadas a manter e ampliar o acesso à educação superior.

Um dos desafios levantados na análise dos indicadores analisados possui relação com a população. Entre 2010 e 2015, a população da Mesorregião Oeste catarinense cresceu 5,32%. No mesmo período, a população do Estado cresceu 9,09% e a brasileira, 7,18%. Em mesorregiões como Vale do Itajaí (12,91%), Grande Florianópolis (11,75%) e Norte (9,7%), o crescimento foi ainda maior, evidenciando-se a continuidade do processo migratório de regiões interioranas para o litoral (IBGE, 2016).

Analisando a população por faixa etária, observa-se que, entre 2000 e 2012, ano a ano, vem reduzindo-se as faixas entre 0 e 1 ano (-18,38%), 1 e 4 anos (-24,98%) e 5 e 9 anos (-21,43%). Nas faixas etárias entre 10 e 14 anos (-7,68%) e 15 e 19 anos (-1,65%), a redução populacional é menor (IBGE, 2016). Até que ponto o decréscimo populacional em faixas etárias mais jovens poderá impactar as matrículas da educação superior da Mesorregião Oeste nos próximos anos? Com exceção das universidades públicas, as demais instituições, entre elas as instituições comunitárias, dependem, em grande parte, do ingresso de jovens radicados na Mesorregião, pois são instituições locorregionais, limitadas, portanto, do ponto de vista de sua abrangência geográfica.

Entre os anos 2000 e 2014, a Mesorregião Oeste registrou a maior redução de matrículas no ensino fundamental entre as mesorregiões do

Estado. Nos anos iniciais, a redução foi de 26,3% e nos anos finais, 40,06%. Esse fenômeno coincide com a redução da faixa etária entre 5 e 9 anos (-21,43%) e 10 e 14 anos (-7,68%), idade indicada para cursar esse nível de ensino. Já no ensino médio, as matrículas evoluíram 7,24%, acompanhando o crescimento populacional da faixa etária entre 15 e 19 anos, que foi de 1,65% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016).

Como analisado anteriormente, na década de 1990 as IESs presentes na Mesorregião Oeste tiveram crescimento expressivo em suas matrículas. Já na primeira década dos anos 2000, essa evolução começou a estabilizar-se, inferindo-se que, para os próximos anos, poderá haver redução considerável de matrículas, sobretudo nas IESs comunitárias e privadas, uma vez que as universidades públicas são mais atrativas e competitivas do ponto de vista do acesso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As variáveis anteriormente analisadas levam a algumas inferências e a apontar para algumas perspectivas e desafios. Não resta dúvida de que o declínio acelerado das faixas etárias mais jovens, associado à redução de matrículas do ensino fundamental, exercerá pressão sobre a educação superior, repercutindo na expansão das matrículas das IESs presentes na Mesorregião Oeste catarinense.

Associada ao cenário anterior, a Mesorregião Oeste deverá, nos próximos anos, contar com um número cada vez mais elevado de instituições privadas atuando no ensino superior, exercendo pressão sobre as instituições comunitárias, já fragilizadas com a presença de novos atores disputando o “mercado” educacional. Esse cenário aprofundará o acirramento da concorrência, já visível nos dias de hoje, uma vez que o ensino superior vem

se transformando em “negócio” atrativo, o que explica a proliferação de IESs privadas pelo País afora (SGUISSARDI, 2009).

Qualquer que seja o cenário da educação superior no futuro, não resta dúvida de que as IESs presentes na Mesorregião Oeste terão que lidar com um conjunto de adversidades advindas do macrocontexto e de contextos específicos que serão de difícil transposição.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, P. S. **As Mesorregiões no Contexto da Nova Política Federal de Desenvolvimento Regional**: Considerações sobre aspectos institucionais e organizacionais. Belo Horizonte: Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. **Microdados**, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 03 fev. 2016.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2010 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis2001/l10172.htm. Acesso em: 28 mar. 2016.

CHAUÍ, M. *et al.* **Universidade em Ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 1999. 223 p.

DIAS SOBRINHO, J. *et al.* **Universidade em Ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 1999. 223 p.

DIDRIKSON. **La UNESCO frente al cambio de la educación superior en América Latina y Caribe**. Caracas: Cresalc, 1995.

FRANTZ, W.; SILVA, E. W. da. **As funções sociais da universidade**: o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

IBGE. **Divisão Regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**. Rio de Janeiro: IBGE, 1990. v. 1. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25 ago. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2015. Disponível em: www.ibge.gov.br/estatística/população. Acesso em: 16 set. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv667.pdf>. Acesso em: 08 set. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior. **Microdados**, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 03 fev. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2014**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 03 nov. 2015.

LIMA, M. H. P. (org.). **Divisão Territorial Brasileira**. 2002. Disponível em: http://www.ipeadata.gov.br/doc/DivisaoTerritorialBrasileira_IBGE.pdf. Acesso em: 25 ago. 2015.

MACHADO, A. M. N. 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.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010.

SCHMIDT, J. P.; CAMPIS, L. A. C. As instituições comunitárias e o novo marco jurídico do público não estatal. In: SCHMIDT, J. P. (org.). **Instituições comunitárias**: instituições públicas não estatais. Santa Cruz: Edunisc, 2009.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil, 2015**. Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. São Paulo: Convergência Comunicação Estratégica, 2015. Disponível em: <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2016.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, J. P. da; OURIQUE, M. L. H. A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Cesnors. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 93, n. 233, p. 215-230, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/inov/producao/artigos>. Acesso em: 25 fev. 2016.

TREVISOL, J. Movimentos sociais e universidade popular no Brasil: a experiência de implantação da UFFS. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/978-0.pdf. Acesso em: 14 jul. 2016.

UNESCO. **As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Paris: UNESCO, 2009.

UNESCO. **Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação**. Paris: UNESCO, 1998.

A CONCENTRAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NOS GRANDES CENTROS: UM ESTUDO A PARTIR DAS MESORREGIÕES DO ESTADO DE SANTA CATARINA⁵

Luiz Carlos Lückmann
Eliezer Emanuel Bernart

RESUMO

O presente artigo discute a problemática da concentração da Pós-graduação (PG) na Costa Litorânea do Estado de Santa Catarina. Partiu-se da hipótese de que as políticas públicas formuladas pela Capes são apropriadas aos grandes centros de excelência, em prejuízo às instituições localizadas em regiões interioranas do país. O estudo contrapõe dados disponibilizados pela Capes com a realidade de universidades localizadas na mesorregião Oeste Catarinense. Para contribuir com a análise, organizou-se um instrumento de pesquisa no intuito de ouvir o que pensam e propõem professores e dirigentes destas universidades. Essa dinâmica possibilitou chegar à proposição de novas políticas públicas para a PG que, uma vez adotadas pela Capes, poderão minimizar o problema da concentração da PG.

Palavras-chave: Pós-graduação; Concentração; Novas políticas.

1 UM BREVE OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA PG NO BRASIL

As primeiras universidades brasileiras remontam aos anos 1920 e 1930 (RIBEIRO, 1982; BUARQUE, 1994; CUNHA, 1986; FÁVERO, 2000). Inicialmente, instituíram-se a partir da reunião de faculdades isoladas, como, por exemplo, a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920. Mais tarde, já no contexto do modelo econômico e político nacional-desenvolvimentista,

⁵ Artigo publicado na revista Roteiro, Joaçaba, v. 38, n. 2, p. 289-310, jul./dez. 2013.

inspiraram-se no ideário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, entre elas, a Universidade de São Paulo, em 1934 e a Universidade do Distrito Federal, em 1935. Segundo Gouvêa (2012, p. 377), nascia a partir de então, “[...] uma universidade baseada no ensino e na pesquisa, uma universidade plasmadora e consolidadora (sic) da cultura e da ciência nacionais, diretamente vinculada ao projeto nacional de desenvolvimento.”

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nasce em resposta a esse novo modelo de universidade e aos desafios da nova realidade socioeconômica do país. É instituída pelo Decreto Presidencial n. 29.741, de 11 de julho de 1951, no formato de uma Comissão, com a finalidade de promover Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, cujo objetivo foi o de “[...] assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país.” (BRASIL, 1951). Em 1965, a PG é implantada formalmente, com base no Parecer n. 977 do Conselho Federal de Educação, sob a responsabilidade da Capes (SANTOS, 2003). A partir da década de 1970, a Capes passa a atuar como um Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), com as atribuições de “[...] avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, acesso e divulgação da produção científica, investimentos na formação de especialistas de alto nível e promoção da cooperação científica internacional.” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a).

Hoje, a Capes alcança reconhecimento nacional e internacional por sua atuação na indução, fomento e avaliação da PG, constituindo-se em um sistema institucionalizado de alta qualidade, cujos programas cumprem importante função estratégica para o desenvolvimento do país (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2012; FREITAS, 2011; CURY, 2004). Graças a essa política pública, em 2012 o Brasil titulóu, por meio dos 3.342 programas

existentes no país, 47.138 mestres e 13.912 doutores. No mesmo ano, 124.239 estudantes encontravam-se matriculados no mestrado e 79.478 no doutorado (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013b).

Por outro lado, há questões ainda não resolvidas pelo SNPG, entre elas a questão da concentração de seus programas nos grandes centros urbanos, produzindo disparidades socioeconômicas entre os Estados brasileiros, objeto de reflexão do presente estudo. Dantas (2004, p. 164), ao avaliar a relevância social dos programas de PG, observa:

Se o SNPG é um eixo estratégico de desenvolvimento científico e tecnológico do governo federal e se a avaliação da Capes é um meio de formulação de políticas que permitam atender a objetivos que são da sociedade como um todo (Ribeiro, 2004), pergunta-se: até que ponto o produto intelectual da pós-graduação no Brasil está contribuindo para a redução das desigualdades sociais, melhoria da qualidade de vida da população e para o desenvolvimento socioeconômico do País?

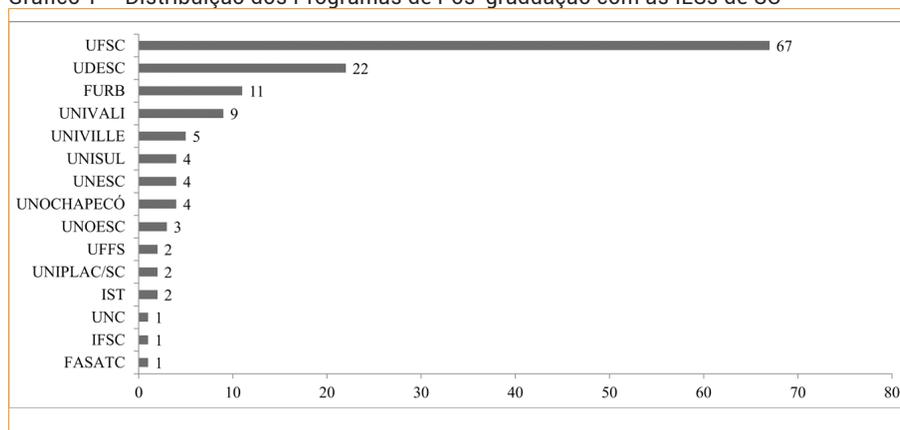
O presente estudo traz para a discussão a questão da concentração dos Programas de Pós-graduação (PPG) e sua relação com as políticas vigentes da Capes. Optou-se por delimitar a investigação ao Estado de Santa Catarina, mais especificamente, a mesorregião Oeste Catarinense, onde o problema da concentração da PG se evidencia em relação às demais mesorregiões. Dela participaram sujeitos de pesquisa de quatro universidades comunitárias, contribuindo com a análise qualitativa do trabalho.

2 A CONCENTRAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Conforme dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2013a), as Instituições de Ensino Superior (IESs) de SC somam

138 PPGs, dos quais, 67 (48,55%) são oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 43 (31,16%) pelas universidades pertencentes à Associação Catarinense de Fundações Educacionais (Acafe), 22 (15,94%) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), dois (1,45%) pela Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) e outros quatro (2,9%) por IESs de menor porte. O Gráfico a seguir mostra como se apresenta a distribuição dos programas com IESs catarinenses.

Gráfico 1 – Distribuição dos Programas de Pós-graduação com as IESs de SC

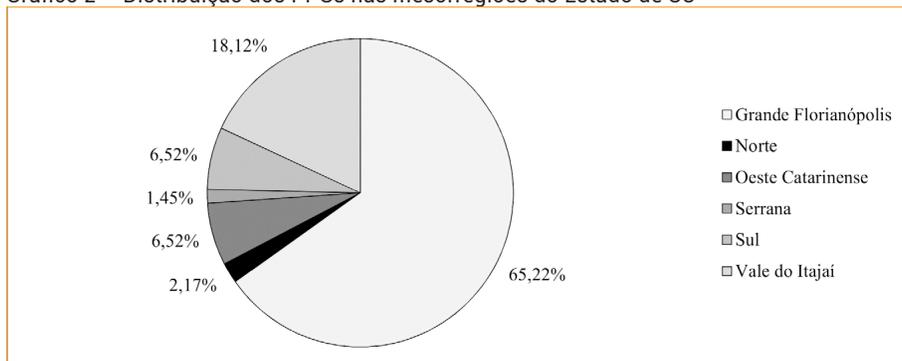


Fonte: adaptado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2013a).

A concentração da PG no Estado de SC fica ainda mais evidenciada quando se constata a distribuição geográfica dos cursos de doutorado. Dos 71 cursos existentes no Estado, 52 pertencem à UFSC, o que representa 73,24% do total da oferta (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a). A partir desses dados, chega-se à primeira inferência decorrente do presente estudo: a concentração da PG, em especial os doutorados, encontra-se nas universidades públicas do Estado, certamente pelo fato de aí estarem os melhores quadros de doutores, as melhores condições de infraestrutura, além da disponibilidade de recursos públicos.

Comparativamente a outras regiões do país, a região Sul e, dentro dela, o Estado de SC, apresentam dados consistentes na oferta de PPGs. Estaria a PG consolidada em SC? Para responder a essa questão, não é suficiente ter como referência os dados em sua totalidade. É preciso interpretá-los intrarregionalmente, uma vez que as disparidades estão dentro das próprias regiões. Consolidação não é o mesmo que distribuição equilibrada da PG em um determinado território. Pode-se ter a consolidação da PG em uma universidade, ou em uma universidade de uma determinada região, contudo, tal fato não elimina, nem mesmo diminui as assimetrias que possam existir intrarregionalmente, ou interinstitucionalmente. Como observam Souza e Pereira (2002, p. 159), “[...] os avanços nesse campo, orientados por políticas possivelmente inadequadas ou, no mínimo, incompletas, em face aos objetivos inicialmente propostos, resultaram em uma excessiva concentração dessas atividades em alguns poucos estados.” Isso pode ser verificado na distribuição dos PPGs por mesorregião, no Estado de SC.

Gráfico 2 – Distribuição dos PPGs nas mesorregiões do Estado de SC

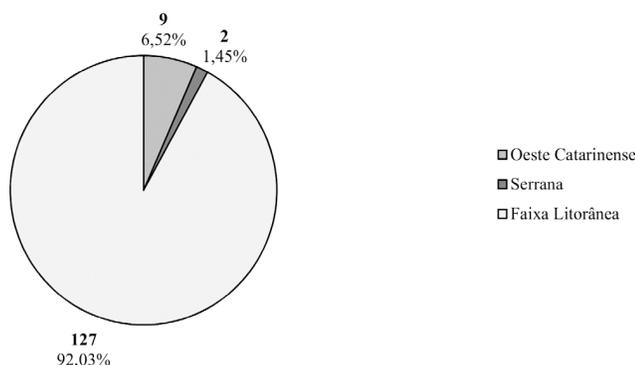


Fonte: adaptado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2013a).

Como pode ser observado, 65,22% dos PPGs concentram-se na mesorregião da Grande Florianópolis. A segunda maior concentração encontra-se na mesorregião do Vale do Itajaí, com 18,12% dos Programas. As quatro mesorregiões litorâneas (Grande Florianópolis, Sul, Vale do Itajaí e

Norte) concentram 92,03% dos PPGs ofertados no Estado de SC. Os demais 7,97% são encontrados em IESs localizadas nas mesorregiões Serrana e Oeste Catarinense. O Gráfico 3 ilustra como acontece a concentração da PG, tomando-se, de um lado, as mesorregiões litorâneas e, de outro, as duas mesorregiões interioranas.

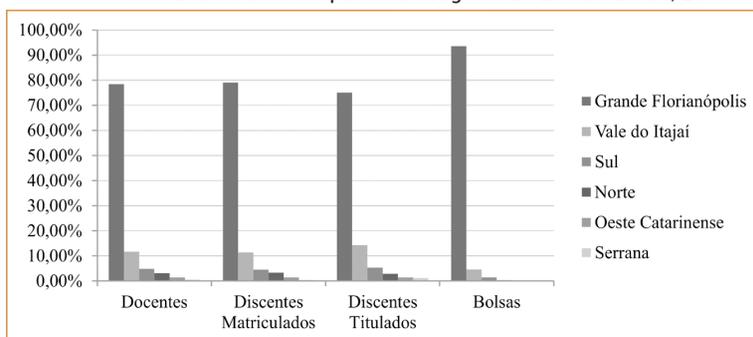
Gráfico 3 – Distribuição dos PPGs nas mesorregiões litorâneas e interioranas do Estado de SC



Fonte: adaptado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2013a).

A concentração dos PPGs com as mesorregiões litorâneas é proporcional à distribuição de docentes, discentes e bolsistas vinculados a cursos de PG. Segundo dados do GeoCapes de 2011 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013b), as IESs localizadas em mesorregiões litorâneas do Estado de SC detêm 98,06% dos docentes. Destes, 78,45% são de IESs da mesorregião da Grande Florianópolis. As IESs das mesorregiões Serrana e Oeste contam com apenas 1,94% dos docentes. As disparidades estendem-se às matrículas nos cursos de PG: as quatro mesorregiões litorâneas concentram 98,19% das matrículas, restando 1,81% para as duas mesorregiões interioranas. A mesorregião da Grande Florianópolis, sozinha, detém 79,07% delas. Esses números podem ser visualizados no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Distribuição de docentes, discentes matriculados, discentes titulados e bolsistas por mesorregiões do Estado de SC, 2011



Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2013b).

Segundo Souza e Pereira (2002, p. 164), a condição de liderança exercida pela região litorânea do Estado de SC na oferta da PG “[...] imprime, além de uma condição de dependência, uma competência natural para carrear recursos e centralizar atividades relevantes.” As IESs localizadas em centros urbanos mais desenvolvidos, certamente, possuem maior poder de atrair recursos do que as IESs de regiões menos desenvolvidas.

As mesorregiões com reduzido número de PPGs (Serrana e Oeste Catarinense) são também economicamente menos desenvolvidas. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a evolução do Produto Interno Bruto (PIB) total das mesorregiões de SC, entre os anos 2000 e 2009, teve uma variação média de 13% ao ano. As mesorregiões Serrana e Oeste cresceram abaixo da média do Estado, ou seja, 11,5% e 12,4% respectivamente (FISCHER *et al.*, 2012, p. 166), conforme pode ser visualizado na Tabela 1.

Tabela 1 – Evolução do PIB total das mesorregiões de SC: 2000 a 2009

Mesorregião	Variações	
		2000-2009 Média
Vale do Itajaí	229,7%	14,2%
Norte	202,1%	13,1%
Grande Florianópolis	201,3%	13,0%

Mesorregião	Variações	
		2000-2009 Média
Oeste	186,6%	12,4%
Sul	169,2%	11,6%
Serrana	166,8%	11,5%
Estado	199,7%	13 %

Fonte: Fischer *et al.* (2012, p. 166).

Os dados permitem chegar à segunda inferência deste estudo, a de que a concentração da PG se constitui em um fenômeno típico dos grandes centros localizados na faixa litorânea do Estado de SC. Este fenômeno caminha na contramão das próprias políticas da Capes, cujos esforços, constatados nos últimos anos, têm sido os de desconcentrar a PG dos grandes centros para o interior do país.

3 AS POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO VIGENTES

Os números da expansão da PG nos últimos anos são expressivos se analisados a partir dos grandes centros de excelência. Contudo, são preocupantes se analisados a partir de regiões interioranas do país. Os dados do *GeoCapes* apontam para uma grande concentração de PPGs na região Sudeste do país, enquanto em outras regiões o crescimento tem sido menor, como se observa na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição dos PPGs, por região, no Brasil

Programas de Pós-graduação					
Região	Total	Mestrado	Doutorado	Mestrado Profissional	Mestrado/ Doutorado
Centro-Oeste	294	137	7	33	117
Nordeste	703	342	16	90	255
Norte	190	101	5	30	54
Sudeste	1.679	409	25	261	984
Sul	735	269	6	101	359
Brasil	3.601	1.258	59	515	1.769

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2013a).

Onde está a origem do problema da concentração da PG? Parte-se da hipótese de que a origem do problema tem a ver com os diferentes estágios de desenvolvimento alcançados pelos Estados brasileiros e, dentro destes, por regiões, sobretudo, aquelas distantes dos grandes centros. Ou seja, as políticas de PG vigentes não alcançam as diferentes realidades socioeconômicas do país, especialmente aquelas vividas por IESs do interior do país. Segundo Souza e Pereira (2002, p. 163),

O objetivo de assegurar a existência de pessoal qualificado e especializado, entretanto, acompanhou o desempenho da economia do País em termos regionais, concentrando-se, dessa forma, na região Sudeste. O forte domínio histórico da região sobre as demais, não só como centro econômico, mas, também, de conhecimento, levou ao direcionamento de recursos da Capes e sua adequação aos requisitos necessários para execução dos diversos programas implementados por essa agência.

Para ajudar a elucidar essa hipótese, fez-se a opção metodológica de ouvir o que pensam a respeito quatro reitores, quatro pró-reitores de pesquisa e pós-graduação e cinco coordenadores de programas de mestrado de quatro universidades do segmento comunitário¹ localizadas na mesorregião Oeste Catarinense, distantes dos grandes centros, quais sejam: a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó); a Universidade do Contestado (UnC) e a Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp).

Seus representantes foram escolhidos intencionalmente, tendo como critério o lugar que cada um ocupa em suas instituições, a partir do qual tomam seus posicionamentos. Alguns deles são professores responsáveis pelo planejamento e implantação da PG *stricto sensu* e pela coordenação de programas já implantados, tendo o ano de 2013 como base. Neste estudo, serão chamados de "sujeitos de pesquisa", uma vez que foram sujeitos do processo, expressando seus posicionamentos a partir de suas perspectivas e horizontes.

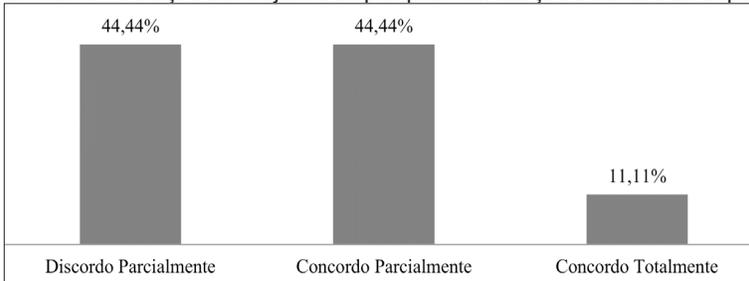
Os procedimentos metodológicos, portanto, foram construídos com o objetivo de proporcionar o diálogo com os sujeitos de pesquisa a partir de seus campos de trabalho e possibilitar a análise a partir de suas falas, de modo a encaminhar possíveis saídas para o problema levantado. Para alcançar este objetivo, optou-se pela aplicação de questionário por entender-se ser esta uma técnica de investigação social apropriada à natureza do presente estudo. Tinha-se como propósito obter o posicionamento dos sujeitos de pesquisa a respeito de algumas categorias. Quatro pessoas convidadas não responderam ao questionário. Trabalhou-se, portanto, com nove sujeitos de pesquisa. As informações foram coletadas utilizando-se a ferramenta *on-line* Google Docs e processadas com o auxílio do programa Microsoft Excel. O estudo ateve-se à análise das posições dos sujeitos de pesquisa a partir de duas categorias: a que trata das políticas de PG vigentes e a que propõe elementos para a formulação de novas políticas, capazes de sinalizar para a solução do problema levantado.

A missão é um dos elementos constituintes do escopo institucional da Capes. Em seu *site* lê-se:

A CAPES cumpre com êxito a missão de ser agência de fomento e avaliação da pós-graduação, possibilitar o acesso e divulgação da produção científica, promover a cooperação científica internacional, induzir e fomentar a formação inicial e continuada para a educação básica. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013c).

Apenas um sujeito de pesquisa concordou totalmente com o êxito da missão da Capes. Os demais, ou concordaram, ou discordaram parcialmente. Isso significa dizer que, para 88,88% dos sujeitos de pesquisa, a Capes não cumpre com êxito a missão para a qual foi instituída. Veja-se no Gráfico 5.

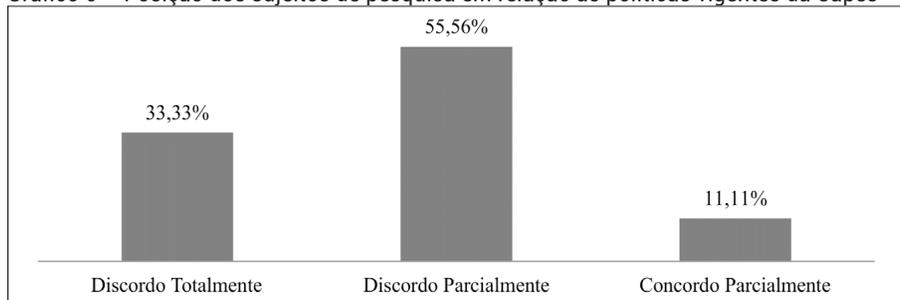
Gráfico 5 – Posição dos sujeitos de pesquisa em relação à missão da Capes



Fonte: os autores.

O que estaria contrariando os sujeitos de pesquisa? A resposta a essa questão é dada nos posicionamentos em relação a outra categoria de análise, a que trata dos mecanismos de articulação política da Capes. Foi assim formulada: "Os mecanismos de articulação política da Capes são perceptíveis por sua proximidade e conhecimento da realidade das instituições universitárias, especialmente as do interior do país." O Gráfico 6 apresenta o posicionamento dos sujeitos de pesquisa.

Gráfico 6 – Posição dos sujeitos de pesquisa em relação às políticas vigentes da Capes



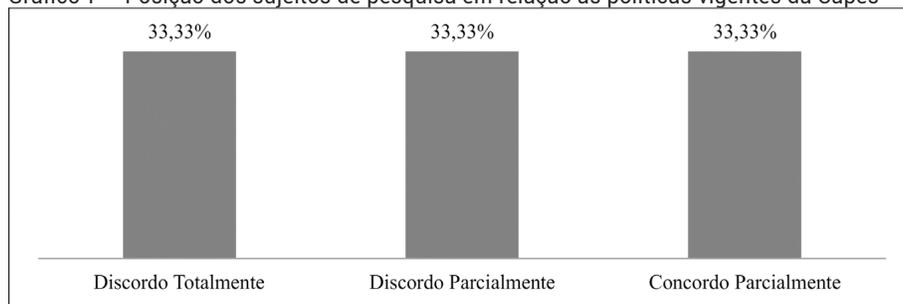
Fonte: os autores.

Na perspectiva de 33,33% dos dirigentes e coordenadores de PPGs das IESs comunitárias da mesorregião Oeste Catarinense, os mecanismos de articulação política da Capes não são perceptíveis às universidades do interior do país. Outros 55,56% discordaram parcialmente em relação a essa questão. Os demais respondentes (11,11%) concordaram parcialmente.

As universidades comunitárias presentes nesta mesorregião construíram, ao longo dos anos, forte identidade com as comunidades de seu entorno, expressa em suas missões. O propósito de participar do processo de desenvolvimento regional está presente em todas elas (UNOESC, 2013; UNOCHAPECÓ, 2013; UNC, 2013; UNIARP, 2013). Como então implantar e consolidar a PG em universidades do interior do país, cujas características diferem de universidades de grandes centros, se a Capes, na visão dos sujeitos de pesquisa, desconhece essa realidade?

A mesma questão reaparece quando os sujeitos de pesquisa se posicionam em relação à seguinte afirmativa: “[...] as políticas da CAPES levam em consideração o compromisso social das universidades com a inserção na realidade local/regional e com o desenvolvimento regional.” Conforme apresentado no Gráfico 7, um terço dos respondentes manifestou sua discordância total em relação a esta afirmativa. Os outros, ou discordaram, ou concordaram parcialmente com ela.

Gráfico 7 – Posição dos sujeitos de pesquisa em relação às políticas vigentes da Capes



Fonte: os autores.

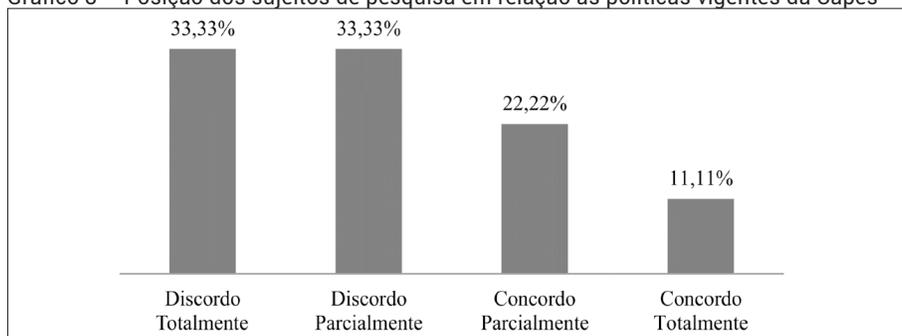
Admitir que as políticas da Capes consideram o compromisso social das universidades com a inserção na realidade local/regional e com o desenvolvimento regional não é, portanto, unanimidade. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs), bem como os instrumentos de avaliação adotados pela Capes fazem referência a essa questão, contudo, suas políticas de incentivo e indução, na visão dos sujeitos de pesquisa, não têm

vido capazes de produzir os resultados necessários à solução do problema. Infere-se desse posicionamento que a concentração da PG nos centros urbanos e de excelência é decorrente de políticas e programas incapazes de contemplar as diferentes realidades regionais e intrarregionais. Souza e Pereira (2002, p. 165) afirmam que:

Os critérios utilizados pela Capes para concessão de recursos não são válidos para todos os Estados brasileiros, uma vez que não consideram especificidades, necessidades e condições estruturais presentes em cada região, nem são orientados por um projeto próprio que evidencie suas potencialidades e vocações.

A posição dos sujeitos de pesquisa sobre esta questão é recorrente em outra afirmativa: “[...] a concentração da oferta da pós-graduação nos grandes centros do país é um fenômeno que não possui relação direta com as políticas de pós-graduação da CAPES.” Um terço dos respondentes discordou totalmente com conteúdo da afirmativa. Outros 55,55% com ela discordaram ou concordaram parcialmente; outros 11,11% concordaram totalmente com a afirmação, conforme pode ser visualizado no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Posição dos sujeitos de pesquisa em relação às políticas vigentes da Capes



Fonte: os autores.

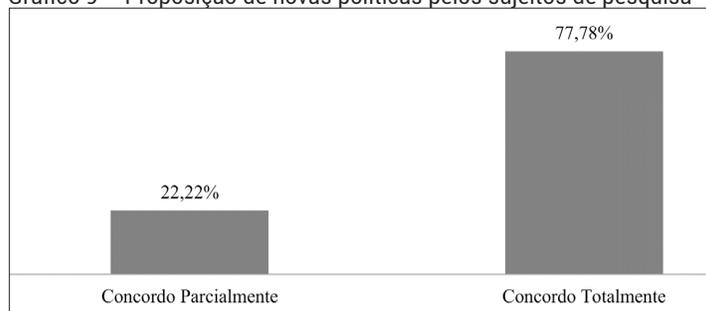
Na visão de boa parte dos sujeitos de pesquisa, portanto, a concentração da oferta da PG nos grandes centros constitui-se em um fenômeno cuja origem possui relação direta com as políticas para o setor.

Definir políticas de indução e incentivo sem considerar as especificidades de cada IES e sem ter as mesorregiões de cada unidade da federação como perspectiva, certamente não é a melhor solução para a descentralização da PG. Ao persistir esse cenário, os grandes centros continuarão concentrando a excelência na PG.

4 POLÍTICAS INDUTORAS DA DESCENTRALIZAÇÃO DA PG

Quais seriam, então, os caminhos para solucionar o problema da concentração da PG nos grandes centros? Que políticas de indução seriam mais apropriadas? Para responder a essas questões, ouviu-se, mais uma vez, os sujeitos de pesquisa. Entre as categorias encaminhadas, optou-se por agrupar, sistematizar e analisar aquelas que pudessem resultar em um conjunto de elementos indutores de novas políticas públicas para a PG. A primeira categoria analisada dizia respeito ao “compromisso social das universidades com a inserção na realidade local/regional e com o desenvolvimento regional”. Foi assim formulada: “As políticas da Capes devem considerar o compromisso social das universidades com a inserção na realidade local/regional e com o desenvolvimento regional.” As manifestações colhidas dos sujeitos de pesquisa podem ser visualizadas no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Proposição de novas políticas pelos sujeitos de pesquisa



Fonte: os autores.

Como se observa, as respostas não deixam dúvida: 77,78% dos sujeitos de pesquisa entendem que a Capes deveria considerar, em suas políticas, o compromisso social das universidades com a inserção na realidade local/regional e com o desenvolvimento regional. Outros 22,22% concordam parcialmente com essa questão. Não houve nenhuma manifestação contrária à proposição.

O modelo de educação superior representado pelas universidades comunitárias do sistema Acafe constituiu-se a partir de iniciativas locais/regionais, cujo objetivo ultrapassava a oferta de ensino superior. Tinha-se como perspectiva o desenvolvimento social, uma vez que a identidade dessas instituições se construiu vinculada às regiões nas quais estava inserida. Subjacente à descentralização da educação superior da faixa litorânea para o interior se encontrava, portanto, o ideário do desenvolvimento regional, visível na missão institucional destas universidades.

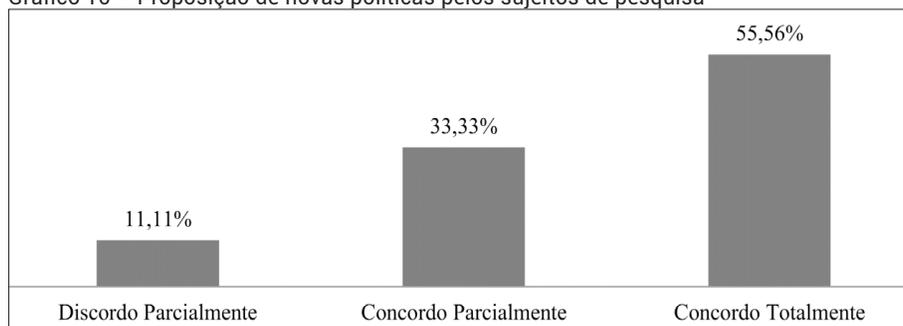
Entender esse modelo, que foge ao modelo único de universidade, representado pelas universidades federais, talvez seja uma das dificuldades encontradas pela Capes. Os planos decenais de PG são feitos com base na realidade dos centros de excelência localizados nos grandes polos de desenvolvimento econômico do país. Neles, as políticas de indução e incentivo à descentralização da PG são ineficientes, não alcançando os objetivos desejados.

Para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2010, p. 152), o problema da concentração da PG nos grandes centros tem a ver com a ausência de PPGs em número significativo nas regiões interioranas do país. "Tal ausência pode ocorrer tanto pela inexistência de IES, como pela deficiência das políticas de indução empregadas até o momento." No caso em estudo, à mesorregião Oeste Catarinense, a primeira parte da constatação realizada pela Capes não se aplica. A região conta com quatro universidades comunitárias e uma universidade federal. A ausência

de PPGs não decorre, portanto, da inexistência de IESs, mas das dificuldades de operacionalização e efetivação das políticas de indução e incentivo da PG, dadas as características do modelo de universidade consubstanciadas pelas universidades comunitárias da mesorregião. Tais universidades foram implantadas na região somente na década de 1990 e início da primeira década do século XXI, embora tenham atuado na região como instituições isoladas desde os anos 1970. São, portanto, universidades novas, com níveis de desenvolvimento ainda iniciais se comparadas com a maioria das universidades federais, cuja história remonta aos anos 1960.

A segunda categoria submetida aos sujeitos de pesquisa, cujos resultados se encontram no Gráfico 10, diz respeito ao sistema de avaliação da PG adotado pela Capes. Foi assim formulada: "O sistema de avaliação da Pós-graduação deve incluir em seus parâmetros o impacto e a relevância social que os programas de mestrado e doutorado exercem no processo de desenvolvimento regional."

Gráfico 10 – Proposição de novas políticas pelos sujeitos de pesquisa



Fonte: os autores.

Observa-se que 55,56% dos sujeitos de pesquisa entendem que o sistema de avaliação da PG deve contemplar em seus parâmetros o impacto e a relevância social que os programas exercem no processo de desenvolvimento regional. Outros 33,33% concordam parcialmente com essa questão e 11,11% discordam parcialmente.

A PG no país tem alcançado níveis de excelência, em grande parte, pela sua eficaz política de avaliação. Contudo, analisando-se tal política na perspectiva das IESs comunitárias da mesorregião Oeste Catarinense, essa constatação não se verifica.

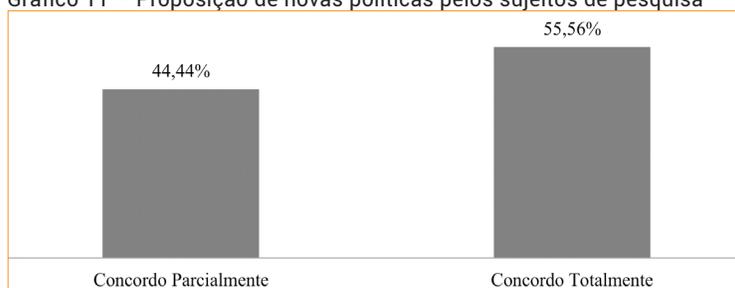
Os parâmetros de avaliação da PG adotados pela Capes são padronizados nacionalmente, sem deixar muita margem à flexibilização, ou seja, adotam-se os mesmos indicadores para realidades muito diversas. Dessa forma, PPGs implantados em instituições distantes dos grandes centros, com as conhecidas dificuldades a elas inerentes, são avaliados com os mesmos critérios de programas localizados nos centros de excelência. Como acredita Bortolozzi (2010, p. 2-3, grifo do autor), “[...] outros indicadores deveriam ser abordados quando se trata de *“Desequilíbrio Regional”*, pois os atualmente utilizados não consideram o que em nossa ótica é mais perverso, que é o *desequilíbrio intrarregional.*”

Para Sguissardi (2008, p. 861), o modelo Capes de avaliação, por suas características, “[...] tende a incentivar a competição entre os programas de uma mesma área, a substituir a autonomia pela heteronomia e a conduzir à conformidade.” A finalidade maior da PG não deveria ser a produção científica e à sua respectiva publicação em si, mas o impacto que esta produção exerce no processo de desenvolvimento de uma região. Essa dimensão é pouco valorizada pelos instrumentos de avaliação da Capes. Para que a PG seja propulsora do desenvolvimento regional, é necessário, portanto, uma aproximação entre os critérios de avaliação adotados pela Capes e as diferentes realidades regionais e institucionais. Isso implicará uma mudança de paradigmas não somente nos processos de avaliação, mas também no sistema de PG como um todo.

Outra categoria analisada pelos sujeitos de pesquisa propõe “[...] políticas de indução, planejamento e incentivo identificadas com as vocações de cada mesorregião.” Foi assim formulada: “As medidas para

reduzir as assimetrias existentes na pós-graduação somente serão eficazes com políticas de indução, planejamento e incentivo identificadas com as vocações de cada mesorregião, consolidando o processo de interiorização da pós-graduação." A seguir, o posicionamento dos respondentes.

Gráfico 11 – Proposição de novas políticas pelos sujeitos de pesquisa



Fonte: Os autores.

Como se pode observar, não há nenhuma discordância por parte dos sujeitos de pesquisa em relação a essa afirmativa. Todos convergem para o mesmo posicionamento: a necessidade de se construir políticas públicas de indução e incentivo à expansão e consolidação de PPGs identificados com as vocações de mesorregiões localizadas no interior do país. Os desafios de enfrentar o problema da concentração da PG nos grandes centros e de expandi-la para regiões interioranas do país estão presentes nos cinco Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) editados nas últimas três décadas. O último Plano (2011-2020) dedica um capítulo especial a essa questão, com o título "Assimetrias – distribuição da pós-graduação no território nacional." (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2010, p. 145-153). Contudo, as políticas de indução adotadas até o momento têm se verificado ineficazes. Segundo Machado (2009, p. 75),

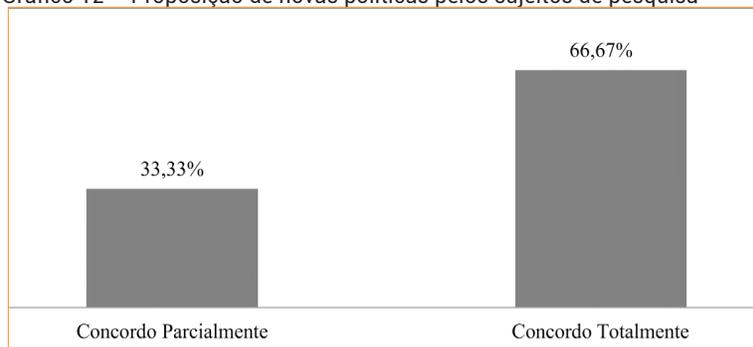
A partir do suposto universalmente aceito de que a ciência aliada à educação é fonte de desenvolvimento social e econômico de um país, consideramos que, para superar tais disparidades, a interiorização da educação superior outrora, e da pós-graduação atualmente, se configuram como caminhos necessários.

Do mesmo modo, a IV Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável (BRASIL, 2010, p. 39) recomenda “dar tratamento especial às regiões menos desenvolvidas do país, com foco na redução das assimetrias intra e inter-regionais [...]” Esta Conferência recomenda ainda:

Garantir o atendimento às demandas mais sensíveis às assimetrias intra e inter-regionais, concomitantemente ao processo de indução no financiamento da pesquisa científica e tecnológica. Cabe desenvolver mecanismos de descentralização dos recursos para o fortalecimento dos sistemas regionais de C, T & I. (BRASIL, 2010, p. 68).

O processo de interiorização da PG passa, portanto, também pela indução do financiamento da pesquisa científica e tecnológica, estratégia que deverá ter a parceria das Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) dos Estados, como entenderam os sujeitos de pesquisa a partir da seguinte afirmativa: “As políticas públicas de combate às assimetrias na pós-graduação devem ser estendidas às Fundações de Amparo à Pesquisa com recursos do estado e da união, pois elas conhecem mais proximamente as características de cada uma de suas mesorregiões.” O posicionamento dos respondentes encontra-se no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Proposição de novas políticas pelos sujeitos de pesquisa



Fonte: os autores.

A convergência dos sujeitos de pesquisa para essa política é unânime: 66,67% com ela concordam totalmente, outros 33,33% com ela concordam parcialmente. Essa é uma demonstração clara de que as FAPs, por estarem próximas às regiões interioranas de seus Estados e por conhecerem suas especificidades e necessidades, são parceiras estratégicas no desenvolvimento da pesquisa e da PG.

Os programas federais de fomento destinados a atender regiões pobres e distantes dos grandes centros são insuficientes e, até mesmo ineficazes, na redução das desigualdades intrarregionais, porque não vêm acompanhados de outras políticas necessárias e complementares, como a retenção de doutores, o financiamento diferenciado a grupos emergentes de pesquisa, a flexibilização na oferta de PPGs, entre outras. Bianchetti (2008, p. 151), referindo-se à Capes, afirma: “[...] enquanto não houver uma política pública clara a este respeito; enquanto predominar uma expansão ‘espontânea’, continuaremos a contar com uma baixa capilaridade do sistema [...]” Mais adiante, conclui: “[...] o quadro atual requer uma redefinição dessa política, articulando os governos estadual e federal, para garantir o processo de interiorização do ensino superior de qualidade, sintonizado com as vocações regionais em todo o território nacional.” (BIANCHETTI, 2008, p. 152). Para o êxito dessa proposição, não se pode abrir mão das IESs comunitárias presentes em Estados como SC e RS, tanto para a expansão da pós-graduação ao interior destes quanto para o desenvolvimento da pesquisa.

5 CONCLUSÃO

O estudo aqui apresentado não teve a pretensão de apontar uma solução para o problema da concentração da PG nos grandes centros do país. Essa é uma questão que ultrapassa a simples constatação dos dados e até mesmo as boas intenções da Capes. O objetivo do trabalho foi o de levantar os dados

e analisá-los a partir de duas perspectivas: a das atuais políticas de PG e a de sujeitos de pesquisa de quatro universidades comunitárias da mesorregião Oeste Catarinense. A análise possibilitou a proposição de novas políticas de indução e incentivo à expansão da PG que, se adotadas pela Capes, certamente minimizarão o problema.

Embora de diferentes perspectivas, há um consenso entre os atores envolvidos no estudo: tanto a Capes quanto os sujeitos de pesquisa, amparados nos dados disponíveis, reconhecem o problema da concentração da PG nos grandes centros urbanos do país. Contudo, as políticas vigentes não estão sendo eficazes no alcance de seus objetivos porque, segundo os sujeitos de pesquisa, desconhecem a realidade e as especificidades das IESs localizadas nas regiões interioranas do país, como ficou evidenciado neste estudo. Adotar políticas de indução e incentivo à PG em escala nacional, alinhando todas as IESs ao “modelo único de universidade” representado pelas universidades federais, não parece ser o melhor caminho.

A interiorização da universidade brasileira é tardia. No caso específico da mesorregião Oeste Catarinense, as primeiras universidades nela instaladas remontam aos anos 1990, um processo liderado pela iniciativa das próprias comunidades. O Estado preferiu ficar omissa a essa questão. Consequentemente, também é tardia a interiorização da PG. As universidades comunitárias, ouvidas neste estudo por meio de alguns dos seus representantes, embora classificadas pelo sistema nacional como universidades particulares, possuem peculiaridades que precisam ser reconhecidas, entre elas, a função social e histórica que desempenharam no processo de interiorização da educação superior e, consequentemente, no processo de desenvolvimento dessas regiões. Por tais razões, os representantes destas universidades foram incisivos: “[...] as medidas para reduzir as assimetrias existentes na pós-graduação somente serão eficazes com políticas de indução, planejamento e incentivo identificadas

com as vocações de cada mesorregião, consolidando o processo de interiorização da pós-graduação."

Que elementos, então, poderiam estar constituindo um novo referencial político-conceitual a ser assumido pela Capes? Os sujeitos de pesquisa deixam algumas proposições: fazer valer os princípios da flexibilidade e da autonomia inerentes a cada sistema de ensino e à própria universidade, reconhecendo a diversidade institucional como alternativa ao "modelo único de universidade"; considerar, na formulação das políticas, o compromisso social das universidades com a inserção na realidade regional e com o desenvolvimento social; incluir nos parâmetros de avaliação o impacto e a relevância social que os PPGs produzem no processo de desenvolvimento regional; adotar políticas de indução, planejamento e incentivo identificadas com as vocações de cada mesorregião, consolidando o processo de interiorização da PG; ter as FAPs como aliadas no processo de interiorização da PG, pois elas conhecem mais proximamente as características de cada uma de suas mesorregiões.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, L. Pós-graduação: processo e resultados de uma "indução voluntária". **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF: ANDES, ano 17, n. 41, jan. 2008.

BORTOLOZZI, F. **Necessidades e ações para o desenvolvimento regional**. 2010. Disponível em: <http://www.foprop.org.br/wp-content/uploads/2010/05/Necessidades-e-Acoes-para-o-Desenvolvimento-Social-Flavio-Bortolozzi.pdf>. Acesso em: 20 maio 2013.

BRASIL. Decreto n. 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10425, 13 jul. 1951 (Publicação Original); Coleção de Leis do Brasil - 1951, Página 8 Vol. 6 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 ago. 2013.

BRASIL. Livro Azul da 4ª Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável – Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia/Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010. Disponível em: <https://livroaberto.ibict.br/handle/1/677>.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Cursos recomendados**. Brasília, DF: Capes, 2013a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>. Acesso em: 08 abr. 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **GeoCapes**. Brasília, DF: Capes, 2013b. Disponível em: <http://www.geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>. Acesso em: 21 mar. 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **História e missão**. Brasília, DF: Capes, 2013c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em: 21 mar. 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília, DF: Capes, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2013.

CLÍMACO, J. C. T. de S.; NEVES, C. M. de C.; DE LIMA, B. F. Z. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 9, n. 16, 2012. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/286>.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era Vargas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

CURY, C. R. J. Graduação/Pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004. Edição Especial.

DANTAS, F. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: ideias para (avali)ação. **RBPG**, v. 1, n. 2, p. 160-172, nov. 2004.

FÁVERO, M. L. de. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2000.

FISCHER, A. *et al.* **Análise demográfica, educacional e socioeconômica nas Secretarias de Desenvolvimento Regionais do Oeste Catarinense**: período 2000 a 2010. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2012.

FREITAS, S. F. T. Mais algumas notas sobre a transição da pós-graduação brasileira. **RBPG**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 19-32, mar. 2011.

GOUVÊA, F. C. F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **RBPG**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 373-397, jul. 2012.

MACHADO, A. M. N. Universidades comunitárias: um modelo brasileiro para interiorizar a educação superior. In: SCHMIDT, João Pedro (org.). **Instituições comunitárias**: instituições públicas não estatais. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

MACHADO, A. M. N. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Livro Azul**: 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://cncti4.cgee.org.br/>. Acesso em: 20 maio 2013.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SGUISSARDI, V. Regulação estatal *versus* cultura de avaliação institucional? **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 857-862, nov. 2008. Disponível em: www.editora.unoesc.edu.br.

SOUZA, J. P. de; PEREIRA, L. B. Pós-graduação no Brasil: análise do processo de concentração. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 24, n. 1, p. 159-166, 2002. Disponível em: <http://www.eduejojs.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/.../1702>. Acesso em: 16 maio 2013.

UNC. **Missão e Visão**. Mafra, 2013. Disponível em: http://www.unc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=65. Acesso em: 25 maio 2013.

UNIARP. **Missão**. Caçador, 2013. Disponível em: <http://extranet.uniarp.edu.br/cpa/Lists/Misso%20Institucional/AllItems.aspx>. Acesso em: 25 maio 2013.

UNOCHAPECÓ. **Missão**. Chapecó, 2013. Disponível em: <http://www.unochapeco.edu.br/info/missao>. Acesso em: 25 maio 2013.

UNOESC. **Missão**. Joaçaba, 2013. Disponível em: <http://unoesc.edu.br/unoesc/missao>. Acesso em: 25 maio 2013.

