

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

PLANEJAMENTO DO ENSINO SUPERIOR:
SUA APLICAÇÃO AO SISTEMA DAS IES FUNDACIONAIS
DE SANTA CATARINA

IGNÁCIO RICKEN

Dissertação submetida como requisito
para a obtenção do grau de
Mestre.

OUTUBRO - 1981


PLANEJAMENTO DO ENSINO SUPERIOR;
SUA APLICAÇÃO AO SISTEMA DAS IES FUNDACIONAIS
DE SANTA CATARINA

IGNACIO RICKEN

ESTA DISSERTAÇÃO FOI JULGADA ADEQUADA PARA
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE:

MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO

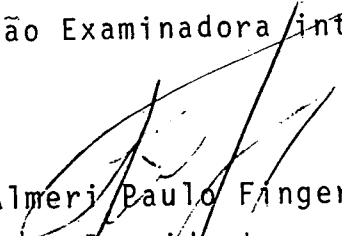
(Área de concentração: Administração Universitária),
e aprovada em sua forma final pelo Curso de Pós-Gra-
duação.



Prof. Antonio Niccolo Grillo

Coordenador do Curso

Apresentado à Comissão Examinadora integrada pelos
professores:

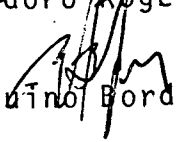


Prof. Almeri Paulo Finger, Ph.D.

Presidente



Prof. Teodoro Rogério Vahl, Doutor



Prof. Genúino Bordignon, Mestre

Aos meus pais pela educação recebida.

À minha esposa Elisabeth e filhos Cristina, Rosemarie, Dorothea e Daniel pela compreensão e estímulo nos momentos difíceis de ausência e nas noites da vida.

Aos tios Paulino, Marcos e Elisabeth pela amizade fraterna, pela motivação ao trabalho e pelo encorajamento para a superação dos desafios profissionais.

AGRADECIMENTOS

O receio de ser injusto ao deixar de nominar todas as pessoas, que de forma direta e indireta contribuíram para a realização deste trabalho, acomete o autor neste instante. "In pectore" estão todos gravados, pessoas, grupos ou entidades. Cabe, por dever de ofício, destacar os que seguem:

- Administração Superior da UFSC, nomeadamente o Reitor e o Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, pelo apoio e incentivo;
- Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Administração, o colegiado e os companheiros de jornada, pelos novos horizontes científicos e profissionais, e pelo convívio;
- Professor Almeri Paulo Finger, pela orientação segura e amigável;
- Prof. Teodoro Rogério Vahl, pelo sempre renovado intercâmbio de experiências;
- Professor Genuíno Bordignon, pela permanente e duradoura troca de idéias sobre preocupações comuns;
- Dirigentes da ACAFE e das IES fundacionais catarienses, pela acolhida cordial e cooperativa;

- Membros e Técnicos da CES/SEF, pelos subsídios valiosos colhidos no trabalho conjunto;
- FURB, pela experiência nela vivida, e pelo rico material informativo e bibliográfico colocado à disposição;
- Colegas da FAPEU, que, solidariamente, partilharam nas tarefas de datilografia, revisão e montagem.

RESUMO

O presente trabalho surgiu da urgência, vivenciada como dirigente de IES fundacional (FURB) e membro da Comissão de Ensino Superior, com criatividade elaborar um referencial espacial consentâneo com a realidade do sistema de ensino de 3º grau em Santa Catarina e propor modelos de articulação e aglutinação das IES isoladas.

Apoiado na literatura especializada concernente ao planejamento do ensino superior brasileiro, seja a nível institucional como de sistema, é analisado o modelo catarinense de expansão e interiorização da educação universitária, detectando suas características marcantes: seu modelo jurídico e acadêmico, seu desempenho financeiro e administrativo, suas potencialidades e limitações.

Tendo o referido processo ocorrido sob pressão e de forma não planejada, apesar das inúmeras tentativas de estabelecimento de critérios para a sua regionalização, seja a nível governamental (os Planos Estaduais de Educação), seja a nível institucional na forma de movimentos comunitários ou das próprias IES solidárias entre si, são arrolados os momentos de interferência do planejamento no sistema.

Adotando o Distrito Geoeducacional como referencial espacial maior, no intuito de operacionalizá-lo, propõe a sua divisão, a partir de critérios flexíveis que contemplam funda

mentalmente a magnitude educacional e a proximidade e afinidade das IES entre si, em Subdistritos Geoeducacionais. Este é concebido como referencial espacial básico de planejamento institucional e do sistema, sem inibir a área de influência de cada IES em particular, no qual poderão ser operados modelos de articulação e aglutinação das IES isoladas, no sentido de fortificá-las, viabilizando-as "de fato" e "de jure", e promovê-las como futuras Federações de Escolas, Centros Universitários Integrados ou Universidades Regionais.

ABSTRACT

The present study resulted from careful observations of the author who was a member of the State Board of Higher Education and President of a Private University (FURB). It also resulted from an urgent need to develop some creative referential frames in relation to a system of higher education in the state of Santa Catarina (Brazil), and it proposes models of integration (merging) and cooperation of the isolated institutions of higher education in the State.

The author makes a review of the pertinent literature on higher education in Brazil in terms of its internal organization and in terms of a system, and he makes an analysis of the State model in terms of its expansion as a state system of higher education, detecting its main characteristics: the organizational model, its financial and administrative performance, its potentialities and limitations.

In addition the author analyses the expansion process above mentioned which many times occurred under a diversity of pressures and poor planning, in spite of the efforts of the State Board of Education to establish criteria to distribute the institutions rationally in terms of geographical regions; the interference of the community and the solidarity of the institutions among themselves in the planning of this educational system is also analysed.

Finally the author proposes the Geoeducational District as the major educational referential unit and in order to make it operationally possible he proposes sub-divisions, sub-districts, based on flexible criteria mainly on number of students, courses, proximity and affinity of the institutions. This district is considered the basic spatial referential unit for the particular institutions and for the system as a whole, without inhibiting the area of influence of each of the institutions. This same District will be the center of agglutination and articulation of the different Colleges to strengthen them and string them together as future Federations of Schools, Integrated University Centers or Regional Universities.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTO iv

RESUMO vi

ABSTRACT viii

SUMÁRIO x

ÍNDICE DAS ILUSTRAÇÕES xiii

SIGLAS xix

1 - INTRODUÇÃO

 1.1. Objetivos da Pesquisa 6

 1.2. Metodologia 8

 1.3. Tipologia 12

2 - PLANEJAMENTO DO ENSINO SUPERIOR

 2.1. O Planejamento, sua Natureza e Adoção Universal,
 e sua Aplicação no Brasil 15

 2.2. Planejamento Educacional, sua Complexidade e Dis
 crepâncias a nível Científico e de Decisão Polí-
 tica 21

 2.3. Planejamento do Ensino de 3º Grau no Brasil: Ins
 titucional e do Sistema 28

3 - EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM SANTA
CATARINA

 3.1. O Modelo Catarinense de Interiorização do Ensino
 Superior 41

 3.1.1. Fatores da Expansão 41

3.1.2. O Processo de Interiorização	45
3.1.3. Primeiras Avaliações do Modelo	53
3.2. Características Marcantes do Modelo Catarinense de Interiorização do Ensino Superior: uma Análise Crítica	58
3.2.1. "Poder Instituidor" versus "Recursos Financeiros": um Processo de Privatização Gradativa	58
3.2.2. "Universidade Regional" versus "Estabelecimento Isolado": o Limbo da Híbridez	76
3.2.3. O Exercício da Função Ensino e a Oferta de Cursos de Graduação: sua Distribuição Geográfica e por Área de Conhecimento	88
3.2.4. Recursos Humanos: uma Luta pela sua Qualificação e Manutenção nas IES e na Comunidade	100
3.2.5. Espaço Físico e Recursos Técnicos: o Ensino Superior funcionando nas mesmas Dependências com os demais níveis de Ensino	107
4 - A INTERFERÊNCIA DO PLANEJAMENTO NO SISTEMA DAS IES FUNDACIONAIS CATARINENSES.	
4.1. Ações Governamentais - O Plano Estadual da Educação 1970/1979	113
4.2. Primeiros Movimentos de Regionalização	118
4.3. ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais	123

4.4. Ações Governamentais no Período 1971/1978133

4.5. Ações Governamentais - O Plano Estadual de E
ducação/Quadriênio 1980/1983145

4.5.1. Comissão de Ensino Superior150

4.5.2. Planos Quadrienais de Desenvolvimento
das Fundações Educacionais152

5 - MODELOS TEÓRICOS DE PLANEJAMENTO DO ENSINO SUPERI
OR E SUA POSSÍVEL APLICAÇÃO AO SISTEMA DAS IES FUN-
DACIONAIS CATARINENSES

5.1. O Distrito Geoeducacional como Referencial Es
pacial para o Planejamento e a Aglutinação das
IES159

5.2. A Estratégia da Divisão do DGE-34 em Subdis-
tritos Geoeducacionais165

5.3. Modelos Teóricos de Articulação e Planejamen
to das IES Fundacionais Catarinenses174

5.3.1. Divisões Universitárias182

5.3.2. Cursos fora da Sede: Rodízio ou Permu
ta de Cursos e Redistribuição de Va-
gas186

5.3.3. Federação de Escolas192

5.3.4. Multiversidade199

5.3.5. Microssistemas ou "campi" Regionais205

5.3.6. O Sistema de Multi-campus210

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

6.1. Considerações Finais223

6.2. Conclusões232

7 - BIBLIOGRAFIA234

8 - ANEXOS246

FIGURAS

	Pág.
Figura nº 1 - O Supersistema Universidade	34
Figura nº 2 - Hierarquização Superior do Supersistema	36
Figura nº 3 - FURB - Estrutura do Ensino da Universidade 1969	71
Figura nº 4 - FURB - Estrutura Administrativa da Univer- sidade - 1969	73
Figura nº 5 - Procedência dos Alunos - FURB - 1979	190
Figura nº 6 - A Multiversidade - Esquema Funcional Geral..	201
Figura nº 7 - A Multiversidade - A Multiversidade e sua Dinâmica Acadêmica	202
Figura nº 8 - Um Microssistema Educacional - Equipamento Disponível num Campus Regional	206
Figura nº 9 - Componentes do Modelo de Planejamento para um Microssistema de Educação	207
Figura nº 10 - Estrutura Piramidal - Composição dos Conse- lhos Superiores do Multi-Campus	214

MAPAS

	Pág.
Mapa nº 1 - Santa Catarina - Localização das 18 Fundações de Ensino Superior por Micro-região Geoeeducacional	125
Mapa nº 2 - Distritos Geoeeducacionais - Brasil	163
Mapa nº 3 - Distritos Geoeeducacionais - Região Sul	164
Mapa nº 4 - Estado de Santa Catarina	167
Sub-distritos Geoeeducacionais do DGE-34	
Micro-Regiões do Estado	
Instituições de Ensino Superior	
Mapa nº 5 - Subdistrito Geoeeducacional 34.1 (Anexo II)..	
Mapa nº 6 - Subdistrito Geoeeducacional 34.2 (Anexo II)..	
Mapa nº 7 - Subdistrito Geoeeducacional 34.3 (Anexo II)..	
Mapa nº 8 - Subdistrito Geoeeducacional 34.4 (Anexo II)..	
Mapa nº 9 - Subdistrito Geoeeducacional 34.5 (Anexo II)..	
Mapa nº 10 - Subdistrito Geoeeducacional 34.6 (Anexo II)..	
Mapa nº 11 - Subdistrito Geoeeducacional 34.7 (Anexo II)..	
Mapa nº 12 - Subdistrito Geoeeducacional 34.8 (Anexo II)..	

QUADROS

	Pág.
Quadro nº 1 - Planejamento da Educação Superior no Brasil ..	31
Quadro nº 2 - Santa Catarina - Ensino Superior. Elenco das IES, sua Sigla, Cidade-sede, Dependência Ad ministrativa e Lei de Criação	61
Quadro nº 3 - FURB - Sua Evolução Institucional - 1964/80 ..	67
Quadro nº 4 - FURB - A Institucionalização dos seus Cur sos	68
Quadro nº 5 - Instituições de Ensino Superior que compõem o DGE-34, com suas Unidades - 1980	84
Quadro nº 6 - Ensino Superior - Oferta de Vagas por Área de Conhecimento - Situação em 1972/1977	89
Quadro nº 7 - Crescimento do Número de Cursos por Área de Conhecimento - 1968/73/77	90
Quadro nº 8 - Brasil/Santa Catarina - Elenco dos 10 (dez) Cursos mais Ofertados	91
Quadro nº 9 - Brasil/Santa Catarina - Elenco dos 10 (dez) Cursos menos Ofertados	92
Quadro nº 10 - Processos de Cursos Superiores em Trami tação no Conselho Estadual de Educação - 1980 ...	96

QUADROS

	Pág.
Quadro nº 11 - Fundação Educacional de Santa Catarina - Organograma Preliminar	134
Quadro nº 12 - Sistema Global Integrado de Formação de Recursos Humanos e Oferta de Tecnologia ..	136
Quadro nº 13 - Sistema de Avaliação	173
Quadro nº 14 - Organograma de Estabelecimento Isolado de Ensino Superior	177
Quadro nº 15 - Aspecto Espacial do Multi-Campus	215
Quadro nº 16 - Multi-Campus - Administração Central	216
Quadro nº 17 - Multi-Campus - Administração Setorial	217

TABELAS

	Pág.
Tabela I - Fundações Educacionais - Indicador da Situação Financeira em Percentual - 1979 / 1980	73
Tabela II - Fundações Educacionais - Indicadores da Situação Acadêmica - 1979/1980	98
Tabela III - Fundações Educacionais - Indicadores de Recursos Humanos - 1980	102
Tabela IV - Fundações Educacionais - Indicadores de Espaço Físico e Acervo Bibliográfico - 1980	109
Tabela V - Fundações Educacionais - Indicadores de Participação em Outros Níveis de Ensino - 1980	110

ANEXOS

Pág.

Anexo I - Documentos referentes à Implantação e Regionalização do Ensino Superior Catarinense:

1. A Universidade Regional de Blumenau.
In: FURB. Boletim Universitário nº 3. 1970: 12..... 248
2. Carta de Ibirama.
In: SACHET, 1971: 74-75..... 250
3. Conclusões do "I Colóquio sobre Regionalização do Ensino Superior".
In: SACHET, 1971: 76..... 252
4. Conclusões do "II Colóquio sobre Regionalização do Ensino Superior".
In: SACHET, 1971: 77-79..... 254
5. CEE/SC. Anteprojeto de Resolução.
In: SACHET, 1971: 79-81..... 257

Anexo II - Mapas dos Subdistritos Geoeducacionais:

1. Subdistrito Geoeducacional 34.1 (mapa nº 5) 261
2. Subdistrito Geoeducacional 34.2 (mapa nº 6) 262
3. Subdistrito Geoeducacional 34.3 (mapa nº 7) 263
4. Subdistrito Geoeducacional 34.4 (mapa nº 8) 264
5. Subdistrito Geoeducacional 34.5 (mapa nº 9) 265
6. Subdistrito Geoeducacional 34.6 (mapa nº 10)..... 266
7. Subdistrito Geoeducacional 34.7. (mapa nº 11)..... 267
8. Subdistrito Geoeducacional 34.8 (mapa nº 12)..... 268

SIGLAS

- ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ACE - Associação Catarinense de Ensino
CAPES - Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Su-
perior
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEF - Caixa Econômica Federal
CES - Comissão de Ensino Superior
CFE - Conselho Federal de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Cient. e Tecnol.
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CSE - Comissão Superior de Estudos
DAU - Departamento de Assuntos Universitários
DGE - Distritos Geoeducacionais
FAS - Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social
FEARPE - Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe
FEAUC - Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense
FEBE - Fundação Educacional de Brusque
FEDAVI - Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí
FEMARP - Fundação Educacional Empresarial do Alto Vale do Rio
do Peixe
FEPEVI - Fundação de Ensino do Pólo Geo-Educacional do Vale
do Itajaí
FEPLAC - Fundação Educacional do Planalto Central Catarinense
FERJ - Fundação Educacional Regional Jaraguense
FESC - Fundação Educacional de Santa Catarina
FESSC - Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina
FUCRI - Fundação Educacional de Criciúma
FUNDESTE - Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste
FUNORTE - Fundação Educacional do Norte Catarinense
FUNPLOC - Fundação das Escolas do Planalto Norte Catarinense
FUOC - Fundação Educacional do Oeste Catarinense
FURB - Fundação Educacional da Região de Blumenau
FURJ - Fundação Educacional da Região de Joinville
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituições de Ensino Superior

IPEA - Instituto de Planejamento Econômico e Social
JKB - Jorge Konder Bornhausen
MEC - Ministério da Educação e Cultura
PBDCT - Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PIB - Produto Interno Bruto
PICD - Programa Institucional de Capacitação de Docentes
PEE - Plano Estadual de Educação
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento
PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação
PQD - Plano Quadrienal de Desenvolvimento
PSEC - Plano Setorial de Educação e Cultura
SEE - Secretaria da Educação do Estado.
SDGE - Sub-Distrito Geo-Educacional
SESU - Secretaria do Ensino Superior
UDESC - Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNIPLAC - Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense.

1 - INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

O Conselheiro Armando Mendes, do CFE, numa visão macro, divide a expansão do ensino superior brasileiro das últimas décadas em quatro momentos. O primeiro denominado retardamento, estaria caracterizado por uma expansão lenta e insuficiente, ficando as taxas de crescimento anual em torno da própria taxa de crescimento da população total do país, "mas partindo de uma base histórica que acumulava déficits de escolarização conhecidos e consideráveis. Desse modo, as comparações internacionais nos eram normalmente desfavoráveis, salvo quando feitas com países de grau de subdesenvolvimento bem mais precário do que o nosso" (MENDES, 1981:142). Esse período se estende até os primeiros anos da década de 60.

O ensino superior se constituía assim em privilégio e representava para esses poucos ótimas chances de sucesso na vida. As elites sócio-econômicas mantinham o "status quo" e somente muito poucos oriundos de camadas sociais mais humildes conseguiam uma ascensão social. Em termos comparativos, o Brasil mantinha grau enorme de desvantagem em relação aos demais países.

A segunda fase, denominada de crescimento, se acentua com a "crise dos excedentes" e a reforma universitária. Por várias e conhecidas razões, o aumento da escolarização do 3º grau foi induzida e facilitou-se o acesso à escola. A diferença existente entre os indicadores educacio-

nais de outros países e os brasileiros são violentamente alterados por essa expansão acelerada e não planejada, e feita de forma quantitativa. "Compreensivelmente, estando esse esforço embutido no esforço maior de aceleração do crescimento econômico do país, deveria ela privilegiar as áreas consideradas estrategicamente mais importantes em função dos objetivos gerais: a de saúde, a tecnológica, e da educação" (MENDES, 1981: 146). O otimismo gerado pelas taxas de crescimento do PIB criaram uma euforia que tornaria inócuas preocupações mais consistentes por um planejamento.

Ainda segundo Armando Mendes, dois fatores contribuíram para esse expansionismo indiscriminado: "por um lado, a inexistência de uma maior consciência da urgência e profundidade do controle que precisava ser desenvolvido; por outro lado, a mecânica de apreciação dos pedidos de novas autorizações, herdada da fase anterior, que não permitia uma visão de conjunto e estimulava a entrada de novos pleitos a qualquer instante durante o ano" (MENDES, 1981: 147).

Em algumas áreas, notadamente na medicina, já em 1972, fez-se ouvir um alerta, denunciando a multiplicação indiscriminada desses cursos e a queda dos seus níveis qualitativos. O CFE e o MEC gradativamente atenderam aos clamores que cresciam em abrangência e intensidade, e iniciaram o estabelecimento de critérios mais rígidos que levassem a um controle do crescimento ainda acelerado de IES e de cursos de 3º grau. É a fase do comedimento. Os Avisos Ministeriais de nº 69/77 e 137/77 deflagraram, no mesmo ano, em definitivo e

de forma abrangente, os estudos que resultaram na sistemática vigente, a saber: Pareceres nº 3.491/77 e 3.492/77, e as Resoluções nº 16/77, 17/77, 18/77, 19/77 e 20/77, do CFE. Constituem-se eles nos mecanismos ora utilizados no disciplinamento da expansão do ensino superior no país, na tentativa de efetivar sua planificação.

Mais recentemente, a perplexidade, gerada por inúmeros fenômenos e fatores, começa a tomar conta das autoridades, da comunidade universitária e da própria sociedade. A incerteza perante e dentro da crise (leia-se: crises) permite um questionamento da própria escola como centro da educação. Em que nível a Universidade deve se pautar pelo mercado de trabalho ou existem outros valores, com maior perspectiva nas próximas décadas, do que o valor econômico do diploma universitário. Daí que Armando Mendes denomina a atual fase do ensino superior brasileiro de aturdimento. Torna-se cada vez mais freqüente o fenômeno do "desemprego diplomado" ou "desemprego de qualidade".

Como antecipação de indagações, em decorrência da análise feita, poderão ser propostas questões fundamentais, como as seguintes: Universidade para que? Universidade para quem? Universidade onde? Universidade em que medida? Universidade como?

O decreto presidencial nº 86.000/81, suspendendo a criação de novos cursos, de estabelecimentos isolados e de funcionamento de universidades, até 31 de dezembro de 1982, concede uma trégua ao CFE e aos CEEs. Não deverá ser apenas

um hiato ou uma fase de preparação para a próxima "temporada", mas sim de reflexão sobre, entre outros temas, natureza e função da universidade brasileira nos nossos dias, o efetivo planejamento espacial e setorial do ensino superior, bem como as normas de articulação das IES isoladas entre si, visando uma maior racionalização e adequação institucional, e uma melhoria qualitativa da educação oferecida.

Parafraseando o Conselheiro Valnir Chagas, pode-se afirmar que o Estado de Santa Catarina, notadamente o seu interior, lutou por muitas décadas para ter as primeiras faculdades; num segundo momento ocuparam-se, de forma não planejada e por vezes exacerbada, os espaços educacionais de 3º grau, acompanhando à distância a expansão experimentada pelo ensino superior brasileiro; chegou a hora de, com base em novas proposituras, delinear os caminhos futuros de equacionamento e compatibilização espaciais e setoriais, promovendo, como consequência, uma maior racionalidade e qualidade da educação universitária em Santa Catarina.

1.1. OBJETIVOS DA PESQUISA

Na história da educação catarinense o ensino superior, pela primeira vez, foi inserido com destaque num Plano Estadual de Educação, em 1980 (PLANO ESTADUAL de EDUCAÇÃO - QUADRIÊNIO 1980/1983), sendo contemplado com um conjunto de propostas e metas que objetivam uma expansão articulada com a melhoria do nível de ensino e com a necessidade dos demais níveis de escolaridade a cargo do Sistema Estadual de Ensino.

Esse plano, altamente inovador, fixou as seguintes prioridades para o ensino superior:

- a melhoria qualitativa do ensino;
- a regionalização e consolidação do ensino superior fundacional e disciplinação de sua expansão;
- a criação de um órgão de coordenação do ensino superior na estrutura da Secretaria da Educação;
- a viabilização econômico-financeira do sistema fundacional.

No intuito de conscientizar as Fundações Educacionais quanto à necessidade de um diagnóstico do sistema e, a partir daí, elaborar um plano conjunto de expansão induzida e articulada, com os correspondentes programas de melhoria qualitativa do ensino, foram realizadas inúmeras assembleias da ACAFE e do DGE, as quais, com base em documentos

elaborados por grupos de trabalho, vieram indicar algumas diretrizes para uma ação conjunta de PLANEJAMENTO DO ENSINO SUPERIOR E SUA APLICAÇÃO AO SISTEMA DAS IES FUNDACIONAIS DE SANTA CATARINA. É o que o autor se propõe desenvolver no presente trabalho.

Assim sendo, a partir da premissa de garantir à população catarinense igualdade de oportunidades educacionais, ao nível de educação superior qualitativamente maximizada (PEE 80/83), pretende a presente pesquisa:

1. Diagnosticar características marcantes do processo de interiorização e expansão do ensino superior catarinense;
2. Identificar ações institucionais e governamentais objetivando a regionalização das Fundações Educacionais de SC;
3. Com base na divisão do DGE-34 (o Estado de Santa Catarina) em oito (8) SUBDISTRITOS GEOEDUCACIONAIS, levantar modelos teóricos de articulação das IES aplicáveis ao seu planejamento, a nível institucional e de sistema.

1.2. METODOLOGIA

O problema em foco tem sido objeto de debates em assembléias da ACAFE e do DGE, além de ter tido uma abordagem preliminar na dissertação de BORDIGNON, a qual contudo se concentra nas relações existentes entre objetivos institucionais, estrutura organizacional e a interação com o meio ambiente. Em sendo a dissertação citada uma abordagem parcial da realidade universitária catarinense, nomeadamente do sistema fundacional, sugere o autor, nas conclusões, um aprofundamento da análise das Fundações Educacionais de Santa Catarina mormente, no que tange às articulações das IES entre si, levantando novos modelos organizacionais para esses Estabelecimentos Isolados.

A presente pesquisa se propõe, inicialmente, fundamentar-se na literatura referente ao planejamento do ensino superior brasileiro, seja a nível institucional como de sistema, proporcionando um referencial teórico bastante para a análise, a seguir, do processo de interiorização e expansão do ensino de 3º grau em Santa Catarina, onde as atenções se voltaram para o modelo jurídico e organizacional concebido e praticado, com suas características marcantes.

De posse do mosaico referido, que se cristaliza nas peculiaridades do sistema fundacional no contexto do ensino superior brasileiro, foram identificadas as ações institucionais e governamentais que objetivam ou tenham objetivado uma

regionalização das Fundações Educacionais Municipais de Santa Catarina. De forma cronológica foram analisadas, em seu teor e consequências, as tentativas frustradas e as que pretendem atingir os objetivos colimados.

Por fim, concebido o DGE-34 como espaço referencial para o planejamento do ensino superior catarinense, e admitida a sua divisão em oito subdistritos geoeeducacionais, devidamente caracterizados, o trabalho levantou alguns modelos teóricos que possam ser aplicados e que favoreçam, por via de consequência, o planejamento a nível institucional e de sistema, no qual transpareçam a identidade e o vocationamento potenciais das IES que compõem o sistema fundacional de Santa Catarina.

Assim sendo, a pesquisa pode ser classificada como sendo um estudo descritivo-exploratório.

O presente trabalho teve como população as Fundações Educacionais de Santa Catarina, concentrando-se nele, por razões de homogeneidade histórica e de modelo, naquelas criadas pelo Poder Público Municipal, em número de 17 (dezesete), sediadas nas cidades-polo do interior do Estado.

O instrumento referencial básico utilizado foram os PLANOS QUADRIENNAIS de DESENVOLVIMENTO 81/84 das Fundações Educacionais, os quais estão divididos em três partes: a primeira contém um panorama contextual extra e intra-fundação, refletido na descrição do potencial e da realidade da região de influência da Fundação em causa. A segunda parte pre-

tende estabelecer as metas e as ações componentes do seu desenvolvimento no período quadrienal. A terceira parte envolve um conjunto de formulários e quadros que mostram as duas partes anteriores em sua retrospectiva e prospectiva.

Como referenciais teóricos para a ação do planejamento foram considerados os PNDs, os PSECs, os Planos de Governo (do Estado) e os Planos Estaduais de Educação, além da legislação em vigor, como por exemplo, as leis 4.024 e 5.540, Resoluções e Pareceres do CFE e do CEE/SC.

Complementaram o rol dos instrumentos arrolados, documentos, atas e relatórios da ACAFE, do DGE-34 e da Comissão de Ensino Superior, e outros anteriores à institucionalização dos mesmos, bem como material adicional coletado junto às Fundações Educacionais e aos órgãos governamentais.

Com o objetivo de ampliar, aclarar e complementar as informações colhidas através dos documentos acima, foram entrevistados dirigentes das IES, e autoridades políticas e educacionais que tenham vínculo com o sistema fundacional carinense.

Os dados expressos em termos quantitativos, como tabelas, quadros e gráficos, extraídos prevalentemente dos Planos Quadrienais de Desenvolvimento, foram tabulados pela Comissão de Ensino Superior. Neste caso, a estatística descritiva constituiu o tratamento básico na análise a ser procedida.

Prevaleceu a análise dissertativa dos documentos co

letados para o desenvolvimento da pesquisa, incluindo as entrevistas complementares e visitas às Fundações, as quais permitiram verificar "in loco" a viabilidade extra e intra-fundacional de um planejamento institucional e do sistema estadual de ensino superior.

1.3. TIPOLOGIA

Ensino Superior Catarinense - é constituído pela UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, pela ACE - Associação Catarinense de Ensino e por Fundações Educacionais, sendo uma Estadual (FESC / UDESC) e 17 Municipais, localizadas essas últimas nas principais cidades-polo do interior do Estado. Os modelos jurídicos e organizacionais são basicamente os previstos na Lei 5.540/68. A pesquisa pretende se concentrar nas 17 Fundações municipais pelo grau de homogeneidade em sua história e no modelo jurídico adotado.

Interiorização e Expansão - é o processo de implantação dessas Fundações Educacionais municipais nas principais cidades-polo do interior do Estado de Santa Catarina.

Características Marcantes - são as peculiaridades do modelo proposto e/ou adotado e/ou realizado, através dos 17 anos de existência do sistema fundacional.

Ações Institucionais e Governamentais - são aqui entendidos eventuais Planos, Programas, Projetos e Encontros, ou mesmo improvisações, que tenham objetivado a promoção da interiorização e expansão.

são de forma regionalizada do sistema fundacional.

Regionalização - é entendida como ocupação espacial planejada do Estado pelo sistema fundacional.

Distrito Geoeducacional - é uma área geográfica que engloba unidades municipais, sempre pertencentes a um mesmo Estado, sendo que sua delimitação obedece critérios sociais e econômicos e cuja finalidade é servir como instrumento de análise e planejamento da Educação em nível superior.

A proposta dos Distritos Geoeducacionais para o Brasil foi aprovada pelo CFE pelo Parecer nº 701/74 e homologada pela Portaria nº 514/74.

O Brasil foi dividido em 41 DGEs, sendo o DGE-34 formado pelo Estado de Santa Catarina.

Subdistrito Geoeducacional - é a divisão do DGE-34, no caso concreto, em 8 (oito) regiões geoeducacionais para fins de planejamento espacial e institucional do sistema de ensino superior em Santa Catarina, substituindo as micro-regiões econômicas como referência geográfica.

Modelos Teóricos - consideram-se aqui os previstos na legislação vigente e outros a serem levantados pelo autor.

2. PLANEJAMENTO DO ENSINO SUPERIOR

2. PLANEJAMENTO DO ENSINO SUPERIOR

2.1. O PLANEJAMENTO, SUA NATUREZA E ADOÇÃO UNIVERSAL, E SUA APLICAÇÃO NO BRASIL

É consenso universal de que o Planejamento assume cada vez maior importância como instrumento de mudança social e de racionalização da atividade humana, na busca de soluções para múltiplos e complexos problemas. Dessa importância a ele atribuída, como prática de trabalho, resultou um aprofundamento do estudo do planejamento, sua natureza, sua metodologia, suas técnicas e seus instrumentos.

Dentro desse enfoque, o termo planejamento "se refere ao processo permanente e metódico de abordagem racional e científica de problemas. Enquanto processo permanente, supõe ação continuada sobre um conjunto dinâmico de variáveis, em um determinado momento histórico. Enquanto processo metódico de abordagem racional e científico, supõe uma seqüência de atos decisórios, ordenados em fases definidas e baseadas em conhecimentos científicos e técnicos" (BAPTISTA, 1979: 13).

Enquanto processo racional distinguem-se as operações de reflexão, decisão, ação e revisão, que se inter-relacionam em um processo dinâmico e contínuo. Em sua dimensão política o planejamento se realiza nas atividades de equacionar, decidir, operacionalizar e agir. Viabilizando a centralização do poder e o aumento da sua eficácia controladora, o planejamento envolve opções valorativas, de conteú-

do ético, o que exige do planejador uma análise crítica do significado e das decorrências das novas propostas, quando deverão estar presentes as idéias e o sistema de valores subjacentes às decisões norteadoras. Sob o ponto de vista administrativo o planejamento pressupõe a adoção de estrutura organizacional com delegação de funções, autoridades e responsabilidades, de normas de conduta adequadas, de sistema de avaliação e controle (BAPTISTA, 1979: 13-18).

Contudo, o planejamento tem ainda uma história muito recente, apesar de se estar desenvolvendo com grande intensidade. Por ser matéria complexa, e em fase de notória evolução, não há ainda uma definição estrita e aceita universalmente. No entretanto, segundo P. MUÑOZ AMATO: "Planejar é, logicamente, o requisito primeiro e mais elementar da administração. Consiste na ordenação sistemática da conduta para a consecução de determinados propósitos. Se não intervier um mínimo razoável de deliberação que as oriente, as ações não merecem o qualitativo de administrativas. O processo de programar é parte necessária da função administrativa" (ANDRADE, 1979: 104). Isto implica em que uma administração esteja acompanhada de um planejamento em que as decisões sejam resultantes de um profundo conhecimento da situação, e a partir dele viabilizar a definição de objetivos da ação a ser executada sob controle e avaliada constantemente como exigência essencial ao próprio processo de planejamento.

Por sua natureza, "o planejamento, em si é uma abordagem metodológica, uma técnica em que se completa um ciclo que garante a sistematização, a adequação ao contexto, a avaliação e a prospecção da ação que continua em ciclos consecutivos na perseguição progressiva dos objetivos definidos e, certamente, redefinidos na adaptação à nova realidade do contexto, ao início de cada ciclo, ou face a algum novo evento" (ANDRADE, 1979: 104).

Corroborando o acima expresso, VUSCOVIC afirma que "o planejamento não é um esforço periódico, que se traduz num plano para um determinado número de anos, senão um processo contínuo, que requer adaptação e correções frequentes para ter em conta as modificações de toda ordem com relação às condições iniciais, como também para ir incorporando as experiências que o próprio processo de planejamento vai oferecendo" (SILVA, 1978: 26).

ATCON (1974: 12), por sua vez, adverte que "planejamento não é só diagnosticar a instituição em questão e prognosticar sua futura ação por extrapolação dos fatos existentes. Este conceito mecânico-estatístico proveniente da sociedade norte-americana e desprovido, como está, de imaginação teórica ou coerência filosófica, não é adequado por não ser criativo".

Para o mundo ocidental, a Segunda Guerra Mundial

se traduz em "divisor de águas" no campo político-ideológico, caracterizado como um novo mundo dividido em dois "hemisférios". Ela é também um marco histórico para a tomada ou retomada de mecanismos que viessem a estabelecer condições novas ou deterioradas pelo conflito. A necessidade de reconstrução se impôs transformando conhecimentos e técnicas, com responsabilidades para as instituições sociais diante de um mundo novo em expressões filosóficas, políticas, culturais, econômicas, demográficas e sociais.

Dentro do campo da administração destaca-se a adoção da técnica do planejamento, seja para recuperar os países desenvolvidos mas destruídos pela guerra, aplicando racionalmente os recursos financeiros oriundos do Plano Marshall, seja para promover o desenvolvimento acelerado dos subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, neste caso propondo-se a superação do "gap" que os separa dos já industrializados através de saltos desenvolvimentistas:

Até então o planejamento fora utilizado, de forma politicamente institucionalizada, nos países socialistas, recebendo destarte uma conotação ideológica. Merece menção o primeiro plano quinquenal soviético, de 1924, o qual sistematicamente acompanha a história da União Soviética até o presente. Após a Segunda Guerra Mundial, os demais países socialistas adotaram o planejamento como método político de desenvolvimento. Contudo, "como técnica-meio, maneira de agir, o planejamento em si não é bom ou mau. Depende do uso

que o complexo humano vontade/inteligência dele fizer" (ANDRADE, 1979: 104). O planejamento, portanto, é ideológica, política e eticamente neutro.

Daí decorre que o uso da técnica do planejamento pela política estatal no Brasil se constitui em inovação administrativa recente. Mencionem-se os seguintes planos globais anteriores ao regime decorrente da Revolução de março de 1964: O "Plano Salte", de 1948, para o Governo Federal Dutra; o "Plano de Desenvolvimento", elaborado entre 1951 e 1953 por uma Comissão Mista Brasil/Estados Unidos, para o Governo de Getúlio Vargas; o "Programa de Metas", baseado no plano anterior, elaborado em 1956 para o Governo Kubitschek e, finalmente, o "Plano Trienal" de Furtado, de 1962, para o Governo Goulart" (FREITAG, 1980: 99).

A prática do planejamento se consolidou a partir de 1964 com o "Programa de Ação Econômica do Governo" - PAEG (1964-1967), marcado este pelo "esforço de reorganização econômica e financeira e de modernização institucional que permitiu ao País o desenvolvimento acelerado alcançado no período subsequente (IPEA, 1978: 12).

Seguem-se o "Programa Estratégico de Desenvolvimento" - PED (1968-1970) e o documento "Metas e Bases para a Ação de Governo" (1970-1972). Este último é visto como de transição para o "I Plano Nacional de Desenvolvimento" (1972-1974), o qual, na verdade, "dá partida, no País, à concepção atual de planejamento, constituindo-se documento

sintético de política e estratégia de desenvolvimento, submetido à apreciação do Congresso Nacional, aprovado por programas setoriais e regionais, orçamentos plurianuais e mecanismos de acompanhamento, de caráter permanente" (IPEA, 1978: 13).

2.2. PLANEJAMENTO EDUCACIONAL, SUA COMPLEXIDADE E DISCREPÂNCIAS A NÍVEL CIENTÍFICO E DE DECISÃO POLÍTICA

"Poucos temas serão tão importantes para a humanidade como o da educação, já que dos meios que a ela se dedicam e do sentido que se lhe dê, depende, em grande parte, o futuro do homem e do mundo. Da educação dependem, em grande parte, a possibilidade de uma sociedade mais avançada, justa, democrática e humana, um mundo mais útil e racional, relações de produção baseadas no desenvolvimento do homem e a conservação do meio ambiente. Dela dependem, por fim, o desenvolvimento da riqueza, tanto espiritual como econômica. Ela constitui, se bem compreendida, a pedra angular do mundo futuro" (PALLACH, 1979: 9).

Indubitavelmente a convicção vigente nos países em desenvolvimento de que "seria possível provocar ou acelerar o desenvolvimento, desde que se submetessem a controle determinadas variáveis tidas como causadoras do processo" (SOUZA, 1972: 9), e que ao planejar o desenvolvimento econômico se deveria incorporar nele a política de recursos humanos, fez com que a educação e seu planejamento viessem a ocupar uma posição de destaque nos planos de governo, a saber, como prioridade nacional e regional (ex: JKB - 1979/82).

Todavia "seja o que for o planejamento educacional, não é certamente um remédio milagroso para curar sistemas educacionais precários, tampouco é uma poção diabólica que

alimento apenas o mal. É, em seu sentido genérico mais amplo, a aplicação de análise sistemática e racional ao processo de desenvolvimento educacional com objetivo de tornar a educação mais efetiva e eficiente no atendimento às necessidades e metas dos estudantes e da sociedade" (COOMBS, 1970: 60).

Se, de um lado, o planejamento, e aqui o planejamento educacional, é ideologicamente neutro, é da mesma forma um equívoco concebê-lo voltado mais para os aspectos quantitativos do que para os aspectos qualitativos da educação. Contudo, como técnica, visa analisando o passado perscrutar caminhos para o futuro, à medida em que forem buscados suportes racionais para futuras decisões e medidas administrativas. (COOMBS, 1970:60).

Devido à sua complexidade, os sistemas educacionais e a sociedade em seu redor, até recentemente, fizeram pouco uso do planejamento educacional, sendo que até a Segunda Guerra Mundial pode ele ser descrito com essas quatro características importantes: "1) era de curto prazo em perspectiva, estendia-se apenas até o orçamento do ano seguinte (exceto quando se tinha de construir facilidades ou acrescentar novo e importante programa, em cujo caso o horizonte de planejamento se alargava um pouco); 2) era fragmentário na cobertura do sistema educacional; as partes do sistema eram planejadas independentemente umas das outras; 3) era não-integrado, no sentido de as instituições serem planejadas com autonomia sem laços explícitos com as necessida

des e tendências em evolução na sociedade e na economia em geral; e 4) era uma espécie de planejamento não-dinâmico que assumia um modelo educacional essencialmente estático, que retinha intatas, em anos sucessivos, suas principais características" (COOMBS, 1970: 63). Sintetizando, pode se afirmar que "não existiam os aspectos atuais de sistematização, globalidade, dinamismo, continuidade e principalmente instrumentalização" (ANDRADE, 1979: 103).

Destarte, a falta de relevância dos temas e da quantificação dos resultados, bem como a carência de rigor científico, acrescidos da ausência de uma abordagem multidisciplinar, fizeram com que se estabelecesse, assim, "verdadeiro ciclo vicioso: sem pesquisa não há subsídios para o planejamento e sem planejamento não há estímulo para a pesquisa científica" (RIBEIRO, 1976: 6). Isto significa que, por muito tempo a inexistência de planejamento educacional levava à falta de pesquisa capaz de motivar e fornecer subsídios para o planejamento. Se, por um lado, a atitude favorável para o planejamento, induzindo o interesse para a pesquisa, pode ser facilmente desenvolvida, não correspondeu, por sua vez, o surgimento da competência para fazê-lo, na falta de recursos humanos suficientemente numerosos, articulados e qualificados para a sua realização. Pois, "somente se poderá planejar bem um sistema educacional e executar-lhe eficientemente os planos se homens responsáveis por suas várias partes forem, eles mesmos, bons planejadores, e se cada um aceitar que a parte do plano, de sua responsabili-

dade, se ajuste a todas as demais, e com elas se entrelace, para formar um todo consistente e unificado, servindo assim aos melhores interesses do sistema total " (COOMBS, 1970: 85).

Como premissa complementar, não menos importante que a anterior, e que se pode verificar em inúmeros países, nos quais se tem dispendido esforços com relação ao planejamento educacional, ao estabelecer-se uma comparação verificar-se-á que "o planejamento dá melhores resultados quando: a) os altos dirigentes políticos e educacionais crêem verdadeiramente na necessidade de ser ele executado, dão-lhe forte apoio e dele se servem seriamente em suas tomadas de decisão, e b) todos os outros elementos intimamente ligados ao sistema educacional,-administradores de nível inferior, professores, estudantes, pais e empregadores-têm realmente uma possibilidade de se fazer ouvir no processo de formulação de planos para o futuro" (COOMBS, 1970: 85).

Notoriamente países em desenvolvimento tem se deparado com sérios obstáculos ao planejamento educacional, basicamente resumidos e assim caracterizados: dificuldades estruturais, conceituais, ideológicas; dificuldades decorrentes de uma conceituação tópica ou parcializante da realidade do processo social; dificuldades inerentes às tensões do processo de desenvolvimento; dificuldades resultantes da instabilidade política; dificuldades de parte dos "staffs" administrativos tradicionais e da opinião pública; dificuldades por distorções quanto ao conceito de planejamento; e di

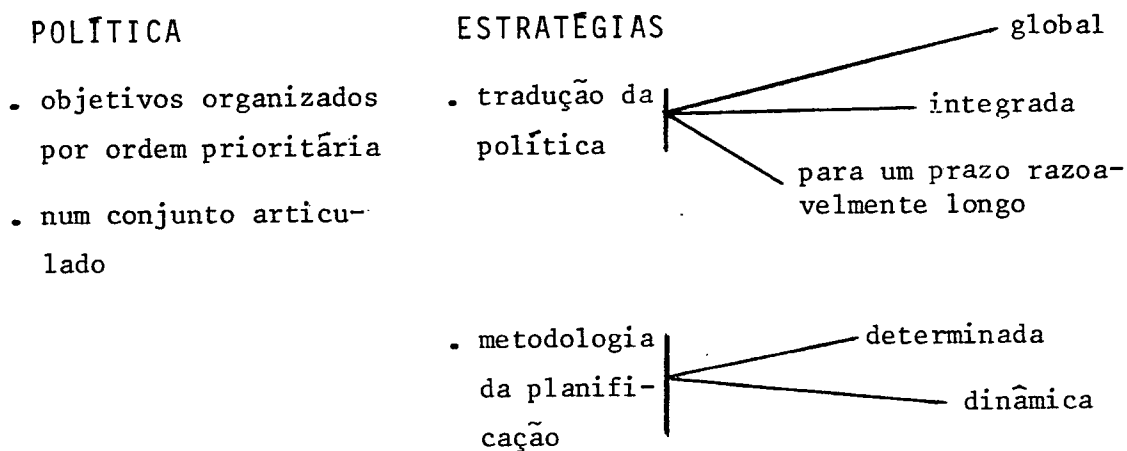
ficuldades de ordem financeira e técnica (ABREU, 1976: 55 - 61).

COOMBS (1970: 67-72), ao traçar um paralelo entre nações industrializadas e nações em desenvolvimento, no que concerne à adoção e implantação do planejamento educacional, destaca que vários momentos no desenvolvimento da educação detectados nas primeiras, também se fazem presente nas segundas, acrescidos, no entretanto, por outros tantos que caracterizam o grau de apreensão que merece seus sistemas educacionais. Dessa forma, não é raro encontrarem-se nos países em vias de desenvolvimento desequilíbrios entre os componentes corpo docente, instalações físicas, equipamentos e material bibliográfico, não coordenadamente projetados, planejados e programados. Outras vezes, a demanda ultrapassando a capacidade educacional, ou ainda as despesas subindo mais rapidamente do que a receita, exigindo uma revisão dos objetivos ou redução e diluição dos custos unitários às custas da qualidade e da eficiência. Não raras vezes dificuldades não financeiras, como limitada capacidade administrativa ou o tempo longo necessário para a preparação dos professores especialistas entravaram o processo. Em outra extremidade, a constatação tardia de insuficiência de empregos para os elementos preparados ou esses não adaptados às necessidades do sistema devido a um tipo errado de educação oferecida.

Em decorrência dessa situação, COOMS (1970:72-73) sintetizando recomenda que: 1) o planejamento educacional deve abranger

ger um futuro mais distante na realidade; 2) o planejamento deve ser global; 3) o planejamento educacional deve ficar integrado nos planos de um desenvolvimento econômico e social mais amplo; 4) o planejamento educacional deve ser parte integral da administração do ensino; e 5) o planejamento educacional deve atender para os aspectos qualitativos do desenvolvimento educacional, não simplesmente para a expansão quantitativa.

Todavia, se as dificuldades se assomam diante da ingente empreitada, não se pode perder de vista dois níveis de interação, a saber, entre planejamento e implementação, de um lado, e entre planejamento e centros de decisão, do outro, (SOUZA, 1972: 11), permitindo apontar para o relacionamento efetivo entre política, planejamento e administração sintetizado no diagrama a seguir:



(SILVA, 1978: 25)

BRAGA (1979: 12), referindo-se ao ensino superior, lembra que "os principais problemas relativos ao aumento de produtividade do ensino superior não encontram respostas satisfatórias justamente porque se situam na área das decisões políticas, onde a falta de determinação e o temor com as possíveis implicações levam somente a medidas paliativas". Paraphrasing-o, pode-se afirmar que a implantação e implementação do planejamento educacional no Brasil estão intimamente ligados à minimização progressiva das dificuldades arroladas acima, acompanhada da firme e decidida determinação das autoridades educacionais em efetivá-lo.

2.3. PLANEJAMENTO DO ENSINO DE 3º GRAU NO BRASIL: A NÍVEL INSTITUCIONAL E DO SISTEMA.

A incorporação da função de planejamento no ciclo do processo administrativo, e sua adoção sistemática e de forma científica na administração universitária, seja a nível de sistema como a nível institucional, é bastante recente. Propriamente se sistematizou a partir de sua adoção pelo Governo da União, através dos PNDs. A concepção "centrífuga", como herança cultural e política de nossa história latina, também atinge o planejamento.

A nível de educação superior somente a legislação das reformas, e essas se fazem tradicionalmente no Brasil a partir de crises e pressões, pode ser mencionada como preocupação tangencial com planejamento. Destarte pode considerar-se ação planejada do governo federal a decretação do Estatuto da Universidade Brasileira pelo então Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos. Ao definir a estrutura da Universidade Brasileira o fez com consequências até a atualidade, contrariando mesmo a reforma universitária de 1968. Explicam-no as origens do modelo adotado e implantado em 1808, cuja ação devastadora ultrapassa a realidade da legislação vigente na forma da expansão desenfreada e incontrolada das IES isoladas nos últimos quinze anos.

Assinale-se ainda nessa reforma a criação do Conselho Nacional de Educação, que pela Lei 4.024 se transformaria no atual

Conselho Federal de Educação, ao qual coube, como também aos Conselhos Estaduais de Educação, a tarefa de liberar as forças de pressão representadas pela juventude ávida de assegurar acesso ao diploma universitário, instrumento deveras assegurador da manutenção ou obtenção de "status" e de ascensão social.

Atribui-se igualmente a Francisco Campos o estabelecimento dos fins do ensino superior, tão vagos, abrangentes e pretensiosos como os constantes na legislação posterior e transplantados para os estatutos das Universidades e Estabelecimentos Isolados, principalmente quando os últimos, pela própria limitação da capacidade (e quiçá "objetivos reais") perseguem, mesmo que de forma precária, o preparo para o exercício profissional, relegando-se para o nível do utópico ou da realidade aparente o atingimento dos demais objetivos.

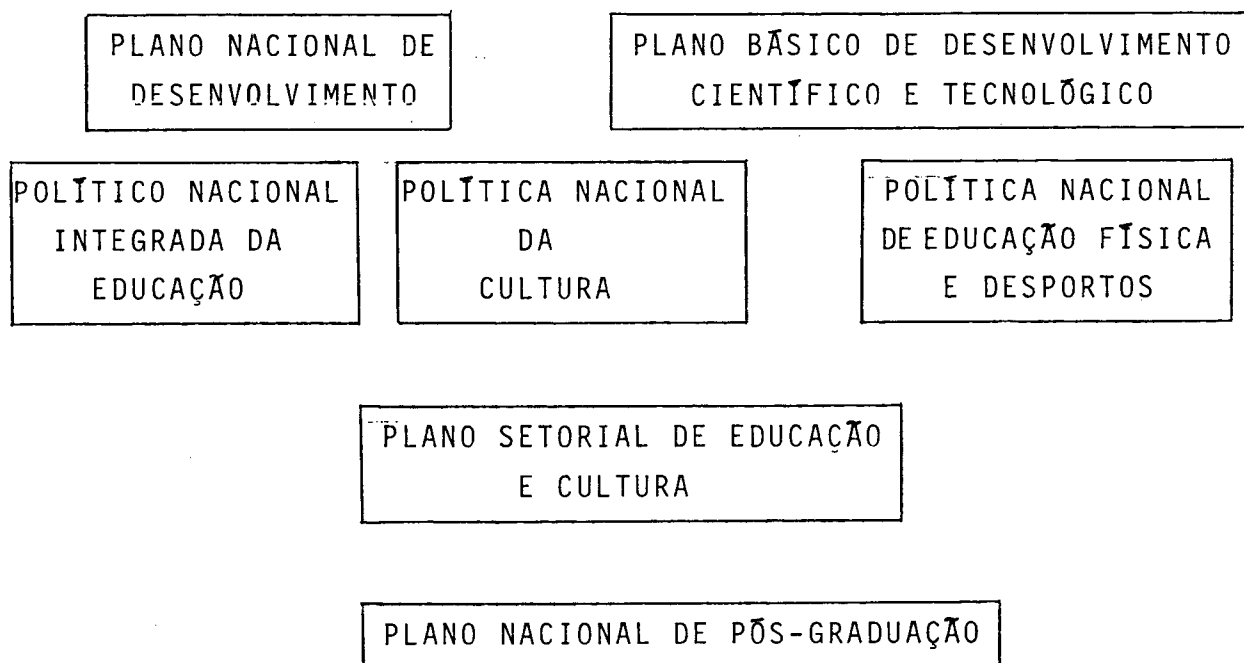
A preocupação pela minimização do comportamento improvisador, expressa uma decisão política de implantar e implementar em todos os níveis da administração brasileira, inclusive a do ensino superior, um planejamento científico e sistemático, remonta de pouco mais de uma década e se expressa nos seguintes níveis de planos: PND - Plano Nacional de Desenvolvimento, PBDCT - Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Política Nacional Integrada de Educação, de Cultura, de Educação Física e Desportos, Plano Setorial da Educação, Cultura e Desporto, Plano Nacional de

Pós-Graduação, como destaques para a área de pertinência. A nível estadual, existem os Planos de Governo e os correspondentes Planos Estaduais de Educação e Planos Setoriais de Educação. Como documentos específicos merecem menção o Decreto - Lei nº 200/67, definindo a reforma administrativa no serviço público, e a Portaria Ministerial nº 103, de 11 de março de 1974, institucionalizando o planejamento do MEC e instituindo o subsistema de planejamento universitário, integrado pelos órgãos centrais de planejamento das instituições de ensino superior da rede oficial.

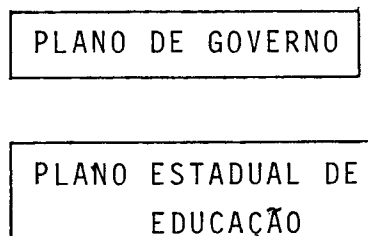
O quadro nº 1 a seguir sintetiza o Sistema de Planejamento no que concerne à educação superior no Brasil.

Quadro nº 1 - PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

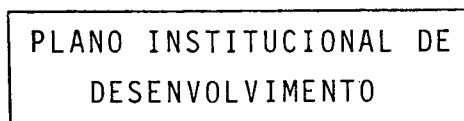
1 FEDERAL



2 ESTADUAL



3 INSTITUCIONAL



Ao final do primeiro ano do Governo Figueiredo, o Ministro Eduardo Portella publicou um documento intitulado "Diretrizes para o Ensino Superior", operacionalizando em parte o documento inicial denominado "Esboço de uma Política de Educação Superior". Contudo esses e outros tantos documentos ou peças legais sofrem a atuação de forças externas à educação, cuja tradição está enraizada na formação da nação brasileira e que se manifestam constantemente como variáveis políticas e descontinuidade administrativa. Daí que perdura um espaço, quase intransponível, entre a teoria e a prática, entre o documento legal e sua aplicação. Em decorrência, presume-se o nível de incongruência provável entre o planejado e o realizado, a menos que as forças conjunturais, que se manifestam na forma de mercado de trabalho, pela quantidade e/ou qualidade dos recursos humanos, reforcem a velha prática da administração sob estado de crise ou pressão, e se institucionalize na prática e efetivamente o planejamento do ensino superior, a nível institucional e de sistema.

SILVA (1978: 12), ao justificar a necessidade de se instituir um órgão de planejamento na universidade brasileira e ao propor um modelo para o mesmo, constata que a reforma universitária, embasada em princípios que possibilitariam a criação de estruturas mais orgânicas e flexíveis, visava, segundo Sucupira, "realizar a universidade-sistema baseada nos princípios de diferenciação de atividades de funções e de integração estrutural e funcional". No entretanto,

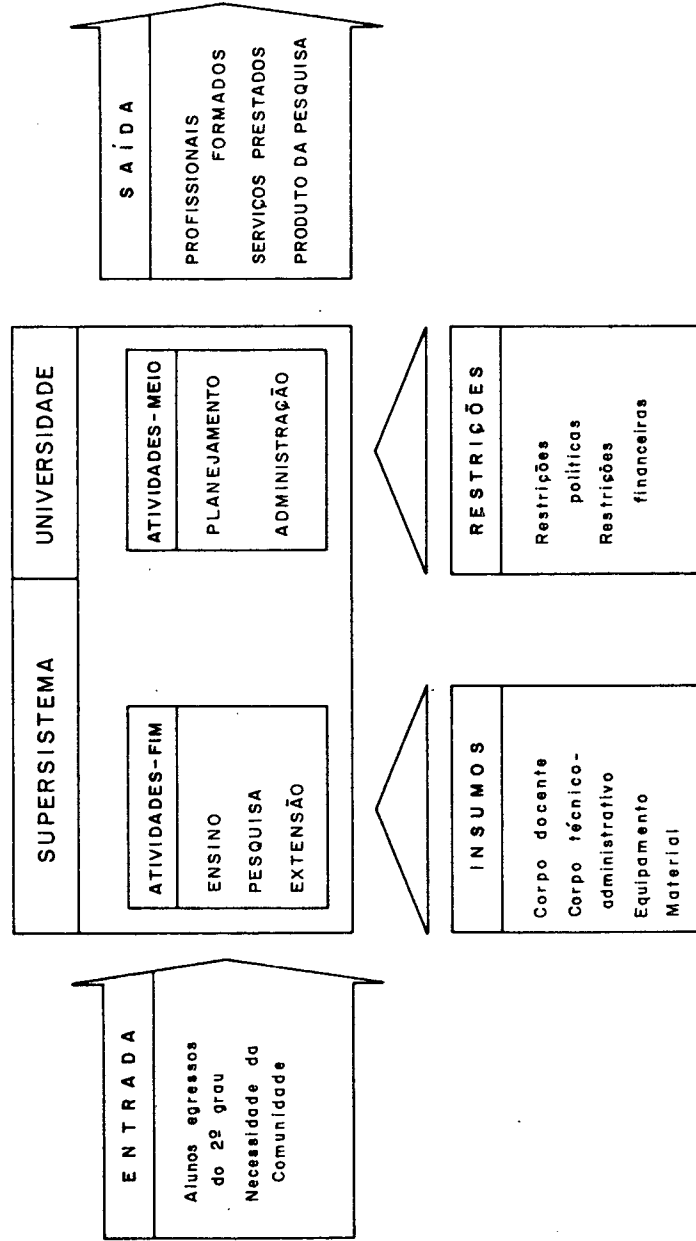


o seu crescimento acarretou problemas organizacionais, como: falta de integração dos vários órgãos, descontinuidade administrativa, prejuízo do processo de comunicação e articulação, certo formalismo, alto grau de centralização, pressão a que a universidade está sujeita, falta de recursos humanos preparados para a administração das universidades, e expansão quantitativa, dentre outros (SILVA, 1978: 13-14).

Essa situação tem gerado dificuldades para a implantação efetiva do planejamento universitário como "a atividade ordenadora da vida da instituição, que implica a pesquisa institucional, a elaboração de planos, programas e projetos, e a avaliação e o controle dessas mesmas atividades" (DAU, 1976: 2). Um enfoque sistêmico da instituição universidade, se constituiria, segundo SILVA (1978: 53), em premissa para a efetiva implantação do planejamento universitário, dada sua formação histórica como conglomerado de faculdades autônomas, à procura de soluções autônomas sem atendimento ao contexto, enfim a universidade precisaria "funcionar como um sistema aberto, relacionando-se constantemente com o seu meio ambiente, numa flexibilidade tal que possa acompanhar o ritmo do progresso científico e social".

Assim sendo, a Figura nº 1 reproduz a universidade no enfoque sistêmico, onde o supersistema se apresenta com entrada e saída, os insumos e as restrições, bem como as atividades-fim e as atividades-meio. Nessa ótica, o planejamento universitário é concebido como subsistema, guardando uma estreita correlação com o sistema total da administração uni-

FIGURA Nº 1
O SUPERSISTEMA UNIVERSIDADE

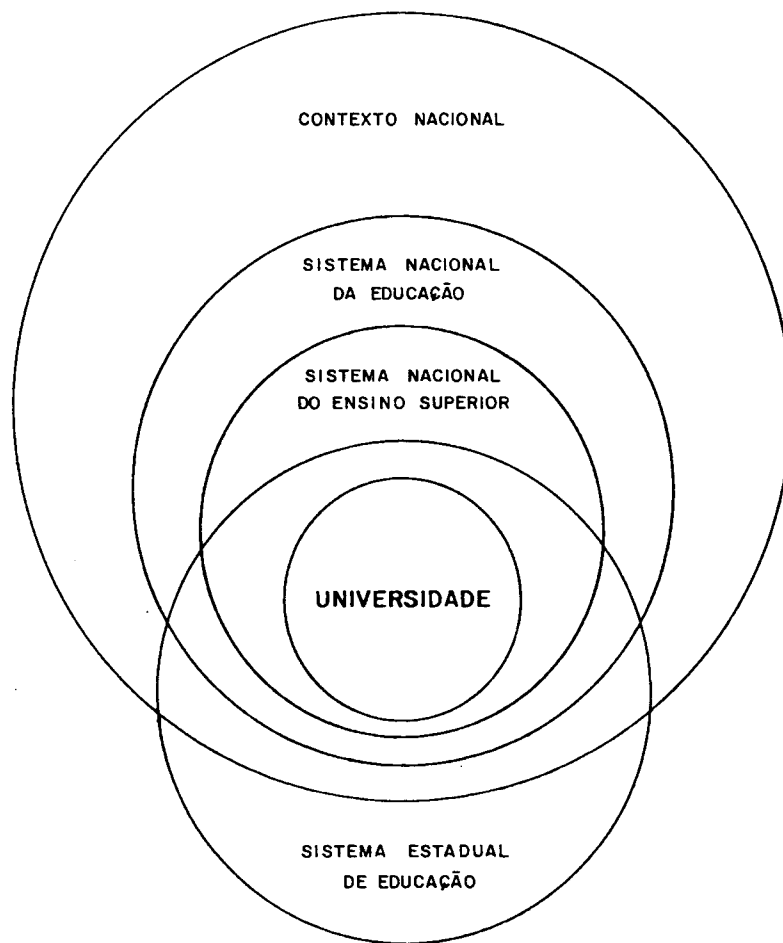


FONTE - Seminário Sobre "Planejamento Universitário" - ACAFE/FUCAT - 1976

versitária e servindo de apoio para as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Contudo, o sistema universidade transcende suas próprias fronteiras, pois faz parte do sistema maior, que é o sistema global da educação superior e esta, por sua vez, fazendo parte do sistema sócio-econômico-cultural do país, como está visualizado na Figura nº 2, o qual representa o macro-sistema.

A partir dessa ótica SOUZA (1976: 1-2) reforça seu posicionamento advertindo que "o planejamento da universidade não pode ser conduzido, eficientemente, isolando-a do contexto social em que está inserida, sob o risco de levarmos a instituição a um alto grau de mera eficácia interna. Pormais que essa eficácia seja desejável e necessária, ao assegurar a utilização ótima dos recursos colocados à disposição da universidade, ela está desprovida de sentido se não estiver a

FIGURA Nº 2
HIERARQUIZAÇÃO SUPERIOR DO SUPERSISTEMA



FONTE - Seminário Sobre "Planejamento Universitário" - ACAFE/FUCAT - 1976

serviço de objetivos mais altos, os quais tem que ver com a perspectiva global do sistema social do país, com todas as suas instalações. Prosseguindo, destaca que "sendo assim, de imediato o planejamento universitário está sujeito a uma série de condicionamentos externos, tais como os diferentes quadros demográficos regionais, processos de urbanização e de industrialização, situação e perspectiva do mercado de trabalho, tendências da estrutura social, do sistema de valores sociais e mesmo das expectativas da sociedade em relação à educação, particularmente ao ensino de nível superior" (SOUZA, 1976: 2).

Para que o planejamento universitário se efetive é indispensável o processo habitual da pesquisa institucional, pois esta se constitui em "interface entre a administração de um lado, isto é, atividades-meio, pesquisa, extensão e docência do outro... é o estudo crítico da extensão de resultados, de problemas, de confrontos, de dificuldades, tentando buscar os meios de superá-los" (VAZ, 1976: 10).

SILVA (1978, 76-77), ao efetuar a análise crítica do planejamento universitário em mais de 20 universidades brasileiras, chegou às seguintes conclusões:

1. são excepcionalmente a universidade fornece informações à comunidade;
2. quando existe a integração do órgão de planejamento, ele se transforma exclusivamente, num arquivo de dados;

3. é muito difícil executar qualquer programa, pois sobretudo, professores e alunos fazem forte resistência ao intercâmbio de informações entre universidade-comunidade;
4. a administração universitária não contrata profissionais especializados, deixando o exercício de funções administrativas a cargo de mestres com bom "currículum" acadêmico, perdendo-se um bom mestre, e, geralmente, adquirindo-se um péssimo administrador;
5. a universidade está afastada do contexto sócio-econômico da comunidade;
6. a instituição universitária encontra-se desatualizada e desincorporada dos modernos conceitos administrativos;
7. a elaboração do planejamento é física, esquecendo o planejamento das demais áreas da instituição;
8. os recursos financeiros são aproveitados com minimização da rentabilidade;
9. investimentos são aplicados em áreas, julgadas prioritárias, muitas vezes para atender a pressões de caráter político, social e até mesmo pessoal;
10. as pesquisas são isoladas, sem o menor interesse para a instituição, em termos sistêmicos.

Tal constatação veio justificar a proposição de um modelo de órgão de planejamento para a Universidade Brasileira, a partir de uma visão sistêmica, dinâmica e consensual com as necessidades da sociedade contemporânea. Contudo

do, a par das inúmeras premissas de ordem técnica, como entre os outros um serviço de estatística adequadamente desenvolvido e estruturado, SILVA (1978: 79), lembra ser "fundamental também que os dirigentes da universidade reconheçam e determinem claramente os marcos (filosóficos, éticos, psicológicos e sociológicos) que regerão a instituição, antes mesmo de qualquer outro processo que vá determinar a sua organização estrutural e administrativa". E, concluindo com ATCON(1977: 12), convém ter em mente que "a universidade refletirá o sistema social do meio-ambiente no seu conteúdo acadêmico-filosófico, querendo ou não, a sabendas ou não. Por isso, seria construtivo analisar o conjunto com objetividade, fazendo ressaltar as características sociais da comunidade envolvida e ajustando a estas, no processo de planejamento, a estrutura institucional e o conteúdo acadêmico-científico da universidade em formação ou reforma".

3. EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR
EM SANTA CATARINA

3. EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM SANTA CATARINA

3.1. O MODELO CATARINENSE DE INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

3.1.1. FATORES DA EXPANSÃO

No intuito de se encontrar explicações e forças motrizes convincentes que tenham alimentado o processo de expansão do ensino superior no Brasil - e que, em princípio norte ou igualmente o de Santa Catarina - análises as mais variadas tem sido feitas, destacando-se comumente as distorções dela decorrentes. Se umas se debruçam mais sobre o interno do sistema, outras incursionam pelos fatores mais abrangentes, tentando perscrutar as "mudanças mais substantivas que esse nível de ensino vem sofrendo" (SANTOS, 1978: 44).

De um lado são apontados como fatores determinantes a expansão demográfica, a generalização e interiorização da rede de ensino secundário, a insuficiência de vagas existentes, e as expectativas de promoção social através da frequência e conclusão desse nível de ensino, o qual haveria de conferir um diploma, "útil sob vários aspectos, desde a melhoria de chances no mercado de trabalho até a aquisição de maior status social e prestígio pessoal" (VAHL, 1980: 84).

Outros, não ignorando ou deixando de lado as dimensões sócio-políticas que caracterizam a expansão da educação superior no Brasil, se propõem "considerar a educação como parte necessária no processo de desenvolvimento e modernização nas sociedades contemporâneas. A necessidade de planejamento no Estado Moderno, a interdependência científica, cultural e tecnológica, o inter-relacionamento econômico, o modo de produção tecnológico, a modernização dos meios de comunicação, a sistematização dos controles produtivos e administrativos, etc., exigem sempre alguma qualificação profissional, alto nível de informação, capacidade ampla de acesso ou aproximação intelectual com novas formas de trabalho, conhecimentos de tecnologias avançadas, etc" (SANTOS, 1978: 44).

Assim sendo, são apresentadas duas constatações globais, consideradas premissas de uma expansão consentida e planejada:

- 1ª - A Educação pode ser considerada como fator necessário para o processo de desenvolvimento econômico e social;
- 2ª - Nos últimos anos, principalmente a partir de 1965, em atendimento a tal postura, ocorreu no Brasil, incentivado pelo poder público, um processo de acelerada expansão do número de matrículas e de Instituições de nível superior" (SANTOS, 1978: 45).

Prosseguindo nessa tese de "expansão consentida e planejada", cabe aqui ressaltar, segundo o modelo preconiza

do, alguns aspectos da contribuição do setor educacional para o processo de desenvolvimento econômico e social, com destaque para o ensino superior.

Como papel econômico, o ensino superior proporcionaria a reprodução da força de trabalho através da transmissão de conhecimentos a serem utilizados no sistema de produção. Trata-se, pois, de formação de mão-de-obra qualificada para o funcionamento da economia (MIRANDA, 1977: 18).

Por sua vez, seria atribuída ao ensino superior "a função de contribuir para as inovações tecnológicas, gerando a tecnologia, a ciência, os conhecimentos e as técnicas necessárias à expansão do sistema capitalista de produção" (MIRANDA, 1977: 11).

Sob o ponto de vista mais individual, o ensino superior seria visto "como um investimento no indivíduo, visando à formação de um capital humano cuja acumulação resulta em aumento de produtividade individual, no desempenho de tarefas mais complexas, o que redundaria em maiores salários" (MIRANDA, 1977: 11). Como consequência, "o ensino superior teria também um papel econômico, na medida em que estaria contribuindo para o processo de crescimento da economia, através do aumento da produtividade individual e da produtividade agregada" (MIRANDA, 1977: 11). Finalmente, ainda do ponto de vista econômico, o ensino superior seria visto "como um mecanismo de distribuição da renda nacional per capita" (MIRANDA, 1977: 11).

Por outro lado, da ótica social, propugna-se nesta linha de pensamento, que o ensino superior se constitui em mecanismo de ascensão social, contribuindo pois para a mobilidade social e para a redução das desigualdades sociais. Assim é que, através da democratização de oportunidades sociais ou permitindo-se o acesso da totalidade dos membros de uma sociedade em instituições de nível superior, setornariam mais reduzidas as desigualdades sociais.

O ensino superior teria também um papel de ordem política, pois estaria contribuindo na formação de elites dirigentes do país, "capazes de promover o desenvolvimento econômico e social de uma nação e de promover o efetivo funcionamento de uma democracia liberal" (MIRANDA, 1977: 12).

Por fim, caberia apontar para o lado ideológico, segundo o qual, de um lado se atribuiria ao ensino superior, "acesso ao capital cultural, à função de transmitir os hábitos, costumes e valores da sociedade", e, de outro lado, se atribuiria à educação superior "a capacidade de contribuir para a superação das estruturas tradicionais, baseadas em hierarquias discriminatórias firmadas em fatores adstritos e para a implantação de modernas estruturas fundamentadas em desempenho, competitividade e conduta racional, onde instituições complexas e especializadas substituem modos particularistas de solucionar problemas" (MIRANDA, 1977: 12).

3.1.2. O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO

"Mutatis mutandis", a expansão do ensino superior em Santa Catarina se explica implicitamente pelos motivos arrolados acima. Contudo o "novum" se constitui as razões explícitas de sua interiorização. Inicialmente por ser um processo recente, já que se processou a partir dos primeiros anos da década de 60, quando iniciaram os movimentos comunitários pró implantação do ensino de 3º grau nas principais cidades do interior do Estado.

Como movimento comunitário do interior não contou ele com o apoio político, muito menos técnico, da capital, quando esta acabara de consolidar uma posição de privilégio: a criação da Universidade Federal de Santa Catarina, com sede e ação em Florianópolis. Recorreu-se, em consequência, à orientação técnica de universidades situadas fora do Estado, nomeadamente a Universidade de São Paulo e a Universidade Federal de Santa Maria, tornando-se esta inspiradora inclusive de eventual modelo organizacional. Tolerou-se, pois, politicamente a interiorização do ensino superior com a justificativa (e o argumento foi altamente indutivo!) de que as IES interioranas poderiam ser úteis na preparação dos recursos humanos para o magistério das escolas de 1º e 2º graus. A solução dominante fora, no entanto, a concessão de bolsas de estudo aos jovens do interior, pelas respectivas prefeituras locais, possibilitando-lhes os estudos superiores na recém instalada universidade federal.

Considerando ser equilibrada a distribuição da população catarinense em pequenas e médias cidades por todo o espaço geográfico do Estado, considerando ainda que várias cidades do interior ostentavam um poderio econômico superior a Florianópolis, e considerando, sobretudo, que a capital não conseguia polarizar o interior que era atraído ou para Porto Alegre ou para Curitiba, houve condições propícias para que essas cidades médias do interior do Estado também reivindicassem um ensino superior próprio e autônomo, a exemplo dos Estados vizinhos. Na falta de outras soluções e de outros modelos organizacionais, a união em torno do poder público municipal, personificação e símbolo da autonomia local, sugeriu a criação das IES pela municipalidade, já que o pleito se constituía em vontade da coletividade.

Os argumentos arrolados eram inúmeros e contundentes. O 2º grau que se expandira, interiorizando-se mais e mais, aumentara consideravelmente o contingente de candidatos ao ensino superior, batendo esses às portas de universidades altamente concorridas e oferecendo um número reduzido de cursos e vagas. A busca de novas oportunidades de ascensão social, através da escolaridade de 3º grau, fazia-se sentir também nas comunidades interioranas. A pressão dos níveis inferiores de escolaridade projetava-se gradativa e seguramente sobre a universidade.

Por outro lado, as comunidades interioranas constavam igualmente que a grande maioria dos jovens que procuravam as universidades distantes do lar, em Florianópolis, Por-

to Alegre e Curitiba, quando retornavam, o faziam em grau menor, significando uma evasão das bases familiares e comunitárias, redundando o fenômeno num processo de descapitalização econômica e humana do interior em favor dos centros maiores. Não era menor o problema social decorrente da deserção dos jovens, provocando um desequilíbrio entre moças e rapazes, notadamente quando aquelas ainda não deixavam a família para frequentar a universidade.

Portanto, condições políticas, econômicas e sociais se somavam, favorecendo a instalação de faculdades próximas fisicamente do domicílio e do emprego da "massa" de candidatos, principalmente na fase áurea da demanda reprimida. O deslocamento diário de expressivo número de estudantes oriundos das cidades menores para a cidade-sede do ensino superior, polarizando essa novamente aquelas, completa a moldura de IES regionais, que, de forma gradativa mas progressiva e irreversível, se foram instalando nas principais cidades catarinenses, notadamente as que eram sede de micro-regiões econômicas. À certa altura "difundi-se mesmo a idéia, especialmente entre as lideranças da esfera política, de que para as cidades-polo de cada micro-região dever-se-ia providenciar pelo menos uma Faculdade, conferindo-lhes status político-cultural" (CSE, 1979: 20).

Decorridas quase duas décadas, o sistema de ensino superior catarinense se apresenta composto por 20 IES, sendo uma Universidade Federal (UFSC), uma Entidade Particular (ACE) e 18 Fundações Educacionais, uma delas criada e manti-

da pelo Governo Estadual, a FESC/UEDESC, e 17 criadas pelas diversas municipalidades do interior do Estado, ocupando, de forma razoavelmente equilibrada, o espaço geográfico catariense.

Considerando ter sido o processo de interiorização um movimento reivindicatório, apenas tolerado pelas autoridades educacionais, ao ponto de não ter sido assumido e apoiado pelo Estado e pela União durante os primeiros 10 anos, e nem ter recebido uma orientação técnica permanente e ampla, desenvolveu-se ele sob pressão, portanto, de forma não planejada. Cada IES apresenta sua história própria e por isso típica, o que no entanto não impede que se caracterizem alguns aspectos comuns que marcam sua trajetória. Os resultados positivos e benéficos da interiorização são, por suavez, destacados por muitos e contestados por tantos outros, notoriamente os críticos do modelo, que veriam com melhores olhos as prefeituras municipais mais dedicadas ao ensino de 1º grau. Constata-se uma tendência coincidente em alertar para as crises intermitentes que assolam as Fundações Educacionais. Eis alguns aspectos controvertidos do modelo:

- A iniciativa das Prefeituras Municipais fez surgir, inicialmente, autarquias de ensino superior, mais tarde transformadas em fundações de direito público. A dependência administrativa estabeleceu um relacionamento entre o poder instituidor e a IES, frequentemente abalado por fatores inclusive alheios ao ensino superior, provando ser débil e vulnerável a autonomia da última. A instabilidade institu-

cional tem sido frequente, ao ponto de se questionar, ostensivamente ou não, o modelo jurídico (real!) adotado e implantado nas Fundações Educacionais.

- O caminho trilhado na implantação da IES foi o modelo acadêmico do estabelecimento isolado. Carecendo de outros modelos e, essencialmente, de assistência técnica e de uma legislação mais consentânea com a realidade, não foram devidamente utilizados mecanismos jurídicos que possibilitassem e facilitassem a integração das unidades entre si, através de regimentos unificados e integrados, à medida que novas faculdades iam sendo criadas. Rotas tortuosas foram mais frequentes que as simplificadas em torno de uma unidade institucional, jurídica e academicamente consolidada.
- A implantação sob pressão e, por vezes, de forma atabalhoada, na ausência de corpo docente qualificado e devidamente credenciado, fez com que profissionais liberais e professores recrutados nos antigos colégios de grau médio fossem improvisados na docência da IES, acarretando dificuldades inúmeras no reconhecimento dos cursos. Essa "odisséia" repetiu-se em cada processo, mesmo quando já tinham sido institucionalizados os cursos de pós-graduação "lato sensu". Simplesmente inexistia uma compatibilização maior entre as políticas de qualificação e de credenciamento do corpo docente e a supervisão às IES. Mesmo a formação e/ou treinamento de recursos humanos para o exercício de funções técnicas e administrativas se deu apenas em 1976, como iniciativa da ACAFE.

- O processo de interiorização do ensino superior catarinense se deu, numa primeira etapa, em cidades do litoral, com exceção de Lages. Esse fenômeno se explica pela magnitude e tradição do ensino de 2º grau nelas existente, o nível de desenvolvimento desses centros urbanos e a relativa proximidade de universidades capazes de fornecer professores para a implantação dos primeiros cursos. Daí se explica a distribuição geográfica não homogênea nas regiões de difícil acesso e, portanto, com maiores dificuldades no recrutamento de recursos humanos e de instalação da infra-estrutura técnico-pedagógica. A concentração, pois, das oportunidades de estudos universitários se deu de forma distorsiva: na região da capital as matrículas no ensino superior alcançam 2% da população enquanto no oeste esta relação é de apenas 0,089%. Ou teria seguido a teoria da expansão por raios concêntricos a partir da capital?!
- Se a distribuição geográfica é distorsiva, mais distorções apresenta a distribuição dos cursos por área de conhecimento. Basta registrar que apenas 5,5% dos graduados pelas Fundações Educacionais na década de 67-76 são pertencentes ao núcleo das Ciências Tecnológicas e Agrárias. O restante dos graduados pertence ao grupo das Ciências Sociais Aplicadas (28,04%) e às Licenciaturas, cujo volume se eleva a 66,5% dos graduados no mesmo período. Não se deve perder de vista que "as Fundações se localizam exatamente nas áreas de concentração industrial, mineral e agro-pecuária do Estado. As vagas tecnológicas e de saúde estão localizadas em Florianópolis

polis, que é área de concentração e demanda de recursos humanos burocráticos de serviços, o que também dificulta a integração maior da Universidade Federal no contexto econômico do Estado" (CSE, 1979: 22).

- A instalação das Fundações Educacionais se deu inicialmente de forma precária em Grupos Escolares ou Escolas Básicas, onde desenvolviam suas atividades no período da noite. Através de ações comunitárias e/ou de programas governamentais (FAS/CEF), as IES foram conquistando espaço físico próprio e adaptado à realidade institucional. Deparam-se elas hoje diante de espaço físico ocioso, por vezes em dois turnos inteiros, quando suas atividades se concentram no turno da noite.
- As vagas ociosas se constitui em outro drama para os dirigentes fundacionais. Induzidas a oferecerem cursos de licenciatura (I.PEE), muito necessários senão imprescindíveis para um desenvolvimento equilibrado do Estado, muito cedo depararam-se as IES com o fenômeno de gradativo esvaziamento desses cursos com o atendimento da demanda reprimida à procura de titulação. Paradoxalmente o magistério de 1º e 2º graus apresenta um alto índice de professores não habilitados, lecionando a título precário. Por outro lado, as carreiras oferecidas nos vestibulares não são suficientemente atrativas, mormente se considerados o baixo salário e a instabilidade do magistério estadual antes da promulgação do estatuto e dos concursos de acesso. Basicamente, consta

ta-se um descompasso entre demanda técnica e demanda social, em detrimento da primeira.

- O ingresso no ensino de 1º e 2º grau diurno, até recentemente quase desprezado, agora incentivado pelo II PEE, poderá contribuir para a ocupação do espaço ocioso e a estabilidade dos professores que atuam nos cursos de licenciatura. Além do que o ensino de 1º e 2º graus se constituiria em excelente campo de pesquisa e experimentação.
- Por ter surgido o sistema das Fundações Educacionais sob pressão e ter sido apenas tolerado, constata-se a ausência de orientação e assistência técnica e de apoio financeiro a elas. No entanto, o que mais se percebe é a ausência total de um processo de planejamento, que levou à pulverização das IES, a uma rivalidade decorrente daquela existente entre as cidades sede das mesmas, a uma duplicação suicida de cursos, e, a um isolamento de todas. A omissão dos órgãos e autoridades competentes fez surgir a ACAFE, como órgão de classe, com o objetivo de agrupar as Fundações Educacionais em um arquipélago, através de ações conjuntas, que haveriam de fortificá-las como sistema.
- Coincidentemente ou não, cresceu, após a constituição da ACAFE, o apoio financeiro às Fundações Educacionais, por parte do Governo do Estado e da União. Principalmente tornou-se sistemático e abrangente seguindo critérios objetivos e técnicos. Pelo II PEE é preconizada a assistência técnica às IES e uma regionalização, consolidação e disciplinação de sua expansão, vale dizer, um planejamento induzido e consentido do sistema.

3.1.3. PRIMEIRAS AVALIAÇÕES DO MODELO

Dentre as análises do modelo catarinense de interiorização do ensino superior merece referência especial a dissertação de Genuino Bordignon "Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior: um estudo das Fundações Educacionais de SC". Na busca da identidade dos Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior, é analisada a experiência de Santa Catarina, através de suas Fundações Educacionais, abordando essas instituições sob três aspectos: seus objetivos, sua estrutura organizacional e as formas de interação com o meio ambiente.

Nessa sua avaliação do modelo, o referido autor constatou junto aos egressos das Fundações Educacionais Catarinenses por ele entrevistados que, entre os objetivos propostos e alcançados, em primeiro plano estava o aprimoramento cultural e somente depois habilitação profissional e melhores oportunidades de trabalho, o que também foi corroborado pelos professores e administradores das instituições objetos da pesquisa. Decorre daí que "os cursos das IES isoladas das Fundações Educacionais de Santa Catarina se caracterizam mais pela utilidade de natureza cultural do que pela real necessidade do curso, sob o ponto de vista profissional, embora a Lei 5.540/68 estabeleça que a expansão seja determinada pelas necessidades do mercado de trabalho, salvo casos excepcionais" (BORDIGNON, 1978: 104).

Constata ainda a pesquisa que "mais da metade dos alunos formados (...) desejaria ter podido realizar outro cur

so, em lugar daquele em que se formaram. Em contrapartida, a penas a metade está em ocupação adequada ao curso feito" (BORDIGNON, 1978: 104). O pesquisador prossegue assinalando que "os dados revelam, paradoxalmente, que os cursos que possuem menos egressos ocupados em emprego adequado à sua formação profissional e mais egressos arrependidos do curso feito, são os que continuam com maior demanda aos vestibulares. Estes são, especificamente, os cursos de bacharéis nas Ciências Sociais Aplicadas. Há uma forte correlação nos dados obtidos entre egressos que não estão em ocupação adequada ao curso realizado e escolha do curso por inexistência de outro na região" (BORDIGNON, 1978: 105-105).

Tornou-se da mesma forma evidente que muitos "optam por determinado curso por estar adequado à função que exercem", surgindo "a hipótese de que as Escolas Isoladas do interior de Santa Catarina cumprem a função de, primeiramente, atender uma demanda por ensino superior como forma de obtenção e/ou manutenção de status social, mais do que por habilitação profissional. Neste caso, o ensino superior é tido como um bem de consumo, que os indivíduos já definidos econômica e profissionalmente adquirem como forma de obter e/ou manter posição social entre as elites das pequenas comunidades do interior. Com efeito, a média das idades dos entrevistados, ao concluir o curso, está em torno dos 30 anos" (BORDIGNON, 1978: 105).

Fica questionado, em parte, o atingimento dos objetivos da interiorização do ensino superior nos níveis propo-

tos, como "a crença de que a educação superior se constituia na panacéia para a solução de todos os problemas sócio-econômicos" (BORDIGNON, 1978: 41). Pois fora, alimentados por euforia desenvolvimentista que lideranças políticas, educacionais e empresariais sensibilizaram as municipalidades a criar e co-manter Fundações Educacionais, responsáveis pela manutenção de unidades de Ensino Superior no interior do Estado de Santa Catarina.

Segundo BORDIGNON (1978: 4), a criação de uma Fundação Educacional unia partidos políticos e a aprovação da Lei Municipal instituindo a mesma era saudada como marco decisivo do desenvolvimento da região. A criação de uma Faculdade mudava o "status" da cidade, quase como que declarando sua maioria. Foram e são encontradas, nos órgãos de imprensa regionais, afirmações de que as instituições de ensino superior são o elemento fundamental para tirar as comunidades interioranas da estagnação.

As comunidades apostavam no ensino superior elevando-o à categoria de "motor" de seu desenvolvimento e elas próprias se dispunham inicialmente a atuarem de forma articulada com a sua comunidade, da área de influência geoes educacional. Para tanto teriam que caracterizar-se por uma especificidade, por uma vocação própria, assumindo o papel que lhes estava reservado. Contudo "a falta de objetivos definidos em função da realidade na qual se encontram inseridas, o que vale dizer, a falta de vocação regional, compromete o exercício das funções e o alcance das finalidades que justificaram a existência das instituições" (BORDIGNON, 1978: 109).

Processou-se um distanciamento gradativo da comunidade porque a realidade institucional deixara de corresponder aos ideais de sua criação e instalação. Seja o leque de carreiras oferecidas, deficiente pela ampliação ou pela adequação à região, seja a sua ausência na solução dos problemas comunitários e regionais, pois a IES representava na origem "o cérebro" da promoção humana e do desenvolvimento regional. "A figura da Fundação se fundamenta na filosofia da participação de pessoas e entidades, na execução de um objetivo social que as transcendem, implica em colocar à disposição de finalidades sociais eleitas, patrimônio e bens particulares". Em decorrência dessa premissa, constata-se, no entato, que "a baixa participação comunitária na manutenção e forte influência das Prefeituras na administração, caracteriza as Fundações mais como autarquias, quanto à forma de administração, e associações, quanto à manutenção" (BORDIGNON, 1978: 112).

Tais constatações fizeram com que BORDIGNON (1978: 113-116) sugerisse algumas reflexões e propostas para análises mais aprofundadas, das quais, pela pertinência ao tema aqui focado, merecem destaque especial:

a) num país com realidades tão distintas e distantes, é necessário se pensar em formas distintas, para o ensino superior, que, embora elitista, é um direito e uma necessidade de todas as micro-regiões do país;

b) sendo distinta a situação da universidade e do estabelecimento isolado, distintas e específicas devem ser suas vocações;

c) se própria é a vocação de cada IES, específica e adequada deve ser sua estrutura organizacional;

d) é conveniente viabilizar a unificação das unidades de ensino na mesma Fundação, com normas e administrações unificadas;

e) é cabível analisar a viabilização de Federações, a nível de regiões geoeeducacionais, quando da existência de pequenas Fundações e unidades de ensino em comunidades próximas e com características semelhantes;

f) a efetivação do sistema fundacional, com a real participação das comunidades merece maior dedicação dos administradores das IES. Sem dúvida isto exige maior conhecimento das necessidades sociais e adequação dos cursos existentes à real demanda nos dois pólos: demanda aos cursos e demanda de mercado de trabalho;

g) a melhoria do ensino requer a definição de padrões de qualidade. Estes devem ter como indicadores os produtos de saída. O acompanhamento e avaliação do desempenho dos egressos deve ser tarefa de rotina das IES.

Duas outras abordagens do ensino superior catarinense merecem ser referidas. A primeira delas de TRAMONTIN (1975), o qual se utiliza do exemplo de Santa Catarina para a demonstração dos modelos teóricos de regionalização do ensino superior, não aprofundando contudo formas concretas de articulação e aglutinação das IES sob a base de um referencial espacial básico e operativo.

Heinrich Pohl, em "Strukturprobleme einer neuen Universität unter dem Vorzeichen der brasilianischen Hochschulreform" (1970), levanta alguns modelos de estruturas universitárias surgidas no Brasil em consequência da reforma do ensino superior (lei nº 5.540/68), analisando com destaque duas IES catarinenses, a FURB e a FUNC (hoje FURJ).

3.2. CARACTERÍSTICAS MARCANTES DO MODELO CATARINENSE DE INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE CRÍTICA.

3.2.1. "PODER INSTITUIDOR" VERSUS "RECURSOS FINANCEIROS": UM PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO GRADATIVA.

A criação da Universidade Federal de Santa Catarina, pela Lei nº 3.849 de 18 de fevereiro de 1960, congregando as Faculdades então existentes e localizadas na Capital, proporcionou a instalação efetiva, ainda recente, da educação superior em Santa Catarina. A consciência de que a convergência para a Capital era insuficiente para o desenvolvimento pleno e integrado do Estado e do ensino de 3º grau, por causas históricas, geográficas, políticas e culturais notoriamente exploradas à época, e influenciadas pelas teorias desenvolvimentistas oriundas principalmente da CEPAL, as comunidades interioranas, a partir do engajamento de suas lideranças no processo, tentaram o convencimento das autoridades estaduais no sentido de proporcionar às cidades-polo do Estado a instalação de suas primeiras faculdades. Os exemplos do Paraná e do Rio Grande do Sul, mormente o último pela criação da Universidade Federal de Santa Maria, serviram de argumento para o convencimento. A resistência, contudo, notadamente de meios educacionais da Capital arrefeceram os ânimos das lideranças interioranas.

Coube a Lages a iniciativa de criar uma entidade

mantenedora civil, cuja finalidade era "a fundação de estabelecimentos de ensino superior" (BORDIGNON, 1978: 4). Contudo o insucesso do pleito junto ao CFE, negando a autorização para funcionamento das Faculdades de Ciências Econômicas e Contábeis e Atuariais, já instaladas e com alunos frequentando as aulas há dois anos, fez com que se enveredasse por outro caminho, qual seja o da criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau, pela Lei Municipal nº 1.233, de 6 de março de 1964, devidamente autorizada a funcionar pelo Conselho Estadual de Educação, sendo que suas atividades acadêmicas foram iniciadas no dia 2 de maio de 1964.

O modelo jurídico então concebido, de autarquia municipal, inspirou a criação das Faculdades de Direito e de Ciências Econômicas de Itajaí e Lages, respectivamente, esta última transformada agora em autarquia municipal após dissolução da mantenedora original. Nos anos subsequentes instalaram-se as faculdades de Joinville, Tubarão e de Rio do Sul. Contudo, gradativamente, porque já previsto na Lei 4.024, mas principalmente após a promulgação da Lei nº 5.540, as antigas autarquias municipais adotaram, por lei municipal, a forma jurídica de Fundação Educacional, instituída pelo poder público, nos termos da legislação vigente, em seu art.4º: "As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior constituir-se-ão, quando oficiais, em autarquias de regime especial ou em fundações de direito público e, quando particulares sob a forma de fundações ou associações". Esse tornou-se, por certo, o modelo ímpar no contexto educacional

brasileiro, pois afora a UFSC e a ACE, as demais IES do Estado adotaram o modelo jurídico acima exposto.

O quadro nº 2 identifica o nome das IES catarinenses, sua sigla, cidade-sede, dependência administrativa e a data de sua criação.

Quadro nº 2 - SANTA CATARINA - ENSINO SUPERIOR

ELENCO DAS IES, SUA SIGLA, CIDADE-SEDE, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA
E LEI DE CRIAÇÃO.

SIGLA	NOME DA INSTITUIÇÃO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	CIDADE-SEDE	LEI DE CRIAÇÃO
1. UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	Autarquia Federal	Florianópolis	Lei nº 3.849/60 ¹
2. FESC/UESC	Fundação Educacional de Santa Catarina/ Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina	Fundação Estadual	Florianópolis/Joinville/Lages	Lei nº 3.191/69 ² / ₄
3. FEPEVI	Fundação de Ensino do Polo Geo-Educacional do Vale do Itajaí	Fundação Municipal	Itajaí	Lei nº 1.047/70 ³
4. FESC	Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina	Fundação Municipal	Tubarão	Lei nº 443/67
5. FUCRI	Fundação Educacional de Criciúma	Fundação Municipal	Criciúma	Lei nº 697/68 ⁴
6. FURJ	Fundação Educacional da Região de Joinville	Fundação Municipal	Joinville	Lei nº 1.423/75 ⁴
7. FERJ	Fundação Educacional de Jaraguá do Sul	Fundação Municipal	Jaraguá do Sul	Lei nº 439/73
8. ACE	Associação Catarinense do Ensino	Associação	Joinville	-
9. FURB	Fundação Educacional da Região de Blumenau	Fundação Municipal	Blumenau	Lei nº 1.557/68 ³ / ₄
10. FEBE	Fundação Educacional de Brusque	Fundação Municipal	Brusque	Lei nº 527/73
11. FEDAVI	Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí	Fundação Municipal	Rio do Sul	Lei nº 613/66

IGLA	NOME DA INSTITUIÇÃO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	CIDADE-SEDE	LEI DE CRIAÇÃO
UNIPLAC	Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense	Fundação Municipal	Lages	Lei nº 005/69 ³ / ₄
FEPLAC	Fundação Educacional do Planalto Catarinense	Fundação Municipal	Curitiba	Lei nº 1.229/76
FUNORTE	Fundação Norte Catarinense	Fundação Municipal	Mafra	Lei nº 744/72 ⁴
FUNPLOC	Fundação das Escolas do Planalto Norte Catarinense	Fundação Municipal	Canoinhas	Lei nº 954/70 ⁴
FEARPE	Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe	Fundação Municipal	Caçador	Lei nº 27/71
FEMARP	Fundação Educacional Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe	Fundação Municipal	Videira	Lei nº 33/72
FUOC	Fundação Educacional do Oeste Catarinense	Fundação Municipal	Joaçaba	Lei nº 765/74 ⁴
FEAUC	Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense	Fundação Municipal	Concórdia	Lei nº 1.398/76
FUNDESTE	Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste	Fundação Municipal	Chapecó	Lei nº 141/71 ⁴

Suas principais Unidades foram criadas na década de 30.

Sua primeira Unidade foi criada em 1963.

Foram criadas inicialmente como Autarquias Municipais

Foram criadas como Fundação Universidade ou Fundação Universitária.

FONTE: ACAFE - Potencial do Sistema Fundacional de Ensino Superior de Santa Catarina - 1979.

Constituíram-se as municipalidades efetivamente na mola propulsora da implantação do ensino de 3º grau no interior do Estado, proporcionando a demarcação do processo de interiorização ao darem o primeiro impulso, assumirem a "paternidade" e garantirem a existência da IES, pelo menos na fase de instalação. A dependência administrativa caracterizou por isso, inicialmente, o ônus de manutenção da IES.

Contudo, à medida que a rotina se sobreleva ao "entusiasmo" inicial, e que o "status" de cidade-sede de ensino superior não mais traz dividendos políticos, arrefece a euforia que contagiara a comunidade. Unem-se novamente as IES, em nome de direitos humanos ou constitucionais, para reivindicarem a participação, total ou parcial, do Estado e da União na manutenção da Fundação Educacional. Tenta-se, pois, uma transferência da responsabilidade pela sua manutenção. É o que se pode denominar distorções de caráter histórico-institucional.

Nem sempre o movimento de co-manutenção das IES pelo Estado e pela União implica numa abdicação automática e espontânea dos direitos adquiridos como poder instituidor. Assim é que, muito embora as municipalidades as tivessem declarado com "autonomia administrativa e financeira", continuam as mesmas sob a tutela do Prefeito, a quem cabe "decretar" os Estatutos e nomear os dirigentes, como ainda, escudado no poder, "subvencionar a sua sobrevivência" (BORDIGNON, 1978: 6). Daí se conclui que o grau de autonomia das Fundações Educacionais catarinenses, tanto no nível administrativo como no financeiro, torna-se sensível às mudanças conjunturais, con-

tribuindo para a instabilidade institucional. A proximidade física do Executivo Municipal tolhe reduzindo sua capacidade de poder moderador, o que agrava a situação, expondo a IES a toda a sorte de interferências, conscientes ou não. O mais notório, porém de longe o único, pois os demais estão taticamente acobertados, é o caso de Lages, cuja prefeitura, após rompimento com a UNIPLAC, deixou de repassar recursos à mesma.

A acima mencionada face histórico-institucional das Fundações Educacionais merece ser explicitada, à medida que ela representa um dos fulcros da crise financeira por que passam elas intermitentemente.

Tendo elas surgido como autarquias municipais, funcionaram nos primeiros anos caracteristicamente como instituições públicas de ensino superior, sendo supridas com dotações orçamentárias significativas para a gama de oferta de cursos à época. O que possibilitou, senão a gratuidade total e plena, pelo menos o pagamento de anuidades simbólicas.

Contudo, a medida em que foi ampliado o leque de oferta de cursos e de vagas, e consequentemente sofisticada a sua estrutura organizacional, por vezes ampliada pelas incursões nos campos da pesquisa e da extensão, foram aumentando de forma vertical os ônus de implantação, implementação e de manutenção do ensino superior nas Fundações Educacionais. Em outras palavras, diluiu-se a participação do poder instituidor na manutenção da IES por ela criada.

Para exemplificar, optou-se pela visualização do fenômeno na IES FURB, por ser a que oferece mais cursos e vagas, ser a mais antiga e a que possui o maior orçamento entre elas.

De 1964 a 1967 funcionou, de forma isolada, a Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau. A partir de 1968, foram implantadas as Faculdades de Ciências Jurídicas e de Filosofia Ciências e Letras, já agregadas com a Faculdade de Ciências Econômicas, sob a coordenação da Fundação Universitária de Blumenau, criada pela Lei Municipal 1.458, de 20 de novembro de 1967. Os cursos mantidos eram: Economia, Direito, Pedagogia, Letras, Ciências (1º grau), Matemática, Química e História Natural. Em 1968, na sequência dos acontecimentos que culminaram com a consolidação do movimento universitário no Vale do Itajaí, destaca-se o movimento pró-sede própria, patrocinado pelos Clubes de Serviço. O êxito financeiro obtido possibilitou o imediato início da construção da atual sede própria, fruto que era da integração plena da IES com a comunidade. Em decorrência dos sucessos obtidos e na euforia do atingimento da meta maior: a institucionalização da Universidade preconizada pela Lei 5.540, criou-se, novamente por Lei Municipal, a de nº 1.557 de 24 de dezembro de 1968, a FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU.

As duas Leis, 1.458 e 1.557, concederam à Fundação patrimônio próprio pela incorporação a ela do Hospital Municipal Santo Antonio e do Museu Fritz Müller. Ambos não proporcionando renda suficiente para sua auto-manutenção, retorna

ram à Prefeitura Municipal. O hospital, foi transformado em Fundação Hospitalar (1970) e o museu reverteu simplesmente (1977). Isto significa que, a par das incorporações financeiras neutras ou até negativas, outras fontes de recursos financeiros não foram outorgadas pelas referidas leis, a não ser receita auferida através de doações, taxas e anuidades.

Isto veio refletir-se nas execuções orçamentárias subseqüentes, principalmente a partir do momento em que a Prefeitura Municipal de Blumenau definiu sua política de intensificação do ensino de 1º grau e não corrigindo os valores das subvenções destinadas à FURB, enquanto esta enfrentava um crescimento vertiginoso em termos de cursos, vagas, alunado e conseqüente infra-estrutura, não considerados os ônus advindos da instalação da sede própria. Tal processo pode ser ilustrado no quadro nº 3, que identifica, a partir de 1970, a implantação e implementação dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Processamento de Dados, Habilitação em Orientação Educacional, Educação Artística, Educação Física, Engenharia Civil e Engenharia Química. Sua institucionalização valeu o reconhecimento pelo CFE, conforme mostra o quadro nº 4.

A retração da Prefeitura Municipal, em termos relativos, pois não acompanhou o crescimento da FURB, teve por conseqüência a participação mais efetiva dos alunos contribuindo com taxas e anuidades na implantação dos cursos e sua manutenção. Com a institucionalização gradativa como universidade

Quadro nº 3 FURB - SUA EVOLUÇÃO INSTITUCIONAL - 1964/1980

ANO	ORÇAMENTO		ANUIDADES		MUNICÍPIO		CURSOS	ALUNOS	PROFESSORES
	ORÇADO	ARRECADADO	ORÇADO	ARRECADADO	ORÇADO	ARRECADADO			
1964						32.784,83	1	35	7
1965						60.878,38	1	59	7
1966						nihil	1	71	10
1967						71.500,00	1	83	15
1968	1.014.711,28	279.114,71			310.416,57	258.416,57	8	265	24
1969	3.071.700,00	2.770.156,40	145.000,00	165.246,96	897.197,60	855.124,00	8	416	38
1970	3.682.416,52	2.584.972,02	285.000,00	294.594,00	850.000,00	850.000,00	8	671	70
1971	5.192.270,66	1.958.516,33	593.500,00	518.656,52	1.124.000,00	1.024.000,00	9	1.021	77
1972	4.148.540,00	3.213.753,69	1.344.000,00	1.148.554,25	974.000,00	1.117.500,00	10	1.548	118
1973	5.277.120,00	6.124.417,50	1.728.835,00	1.649.251,91	1.334.000,00	1.392.000,00	12	2.153	122
1974	7.186.000,00	8.837.273,22	3.558.400,00	2.942.864,45	2.200.000,00	2.205.000,00	12	2.641	135
1975	9.694.940,00	12.179.061,87	4.892.160,00	4.479.814,49	2.500.000,00	2.180.000,00	15	2.856	146
1976	18.675.538,00	21.691.296,48	7.084.224,00	7.118.458,03	3.250.000,00	2.110.000,00	15	3.237	180
1977	32.147.314,00	31.333.707,78	15.966.774,00	14.489.218,50	3.700.000,00	3.256.000,00	15	3.282	228
1978	41.692.988,00	45.916.389,00	27.589.968,00	27.638.968,00	3.700.000,00	2.668.000,00	15	3.220	235
1979	54.872.220,00	71.057.813,00	43.461.520,00	42.848.841,00	4.000.000,00	2.200.000,00	15	3.270	235
1980	123.153.413,00	111.183.000,00	88.540.413,00	88.638.000,00	5.000.000,00	2.601.000,00	15	3.364	235

QUADRO nº 4 FURB - A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS SEUS CURSOS.

CURSOS E HABILITAÇÕES	DECRETO DE AUTORIZAÇÃO	DECRETO DE RECONHECIMENTO	D.O.U. DE
ECONOMIA	(*)	70.302	20.03.72
ADMINISTRAÇÃO	69.931	77.137	12.02.76
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	69.931	79.070	31.12.76
PROCESSAMENTO DE DADOS	75.297	80.529	10.10.77
DIREITO	(*)	70.242	07.03.72
Áreas de Concentração:			
. CIÊNCIAS CRIMINAIS			
. DIREITO EMPRESARIAL			
PEDAGOGIA			
Habilitações:			
. ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR PARA EXERCÍCIO NA ESCOLA DE 1º GRAU	(*)	71.361	13.11.72
. ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR PARA EXERCÍCIO NAS ESCOLAS DE 1º E 2º GRAUS	(*)	71.361	13.11.72
. ENSINO DAS DISCIPLINAS E ATIVIDADES PRÁTICAS DOS CURSOS NORMAIS	(*)	71.361	13.11.72
. ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL		81.724	24.05.78
LETRAS - LICENCIATURA PLENA:	(*)	71.361	13.11.72
. PORTUGUÊS			
. PORTUGUÊS + ALEMÃO			
. PORTUGUÊS + FRANCÊS			
. PORTUGUÊS + INGLÊS			
CIÊNCIAS - LICENCIATURA DE 1º GRAU		83.216	28.02.79
CIÊNCIAS - LICENCIATURA PLENA		83.216	28.02.79
Habilitações:			
. MATEMÁTICA			
. BIOLOGIA			
. QUÍMICA (LICENC.F BACHAR.) CURTA	74.761	79.738	26.05.77
EDUCAÇÃO FÍSICA MASCULINO	74.894	81.665	16.05.78
EDUCAÇÃO FÍSICA FEMININO			
LICENCIATURA - TÉCN. DE DESPORTOS			
ENGENHARIA CIVIL	71.894	81.676	17.05.78
ENGENHARIA QUÍMICA	71.894	81.676	17.05.78

(*) Anteriores à exigência legal de Decretos de Autorização.

FONTE: PLANO QUADRIENAL DE DESENVOLVIMENTO - FURB - 1980.

"de fato" e "de jure", pois o primeiro processo foi protocolado em dezembro de 1977, houve uma participação mais efetiva do Governo Federal através da SESU (ex-DAU) e do PREMESU. A participação do Governo do Estado se deu, de forma expressiva, através do programa FAS/CEF e do apoio financeiro ao sistema fundacional a partir de 1980.

Os quadros nº 3 e nº 4 visualizaram, pois, o desempenho financeiro e acadêmico da FURB no período 1964/1980, em que fica evidenciada sua progressiva privatização. O caráter de autarquia municipal desapareceu gradativamente em termos administrativos, a ponto de os dirigentes das unidades, após progressivas alterações estatutárias e regimentais, serem eleitos diretamente pelos colegiados próprios, ficando a cargo do Prefeito Municipal somente a nomeação do Reitor e do Vice a partir da lista sêxtupla votada pelo colégio eleitoral próprio. Contudo perdura, mesmo que em grau menor, a marca original de "instituição pública", criando resistências em termos de conscientização da nova realidade e dúvidas quanto ao comportamento de uma IES mantida em menos de 10% pelo poder instituidor. Visíveis o dilema e a dubiedade na fixação e cobrança de reajustes das anuidades.

O desenvolvimento histórico-institucional da FURB é, "mutatis mutandis", a história das demais Fundações Educacionais de Santa Catarina, criadas pelo poder público municipal. As crises intermitentes de ordem financeira e admi-

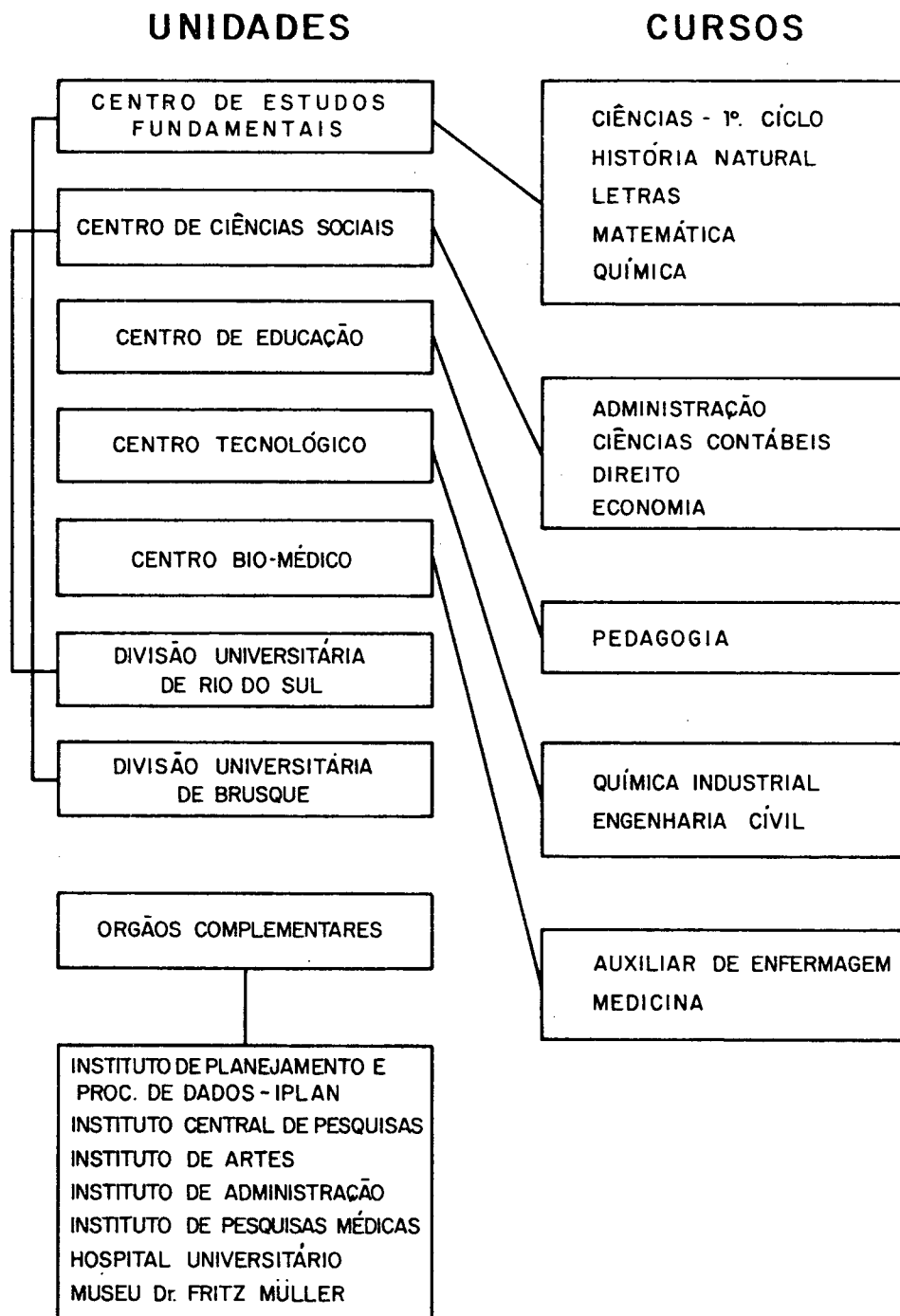
nistrativa, e a fragilidade do sistema acadêmico, são apenas consequência da debilidade do modelo em si. Sua consolidação dependerá essencialmente de uma política solidária, a nível horizontal, das IES entre si (incluída a UFSC) e, a nível vertical, com o apoio técnico e financeiro do Governo do Estado e da União, na forma de contrapartida, e/ou de implementação de áreas carentes com o apoio desses e da comunidade empresarial.

Um diagnóstico da situação financeira permite identificar as potencialidades do sistema, seu grau de dependência administrativa e financeira, e consequente instabilidade institucional, em termos teóricos pelo menos. A análise da situação financeira das Fundações pode ser feita considerando cinco indicadores: crescimento da receita própria, crescimento da despesa, percentual de receita própria, percentual de auto-custeio e percentual do custo de produção; este último tendo por base as despesas de atividades-fim de cada instituição.

No presente trabalho, tomou-se por base o percentual de aumento sobre os dados de 1979 em relação a 1980, comparados os respectivos balanços, para a identificação dos dois primeiros indicadores. Por sua vez, a receita própria refere-se a semestralidades e taxas escolares, bem como a receita de serviços prestados. O percentual da receita própria é o comparativo com receitas de subvenções municipais, estaduais e federais e outras receitas. O percentual de auto-custeio foi obtido pela relação entre receita própria e despe-

FIGURA Nº 3

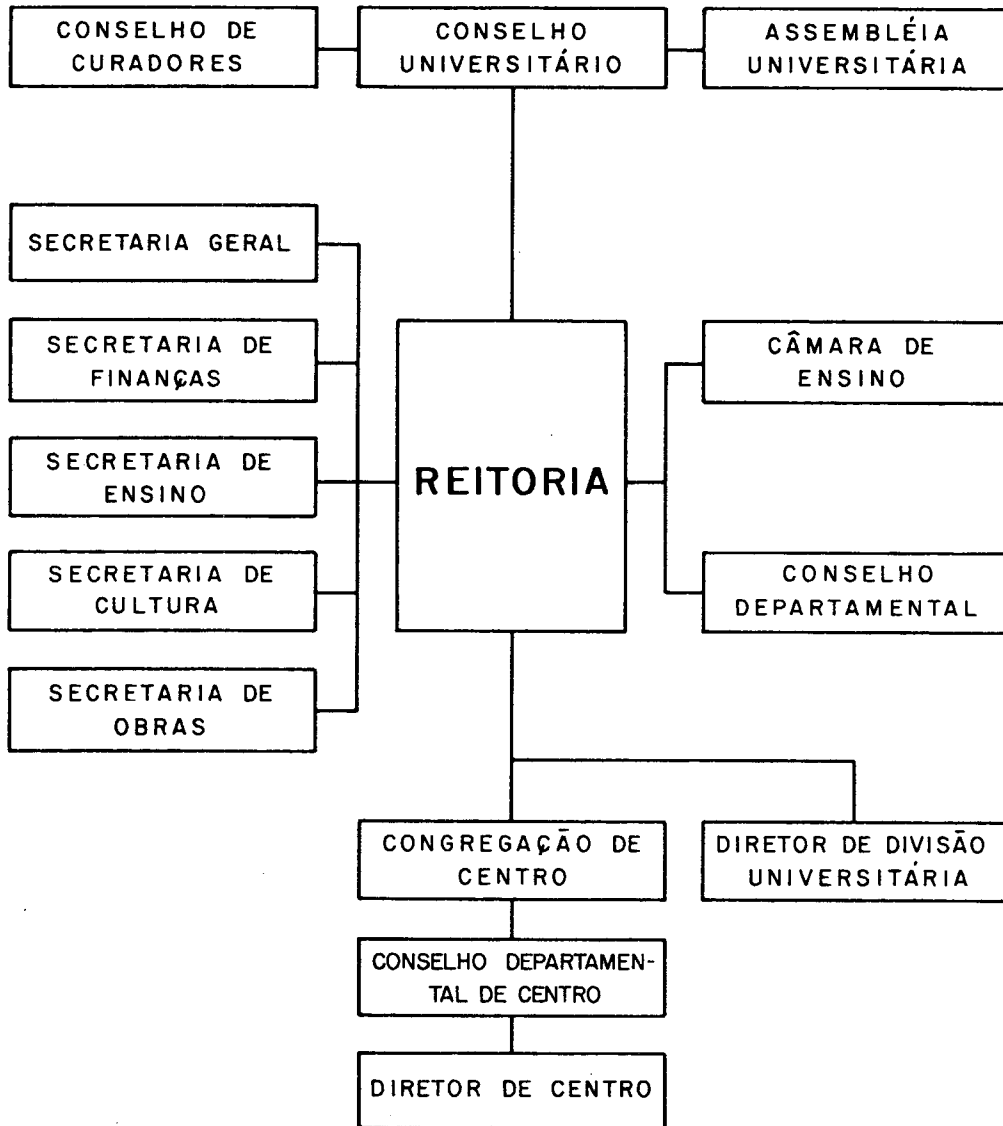
ESTRUTURA DE ENSINO DA UNIVERSIDADE FURB/1969



FONTE - Boletim Universitário Nº 2/FURB - 1969

FIGURA Nº 4

**ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DA UNIVERSIDADE
FURB/1969**



FONTE - Boletim Universitário Nº 2/FURB - 1969

sas de custeio. Finalmente, o percentual do custo de produção foi obtido pela relação entre as despesas com pessoal docente e pessoal técnico-administrativo.

A Tabela I - Quadro 1, a Tabela I - Quadro 2 e a Tabela I - Quadro 3 (CES/SEE, 1981) reproduzem, em detalhes, a situação financeira das Fundações Educacionais de Santa Catarina, com base em dados extraídos dos Planos Quadrienais de Desenvolvimento. Contudo, para sintetizar o comportamento das IES nos termos dos indicadores de desempenho financeiro acima arrolados, merece destaque a tabela a seguir.

Tabela I - FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS - Indicadores da Situação Financeira em Percentual-1979/1980.

FUNDAÇÕES	FURB	FESSC	FEPEVI	FURJ	UNIPLAC	FUCRI	FUNDESTE	FEARPE	FUOC	FUNORTE	FEAUC	FEDAVI	FEBE	FUNPLOC	FEPLAC	FEMARP	FERJ
PERCENTUAL DE CRESCIMENTO DE DESPESAS	72	73	189	68	131	114	68	100	75	101	-10	147	163	50	96	141	82
PERCENTUAL DE CRESCIMENTO DA RECEITA PRÓPRIA	76	70	176	66	108	59	37	168	115	120	144	84	82	76	116	226	-17
PERCENTUAL DE RECEITA PRÓPRIA	78	80	73	73	69	73	47	58	65	71	35	54	41	54	42	78	22
PERCENTUAL DE AUTO-CUSTEIO	92	83	89	80	81	87	54	70	112	83	54	93	58	65	49	63	23
CUSTO DE PRODUÇÃO	74	75	58	64	59	71	54	25	70	62	81	56	84	53	90	43	68

FONTE: Planos Quadrienais de Desenvolvimento - CES/SEE - 1981.

Assim sendo, a Tabela I revela que, em termos de desempenho do sistema, nove fundações tiveram um crescimento percentual de despesas maior do que o respectivo crescimento da receita própria, destacando-se a FERJ, cuja receita própria diminuiu em 17%. Por outro lado, sete fundações apresentaram situação inversa, destacando-se a FEAUC, com um aumento de receita própria de 114% contra uma diminuição de despesa de 10%. A média de desempenho revela um relativo equilíbrio de crescimento, com 96% para a receita própria e 99% para o total de despesas. Em segundo lugar, os percentuais de receita própria, dentro da receita total, revelam que seis fundações ultrapassaram a marca dos 70% e outras quatro dos 50%. A média do sistema é de 56%. Neste sentido ainda é significativo o papel das Prefeituras Municipais como mantenedoras, as quais participaram em média com 18%, mas individualmente variam desde omissão total na UNIPLAC até índices de 45% e 59% na FEPLAC e FERJ, respectivamente. A tendência geral é de menor participação nas fundações de maior porte e maior participação nas de menor porte. Em relação a esse fato, há que ser considerado o percentual de auto-custeio, que acompanha conseqüentemente a tendência das instituições maiores apresentarem os índices mais elevados. Exceção ao fato deve ser observada em relação à FESC/UDESC que, apesar do seu porte, tem apenas 10% de receita própria e 13% de auto-custeio, resultado da política do governo estadual de investir como mantenedor efetivo, o que não acontece essencialmente com as fundações educacionais cria-

das pelas municipalidades, onde se detecta um afastamento gradativo da manutenção das IES por elas criadas através de leis municipais. Somando-se essa tendência à própria fragilidade das prefeituras municipais, seja a nível financeiro como político-administrativo, mesmo ou principalmente as ocupadas por prefeitos de oposição ao governo estadual, identifica-se um grau elevado de falta de autonomia financeira e político-administrativa do sistema fundacionai. Torna-se, pois, urgente a criação de mecanismos próprios que, ao assegurarem uma relativa autonomia das IES, lhes propiciem a necessária estabilidade institucional (ANÁLISE DE DESEMPENHO - CES/SEE, 1981: 2-3).

3.2.2. "UNIVERSIDADE REGIONAL" VERSUS "ESTABELECIMENTO ISOLADO": O LIMBO DA HIBRIDEZ.

A Lei 5.540, em seu art. 2º, sabiamente estabelece como norma a expansão do ensino superior na forma organizacional de Universidade, e só excepcionalmente na forma de Estabelecimentos Isolados. É o que sói acontecer, mormente quando a iniciativa parte, a nível de operação conjunta e politicamente consolidada, como desejo do Estado, mui raramente como iniciativa privada. É o que comprovam os três grandes experimentos brasileiros: a Universidade de São Paulo, a Universidade do Distrito Federal absorvida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Universidade de Brasília. À exceção das acima citadas, predomina a tradição no Brasil de fazer a expansão do ensino superior, ou melhor, a instalação de uma universidade a partir de estabelecimentos isolados pré-existentes, os quais, aglutinando-se, geralmente não se integrando de forma globalizada, deram origem à quase totalidade, pois, das universidades brasileiras.

Esse fenômeno tem raízes históricas, que basicamente se reduzem à adoção do modelo de escola superior importado "para a implantação no país, especialmente o francês, com uma estrutura acadêmica monolítica e de escola isolada".

(FINGER, 1980: 6). Tal sucedeu com a criação das primeiras escolas superiores, após a vinda da Família Real ao Brasil, em 1808, quando se adotou um modelo que reproduzisse as insti-

tuições européias, nas quais tinham sido educados e que conheciam muito bem. Destarte, implantando-se as primeiras instituições, como que foi ditada a estrutura acadêmica e administrativa que norteou a criação das futuras IES brasileiras.

O modelo imperial de escola superior impôs-se e prevaleceu até a legislação recente da reforma universitária, consubstanciada na Lei 5.540. O modelo era, pois, de escola isolada, profissional, explorando um único campo do saber ou, no máximo, campos mais próximos, dificultando sobremaneira uma futura integração, pois adquiriram eles privilégios conseguidos através de anos de maturação. Roberto Santos, ao comentar a situação e a influência da escola superior isolada no Brasil, diz: "A escola superior isolada, auto-suficiente do ponto de vista didático, que oferece ao aluno os conhecimentos básicos necessários ao aprendizado das disciplinas profissionais, assim como o adestramento no uso das técnicas inerentes ao exercício da mesma profissão, criou entre nós raízes extremamente fortes, e continua interferindo, até hoje, com a concretização plena da idéia da universidade" (SANTOS, 1973: 5).

Ao se transformarem em universidade essas escolas continuam a resistir e o que se teve foi uma agregação de grupos profissionais, isolados, que mantiveram suas estruturas acadêmicas e administrativas como vinham fazendo. "Esse isolamento e até mesmo radicalização dos diferentes campos profissionais dentro da universidade impediu que se criasse

uma instituição mais globalizante, com mais capacidade de oferecer uma verdadeira formação profissional, livre das barreiras estreitas de uma escola isolada" (FINGER, 1980: 18).

Francisco Campos, ao dispor sobre a organização do ensino superior no Brasil e a adoção do regime universitário, estipulava no art. 5º, do Decreto nº 19.854/31, a obrigatoriedade de pelo menos 3 dos seguintes cursos para a constituição de uma universidade: Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras. A Lei nº 4.024/61 haveria de consagrar o devir de uma instituição universitária, determinando em seu art. 79 a forma estrutural e composição de cursos para a criação de universidades, quando diz: "As universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior". Influenciados, por certo, pela estrutura e organização do ensino superior, na qual tinham sido educados, e porque anterior à legislação da reforma universitária, as lideranças educacionais catarinenses adotaram o modelo do estabelecimento isolado como forma organizacional, destinado ao desenvolvimento do ensino universitário.

Contudo algumas das Fundações Educacionais mais antigas, quase que se antecipando à Lei 5.540, criaram através de lei municipal a sua universidade regional. Assim é o caso da FURB-Fundação Universidade Regional de Blumenau, criada pela Lei Municipal nº 1.557, de 24/12/69.

O Boletim Universitário nº 3, (Anexo I), da FURB, apresenta a nova universidade, criada por lei municipal e inspirada na "Lei da Reforma Universitária", e enaltece os princípios norteadores de flexibilidade, integração acadêmica, e comprometimento com a comunidade local e regional. Assim sendo, as estruturas administrativa e acadêmica esboçadas à época (1969) reproduzem a consciência da criação de uma "Universidade Regional", nos termos da legislação em vigor e expressando sua vocação de IES geograficamente engajada no Vale do Itajaí, através do mecanismo de Extensão Universitária nas cidades de Brusque e Rio do Sul (Figuras nº 3 e nº 4).

A euforia expressa no texto citado teve o seu preço. A falta de um lastro financeiro mais consistente e a dependência administrativa da municipalidade, aliadas à disputa de liderança interna, fizeram com que a instituição fosse lançada numa crise sem precedentes. No seu bojo avolumava-se, entretanto, uma outra crise: a social, provocada pela comunidade que queria ver reconhecido o curso de Economia que já havia formado suas primeiras turmas. Cavia uma opção e as alternativas eram apenas duas: ou reconhecer a universidade e com ela os cursos, ou reconhecer apenas os cursos. O realismo político fez com que se optasse pela solução mais pragmática: reconhecer os cursos e, com isso, reativar o modelo organizacional da faculdade, "extinto" com a criação da universidade e alijado, conseqüentemente, do estatuto aprovado em Assembléia Geral (01/70) e devidamente registrado.

Os processos de reconhecimento se sucederam: perante o CFE e o DAU/MEC existiam apenas as faculdades, ou seja, estabelecimentos isolados. Em 1973, o CFE baixou a Resolução nº 17, dispondo sobre as expressões "Universidade" e "Universitária" contidas nas denominações de estabelecimentos de ensino superior, proibindo o seu uso indevido, isto é, quando não se tratar de universidade "de jure". Mudou-se o nome, mantiveram-se a sigla e a estrutura híbrida. No mesmo vendaval de legalismo haviam sido extintas as Extensões Universitárias. Apenas em dezembro de 1977 foi possível protocolar o processo de Universidade, com base na Resolução

29/74, do CFE, com 5 faculdades e 15 cursos, todos reconhecidos ou em vias de reconhecimento, e um alunado de mais ou menos 4.000 estudantes.

O exemplo da FURB sumariza a história das IES isoladas catarinenses, nomeadamente aquelas que foram criadas antes da Resolução nº 17/73 do CFE. Foram criadas como estabelecimentos isolados para se transformarem, num futuro próximo ou remoto, em universidades regionais, recebendo para tanto desde o início, a denominação ou de "Fundação Universidade" ou "Fundação Universitária".

A falta de criatividade ou uma criatividade embotada por razões culturais e políticas (FINGER, 1980: 31) ou ambas, fizeram com que se adotasse em Santa Catarina, como também em outros estados brasileiros, o assim denominado "modelo único"; em outras palavras, a excepcionalidade institucionalizada do estabelecimento isolado. As dificuldades sempre crescentes de transformação em universidades fizeram com que se perenizasse quase a exceção e se afastasse mais e mais a meta proposta: tornar-se um dia uma universidade "de jure".

A Lei 5.540, em seu art. 8º, propõe uma forma organizacional intermediária, quando declara:

"Os estabelecimentos isolados de ensino superior de verão, sempre que possível incorporar-se a universidade ou congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo, neste último caso, federações de escolares, regidas por uma administração superior e com regimento unificado que lhes permite adotar

critérios comuns de organização e funcionamento".

Por falta de uma regulamentação ou devido à formulação pouco precisa da forma organizacional que estaria desde entre "um pouco mais do que estabelecimento isolado" e "um pouco menos do que universidade", desestimulou a adoção do modelo preconizado em Lei. Comprova a assertiva o fato da existência de apenas 7 federações em todo o país, organizadas nos termos da lei e aprovadas pelo CFE.

Merecem destaque neste contexto as observações per tinentes de FINGER, quando afirma que, por razões políticas e culturais, determinativas no comportamento brasileiro, atribui-se "ao governo central o poder de decisão para, praticamente, decidir todos os aspectos sociais e estruturais da nação" (FINGER, 1980: 12). O fato de ter sido sempre assim inibe as autoridades educacionais, quanto ao desenvolvimento de modelos jurídicos próprios, seja por receio de não aprovação pelo CFE, seja pela condição de "excepcionalidade" assim criada, e é assim que se tem tocado a situação da universidade (...) como alguma coisa acabada e se discute a penas como colocá-la em prática" (FINGER, 1980: 31). Na falta de definição precisa, pois, deixa de ser adotado o modelo de "Federação de Escolas". Ou seria porque não dá "status"?

Constata-se a ausência de um diálogo de maior confiança, definição e decisão entre o CFE e os CEEs, e de ambos com as IES, para se ter uma rota menos tortuosa para os estabelecimentos isolados de ensino superior, que pouco a pouco estão condenados a permanecerem no limbo da excepcio-

nalidade definitiva.

Por outro lado, pode-se falar em realidades aparentes. Se a legislação fala em universidade e estabelecimentos isolados, como dois polos distantes intermediados por uma estrutura flexível que os liga, a chamada Federação de Escolas, a realidade institucional da maioria das Fundações Educacionais de Santa Catarina é essencialmente outra. Estrutural e organizacionalmente não são nem universidades e nem estabelecimentos isolados, e nos termos da lei também não são Federações de Escolas. Isto comprovam os Planos Quadrienais. O quadro nº 5 nos mostra a magnitude do problema. A maioria delas é constituída por 2 até 5 faculdades, oferecendo de um a quinze cursos, sem considerar as habilitações.

Mesmo sem adotarem o modelo organizacional de universidade ou de federação de escolas, as Fundações Educacionais implantaram a estrutura organizacional acadêmica preconizada pela legislação da reforma universitária nas suas faculdades ou escolas, verdadeiros estabelecimentos isolados "de jure". Resultou daí a existência de faculdades paralelas sem integração maior entre si, o que de início contraria a legislação que prevê a eliminação da duplicação de meios para fins idênticos, ou seja, a falta de racionalidade administrativa. Inclusive não é incomum a separação dos espaços físicos que deveriam ser de uso comum e indiferenciado.

Contudo merecem menção especial a adoção e implantação afoitas do regime acadêmico flexível, caracterizado pe

Quadro nº 5 - INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE COMPÕEM O DGE-34,
COM SUAS UNIDADES. - 1980.

1. UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis
 - . Centro de Ciências Agrárias
 - . Centro de Ciências Biológicas
 - . Centro de Ciências Físicas e Matemáticas
 - . Centro de Ciências Humanas
 - . Centro de Ciências da Saúde
 - . Centro de Comunicação e Expressão
 - . Centro de Desportos
 - . Centro de Educação
 - . Centro Tecnológico
 - . Centro Sócio-Econômico.
2. FURB - Fundação Educacional da Região de Blumenau - Blumenau
 - . Faculdade de Ciências Econômicas
 - . Faculdade de Ciências Jurídicas
 - . Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
 - . Faculdade de Engenharia
 - . Faculdade de Educação Física e Desportos.
3. FESSC - Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina - Tubarão
 - . Faculdade de Ciências Econômicas
 - . Escola Superior de Ciências e Pedagogia
 - . Escola Superior de Tecnologia
 - . Escola Superior de Ciências da Saúde e Promoção Social.
4. UDESC - Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina
Sede: Florianópolis.
 - . Escola Superior de Administração e Gerência - Florianópolis
 - . Faculdade de Educação - Florianópolis
 - . Escola Superior de Educação Física - Florianópolis
 - . Centro de Ciências Agro-Veterinária - Lages
 - . Faculdade de Engenharia de Joinville - Joinville.

5. FURJ - Fundação Educacional da Região de Joinville - Joinville.
 - . Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
 - . Faculdade de Ciências Econômicas
 - . Escola Superior de Educação Física e Desportiva
 - . Faculdade de Ciências Administrativas.
6. FUCRI - Fundação Educacional de Criciúma - Criciúma.
 - . Faculdade de Ciências e Educação
 - . Escola Superior de Educação Física e Desportos
 - . Escola Superior de Ciências Contábeis e Administrativas
 - . Escola Superior de Tecnologia.
7. UNIPLAC - Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense - Lages
 - . Faculdades de Ciências Econômicas, Contábeis e Administrativas.
 - . Faculdade de Ciências e Pedagogia.
8. FEPEVI - Fundação de Ensino do Pólo Geo-Educacional do Vale do Itajaí - Itajaí.
 - . Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais
 - . Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
 - . Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis
 - . Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia.
9. FUNDESTE - Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste - Chapecó.
 - . Centro de Ensino Superior.
10. FEARPE - Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe - Caçador
 - . Faculdade de Pedagogia, Ciências e Letras
 - . Faculdade de Ciências Administrativas e Econômicas
 - . Faculdade de Serviço Social e de Saúde.
11. FUOC - Fundação Educacional do Oeste Catarinense - Joaçaba.
 - . Faculdade de Administração
 - . Faculdade de Educação.
12. FUNORTE - Fundação Educacional do Norte Catarinense - Mafra.
 - . Faculdade de Ciências e Letras.
13. FEBE - Fundação Educacional de Brusque - Brusque
 - . Escola Superior de Estudos Sociais.

4. FERJ - Fundação Educacional Regional Jaraguense - Jaraguá do Sul
. Faculdade de Estudos Sociais.
5. FUNPLOC - Fundação das Escolas do Planalto Norte Catarinense - Canoinhas
. Faculdade de Ciências.
6. FEPLAC - Fundação Educacional do Planalto Central Catarinense - Curitiba
nos.
. Faculdade de Ciências Contábeis.
7. FEDAVI - Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí - Rio do Sul
. Faculdade de Administração de Empresas.
8. FEMARP - Fundação Educacional Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe - Videira.
. Faculdade de Ciências Contábeis, Econômicas e Administrativas
9. FEAUC - Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense - Concórdia
. Faculdade de Ciências Biológicas
. Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia.
10. ACE - Associação Catarinense de Ensino - Joinville.
. Faculdade de Educação
. Faculdade de Direito.

la semestralidade, matrícula por disciplina, integralização curricular progressiva disciplinada por pré-requisitos e co-requisitos. Não sendo universidade de massa, para a qual aliás foi proposto o modelo, e contando apenas com uma entrada anual, a IES fundacional catarinense se deparou imediatamente com um emaranhado de conseqüências, nem sempre detectado com consciência e senso crítico, prevalecendo um comportamento não longe do fatalismo legalista. Outras introduziram mecanismos camuflando a hibridez daí resultante.

Basicamente, o sistema acadêmico flexível não pode prescindir das seguintes premissas: disponibilidade dos corpos discente e docente, duas entradas por ano e currículo razoavelmente flexível com oferta semestral de todas as disciplinas ou opcionais alternativas. Caso contrário, o que está acontecendo nas IES que adotaram o modelo, não há condições de oferta e de freqüência normal e regular, o que traz como conseqüência uma desorientação junto aos alunos, sua desmotivação e freqüente evasão, reduzindo portanto a receita e criando vagas ociosas. A não ser que sejam "afrouxados" os pré-requisitos, minimizadas as reprovações ou exigidos número mínimo por turma e matrícula obrigatória em tantas disciplinas/créditos quantos forem necessários para o equilíbrio financeiro. Merece, pois, ser feita reflexão especial, e conseqüente análise crítica, sobre a validade do modelo adotado e introduzir criativamente um modelo de estrutura organizacional acadêmica compatível com a realidade institucional.

3.2.3. O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO ENSINO E A OFERTA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: SUA DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA E POR ÁREA DE CONHECIMENTO.

Segundo BRAGA, o ensino superior brasileiro oferece atualmente cerca de 3.804 cursos de graduação, divididos em 70 tipos diferentes, cujos "currícula mínima" já foram aprovados pelo Conselho Federal de Educação. Se acrescentarmos os cursos de curta duração, os cursos em experiência em várias instituições, assim como as diversas habilitações que muitos cursos propiciam, o montante do leque de oferta de cursos sobrepassa a 200 títulos diferentes que podem caracterizar diplomas específicos. Teoricamente, portanto, estamos bem dotados em relação ao leque de oferta de cursos e participando em quase todas as áreas do saber que a ciência moderna oferece com suas especializações. O progresso realizado neste particular foi notável, sobretudo se considerarmos que até 1961, possuíamos um leque de oferta que ficava pela casa de 20 cursos e correspondia às profissões de nível superior existentes no Brasil. (BRAGA, 1979.15)

Uma análise dos quadros nº6 e nº7 permite concluir que houve uma expansão intensiva dos cursos de graduação que se caracterizam pelo "bacharelismo", isto é, percebe-se a concentração de cursos de graduação nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. Somente os cursos de Direito, Pedagogia

QUADRO Nº 6

ENSINO SUPERIOR - OFERTA DE VAGAS POR ÁREA DE CONHECIMENTOS
SITUAÇÃO EM 1972/1977

Á R E A S	1972		1977		Crescimento no período %
	Q	Dist. Por Áreas %	Q	Dist. Por Áreas %	
Exatas e Tecnológicas	40,4	18,1	86,3	21,9	113,6
Saúde e Biológicas	27,2	12,2	30,9	7,9	13,6
Agrárias	4,5	2,0	6,3	1,6	40,0
Humanas	123,2	55,2	204,4	51,9	65,9
Letras	14,2	6,4	38,1	9,7	168,3
Artes	8,4	3,8	13,7	3,5	63,1
Não Especificado(*)	5,1	2,3	13,9	3,5	-
T O T A L	233,0	100,0	393,6	100,0	76,5

FONTE: CODEAC/DAU - Pesquisa do Vestibular

(*) Dados referentes ciclo básico geral.

QUADRO Nº 7

CRESCIMENTO DO NÚMERO DE CURSOS POR ÁREA DE CONHECIMENTO - 1968/73/77

ÁREAS DE CONHECIMENTO	NÚMERO DE CURSOS									
	1968		1973		1974(*)		1973		1974(*)	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Exatas e Tecnológicas	299	17,6	798	24,8	897	23,6	897	23,6	897	12,4
Engenharias	163	9,5	247	7,7	317	8,3	317	8,3	317	28,3
Saúde e Ciências Biológicas	196	115,	376	11,7	438	11,5	438	11,5	438	16,5
Medicina	56	3,2	75	2,3	75	1,9	75	1,9	75	-
Enfermagem	42	2,5	46	1,4	60	1,5	60	1,5	60	30,4
Nutrição	-	-	8	0,2	14	0,4	14	0,4	14	75,0
Agrárias	37	2,1	59	1,8	66	1,8	66	1,8	66	11,8
Humanas	971	56,7	1.496	46,5	1.811	47,6	1.811	47,6	1.811	21,0
Educação	578	33,7	587	18,2	969	25,4	969	25,4	969	65,1
Letras	114	6,6	369	11,5	383	10,1	383	10,1	383	3,8
Artes	95	5,5	118	3,6	209	5,5	209	5,5	209	77,1
T O T A L	1.712	100	3.216	100	3.804	100	3.804	100	3.804	18,3

FONTE: SEEC/MEC - Estatísticas da Educação Nacional - 1960/71

CODEAC/DAU/MEC - Catálogo Geral das IES - 1973

(*) Dados Projetados

e Letras absorviam, em 1976, 260.000 alunos, mais de uma quinta parte de todo o alunado do ensino superior. BRAGA oferece dois quadros, um com os cursos mais oferecidos no Brasil, o outro com os menos ofertados.

Do elenco dos 10 cursos mais oferecidos no Brasil, a sequência a seguir nos dá a idéia da participação dos cursos de Ciências Humanas e Sociais (incluindo Letras), que perfazem mais de 50% da oferta global de cursos. O quadro abaixo nos dá o espectro do Brasil e de Santa Catarina:

QUADRO nº 8 - BRASIL/SANTA CATARINA - Elenco dos 10 (dez) Cursos mais Ofertados.

	<u>BRASIL</u> (*)	SANTA CATARINA (**)
. Letras	376 cursos	09 cursos
. Pedagogia	340 cursos	11 cursos
. Administração	225 cursos	13 cursos
. Estudos Sociais	216 cursos	09 cursos
. Ciências Contábeis	166 cursos	12 cursos
. Matemática	156 cursos	04 cursos
. Ciências Econômicas ...	130 cursos	06 cursos
. História	128 cursos	04 cursos
. Direito	126 cursos	04 cursos
. Ciências (1º grau)	175 cursos	10 cursos

(*) FONTE: BRAGA, 1979: 16.

(**) FONTE: Planos Quadrienais de Desenvolvimento - CES/SEE - 1980.

Do lado oposto, do elenco dos 10 cursos menos ofertados, ainda constam alguns que, à primeira vista, são da mais alta necessidade e respondem a algumas das vocações específicas do Brasil, dada a expansão do seu litoral e sistema hidrográfico, os problemas da saúde e alimentação de sua população e toda a gama, enfim, de seus recursos naturais. Novamente o quadro abaixo nos dá o espectro comparativo do Brasil e de Santa Catarina:

QUADRO Nº 9 - BRASIL/SANTA CATARINA - Elenco dos 10 (dez) Cursos Menos Ofertados.

	<u>BRASIL</u> (*)	<u>SANTA CATARINA</u> (**)
. Engenharia Naval	02 cursos -
. Engenharia da Pesca	02 cursos -
. Terapia Ocupacional	04 cursos -
. Engenharia de Minas	05 cursos -
. Engenharia da Produção ..	07 cursos 01 curso (UFSC)
. Agrimensura	07 cursos 01 curso (FUCRI)
. Fisioterapia	08 cursos -
. Engenharia Florestal	10 cursos -
. Zootecnia	10 cursos -
. Nutrição	14 cursos 01 curso (UFSC)

(*) FONTE: BRAGA, 1979: 16.

(**) FONTE: Planos Quadrienais de Desenvolvimento - CES/SEE-1980.

Na opinião de BRAGA, pode-se concluir pela existência de um elevado grau de "irrationalidade" nessa concentração, que exacerba o antigo vício brasileiro do diploma

como símbolo de "status" em detrimento do cultivo da ciência e da preparação mais adequada de profissionais úteis ao desenvolvimento nacional (BRAGA, 1979: 16). Daí surge o desequilíbrio na oferta de profissionais para o mercado de trabalho com a relação de 8 médicos para uma enfermeira, ou a formação anual de 32.000 administradores, 22.800 advogados, 28.000 pedagogos, e somente 1.600 veterinários, 1.950 agrônomos, 270 nutricionistas, 380 zootécnicos e 150 tecnólogos em alimentos. (BRAGA, 1979: 16). Uma segunda análise nos permite a categorização dos cursos em "cursos nobres, caros e longos" e "cursos populares, baratos e de menor duração", com forte incidência dos segundos sobre os primeiros por parte da oferta e em termos de demanda.

No elenco dos cursos mais ofertados no DGE-34 superam ou igualam o número de cursos de Direito (4) os seguintes: Educação Física (5), Enfermagem (4), Geografia (4) e Educação Artística (4). No mais há uma identidade, não contudo na ordem de quantidade.

A concentração da expansão e interiorização do ensino superior catarinense, portanto, deu-se nos moldes do fenômeno a nível nacional. "A opção pelos cursos a serem criados obedeceu mais a critérios relacionados a custos de implantação e manutenção do que a necessidades comunitárias e aspirações da clientela", conclui BORDIGNON (1978: 8).

A história da Universidade Federal de Santa Catarina se constitui em paralelo ilustrador. Também ela inici-

ou suas atividades acadêmicas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e, mais tarde, oferecendo algumas licenciaturas. Para tanto recrutava seu corpo docente na comunidade Florianopolitana, por si só privilegiada por sediar o governo estadual e, portanto, contar com recursos humanos razoavelmente qualificados e disponíveis para a implantação do ensino superior. Contudo, no momento em que se quis enveredar pela área tecnológica e científica básica, houve necessidade de convênir com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de onde vieram os docentes para a implantação das Engenharias, por exemplo.

À medida que os primeiros engenheiros eram formados, adotando-se uma política sábia de recursos humanos, foram esses treinados em centros maiores para, progressivamente, assumirem as funções docentes, havendo pois um processo de gradativa substituição dos professores gaúchos por professores locais, quando esses não se transferiram para a UFSC.

Não diferente é a história das IES fundacionais, principalmente as do litoral. Seus professores eram recrutados ou na própria capital do Estado ou vinham dos estados vizinhos, Paraná e Rio Grande do Sul. Inúmeros, a exemplo da UFSC, foram contratados em definitivo pelas IES e se integraram na comunidade universitária e da cidade.

Daí que, impossibilitadas pelos altos custos de contratação de professores nas cidades e estados vizinhos e na falta de profissionais locais devidamente capacitados, as Fundações Educacionais do planalto e do oeste não acompanharam

ritmo de expansão daquelas do litoral. Primeiramente, por terem iniciado mais tarde, e não menos pelas limitações de sua capacidade de expansão horizontal. Em outras palavras, "o processo de interiorização e regionalização do ensino superior seguiu o mesmo caminho do próprio processo de colonização: deslocou-se do litoral para o planalto e oeste" (BORDIGNON, 1978: 8). A caracterização do sistema fundacional, distribuídas as IES por subdistritos geoeeducacional, comprova sobejamente a distribuição distorsiva regional dos cursos (ACAFE, 1981).

Se os Planos Quadrienais esboçam, por um lado, a tentativa de incursionar por cursos mais consentâneos com a realidade local e regional, por outro lado, intensifica-se a perseguição de cursos solicitados talvez por uma comunidade conservadora e tradicionalista em termos de educação universitária. Isto comprova a aprovação recente pelo CEE de 4 novos cursos de Direito, 1 de Ciências Contábeis, 1 de Administração e 1 de Economia, entre outros. O Quadro nº 10 traz a relação dos processos de novos cursos em tramitação no CEE, em 1980. Uma análise, mesmo superficial, permite concluir da ausência total de planejamento do ensino superior no Estado, conduzindo ou mantendo velhos níveis de exacerbada concorrência e rivalidade institucional. Isto com sérios prejuízos para a educação.

Neste contexto merece menção que inúmeros dos cursos arrolados no elenco dos 10 mais ofertados no Brasil, são oferecidos por 2 ou até 3 IES no mesmo Subdistrito Geoeduca-

Quadro nº 10

PROCESSOS DE CURSOS SUPERIORES EM TRAMITAÇÃO NO

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - 1979/1980

- <u>C. Contábeis</u>	+ FEAUC Projeto de curso)	-Concórdia	Proc.476/79 aguarda verificação
	+ FUNORTE	-Mafra	70/79
		-Joaçaba	84/79
- C. Econômicas	+ FEMARP	-Videira	Proc.1.126/79-CES/CEE
	FUNORT	-Mafra	Proc. 69/79-CES/CEE
- C.Enfermagem	- FURB	-Blumenau	Proc.962/79-CES/CEE
- C. Direito	+ FUNDESTE	-Chapecô	Proc.1005/79 aguarda verificação
	+ FUOC	-Joaçaba	Proc.967/79 aguarda verificação
	+ UNIPLAC	-Lages	Proc. 955/79-CES/CEE
	+ FESSC	-Tubarão	Proc.1010/79 em diligência
- C. Administração	+ FERJ	-Jaraguã do Sul	Proc.883/79 aprovado a carta consulta
	? FEBE	-Brusque	Proc. 251/78 aprovado em 5/12/78 pelo parecer nº 183/78
- C. Serviço Social	+ FURB	-Blumenau	Proc.961/79-CES/CEE
- C. Odontologia	+ FURJ	-Joinville	Proc. 85/80 aprovado na CES está na CPL
	+ FURB	-Blumenau	
	FEPEVI	-Itajaí	

+ Cartas-Consulta Aprovadas.

FONTE: CES/SEE - 1980.

cional. Como, por exemplo, Administração no SDGE 34.1, SDGE 34.2, SDGE 34.4 e SDGE 34.7; Ciências Contábeis no SDGE 34.2, SDGE 34.5 e SDGE 34.7; Estudos Sociais no SDGE 34.1 e SDGE 34.3; Pedagogia no SDGE 34.1, SDGE 34.2, SDGE 34.3 e SDGE 34.7; Letras no SDGE 34.1 e SDGE 34.2; Ciências Econômicas no SDGE 34.1, e Ciências (1º grau) no SDGE 34.2, SDGE 34.4 e SDGE 34.7, o que pode ser verificado nos mapas do DGE-34 e dos 8 subdistritos (ACAFE, 1981).

O desempenho acadêmico das IES fundacionais é apresentado na ilustração a seguir:

Tabela II - FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS - Indicadores da Situação Acadêmica - 1979/1980.

FUNDADAÇÕES INDICADORES	FUNDADAÇÕES																	
	FURB	FESSC	FEPEVI	FURJ	UNIPLAC	FUCRI	FUNDESTE	FEARPE	FUOC	FUNORTE	FEAUC	FEDAVI	FEBE	FUNPLOC	FEPLAC	FEMARP	FERJ	FESC/UESC
PERCENTUAL MANUTENÇÃO E EXPANSÃO	197	13	58	6	50	38	58	16	-	94	-	31	-	-	-	16	32	9
PERCENTUAL DE OCIOSIDADE	7	5	11	3	7	4	23	46	4	77	6	17	24	14	20	20	29	13
NÚMERO DE CURSOS	15	15	10	8	10	11	4	5	3	2	2	2	2	1	1	1	1	13

FONTE: Planos Quadrienais de Desenvolvimento - CES/SEE. - 1981.

Lendo a Tabela II, verifica-se que a expansão apresenta dados que vão desde a queda de oferta de matrícula pela FURJ (taxa de - 7) e a manutenção pura simples da mesma oferta pela FUOC, FEBE, FUNPLOC e FEPLAC, até a significativa expansão da FURB (taxa de 197). A taxa média do sistema constatada é de 34, situando-se abaixo dela a FURJ, FESC/UESC, FESSC, FEARPE, FEDAVI e FERJ.

O percentual de ociosidade é deveras preocupante em algumas Fundações Educacionais, não menos pela incidência direta sobre os índices de receita própria e de auto-custeio, portanto a saúde financeira da IES, já que é responsável por perda de semestralidades pagas pelos alunos. Duas causas são

detectadas no campo acadêmico, além de outras de ordem financeira, familiar, profissional e baixo afluxo de outras IES, a saber: o sistema flexível aplicado indevidamente e o processo de "autofagia" da transferência interna, provocando o esvaziamento dos cursos menos "nobres". No que tange ao número de cursos mantidos pelas Fundações Educacionais, percebe-se de imediato que o leque de ofertas por IES é reduzido, onde bem mais da metade mantém menos de 5 (cinco) cursos, quatro deles apenas 1 (um) curso (ACAFE, 1981).

Considerando-se que, em tese, a atuação das IES é no campo exclusivamente do ensino, e que sua capacidade de expansão é apenas horizontal, isto é, criar novos cursos de graduação, torna-se imperativo um estudo aprofundado do futuro dessas IES, inclusive pelo seu "custo de produção". A tabela II - Quadro 1, a Tabela II - Quadro 2 e a Tabela III - Quadro 3 ampliam e visualizam a problemática em foco, inclusive o esforço pretendido na diversificação da oferta de cursos por área de conhecimento (CES/SEE - 1981).

O Decreto Federal nº 86.000/81 veio arrefecer os ânimos das IES catarinenses, mormente daquelas que criteriosamente haviam planejado sua expansão, programando-a a nível de consolidação institucional e/ou de atendimento mais consentâneo à sua vocação regional. Essa constatação não anula a necessidade de uma análise mais profunda e criteriosa à luz de dados colhidos junto às Fundações Educacionais, através de seus Planos Quadrienais de Desenvolvimento.

3.2.4. RECURSOS HUMANOS: UMA LUTA PELA SUA QUALIFICAÇÃO E MANUTENÇÃO NO SISTEMA E NA COMUNIDADE

a) Corpo Docente

O corpo docente do sistema fundacional, desde as origens, jamais apresentou uma estabilidade maior, sendo constantemente minado pela rotatividade. Tal fenômeno não atinge a todas uniformemente, pois os professores que atuam nas áreas básicas, mormente nas IES que mantêm cursos de licenciatura, permanecem com bastante regularidade na fundação, por serem professores razoavelmente profissionais, se bem que nem sempre apenas dedicados ao ensino de 3º grau. Contudo nas áreas profissionalizantes é uma constante haver substituições em cada semestre, e mesmo durante o período letivo, provocando inúmeros problemas aos dirigentes e aos alunos.

Basicamente não se pode falar em carreira docente no sistema fundacional, o que se pode atribuir a duas razões principais: falta de uma magnitude razoável da IES, que comporte o tempo integral e a dedicação exclusiva, e a fragilidade financeira da mantenedora, essencialmente apoiada no auto-financiamento da educação superior. Quando houver uma aparente carreira docente, trata-se efetivamente apenas de diferenciação salarial entre professor responsável e professor assistente ou similares. Mesmo quan-

do a nomenclatura se assemelha ao sistema federal, o que ocorre é simplesmente um processo mimético, sem conseqüências maiores, funcionando a aprovação pelo Conselho de Educação como fator de diferenciação interna, por exemplo. Assim sendo, salvo honrosas exceções, o tempo integral (aqui entendido como dedicação às funções do 3º grau!) é exclusividade de alguns dirigentes, os quais acumulam atividades administrativas e docentes. Somente algumas Fundações que já atuam, esporadicamente e à margem, na extensão e num arremedo de "pesquisa aplicada" (mais caracterizada como prestação de serviços!) dispõem de alguns docentes efetivamente vinculados à IES (CES/SEE, 1981: Tabela III - Quadro I).

Por via de conseqüência, o corpo docente é formado por professores - horistas, que dedicam parte de suas horas de lazer, predominantemente no turno da noite, ao magistério superior, ministrando em média 4 (quatro) aulas por semana. Isto significa que esses docentes são apenas secundariamente professores, onde a dedicação à atividade principal (empresa, profissão liberal ou outras) traz como conseqüência faltas dos mesmos por motivos de viagem, reuniões ou compromissos extraordinários, etc. Ligado ao regime de dedicação se coloca a relação de alunos por docente, atingindo o sistema fundacional a média de 15 alunos/docente. As variações encontradas na Tabela III se devem a números mais altos ou mais baixos por turma em sala e ao número menor ou maior de cursos oferecidos pela IES.

Tabela III - FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS - Indicadores de Recursos Humanos - 1980.

FUNDAÇÕES INDICADORES	FURB	FESSC	FEPEVI	FURJ	UNIPLAC	FUCRI	FUNDESTE	FEARPE	FUOC	FUNORTE	FEAUC	FEDAVI	FEBE	FUNPLOC	FEPLAC	FENARP	FERJ
	RELAÇÃO ALUNOS/DOCENTE	11	12	21	20	15	16	15	18	15	11	9	6	6	12	4	6
PERCENTUAL CORPO DOCENTE QUALIFICADO	90	48	30	53	49	19	50	53	73	57	34	76	83	32	50	68	69
RELAÇÃO DOCENTES/ PESSOAL TÉCNICO - ADMINISTRATIVO.	2,5	1	2,1	3	1,6	2	1,1	2,5	2,3	5,2	5,3	1,7	7,2	4,1	5,1	2,3	1,4

FONTE: Planos Quadrienais de Desenvolvimento - CES/SEE - 1981.

No concernente à qualificação docente, merece registro o esforço de todas as IES, apoiadas pela ACAFE, DGE-34, CAPES, SESU, CEE e SEE, de enfrentarem heroicamente a carência de professores qualificados e a alta rotatividade (não excluindo os já qualificados pelo sistema), oferecendo oportunidades de cursos de pós-graduação "lato" e "stricto sensu". Assim, desde 1975, de forma sistemática estão sendo desenvolvidos cursos nas sedes das IES do DGE-34, que propiciam o atendimento das necessidades dessa clientela. Podem ser considerados percalços ou óbices do programa a disponibilidade de tem-

po dos candidatos, a distância (e consequentemente o custo do deslocamento) entre as IES e as dificuldades de deslocamento. Os cursos intensivos de férias são os que, até agora, melhor vieram atender, vindo a seguir o esquema de fim de semana. Constitui-se, pois, um desafio a compatibilização entre a disponibilidade dos professores-alunos e a justa qualidade do curso, consideradas aqui a metodologia e o aproveitamento nas atividades desenvolvidas. A Tabela III registra a média de 54% de professores qualificados, com variações sensíveis entre as Fundações. Verifica-se, outrossim, que a qualificação predominante é a nível de aperfeiçoamento ou especialização, nos termos das Resoluções 14/77 e 20/77, do CFE. Os investimentos feitos pelas IES no sentido de propiciar aos seus professores qualificação a nível de mestrado e doutorado tem se mostrado frustrante, seja pelo alto custo do processo seja pelo baixo retorno à IES, tendo em vista que frequentemente o professor tem abandonado a IES de origem, passados poucos anos ou até meses após a conclusão do curso, quando ele optou por um concurso em universidade pública, na qual são mais vantajosas a remuneração, a carreira e as condições de trabalho.

Apesar da baixa carga horária do professor-horista, havendo portanto um número maior de professores para dar atendimento ao currículo diversificado, mormente em IES com um ou dois cursos, é relativamente baixo o índice da relação entre o corpo docente e o corpo técnico-administrativo, como se pode ver na Tabela III, sendo a média de 2,8 para o sistema. Contudo, tendo em vista as inúmeras variáveis envolvidas no cálculo de cada IES, carecem de exatidão, portanto confiabilidade em termos, os dados extraídos dos Planos Quadrienais.

Acrescente-se a tudo isso a dedicação quase exclusiva das IES fundacionais à função ensino.

Cabe, por oportuno, um registro final. Tem sido praxe, junto às IES fundacionais catarinenses, a qualificação docente em função dos processos de reconhecimento, efetuando-se pois uma espécie de qualificação "a posteriori", não se substanciando uma real política de recursos humanos, devidamente programada e executada. O processo caracteriza-se, por vezes, como esporádico, sem planejamento intrínseco, pois os fatores motivadores são essencialmente externos à IES, ou seja, se resumem num rigor e inspeção maiores ou menores. Percebe-se, por outro lado, reduzida preocupação pela formação de um estoque ou reserva técnica de recursos humanos qualificados, exigência implícita da Resolução nº 20/77, do CFE. Urge, portanto, uma maior compatibilização das políticas de qualificação e de credenciamento do corpo docente. A par do exercício profissional efetivo, recentemente de forma indevida legado ao esquecimento ou a um último plano, cabe acrescentar um programa integrado "IES-Empresa-Governo" de capacitação e credenciamento docente, essencial para a melhoria da qualidade do ensino no sistema fundacional catarinense.

b) Corpo Técnico-Administrativo

As atividades técnico-administrativas no sistema fundacional se concentram e como que se resumem em dar atendimento à função ensino. Daí que o pessoal de apoio atua essencialmente no registro e controle acadêmico, ou seja, na secre

taria da faculdade e nos esparsos serviços oferecidos à comunidade acadêmica, como assistência ao estudante e outros, além dos serviços administrativos nos campos contábil - financeiro e de pessoal.

Prevalece no sistema fundacional uma unificação e centralização de todos os serviços de apoio. Assim é que os serviços contábeis-financeiros e os de pessoal, diretamente vinculados à mantenedora, apresentam-se inteiramente integrados para toda a fundação, o mesmo acontecendo com os serviços de apoio acadêmico propriamente dito, subordinados à direção acadêmica da IES. O que dificulta a unificação dos serviços acadêmicos é normalmente a falta de um modelo organizacional definido, pois quase todas as Fundações Educacionais de Santa Catarina se situam entre o modelo restrito de "estabelecimento isolado" e de "universidade de jure", o que acarreta a ausência de um modelo organizacional consubstanciado em regime integrado/unificado. Essa hibridez acadêmica vem a se refletir na administração acadêmica, promovendo conflitos na área, principalmente de racionalização.

Os níveis de especialização e de remuneração são relativamente baixos, condicionados que estão ao próprio nível de desenvolvimento da IES. Isso faz com que se tenha desde estruturas administrativas muito simplificadas, com pessoal mínimo e multifuncional, até estruturas mais sofisticadas, em que inclusive se percebe um certo divorciamento entre os setores em nome da autonomia. Em quase todas, todavia, é evidente também a ausência de uma carreira para o pessoal

administrativo, sendo a administração superior ocupada normalmente por membros do corpo docente, os quais acumulam, por sua vez, funções docentes, técnicas e administrativas, não diferenciadas as mesmas essencialmente nos registros. Essa situação limita inclusive as estruturas administrativas intermediárias, impedindo conseqüentemente uma progressão funcional, notadamente a assunção de cargo diretivo ou de assessoria no topo da IES. A desmotivação provocada pela transitoriedade da ocupação, ou pela auto-limitação e conformismo, dificulta a formação e posterior manutenção de pessoal qualificado e dedicado à IES. A estabilidade é, pois, relativamente precária, estando o sistema fundacional sujeito a uma alta rotatividade administrativa, provocada em parte inclusive pelo contato entre esses funcionários e os dirigentes de empresa, aqui na IES na condição de professor ou de aluno.

O corpo técnico da IES, visceralmente ligado ao tipo e nível de atividade nela desenvolvida, é deveras diminuto, como demonstra a Tabela III - Quadro 2 (CES / SEE, 1981). A falta de uma padronização não permite tirar conclusões mais precisas e de relevância para o diagnóstico do sistema fundacional. Contudo o nível de maturidade da IES e sua magnitude em termos de exercício pleno das funções do ensino superior são indicadores para uma efetiva política de pessoal técnico e administrativo.

3.2.5. ESPAÇO FÍSICO E RECURSOS TÉCNICOS: O ENSINO SUPERIOR FUNCIONANDO NAS MESMAS INSTALAÇÕES COM OS DEMAIS NÍVEIS DE ENSINO.

A precariedade das instalações e dos recursos técnicos marcou essencialmente a origem das Fundações Educacionais, em Santa Catarina. Surgidas como resultado da vontade das comunidades locais e regionais, foi-lhes dada acolhida, como instalações provisórias, em grupos escolares ou colégios, cujo funcionamento nos períodos matutino e vespertino permitia à noite, a cessão de suas salas de aula e de um ou dois recintos para a parte administrativa da recém-criada faculdade. Pela natureza dos cursos em implantação, raramente eram necessários laboratórios. Quando esses se faziam imprescindíveis, eram utilizados aqueles do colégio de (1º e 2º grau) mais bem equipado, com maiores ou menores acréscimos de equipamentos e materiais. A biblioteca não raramente era o do estabelecimento utilizado "em comodato", enriquecido seu acervo da bibliografia básica do curso ou, mais geralmente, pelas bibliotecas particulares dos professores.

A maior parte das Fundações Educacionais muito cedo iniciou campanhas comunitárias, complementada por ações junto aos órgãos governamentais, visando a construção de instalações próprias e adequadas à consecução dos seus objetivos e ao exercício das funções eleitas. Tal procedimento viabilizou as IES em suas comunidades, permitindo a implementação

mais plena dos cursos instalados e seu conseqüente reconhecimento pelo CFE.

O esforço concentrado para dotar as Fundações Educacionais de instalações próprias coube ao Governo Konder Reis, o qual participou expressivamente na consolidação do espaço físico e/ou aquisição dos recursos técnicos, necessários ao pleno funcionamento e desenvolvimento das IES catarinenses localizadas na capital e no interior do Estado. Com recursos financiados pelo governo estadual junto ao FAS e repassados às Fundações a fundo perdido, foi viabilizada a construção e/ou ampliação dos "mini-campi", hoje espalhados de forma equilibrada no espaço geográfico catarinense.

Contudo, devido ao funcionamento das IES fundacionais prevalentemente em apenas um turno, ou com maior concentração no turno da noite, verificar-se-á que o sistema transferiu-se das instalações cedidas pelos grupos escolares, não ocupadas à noite, para instalações próprias, sem capacidade de dar-lhes, de início, plena ocupação durante o dia, representando um alto índice de ociosidade do espaço físico.

Isto pode ser visualizado na Tabela IV, na qual transparece a relação $M^2/ALUNO$ em níveis quase assustadores, como verificado na FEPLAC com $58,6 m^2$ por aluno. O cálculo da relação metro² por aluno foi obtida, levando-se em conta o total de área construída multiplicada por três turnos, e o número de alunos atendidos em nível superior. No quadro foram omitidos dados relativos ao espaço físico da FEBE, pelo

fato de essa Fundação não possuir instalações próprias.

Tabela IV - FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS - Indicadores de Espaço Físico e Acervo Bibliográfico - 1980.

FUNDAÇÃO	FURB	FESSC	FEPEVI	FURJ	UNIPAC	FUCRI	FUNDESTE	FEARPE	FUOC	FUNORTE	FEAUC	FEDAVI	FEBE	FUNPLOC	FEPLAC	FEMARP
INDICADORES																
RELAÇÃO M ² /ALUNO	8,5	16,4	13,7	13,3	8	10,1	24,3	22,6	12,8	22,3	20,6	41,8	-	7,2	58,6	7,4
RELAÇÃO Nº TÍTULOS/CURSO	2.609	621	970	1.718	1.543	1.346	1.794	1.987	1.077	2.211	2.938	3.555	6.750	2.814	2.303	5.398

FONTE: Planos Quadrienais de Desenvolvimento - CES/SEE - 1981.

A média do sistema é de 18,7m² por aluno, com dez fundações mantendo-se abaixo e sete acima desse nível.

Consciente da nova realidade pela aplicação de recursos no sistema fundacional, o Governo do Estado, através do Plano Estadual de Educação, está incentivando as Fundações Educacionais a ingressarem e/ou se engajarem sempre mais no ensino de 1º e 2º graus, reduzindo gradativamente o nível de ociosidade das instalações e propiciando-lhes, por outro lado, condições mais favoráveis para uma política de recursos humanos. Espera-se compatibilizar, desta forma, os objetivos da IES com os planos do governo, fomentando consequentemente seu vocacionamento para uma efetiva responsabilidade e engajamento comunitário.

A Tabela V a seguir ilustra os níveis de participação das Fundações Educacionais no ensino de 1º e 2º graus. Essa política do governo estadual induz, pois, um novo modelo de desenvolvimento para o sistema ora em análise, permitindo vislumbrar uma alteração substancial na condução integrada da educação catarinense.

Tabela V - FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS - Indicador de Participação em Outros Níveis de Ensino - 1980.

FUNDAÇÕES	FURB	FESSC	FEPEVI	FURJ	UNIPLAC	FUCRI	FUNDESTE	FEARPE	FUOC	FUNORTE	FEAUC	FEDAVI	FEBE	FUNPLOC	FEPLAC	FEMARP	FERJ	FUND. C.
NÚMERO DE ALUNOS	168	320	371	106	226	26	188	109	-	346	18	53	-	14	-	228	-	1.4

FONTE: Planos Quadrienais de Desenvolvimento - CES/SEE - 1981.

Os dados disponíveis com relação aos recursos técnicos são precários e de difícil avaliação, como se pode verificar na Tabela IV - Quadro 1. (CES/SEE, 1981). Todavia, salvo honrosas exceções, pelo fato de as IES se dedicarem essencialmente à função do ensino, poucas são os laboratórios em condições de permitir o desenvolvimento de pesquisas, mesmo na forma de prestação de serviços à comunidade. Essa situação está diretamente relacionada com a qualidade do corpo docente e a sua dedicação à instituição.

Em decorrência dessas circunstâncias cabe apenas uma análise do acervo bibliográfico, o que permite novamente constatar a situação diversificada em que se encontram as inúmeras IES. Como indicador foi levantada a relação títulos/curso, levando-se em conta o número de títulos de livros e de periódicos disponíveis e o número de cursos mantidos por fundação. Não se atenta, pois, para a qualidade e especificidade do acervo, tornando a avaliação deveras superficial, não sendo inclusive possível extrair dos Planos Quadrienais uma política de biblioteca consubstanciada no planejamento institucional. Norteadora é a ação externa dos Conselhos Federal e Estadual de Educação. Contudo a média do sistema é de 2.437 títulos por curso, acima da qual se situam sete Fundações Educacionais e abaixo outras onze, como se pode ver na Tabela IV. As projeções expressas na Tabela IV - Quadro 2, (CES/SEE, 1981) carecem de rigor científico se relacionadas com os números atuais, os quais revelam a política dominante até a presente data.

4. A INTERFERÊNCIA DO PLANEJAMENTO NO SISTEMA DAS IES FUNDACIONAIS CATARINENSES

4. A INTERFERÊNCIA DO PLANEJAMENTO NO SISTEMA DAS IES FUNDACIONAIS CATARINENSES.

4.1. AÇÕES GOVERNAMENTAIS - O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO 1970/1979.

A preocupação pela planificação da educação é uma constante nos documentos e pronunciamentos de educadores e autoridades educacionais catarinenses da década de 60. O coroamento dessa intensa atividade de conscientização para a decisão política culminou com a elaboração pelo CEE do PLANO ESTADUAL de EDUCAÇÃO, o qual foi aprovado pelo Governo do Estado através do Decreto nº SE 31.12.69/8828.

Trata-se de um plano decenal preocupado em introduzir o planejamento da educação no Estado e dar-lhe, como base lastreadora de implantação, uma nova estrutura tanto administrativa como escolar. Foram destacadas metas de curto, médio e longo prazos.

A necessidade de uma educação planificada foi levantada através de vários mecanismos e órgãos, culminando com o "Colóquio Estadual para a Organização do Sistema de Ensino" (CEOSE), realizado em Florianópolis, na primeira quinzena de julho de 1967, com o apoio da UNESCO, do Gabinete de Planejamento do II Plano de Metas do Governo e do CEPE - Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, da Faculdade de Educação /

UDESC. O documento originário do CEPE concluiu lembrando que se fazia necessária "a organização de um grupo de técnicos de alto nível que, através da colaboração de organismos nacionais e internacionais, elabore o planejamento integral do processo educacional catarinense, ajustando-o aos planos globais de desenvolvimento do Estado e determinando as modificações estruturais e funcionais que se fazem necessárias na máquina administrativa responsável pelo controle e desenvolvimento da Educação" (SANTOS, 1970: 10).

No intuito de compatibilizar os investimentos em educação com os planos do governo federal e as disponibilidades financeiras, o Conselho Federal de Educação, em 1965, tentou fazer com que os Estados introduzissem a planificação de seus sistemas de ensino. Para dar atendimento a tal determinação o CEPE recebeu a incumbência de levantar "os subsídios ao plano quinquenal de educação do Estado de Santa Catarina-1966/70". Esse trabalho foi ampliado e complementado pelo CEPE, como base para a elaboração do "Plano Estadual de Educação", pelo relatório "Sobre as Condições do Processo Educacional de Santa Catarina".

Adotou-se nos documentos supra o conceito de planificação educacional utilizado no "Seminário Interamericano sobre Planejamento Integral da Educação", como sendo "um processo contínuo e sistemático que aplica e coordena os métodos de pesquisas sociais, os princípios e técnicas de educação, de administração, de economia e das finanças, com a participação e o apoio da opinião pública e privada. Tem por

fim assegurar uma educação apropriada à população, com os objetivos e etapas bem determinados, facilitando a cada indivíduo a realização de suas possibilidades e sua contribuição mais eficaz ao desenvolvimento social, cultural e econômico do país" (SANTOS, 1970: 29).

Por ser recente no Estado, os estudos e documentos citados se concentraram no ensino pré-escolar, primário, médio, bem como na educação especial e de base, deixando praticamente de focalizar o ensino superior. Contudo, de forma reiterada, é manifestada uma estranheza diante de "uma flagrante fuga dos municípios em participarem do sistema, no nível primário ou médio", principalmente quando, "paralelamente, desenvolveu-se a pretensão dos municípios (...) em patrocinar o ensino superior" (SANTOS, 1970: 44).

A partir da convicção de que "os Estados brasileiros devem partir urgentemente para a formulação de Planos Estaduais de Educação, a fim de que se possa garantir as aspirações das sociedades estaduais, e do próprio país, quanto ao desenvolvimento econômico e social" (SANTOS, 1970: 50), o PEE contempla em vários momentos o recém implantado sistema de ensino superior catarinense pelo processo ímpar de interiorização e expansão com o apoio das comunidades e governos municipais.

Ressaltando manifestamente "que o plano considere a reforma universitária que se está a processar no país, e nos limites estaduais, seus objetivos pretendem fundamentar o su

cesso dessa reforma", o PEE fixa como um de seus objetivos "coordenar a expansão do ensino superior, visando adequar o emprego dos recursos disponíveis, evitar a criação de unidades sem que as existentes tenham esgotado sua capacidade de matrícula e entrosar a universidade com os planos estaduais e regionais de desenvolvimento" (SANTOS, 1970: 81).

Além de estimular as Faculdades de Filosofia e Educação a formarem, em cursos intensivos, professores para a "segunda fase do ciclo básico", o PEE propugna um "entrosamento com a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina e a Universidade Federal de Santa Catarina para que estas, através da formação de grupo inter-universitário, lidem o desenvolvimento do ensino superior do Estado, vinculem ou assistam as diversas unidades isoladas do interior e fixem, através de plano específico a ser coordenado pelo CEE, a política de expansão desse ramo de ensino" (SANTOS, 1970: 86).

Em projeto especial "sobre a política do ensino superior", reitera o PEE a necessidade de uma articulação da Assessoria de Planejamento, através da SEC e do CEE, para definir a política que deve "fundamentar um plano, a ser aprovado, pelo CEE, destinado a fixar a liderança da Universidade, sobre as diversas unidades do interior e a expansão desse nível de ensino. A SUDESUL deverá ser consultada, a fim de adequar a política de ensino superior do Estado com a da região sul do país" (SANTOS, 1970: 109).

Paralelamente às atividades desenvolvidas pelo CEPE, criada junto à Faculdade de Educação da UDESC com o objetivo

precípulo de transformã-lo no laboratório de assuntos educacio
nais da SEC e do CEE, foram mobilizadas as IES existentes no
Estado, para que, através de um processo de conscientização
ampla, se atingisse a meta de uma regionalização consenti-
damente planejada do ensino superior catarinense.

4.2. PRIMEIROS MOVIMENTOS DE REGIONALIZAÇÃO.

A própria instalação do ensino superior nas cidades-polo do interior do Estado ou sedes de micro-região, foi precedida de campanhas comunitárias e de conscientização regional. Respaldados nas forças vivas e na opinião pública, os dirigentes políticos obtiveram a delegação e a força de reivindicar ao poder público estadual a criação de suas unidades de ensino superior. A opção comunitária de manutenção representou uma alternativa simpática, pois se constituía em fórmula de democratização da educação sem ônus financeiro para os cofres públicos do Estado e da União.

Num primeiro momento, a reivindicação se limitava à instalação de uma faculdade isolada, na sede do município-polo e mantida às expensas dos cofres públicos locais. Assim surgiram as Faculdades de Ciências Econômicas de Blumenau, Tubarão, Joinville e Lages, e a Faculdade de Direito de Itajaí. Logo depois foi criada a Faculdade de Administração de Empresas de Rio do Sul.

Na etapa seguinte, movidas pela euforia nacional de desenvolvimento e pelas pressões sociais de ensino universitário para todos, as comunidades ampliaram suas ambições, não menos pelo sucesso, mesmo que relativo, alcançado com a experiência das faculdades isoladas nas principais cidades do litoral. Realiza-se, então, o "1º Seminário de Estudos Pró-Implantação do Ensino Universitário no Sul Catarinense", em Criciúma, promovido pela Câmara Júnior daquela cidade, entre os dias 22 e 23 de junho de 1968, com a participação da UDESC, da Se

cretaria da Educação e do Conselho Estadual de Educação". É "o primeiro passo visando a uma regionalização consciente do ensino superior" no Estado de Santa Catarina. Concluiu o encontro que "a interiorização do ensino superior justifica-se desde que vise à integração do Estado ao desenvolvimento regional" (SACHET, 1971: 74).

Esposando os mesmos propósitos e imbuído do mesmo espírito, merece ser destacada a CARTA de IBIRAMA (Anexo I) por se constituir em manifesto coletivo de uma região do Estado das potencialidades econômicas, sociais e culturais, que é o Vale do Itajaí. É o resultado da reunião realizada no dia 5 de outubro daquele mesmo ano, na cidade de Ibirama. Ela traduz fidedignamente o espírito dominante entre os dirigentes e autoridades educacionais, bem como das lideranças políticas e empresariais à época. A FURB encampou a idéia central do documento e a transformou no monumento erigido no seu "campus", com os dizeres "Unidos construímos a nossa Universidade", seguindo-se os nomes de todos os municípios do Vale do Itajaí. Era o embrião de uma Universidade Regional.

Naquele mesmo ano prossegue o movimento de regionalização do ensino superior catarinense. Desta vez, promovendo-se uma reunião a nível estadual e envolvendo as IES responsáveis pelo sistema não federal. Trata-se do "Encontro Regional de Camboriú", o qual se preocupou já em debater o anteprojeto de um Sistema Integrado de Ensino Superior de Santa Catarina fundamentado na criação de "vários campi universitários em centros polarizadores regionais que possam atender a uma maior área cultural e econômica" (SACHET, 1971:75).

Percebe-se sem maior esforço, que havia a preocupação, induzida ou consentida, pouco importa, de expandir, de uma forma regionalizada o ensino superior catarinense. Para aprofundar as idéias e os propósitos, e cimentar os parâmetros do planejamento do sistema estadual, convocou-se o "I Colóquio sobre Regionalização do Ensino Superior", que se realizou na capital do Estado, sob o patrocínio da UDESC, cujas conclusões se encontram no Anexo I.

Duas preocupações despontam no texto referido, a saber, a irreversibilidade do processo de expansão e de regionalização do ensino superior catarinense, ocupando todas as áreas geográficas do Estado, e a consciência de que esse processo se devia realizar de forma coerente e harmônica.

Para dar suporte institucional aos propósitos expressos no I Colóquio, o Plano Estadual de Educação determinava que a Assessoria de Planejamento, através da Secretaria da Educação e Cultura e do Conselho, se articulasse com a UDESC e a Universidade Federal de Santa Catarina para a formação de um grupo de trabalho inter-universitário, a fim de ser formulada a política de ensino superior do Estado. Essa política deveria fundamentar um plano a ser aprovado pelo Conselho destinado a fixar a liderança da Universidade, sobre as diversas unidades do interior e a expansão desse nível de ensino (SACHET, 1971 : 77).

No intuito de consolidar as idéias expressas nas oportunidades anteriores e levar ao Conselho o pensamento do sistema estadual, a UDESC promoveu na cidade de Lages, nos dias 29 e 30 de junho de 1970, o "II Colóquio sobre Regionalização do Ensino Superior". Esse encontro tinha por objetivo buscar o con

senso para "um sistema multiversitário que congregue, de fato, as diversas unidades de ensino e treinamento de nível médio, técnico e superior do Estado. Esse sistema verificar-se-á com a criação de uma pessoa jurídica nova, cuja configuração deverá ficar delineada nesse encontro" (SACHET, 1970: 13).

O documento aprovado no II Côloquio (Anexo I) foi consolidado pelo grupo de trabalho, previsto no Plano Estadual de Educação, na forma de anteprojeto de Resolução e entregue ao Conselho em outubro de 1970. O propósito indubitável era o de promover a elaboração de um Plano de Expansão do Ensino Superior em Santa Catarina, conforme teor do texto transcrito no Anexo I.

Observa-se no art. 1º do anteprojeto a preocupação em produzir um referencial espacial, mais tarde retomado pelo CEE em novas tentativas de balizar geográfica e politicamente o planejamento do ensino superior. Os parâmetros então propostos coincidem com aquele em debate neste momento, acrescida de uma região, a saber, a do planalto norte. Por sua vez, os artigos 2º, 3º e 6º manifestam a preocupação pela observância "geográfica" da lei 5.540, não duplicando meios para fins idênticos ou equivalentes, prevendo-se para tanto uma única universidade (ou outro modelo organizacional talvez) em cada região. O CEE identifica-se igualmente com o II PND, incorporando as prioridades nacionais nos artigos 4º e 5º. Por outro lado, preocupado com a qualidade do ensino e com a institucionalização sólida das IES catarinenses, fixa o CEE no art. 8º as condições para a criação de novos cursos. O art. 7º prevê a adoção da "multiversidade" (ou similar), modelo sobejamente discutido à

época e que será abordado mais adiante quando da apresentação das IES, como base para o planejamento espacial e institucional do ensino superior catarinense.

O anteprojeto de Resolução supra obtivera acolhida junto às autoridades e lideranças educacionais, com uma ressalva: as garantias de manutenção e co-manutenção. Por isso pode se afirmar que as razões políticas para a não homologação da Resolução, mesmo depois de aprovada pelo Conselho, foram a falta de compatibilização entre a abdicação da liberdade de expansão e a co-manutenção do sistema pelo Estado e pela União. Como menos relevante destaque-se a descontinuidade administrativa e política, tendo em vista a posse do novo governo em março de 1971 e a renovação parcial do Conselho Estadual de Educação.

4.3 - ACAFE - ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS.

A "Multiversidade" debatida no II CRES e proposta na Resolução do CEE, que tinha por propósito promover a elaboração de um Plano de Expansão do Ensino Superior em Santa Catarina, enfrentou resistências políticas e das IES, não vindo a ser implantada. Nem mesmo os demais parâmetros propostos no sentido de encaminhar uma expansão ordenada do sistema fundacional catarinense foram levadas em consideração na apreciação dos processos de autorização de novos cursos.

No início da década de 70, em nome de sua autonomia, as IES continuaram expandindo-se e pulverizando-se à revelia de qualquer planejamento global no espírito das diretrizes dos Distritos Geoeducacionais, já em estudos no CFE e no DAU. Amparados e motivados pela concorrência e rivalidade inclusive, constata-se a falta de uma integração das instituições entre si e uma ausência de organismos governamentais ou outros que dessem assessoramento técnico efetivo e apoio financeiro. Segregadas umas das outras, por vontade própria ou por injunções externas, as Fundações Educacionais debateram-se à procura de soluções individuais e exclusivas, sobrevivendo com o auxílio da comunidade através do poder público municipal.

Nessa fase de descontinuidade nos esforços de planejamento e disciplinar o processo de interiorização e regionalização do ensino superior em Santa Catarina, observa-se

uma não imposição de uma IES sobre as outras, nem mesmo sob a forma de "primus inter pares". Novas lideranças surgidas dentro ou à margem do Conselho Estadual de Educação possibilitaram, aos poucos, uma nova arrancada de desenvolvimento, amadurecimento institucional, consciência de planejamento e coesão com solidariedade, que então começou a imperar.

Essa nova consciência de apoio recíproco e de fortalecimento através da união de todos levou à criação de um órgão de classe. Sentaram-se suas bases em reunião realizada em Blumenau, no dia 2 de maio de 1974, quando do 10º aniversário da FURB, entidade pioneira da interiorização do ensino superior no Estado. Em reunião conjunta do CEE e das IES, os dirigentes das 15 Fundações Educacionais constituíram a ACAFE (mapan?l) com os seguintes objetivos básicos:

"I - Congregar as Entidades Mantenedoras do Ensino Superior de Santa Catarina, e representá-las nos seus interesses, nos termos deste Estatuto.

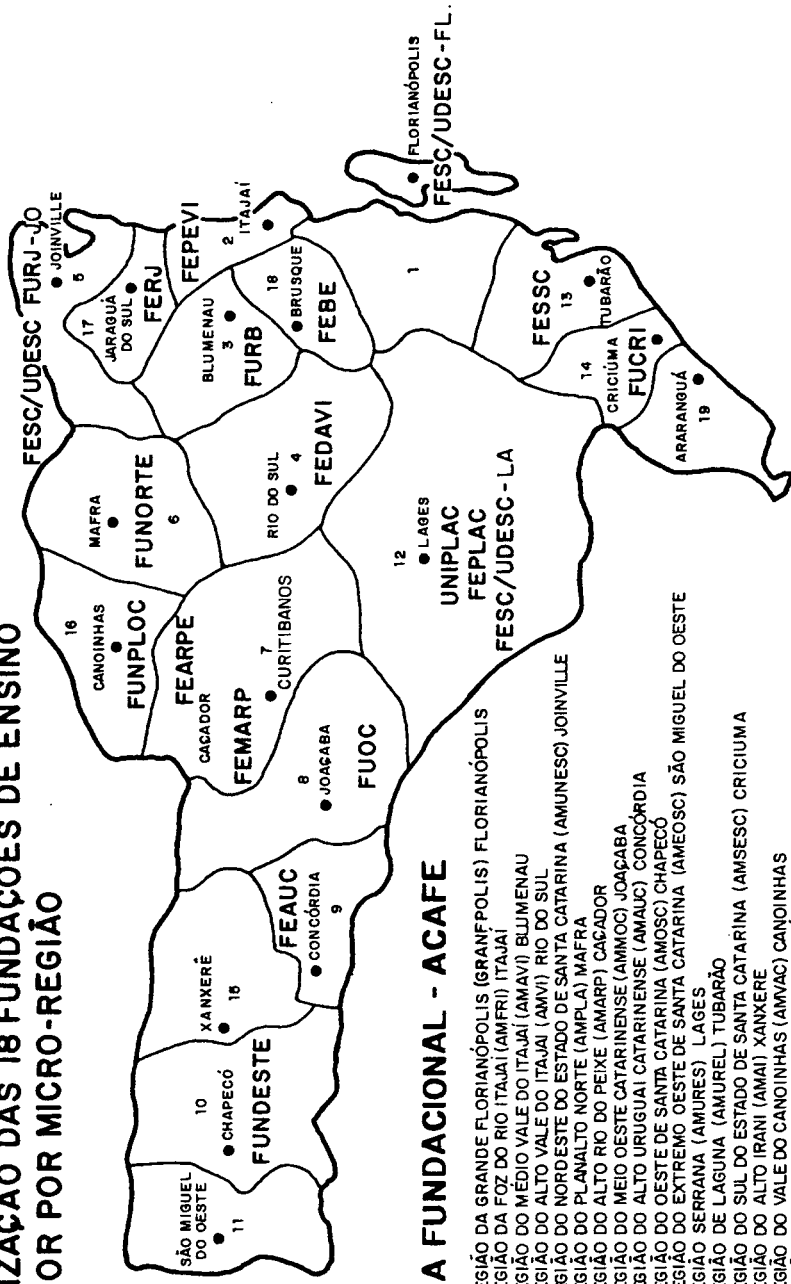
II - Representar, quando solicitada, as Entidades filiadas junto aos Órgãos Municipais, Estaduais, Federais, Autárquicos ou perante terceiros;

III - Promover o intercâmbio entre as Entidades filiadas inclusive de formação de pessoal, através de congressos, seminários e outras formas de reunião;

IV - Assessorar as Entidades filiadas nos problemas referentes à Administração e ao Ensino e Pesquisa;

V - Realizar estudos e pesquisas com vistas à me-

**SANTA CATARINA
LOCALIZAÇÃO DAS 18 FUNDAÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR POR MICRO-REGIÃO**



SISTEMA FUNDACIONAL - ACAFE

- 1 - MICRO-REGIÃO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS (GRANFOPOLIS) FLORIANÓPOLIS
- 2 - MICRO-REGIÃO DA FÓZ DO RIO ITAJAÍ (AMFRI) ITAJAÍ
- 3 - MICRO-REGIÃO DO MÉDIO VALE DO ITAJAÍ (AMAVI) BLUMENAU
- 4 - MICRO-REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ (AMVI) RIO DO SUL
- 5 - MICRO-REGIÃO DO NORDESTE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (AMUNESC) JOINVILLE
- 6 - MICRO-REGIÃO DO PLANALTO NORTE (AMPLA) MAFRA
- 7 - MICRO-REGIÃO DO ALTO RIO DO PEIXE (AMARP) CACADOR
- 8 - MICRO-REGIÃO DO MEIO OESTE CATARINENSE (AMMOC) JOAÇABA
- 9 - MICRO-REGIÃO DO ALTO URUGUAI CATARINENSE (AMALUC) CONCÓRDIA
- 10 - MICRO-REGIÃO DO OESTE DE SANTA CATARINA (AMOSC) CHAPECÓ
- 11 - MICRO-REGIÃO DO EXTREMO OESTE DE SANTA CATARINA (AMEOSC) SÃO MIGUEL DO OESTE
- 12 - MICRO-REGIÃO DE LAGUNA (AMUREL) LAGES
- 13 - MICRO-REGIÃO DE LAGUNA (AMUREL) TUBARÃO
- 14 - MICRO-REGIÃO DO SUL DO ESTADO DE SANTA CATARINA (AMSESC) CRICIÚMA
- 15 - MICRO-REGIÃO DO ALTO IRANI (AMAI) XANXERÊ
- 16 - MICRO-REGIÃO DO VALE DO CANOINHAS (AMVAC) CANOINHAS
- 17 - MICRO-REGIÃO DO VALE DO ITAPOÇU (AMVI) JARAGUÁ DO SUL
- 18 - MICRO-REGIÃO DO VALE DO ITAJAÍ-MIRIM (AMVIM) BRUSQUE
- 19 - MICRO-REGIÃO DO EXTREMO SUL DE SANTA CATARINA (AMESSC) ARARANGUÁ

lhoria qualitativa e quantitativa do Ensino Superior em Santa Catarina;

VI - Cooperar com os órgãos federais, estaduais e municipais e assessorar-lhe na formulação e execução da política de Ensino Superior em Santa Catarina;

VII - Realizar atividades passíveis de ação unificada" (ACAFE, 1974: 1-2).

Após a aprovação dos Estatutos em Assembléia realizada em Gravatal, consolidou-se a estratégia de institucionalizar a ACADEMIA CATARINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (ACAFE) por meio de ações conjuntas, que viriam gradativa e progressivamente impô-la perante a opinião pública catarinense e os órgãos governamentais municipais, estaduais e federais. O fortalecimento como entidade representativa deu-se com o passar dos anos, à medida que as próprias Fundações Educacionais se sentiram mais fortes, suas vozes ouvidas, suas atividades eram respeitadas e aumentava entre elas a coesão e a solidariedade. Merecem destaque algumas dessas ações:

a) Vestibular Estadual Unificado

Como primeira atividade, tendendo a uma unificação de fato do ensino superior do Estado de Santa Catarina, realiza-se, desde 1975, o CONCURSO VESTIBULAR da ACADEMIA CATARINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (ACAFE), adotado por todas as IES catarinenses, à exceção da UFSC e da ACE, correspondendo "ao espírito da reforma implantada no ensino universitário brasileiro" (ACAFE, 1975: 17).

Realizou-se, assim em Santa Catarina, a primeira experiência abrangendo geograficamente todo o território estadual. Foram quinze Fundações Educacionais, no início, que integravam o sistema sob a orientação da Comissão Central de Vestibular da ACAFE. Houve a abdicação parcial de direitos e a conquista paulatina de inúmeras vantagens. Inicialmente apresentaram-se aos candidatos melhores condições para a escolha de uma carreira, pois se ampliou a diversificação dos cursos e se aumentou a possibilidade de ingresso em outras carreiras. Além disso, deu-se oportunidade aos candidatos de fazer as inscrições e as provas no local mais próximo de sua residência, com opção de escolha de curso para qualquer das instituições integradas do sistema.

À primeira vista, insignificante como atividade conjunta que pudesse levar a uma maior integração das Fundações entre si, e ainda insignificante no aspecto de acesso às várias carreiras oferecidas, pois é do conhecimento público que a sua clientela é eminentemente ou demanda reprimida, ou candidatos fixados social ou profissionalmente em suas comunidades de origem. Com isso a capacidade de aproveitamento do novo mecanismo de oferta de curso e vaga só à margem pôde ser aproveitada, e exetutando-se aí as IES com um leque maior de cursos e de vagas. Competiam elas, contudo, em desigualdade de condições; não raras vezes, com a UFSC, pelas condições de ensino gratuito oferecido pela última, um conjunto de cursos em áreas nobres e, não menos, o "ambiente universitário" já existente em Florianópolis.

Após dois anos de bem sucedido vestibular unificado, em 1977 a ACAFE negociou com a UFSC o desenvolvimento de um Vestibular Único e Unificado no Estado, o que facilitaria uma análise mais confiável do desempenho dos candidatos e das escolas das quais procediam, propiciando ao Conselho Estadual e à Secretaria da Educação, bem como às próprias IES, os mecanismos de avaliação do ensino de 1º e 2º Graus no Estado e a proposição de normas procedida anualmente trouxe subsídios para as autoridades educacionais. Dentre as avaliações feitas merece destaque o projeto encaminhado à UFSC pelo INEP e coordenado pela Prof^a Neide Maria de Almeida Fiori sobre a articulação entre o ensino superior e o 2º grau, cujo relatório foi entregue às autoridades educacionais do Estado. Após dois anos, por razões de ordem técnica, como o número de opções, a ACAFE e a UFSC voltaram a oferecer cada uma o seu Vestibular, sendo que a última promoveu uma descentralização geográfica permitindo a inscrição e a realização das provas, além de Florianópolis, em Criciúma, Blumenau, Joinville, Lages e Chapecô, em Convênio com as IES locais.

b) Capacitação de Professores das Instituições de Ensino Superior

Representando um esforço conjunto pelo aperfeiçoamento do pessoal docente de nível superior da área geoescolar de Santa Catarina, referente às IES não federais, a ACAFE coordena, desde 1975, o PICD - Programa Institucional de Capacitação Docente, mesmo não sendo ela uma IES, uma exceção à época. A CAPES, todavia, vislumbrou no modelo uma forma racional de atuar em Santa Catarina.

A ACAFE fundamentou suas pretensões na consciência das deficiências e precariedades existentes em suas unidades associadas, dentre elas destacando-se:

- baixo nível de qualificação docente;
- limitação na capacidade de comunicação, integração, empatia nas situações de ensino, estando em parte relacionada com a não continuação de estudos após a graduação;
- a intervenção educativa que o corpo docente realiza é geralmente limitada e pouco inspirada, devido a falta de oportunidade de melhor qualificação.

O fato de as Fundações terem se nucleado numa associação que permite ser um instrumento de planejamento conjunto, e de controle e avaliação do ensino superior em Santa Catarina, como de promover a elevação da qualidade da educação, era por si só testemunho relevante de maturação das condições necessárias para que as inúmeras deficiências devessem ser de pronto removidas.

Paralelo ao PICD propriamente dito, houve desde o início a consciência, - e a experiência veio a mostrar mais tarde de forma contundente, - que o mestrado e o doutorado não poderiam ser as únicas formas de capacitação docente do sistema fundacional. Para tanto, a estratégia a ser adotada para consecução de resultados a curto prazo, e condizente com a realidade institucional (IES de pequeno e médio porte), seria um programa de formação de recursos humanos a nível de pós-graduação "lato sensu", inicialmente PROCAPIES, mais tarde denominado PICD-II. Mas foi amparado ainda na primeira sigla citada que a Comissão de Pós-graduação da ACAFE, em 1976, elaborou o PROCAFAS, a ser desenvolvido com o patrocínio da Secretaria da Educação com recursos do FAS/CEF.

A partir de 1975, anualmente tem sido oferecidos cursos para a clientela formada por professores das Fundações e por outros profissionais que vieram se constituir em reserva técnica ou estoque, tendo em vista a alta rotatividade do corpo docente dessas IES, mormente nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas.

c) Apoio Financeiro ao Sistema Fundacional.

É do domínio público o papel decisivo exercido pelo Sistema Fundacional no desenvolvimento econômico, social e cultural nas comunidades do interior, permitindo a fixação de mão-de-obra especializada no interior do Estado e evitando a concentração da disputa de vagas na Capital. O desenvolvimento das Fundações, criadas pelo poder público municipal, trouxe como efeito negativo a privatização de sua manutenção e expansão. Formalmente entidades públicas, são elas hoje efetivamente mantidas por taxas e anuidades. Isto posto, tornou-se imperativa a participação do poder público estadual e federal, para não inviabilizar o sistema, e anulando deste sua importante função social.

No governo Konder Reis, o esforço concentrou-se em dotar as Faculdades de instalações próprias, incluindo outros níveis de infra-estrutura técnico-pedagógica, como laboratórios e acervos bibliográficos. Notadamente a implantação e melhoria dos "campi" das Fundações Educacionais, se fez com a aplicação de recursos advindos do FAS/CEF. Contudo novos ônus se fizeram presentes, como conservação, ampliação gradual, construções e/ou adequação de novos ambientes, como também, melhoria qualitativa e quantitativa de equipamentos para melhor atender às necessidades e exigências das IES. Mas

trouxe o ônus social do espaço ocioso, a ter solução com a implantação gradativa do ensino de 1º e 2º graus, o que redundará em outros benefícios, como fixação de profesosres e preparação de clientela qualificada para o nível superior e não menos, oferecendo uma contrapartida ao goveno do Estado.

O Plano Estadual de Educação - Quadriênio 1980/83 prevê a institucionalização do apoio financeiro, por parte do governo do Estado, ao sistema fundacional. No entretanto, ele será dado "em consonância com a política de implantação dos subdistritos geoeducacionais e com a apresentação dos Planos Quadrienais de Desenvolvimento das Fundações, de modo que esse apoio financeiro não se constitua em instrumento encorajador e fomentador de cursos saturados e sem maior expressão na formação dos recursos necessários ao desenvolvimento estadual". Como resultado não se quer, na realidade, uma paralização, mas um redirecionamento nessas áreas saturadas, e que "o apoio financeiro traga resultados na melhoria do corpo docente do ensino de 1º e 2º graus, através de cursos fora da sede ou em regime especial" (PEE 1980/83: 148).

Pode-se afirmar que "a obtenção do auxílio financeiro institucionalizado, dos Governos Federal e Estadual, que teve início de vigência em 1980, foi dos mais importantes acontecimentos na história das Fundações. Em luta comum liderada pela ACAFE, beneficiou o Sistema Fundacional, direta e indiretamente os alunos, professores e o povo catariense. O Governo do Estado, com uma verba inicial de Cr\$ 40.000.000,00 (quarenta milhões de cruzeiros), em duas parcelas, demonstrou sua preocupação com a realidade do En-

sino Superior de Santa Catarina, que, em contrapartida, tem demonstrado seu valor. O Governo Federal, por sua vez, através do MEC, repassou às Fundações a importância de Cr\$ 20.000.000,00 (vinte milhões de cruzeiros)". (ACAFE, 1981: 13).

A Comissão de Ensino Superior, criada pelo Secretário da Educação, com base no Plano Estadual de Educação, está aperfeiçoando os critérios para a avaliação do desempenho das IES e, assim, a distribuição do auxílio financeiro ser mais expressão da realidade institucional. Para complementar, deverão ser propostos novos mecanismos para induzir um redirecionamento de cursos saturados e, principalmente, a implantação de cursos prioritários para o desenvolvimento e a integração regionais.

d) Outras Atividades da ACADE.

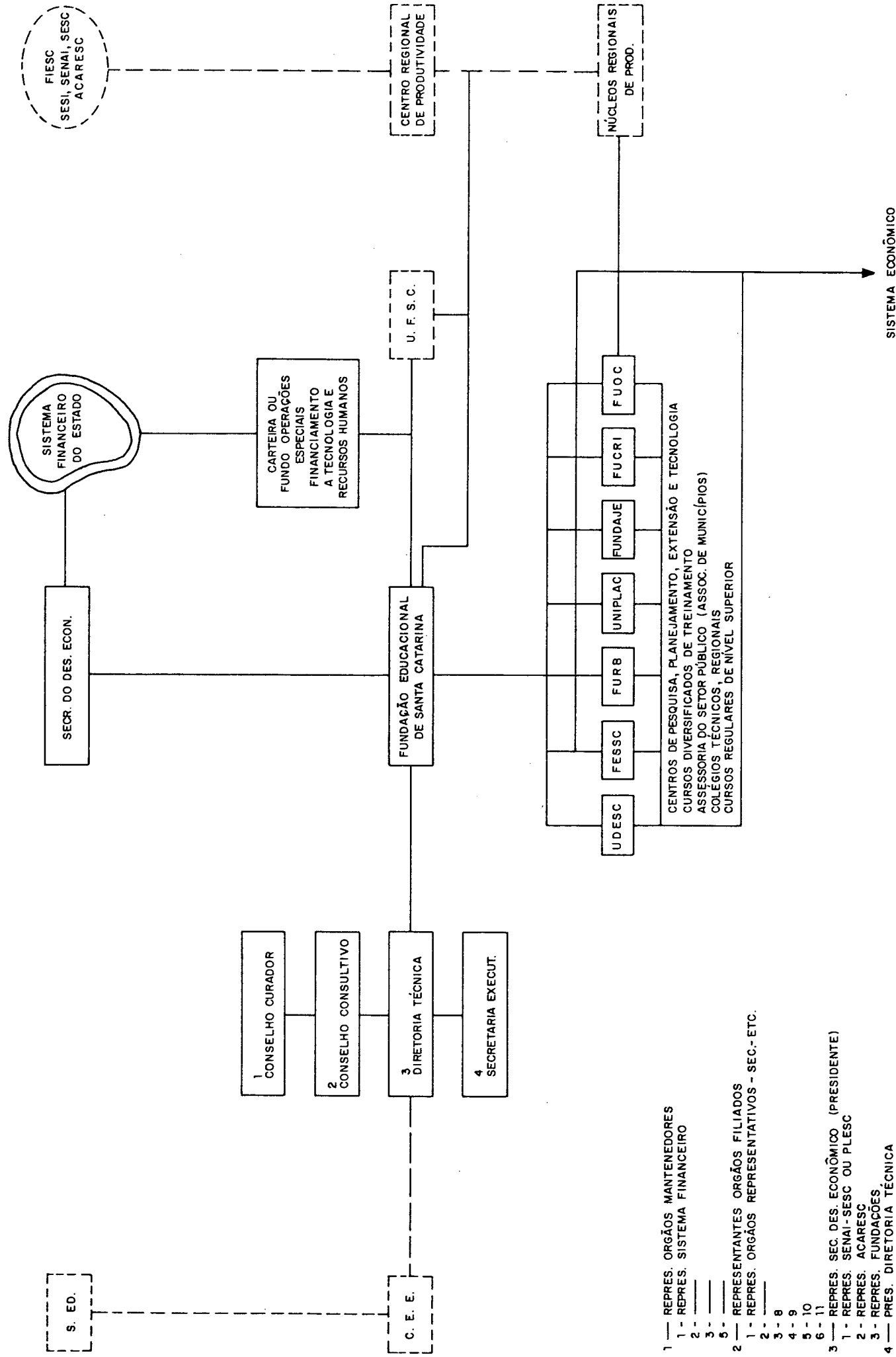
Merecem menção outras atividades da ACADE, sobretudo aquelas que promovem a integração das IES. Na qualidade de interveniente, surge a captação de recursos para os cursos de especialização (pós-graduação "lato sensu"), PICD I, treinamento do pessoal técnico e administrativo, salário-educação para as fundações, convênios visando treinamentos e prestação de serviços, seminários e encontros, fórum de debate visando a análise do currículo de cursos, seleção e melhor adequação dos conteúdos programáticos, etc, e levantamento e divulgação do potencial do sistema fundacional de ensino superior de Santa Catarina.

4.4. AÇÕES GOVERNAMENTAIS NO PERÍODO 1971/1978.

O PROJETO CATARINENSE DE DESENVOLVIMENTO - 1971/74, no concernente ao ensino superior, faz referências ao "PEE-1970/79", quando considera, antecipando-se à Lei 5.692, o ensino fundamental de 8 anos como "exigência básica do ser humano e deve visar o universo da população". A qualificação desses recursos humanos solicitados pelo mercado de trabalho, como exigência do sistema econômico, seria "tarefa conjunta da Secretaria da Educação e da Fundação Educacional de Santa Catarina, pelos seus órgãos próprios, ou por cooperação com os sistemas acionados por outras instituições" (PROJETO, 1971: 50). O sistema proposto, esquematizado no quadro nº 11, torna plástica a concepção do PEE no sentido de uma incorporação das IES catarinenses pela Fundação Educacional de Santa Catarina, como sua mantenedora e comantenedora, respectivamente.

Ao lado do ensino fundamental obrigatório, universal e gratuito, o PROJETO prevê, para o ensino médio, matrículas preferencialmente orientadas para cursos técnicos profissionais, de acordo com o mercado de trabalho. Por sua vez, "o ensino superior, que se expandirá dentro dos mesmos conceitos, terá o estímulo do Estado, através dos mecanismos previstos no sistema de formação de recursos humanos, e na medida em que se integrarem seus órgãos mantenedores na programação geral. A meta desejável é de diminuir o atraso quantitativo existente em Santa Catarina, em relação aos índices nacionais, de modo a alcançar a relação 4 matrículas/1.000 ha-

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE SANTA CATARINA ORGANOGRAMA PRELIMINAR



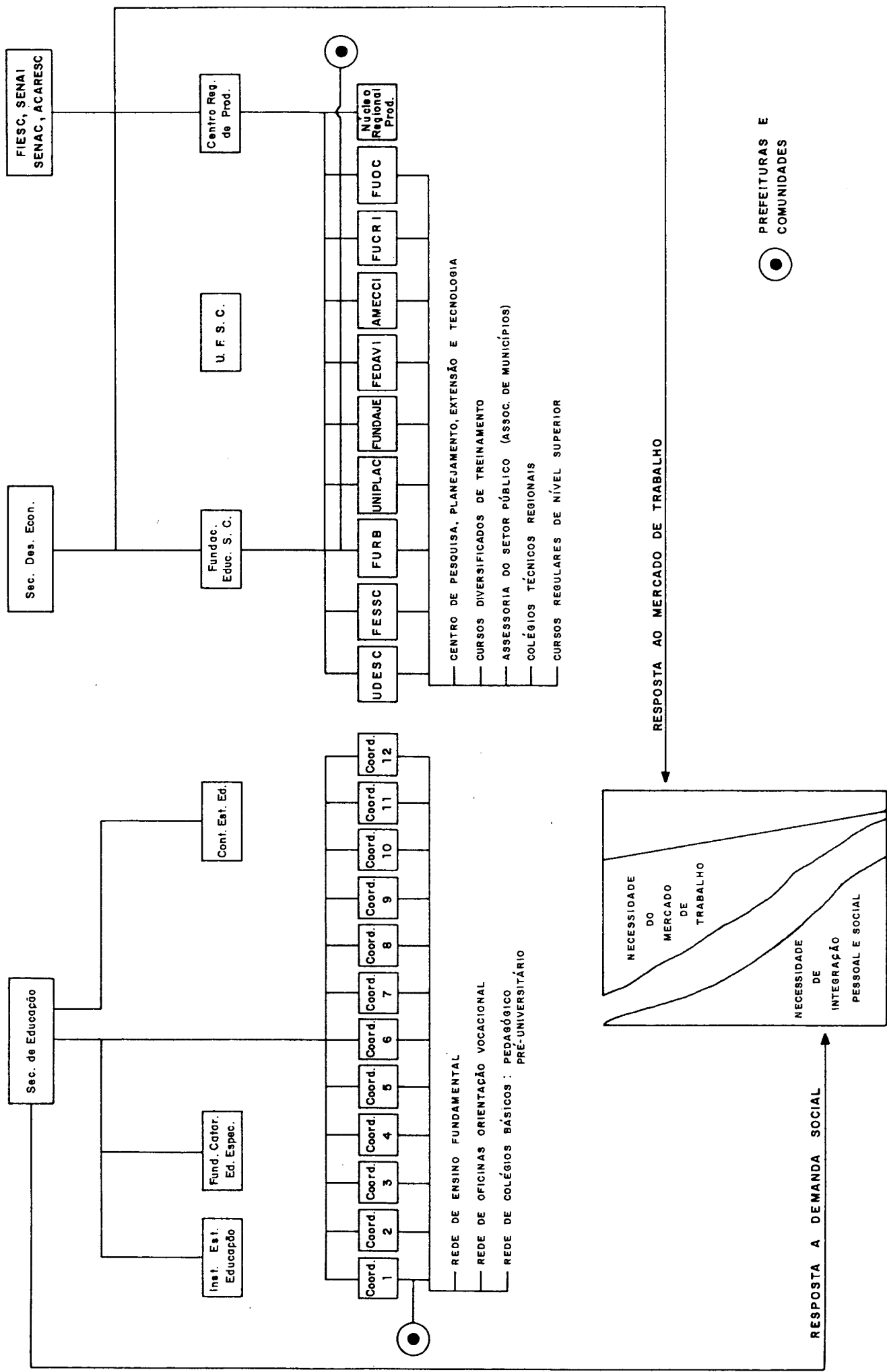
- 1 — REPRS. ORGÃOS MANTENEDORES
- 1 - REPRS. SISTEMA FINANCEIRO
- 2 - _____
- 3 - _____
- 5 - _____
- 2 — REPRESENTANTES ORGÃOS FILIADOS
- 1 - REPRS. ORGÃOS REPRESENTATIVOS - SEC.- ETC.
- 2 - _____
- 3 - 8
- 4 - 9
- 5 - 10
- 6 - 11
- 3 — REPRS. SEC. DES. ECONÔMICO (PRESIDENTE)
- 1 - REPRS. SENAI - SESC OU PLESC
- 2 - REPRS. ACARESC
- 3 - REPRS. FUNDAÇÕES
- 4 — PRES. DIRETORIA TÉCNICA

bitantes ao final do período, e adequar a expansão às necessidades de recursos humanos de alto nível, exigidos pelo processo e tecnologia, inclusive gerencial" (PROJETO, 1971: 51). O quadro nº 12 sintetiza a concepção do modelo "sistema global integrado de formação de recursos humanos e oferta de tecnologia", na qual se repete a concepção da figura nº 11.

No entanto, o anteprojeto de Resolução, elaborado nos termos do PEE e aprovado pelo CEE, deixou de ser homologado pelo novo governo, nem foi retomado nos anos seguintes. A expansão continuou inicialmente no ritmo do final da década de 60, fixando-se o ensino superior em outras cidades-polo, desta vez principalmente no oeste e planalto norte do Estado, perfazendo um total de 15 Fundações Educacionais quando foi criada a ACAFE em 1974. No quadriênio seguinte arrefeceu-se naturalmente a euforia expansionista e de interiorização, surgindo apenas 3 novas Fundações Educacionais, em Jaraguá do Sul, Curitiba e Concórdia. As dificuldades encontradas nos processos de reconhecimento, bem como o nível de exigência por parte do CEE, reduziram em muito o pleito de novos cursos. Assim é que em 1977 apenas um processo tramitou no Conselho.

Destarte, pode se concluir do exposto até agora que, se no período de 1971/77 houve um certo comportamento liberal por parte do CEE, talvez devido à nova composição da Comissão de Ensino Superior, neste período representativamente ocupada por dirigentes da IES do interior, -precedido que fora por uma fase inicial de proliferação do ensino superior no interior do Estado e depois tentativas sérias, mas

SISTEMA GLOBAL INTEGRADO DE FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS E OFERTA DE TECNOLOGIA



infrutíferas, de ordenamento do sistema; - o ano de 1978 foi marcado pelas ressonâncias das normas baixadas pelo CFE em sua sessão de dezembro de 1977.

Os Avisos Ministeriais nº 69/77 e nº 137/77, versando vários temas fundamentais sobre o estado da educação no Brasil, e especialmente da necessidade de adoção de normas assentes na nova realidade, fizeram com que o CFE, através da CESu (3º Grupo), convertesse essas recomendações em propostas, formulada pela Indicação nº 02/77. Podem nela ser identificados os seguintes princípios norteadores:

"a) controle da expansão quantitativa do sistema, tanto quanto possível, em função das necessidades sociais;

b) garantia de qualidade do ensino oferecido;

c) estímulo ao desenvolvimento da pesquisa e da extensão, visando a proporcionar subsídios para a melhoria constante do ensino, em função da realidade nacional, globalmente considerada, assim como a nível regional e local;

d) não proliferação de cursos capazes de proporcionar a expectativa de surgimento de novas profissões a serem regulamentadas em lei, sempre que as já existentes atendam satisfatoriamente às necessidades sociais;

e) adoção de novos critérios gerais para revisão dos currículos mínimos e dos planos de cursos vigentes, que não estejam de acordo com os critérios antecedentes" (CFE, 1978: 11).

Duas esferas de preocupações estão consubstanciadas na nova estratégia expressa nas propostas de Resoluções, assim resumidas:

"a) ordenar a expansão do ensino superior segundo critérios básicos de necessidades sociais, corretamente identificadas e dimensionadas;

b) prever e prover meios de assegurar um nível qualitativo crescente, quer do ponto de vista da eficiência interna, como do ponto de vista da eficiência externa do sistema" (CFE, 1978: 12).

Como decorrência foram baixadas pelo CFE as Resoluções seguintes:

- . Resolução nº 16/77 - fixa normas de autorização para o funcionamento de cursos superiores de graduação que tenham currículos mínimos fixados pelo Conselho Federal de Educação e dá outras providências.
- . Resolução nº 17/77 - fixa normas para aprovação de planos de cursos com fundamento no artigo 18 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.
- . Resolução nº 18/77 - fixa normas para autorização de cursos com fundamento no art. 2º, § 1º do Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.

Resolução nº 19/77 - fixa normas para o reconhecimento dos cursos superiores de graduação.

Resolução nº 20/77 - fixa normas para a indicação do corpo docente nas Instituições de Ensino Superior.

Na sessão de agosto do mesmo ano, o CFE havia, através da Resolução nº 14/77, fixado condições para a validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior.

As medidas supra traziam em seu bojo "a adoção de critérios mais rigorosos do ponto de vista da qualidade do ensino ministrado, mais seletivos quanto à natureza dos cursos a serem oferecidos e mais realistas no que respeita à adequação desses cursos às necessidades efetivas do espaço geoeeducacional" (CFE, 1978: 12).

Fica evidente o propósito de subordinar a criação de novos cursos para atendimento de necessidades sociais, cujo conceito está esparso na legislação da reforma universitária, significando ora necessidades do mercado de trabalho ou de mão-de-obra, ora fornecendo uma abertura para uma compreensão mais abrangente, relacionada com a formação plena do ser humano. Sua explicitação está contida na "Política Nacional Integrada da Educação".

O Parecer nº 3.491/77, do CFE, que conceitua necessidades sociais e fixa critérios de sua aplicação, sendo pois o lastro das Resoluções acima mencionadas, contem-

pla três ordens de necessidades sociais:

"a) as relacionadas com as atividades da economia, traduzida no mercado de trabalho efetivo em função do desenvolvimento econômico;

b) as voltadas para o aprimoramento físico, intelectual e espiritual do ser humano em sociedade;

c) a que diz mais com as aspirações últimas do indivíduo e a sua plena realização pessoal, assumindo uma contação de desenvolvimento cultural" (CFE, 1978: 17).

Contudo, o que deve ser objetivado é a obtenção de "uma conciliação entre o ponto de vista da sociedade e do indivíduo, certo de que uma adequação rigorosa entre as exigências pessoais e as necessidades sociais é praticamente inatingível" (CFE, 1978: 34).

Finalmente, o CFE está plenamente consciente do grau de complexidade que envolve os objetivos educacionais e os quadros objetivos nacionais e regionais, quanto ao nível de vinculação e da divisão política. Cabe aos conselheiros, por conseguinte, guiados pelo bom senso e por diretrizes mais flexíveis do que rígidas, decidir sábia e politicamente sobre as alternativas da educação superior nacional.

O CEE, adotando as bases doutrinárias expostas no Parecer nº 3.492/77 do CFE, e reivindicando uma expansão consentânea com a condição de país em via de desenvolvimento, propugna um posicionamento próprio nos seguintes termos: "Pre

cisamos buscar uma linguagem catarinense para os problemas catarinenses; perseguir a integração estadual, transformando uma realidade que questiona a existência de Santa Catarina para uma outra, de afirmação e de valorização de um povo, parcela de um todo nacional, mas que deseja conduzir-se por seus próprios esforços e tirocínio, na grande meta do desenvolvimento humano, "desenvolver o homem todo e todos os homens" (CEE, 1978: 17).

Com isso estavam sendo retomadas posições defendidas uma década antes, quando da pré-discussão do 1º PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, reafirmando a necessidade de desenvolvimento do país e, com destaque, de Santa Catarina na região sul. Considera-se, pois, a educação, mormente a oferecida em escolas de nível superior, como mola propulsora do desenvolvimento e redutora do "gap" existente entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos. Duas razões são esposadas no sentido de se atingir um índice de expansão do 3º grau, a par dos cuidados pela qualidade do ensino:

- a) os países em desenvolvimento "necessitam de concentrar esforços para acelerar o processo de desenvolvimento e, se possível for, queimar etapas a fim de diminuir gradativamente o "gap" que os separam dos desenvolvidos";
- b) por sua vez, os países em via de desenvolvimento "possuem uma população predominantemente jovem e, portanto, a parcela de escolarização de 3º grau - 18 a 25 anos - é relativamente bem maior do que a dos países desenvolvidos" (CEE, 1978: 18).

Contudo o CEE retoma suas preocupações em propor um referencial espacial, a saber, a divisão do Estado em micro-regiões "como linha fundamental de planejamento e política administrativa" (CEE, 1978: 21) do ensino superior catarinense. Adota, obviamente, o Distrito Geoeducacional como referencial espacial maior: Estado Santa Catarina, formando um conjunto de 14 médias cidades, que se constituem em 14 centros polarizados, organizadas em 14 Associações Intermunicipais, que, pelo decreto estadual SDE 28.12.73/N. 1.190 constituem as "Micro-Regiões Econômicas". Nessas cidades-polo estão localizadas, na sua maioria absoluta, as Fundações Educacionais.

Adotando, pois, as bases doutrinárias do Parecer nº 3.492/77 do CFE, a análise da demanda técnica e da demanda social deveriam pautar-se e se conformar com os limites das micro-regiões, no que concerne ao Sistema Estadual de Ensino Superior. Adicionando a essa premissa, como condições básicas, a qualidade do ensino e qualificação do corpo docente, sua remuneração, presença na comunidade, laboratórios e equipamentos, instalações físicas e bibliotecas, o CEE erigiu um elenco de "premissas que conduzem à conclusão de que a normatização, referente às autorizações de cursos superiores em Santa Catarina, na esfera de competência do Conselho Estadual de Educação, deve propiciar: 1º - Expansão gradativa, tendo, como meta referencial, uma taxa de crescimento anual em torno de 8%; 2º - distribuição de cursos pelas micro-regiões evitando duplicações numa mesma área; 3º - aumento das exigências à qualificação e residência na cidade sede do curso, do corpo docente;

4º - rigorismo quanto a instalações físicas, notadamente referentes a laboratórios, salas especiais e sala para professores; 5º - cuidados especiais quanto às bibliotecas; 6º - existência de equipamentos adequados; 7º - previsão de segurança econômico-financeira para cinco anos no mínimo, onde as unidades devam assegurar 80% do custeio efetivo; 8º - condigna remuneração dos docentes, estimulando a dedicação exclusiva nos moldes do Sistema Federal de Ensino Superior; 9º - cuidado para que os recursos financeiros fundamentais para o ensino de 1º e 2º Graus não sejam prejudicialmente deslocados para o ensino superior; 10º - preocupação especial para o fato de que a qualidade do ensino dos 1º e 2º Graus depende da qualidade do terceiro" (CEE, 1978: 22).

As diretrizes acima relatadas são referencial constante nas Resoluções baixadas pelo CEE, principalmente aquela que fixa normas para a autorização de cursos superiores dentro da sua competência. Com isso, o sistema pode receber orientações mais precisas no encaminhamento de suas pretensões, o que contudo não se traduziu em tramitações sem conflitos de novos processos de autorização. Prova disso foi a conturbada tramitação dos processos de autorização de 4 novos cursos de Direito, e conseqüente denegação pelo CEE de outras quatro pretensões. Da mesma maneira, inúmeros processos protocolados em 1979, portanto, durante a vigência da Resolução nº 9/78, deixaram de receber decisões concludentes, o que permite concluir que os critérios nela fixados merecem uma revisão, pelo menos no que tange a distribuição geográfica do ensino supe-

rior catarinense. Urge, pois, uma compatibilização entre o referencial espacial menor (micro-região), o DGE, a região sul e a situação nacional. O decreto presidencial nº 86.000 nada mais é do que um sinal "amarelo" para a fixação e a busca de novos parâmetros e mecanismos para um efetivo planejamento do ensino superior brasileiro e, conseqüentemente, catarinense.

4.5. AÇÕES GOVERNAMENTAIS - O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - QUADRIÊNIO 1980/1983.

Orientado pela diretriz nacional da técnica do planejamento participativo, o Governo do Estado, através do Decreto nº 7.520, de 14/05/79, instituiu a Comissão Superior de Estudos, com a finalidade de elaborar o projeto do Plano Estadual de Educação para o quadriênio 1980/1983. Foi preocupação primordial que a Comissão fosse constituída por instituições representativas no processo educacional catarinense.

A política educacional expressa no Plano de Governo norteou a Comissão a propor a promoção da expansão quantitativa e a melhoria qualitativa da área educacional, estabelecendo para tanto as seguintes diretrizes básicas: absoluta integração entre a Comunidade e a Escola, aperfeiçoamento dos programas de assistência ao escolar, valorização profissional do professor, expansão do ensino de 1º e 2º graus, reformulação da estrutura administrativa das unidades executivas da Secretaria de Educação, expansão do ensino pré-escolar, apoio ao ensino especial, especialização do ensino de 3º grau respeitadas as vocações regionais, ampliação do ensino supletivo e apoio à rede de ensino particular.

O II PEE veio confirmar a atitude inovadora do I PLANO ESTADUAL de EDUCAÇÃO 1970/79, o qual se antecipara aos posteriores PSECs e inclusive à Lei 5.692/61 no que tange a reforma do ensino de 1º e 2º graus. Assim representam os 10 anos

do I PEE, ricas e valiosas experiências educacionais, cuja avaliação está a merecer as atenções das autoridades educacionais.

O PLANO ESTADUAL de EDUCAÇÃO 1980/1983 expressa como inovação maior a preocupação do sistema educacional pelo ensino superior. De um lado, pelo que ele representa como peculiaridade, isto é, com exceção da UFSC e da ACE, todas as IES catarinenses pertencem ao sistema estadual e representam aproximadamente 70% das vagas oferecidas no vestibular. Enquanto pertencentes ao sistema estadual de educação estão e-las subordinadas, nos aspectos de controle, acompanhamento, planejamento e execução, ao Conselho Estadual de Educação e à Secretaria de Educação do Estado.

Pela representatividade do sistema, o Plano preconiza duas linhas de ação: fortalecimento do Conselho Estadual de Educação e criação de Unidade de Ensino Superior junto à Secretaria de Educação. No primeiro caso, a recente delegação de competências pelo CFE aos CEEs adicionou um sem número de novas atribuições exigindo uma ampliação da sua estrutura administrativa e técnica, propondo ainda uma revisão dos critérios de sua composição. Por sua vez, um órgão na estrutura da SEE, nos moldes do antigo DAU (hoje SESU) com as funções de planejamento, avaliação, controle e apoio técnico, ofereceria condições mais favoráveis para uma assistência financeira e técnica do Governo Estadual ao sistema fundacional. Esse papel não pode ser assumido pela ACAFE pelas próprias condições de órgão associativo, que visa defender os

interesses das Fundações.

Em análise concisa o II PEE registra a posição do Estado no contexto brasileiro no referente ao ensino superior, constatando-se que apenas 0,61% da população catariense está matriculada nesse nível, enquanto a média nacional é de 1,2%. O CEE estabeleceu na Resolução 9/78 a meta de expansão de matrículas no ensino de 3º grau em 8% ao ano. O II PEE destaca ainda a má distribuição de vagas pelas diversas áreas geográficas, sendo que na região da Capital as matrículas no ensino superior alcançam 2% da população enquanto no oeste esta relação é de apenas 0,089%. Da mesma forma, aponta o II PEE para as distorções quanto à distribuição de cursos e vagas por área de conhecimento, resultando na década 67/76 que 66,5% de alunos graduados pelo sistema fundacional proviessem de Cursos de Licenciatura e 28% dos Cursos de Ciências Humanas, restando apenas 5,5% para as Ciências Tecnológicas e Agrárias.

Reivindica o II PEE, como consequência, que "a expansão do sistema se coadune com uma regionalização, entendida como a divisão do Estado em oito subdistritos geoeleucionais, almejando-se corrigir as distorções encontradas e buscando, através das fundações, cobrir os vazios existentes na formação dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento estadual" (PEE, 1980: 135).

Tal divisão do DGE-34 em 8 subdistritos geoeleucionais favoreceria uma maior integração entre as fundações,

em termos de articulação e complementação, conduzindo a expansão, prioritariamente, dentro da vocação econômica dos subdistritos, em que essas estão inseridas. Resultariam desse intercâmbio novos modelos e formas de cooperação que haveriam inclusive, a par da valorização das licenciaturas já iniciada com o estatuto do magistério, a uma redução expressiva das vagas ociosas hoje existentes, e sobretudo a uma ampliação das oportunidades de estudo sem multiplicar os cursos, duplicando-os.

No referente ao financiamento do sistema fundacional lembra-se "o decisivo papel do sistema fundacional no desenvolvimento cultural, econômico e social nas comunidades do interior, que permitiram, através da democratização das oportunidades, a fixação da mão-de-obra especializada no interior e evitou a concentração da disputa de vagas na Capital" (PEE, 1980: 136). Assim, o Governo do Estado, com a contrapartida do Governo Federal via SESU/MEC, se propõe a participar no custeio do sistema fundacional, além de continuar investindo para a implantação e melhoria dos campi das Fundações Educacionais, em prosseguimento ao programa desenvolvido com recursos advindos do FAS, desenvolvendo principalmente "outros projetos de aplicação de recursos em termos de conservação, ampliação gradual, construções e/ou adequação de novos ambientes, como, também, a melhoria qualitativa e quantitativa de equipamentos para melhor atender às necessidades e exigências das IES" (PEE, 1980: 136-137).

Adotando como objetivo geral "garantir à população catarinense igualdade de oportunidades educacionais, ao nível

de educação superior qualitativamente maximizada" (PEE, 1980: 138), o PLANO ESTADUAL de EDUCAÇÃO fixa as seguintes prioridades básicas para o ensino superior:

- "- a melhoria qualitativa do ensino;
- a regionalização e consolidação do ensino superior fundacional e disciplinação de sua expansão;
- a criação de um órgão de coordenação do ensino superior na estrutura da Secretaria da Educação;
- a viabilização econômico-financeira do sistema fundacional" (PEE, 1980: 140).

4.5.1. COMISSÃO DE ENSINO SUPERIOR

O II PEE prevê a criação de uma Unidade de Ensino Superior, a quem caberá, como "Órgão de Comando do Sistema Fundacional junto à Secretaria da Educação, (...) os serviços de supervisão, assessoramento e inspeção de atividades das IES e, ainda, ser o veículo de intermediação estreita com o Conselho Estadual de Educação que é o órgão de Planejamento e normatização do ensino superior para o sistema estadual" (II PEE, 1980: 144).

Contudo, "enquanto não for implantada na Secretaria da Educação a Sub-Unidade de Ensino Superior, as atribuições a ele cometidas no Plano Estadual de Educação serão realizadas por uma Comissão diretamente vinculada ao Secretário da Educação", conforme Portaria E/259/80/SE, devendo o apoio técnico e administrativo necessário ao funcionamento da mesma ser fornecido pela Associação Catarinense das Fundações Educacionais - ACAFE.

A comissão, como que retomado a experiência do I PEE, foi constituída por um representante das quatro entidades envolvidas com ensino superior no Estado, a saber, o CEE, a SEE, a UFSC e a ACAFE. Tão logo foi empossada, a Comissão fixou como prioridades as atividades a seguir arroladas:

- propor mecanismos que favoreçam e expansão disciplinada do Sistema de Ensino Superior de Santa Catarina;
- assessorar na execução do Plano Estadual de Educação nesse nível de ensino;

- regulamentar, através de critérios técnicos de avaliação, o apoio financeiro do Governo Estadual às Instituições de Ensino Superior;

- promover a integração das Fundações Educacionais com a UFSC;

- promover a integração das IES com o Sistema Estadual de Ensino;

- assessorar as IES na elaboração de seus Planos Quadrienais de Desenvolvimento;

- representar e atuar junto às IES, e eventualmente, junto à SEE;

- representar e atuar junto ao MEC, e eventualmente, junto ao CFE.

Sintetizando, cabe à Comissão viabilizar e operacionalizar a execução do "Plano Estadual de Educação 1980/83", no concernente ao sistema estadual de ensino superior, exercendo as funções de planejamento, avaliação, controle e apoio técnico, e subsidiando dessa maneira as decisões do Secretário da Educação e do Conselho Estadual de Educação.

4.5.2. OS PLANOS QUADRIENAIS DE DESENVOLVIMENTO DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS.

O II PEE, em seus objetivos específicos, expressa a vontade política de "incentivar as fundações, através da elaboração de Planos Quadrienais de Desenvolvimento, a prática do Planejamento Institucional, como forma de disciplinar o crescimento do sistema e de racionalizar os serviços educacionais oferecidos" (PEE, 1980: 138). Prosseguindo, o II PEE visa o planejamento espacial ao manifestar seu propósito de "incentivar o intercâmbio e a aglutinação de Instituições de Ensino Superior localizadas numa mesma cidade ou subdistrito geoeducacional, criando-se Universidades, Federações de Escolas ou Faculdades Integradas, buscando a racionalização dos serviços oferecidos e evitando-se a duplicação de esforços e meios para fins idênticos" (PEE, 1980: 138).

"Se para as várias Instituições de Ensino Superior deste Estado, a elaboração do Plano Quadrienal representa a modernidade e a racionalidade da administração educacional, indispensáveis à consecução daqueles objetivos, para a Comissão de Ensino Superior esses Planos possibilitarão o levantamento de informações que tornarão possíveis a coordenação político-educacional, a racionalização e melhor aproveitamento dos recursos públicos investidos, controle na expansão das Instituições, evitando-se as distorções conhe-

cidas entre demanda e oferta, criação de um Banco de Dados que, sempre atualizado, facilitará o controle e o apoio técnico às Fundações, relevadas suas características econômico-educacionais micro-regionais, e prestando-se como centro comum de informações" (CES, 1980: 01). Assim é justificada a proposta de modelo de roteiro para o "Plano Quadrienal de Desenvolvimento" das Fundações Educacionais de Santa Catarina.

O II PEE pretendeu, pois, induzir as Fundações à apresentação de um documento de planejamento fixando as metas que deveriam vir explicitadas por parte de cada Fundação; a definição de sua política de expansão, a estratégia de qualificação do corpo docente e pessoal técnico-administrativo, uma postura no que se refere ao oferecimento alternativo dos cursos de baixa demanda, definição de uma política de expansão do ensino superior compatibilizada entre as diversas Fundações de uma mesma região, sugerindo formas de integração com as Fundações mais próximas, mormente as localizadas no mesmo subdistrito geoeducacional; política da Fundação quanto aos demais graus e tipos de ensino, e o seu procedimento em relação aos meios de contribuir na integração com a SEE na melhoria do ensino de 1º e 2º graus, bem como definição de programas e projetos de pesquisa e extensão. E, sobretudo, harmonizar o conjunto de ações propostas pelas IES com o PLANO ESTADUAL de EDUCAÇÃO, o que representará, para cada Fundação, a inserção de sua política num conjunto maior, previamente estabelecido e, portanto, mais racional.

Concluindo, não é demais reiterar que os Planos Quadrienais de Desenvolvimento constituíram-se em instrumental básico deste trabalho, tendo em vista ser esse documento o primeiro no gênero a ser solicitado das IES, propiciando pois uma fonte original para o desenvolvimento do diagnóstico caracterizador das Fundações Educacionais, como também do prognóstico a nível de elaboração dos modelos teóricos de articulação e cooperação das IES entre si, a partir de um novo referencial geográfico e político-educacional, o Subdistrito Geoeducacional.

5. MODELOS TEÓRICOS DE PLANEJAMENTO E SUA POSSÍVEL
APLICAÇÃO NA REALIDADE CATARINENSE

5. MODELOS TEÓRICOS DE PLANEJAMENTO E SUA POSSÍVEL APLICAÇÃO NA REALIDADE CATARINENSE.

O Documento-Base elaborado pela UDESC no sentido de subsidiar e facilitar os trabalhos dos participantes do "1º Colóquio sobre Regionalização do Ensino Superior - CRES", objetivando a produção de um documento final orientador das medidas a serem adotadas para efetivar o disciplinamento e a organização do ensino superior em Santa Catarina, se referia à falta de integração entre as diversas regiões como um dos maiores entraves a uma definição que objetivasse os seus rumos (SACHET, 1968: 1). A falta de rodovias asfaltadas, a precariedade ou inexistência absoluta de comunicações, a existência de ilhas geográficas, econômicas, sociais, políticas e culturais impediam um intercâmbio entre as regiões, entre os grupos e, no caso das IES, uma integração entre si, nem mesmo a nível regional.

O processo de "regionalização pulverizadora" se explica ainda pelo municipalismo e regionalismo exarcebados que muito tempo caracterizaram Santa Catarina, favorecendo o bairrismo, inclusive na criação de Fundações Educacionais pelo poder público municipal, as quais paulatinamente foram mais tarde sendo entregues à própria sorte. Os acertos e desacertos aí estão. Há hoje um alto nível de lealdade e de solidariedade entre os dirigentes das IES, um dos resultados do trabalho da ACAFE, promovendo-se um clima benéfico e favo

rável a uma reversão do processo: encerrar a fase de "regionalização pulverizadora" para dar lugar à era da "regionalização articuladora/agregadora/integradora".

Raul Prebisch, ao propor duas alternativas para o processo de desenvolvimento do Brasil, denominou-as de "reformismo imediatista" uma e a outra de "pragmatismo evolucionista". A primeira preconiza reformas totais e radicais e aplicação imediata dos resultados ao desenvolvimento preconizado. A segunda pretende alcançar o desenvolvimento através do disciplinamento e aplicação dos recursos existentes, procurando, gradualmente, dirigir o planejamento de acordo com as possibilidades e realidades presentes. Diante da realidade catarinense do ensino superior, vivenciada nos últimos quinze anos, é pertinente a adoção da segunda alternativa, condizente com as expectativas e consentânea com as normas legais vigentes.

Tendo em mente a segunda estratégia de Prebisch, pretende o presente trabalho, apoiando-se na divisão do país em Distritos Geoducacionais e do Estado em Subdistritos Geoducacionais, propor modelos teóricos de articulação e planejamento das IES fundacionais catarinenses. Esses modelos, ao invés de pressuporem a redução do sistema a uma "tabula rasa" através de medidas reformistas, constituem-se em suporte jurídico-institucional, o qual, além de viabilizar o "modelo catarinense de interiorização do ensino superior", promoverá uma efetiva regionalização e consolidação do sistema, permi-

tindo a transformação gradativa e progressiva dos atuais estabelecimentos isolados, ilhados e a si abandonados, em Federações de Escolas e futuras Universidades Regionais.

5.1. O DISTRITO GEOEDUCACIONAL COMO REFERENCIAL ESPACIAL PARA O PLANEJAMENTO E A AGLUTINAÇÃO DAS IES.

A legislação da reforma universitária (lei nº 5.540/68) levanta, pela primeira vez, o problema da dimensão espacial do sistema universitário brasileiro. Apoiado no art. 2º da referida lei: "o ensino superior indissociável da pesquisa será ministrado em universidades e excepcionalmente em estabelecimentos isolados organizados como instituições de direito público ou privado", o CFE proporia ao MEC a fixação dos Distritos Geoeeducacionais para efeitos de aglutinar as faculdades isoladas em universidades e/ou federações de escolas. A própria lei sugere no art. 8º que "os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão, sempre que possível, incorporar-se a universidades ou congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo, neste último caso, federações de escolas, regidas por uma administração superior e com regimento unificado que lhes permita critérios comuns de organização e funcionamento". A lei 5.540, ainda no seu art. 10, é incisiva estabelecendo a forma de executá-lo: "O Ministério da Educação e Cultura, mediante proposta do Conselho Federal de Educação, fixará os distritos geoeeducacionais para aglutinação dos estabelecimentos isolados de ensino superior existentes no país".

O I PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (1972/1974) destacou um projeto específico para estudar a dimensão espaci

al do sistema universitário brasileiro mediante a fixação dos Distritos Geoeducacionais. Segundo esse projeto, a finalidade básica dos Distritos Geoeducacionais seria a de disciplinar a rede existente com a correção das distorções ocorridas, conduzindo o sistema à efetiva integração do ensino ao meio ambiente em que se insere. Neste sentido os Distritos Geoeducacionais foram visualizados como suporte a um sistema de planejamento para o ensino superior. "Pode-se inferir que era propósito usar também os distritos, quer como instrumento de aglutinação, quer como auxiliar no processo decisório dos órgãos responsáveis pela expansão e pelo desenvolvimento do sistema universitário" (TRAMONTIN, 1978: 16).

Conforme o Projeto Prioritário nº 31, os Distritos Geoeducacionais, além do atendimento ao disposto na lei, "permitiriam a adequação da escola às necessidades do mercado de trabalho e a efetiva articulação escola-empresa, resultando dele o conhecimento da população economicamente ativa, na faixa etária não atendida, as perdas ocorridas e a caracterização da rede escolar do ensino superior existente" (TRAMONTIN, 1978:14).

Assim é que o Distrito Geoeducacional passou a ser "uma área geográfica que engloba unidades municipais, sempre pertencentes a um mesmo Estado, sendo que sua delimitação obedece critérios sociais e econômicos e cuja finalidade é servir como instrumento de análise e planejamento da Educação em nível superior" (CRUB, 1970: 707).

Além de instrumento de análise e planejamento, o DGE ou sua subdivisão, através da articulação das IES na forma de

associações, federações ou outros modelos, poderia apresentar vantagens no sentido de:

- "a) melhor aproveitamento de recursos humanos e materiais de cada entidade associada ou federada;
- b) unidade de seleção de alunos e orientação dos mesmos para as carreiras de curta ou longa duração, segundo suas capacidades individuais, e reclamos não apenas das zonas em que se situam tais escolas, mas também em referência ao mercado nacional de empregos;
- c) abrir maiores possibilidades de matrículas nos cursos de nível superior, inclusive por maior racionalidade nos processos de seleção de alunos;
- d) facilitar a criação de cursos básicos comuns a uma área de conhecimento, iniciando desta forma a comunidade de mestres e estudantes;
- e) planificar a utilização de vagas;
- f) integrar as atividades das instituições componentes mediante a adoção de regimento unificado que fixe critérios comuns de organização e funcionamento" (TRAMONTIN, 1978:23).

É recomendação do Grupo-Tarefa, que "dentro de cada distrito geoeeducacional, cabe às instituições tomarem a iniciativa de promover estudos e análises, em conjunto ou cada uma em particular, com vistas a elaborar e a descobrir formas e meios de melhor solucionar os problemas de agrupamentos, associações ou federações. Em outras palavras, ficou a cargo de

cada DGE promover os estudos e as formas de sua operacionalização" (TRAMONTIN, 1978: 24).

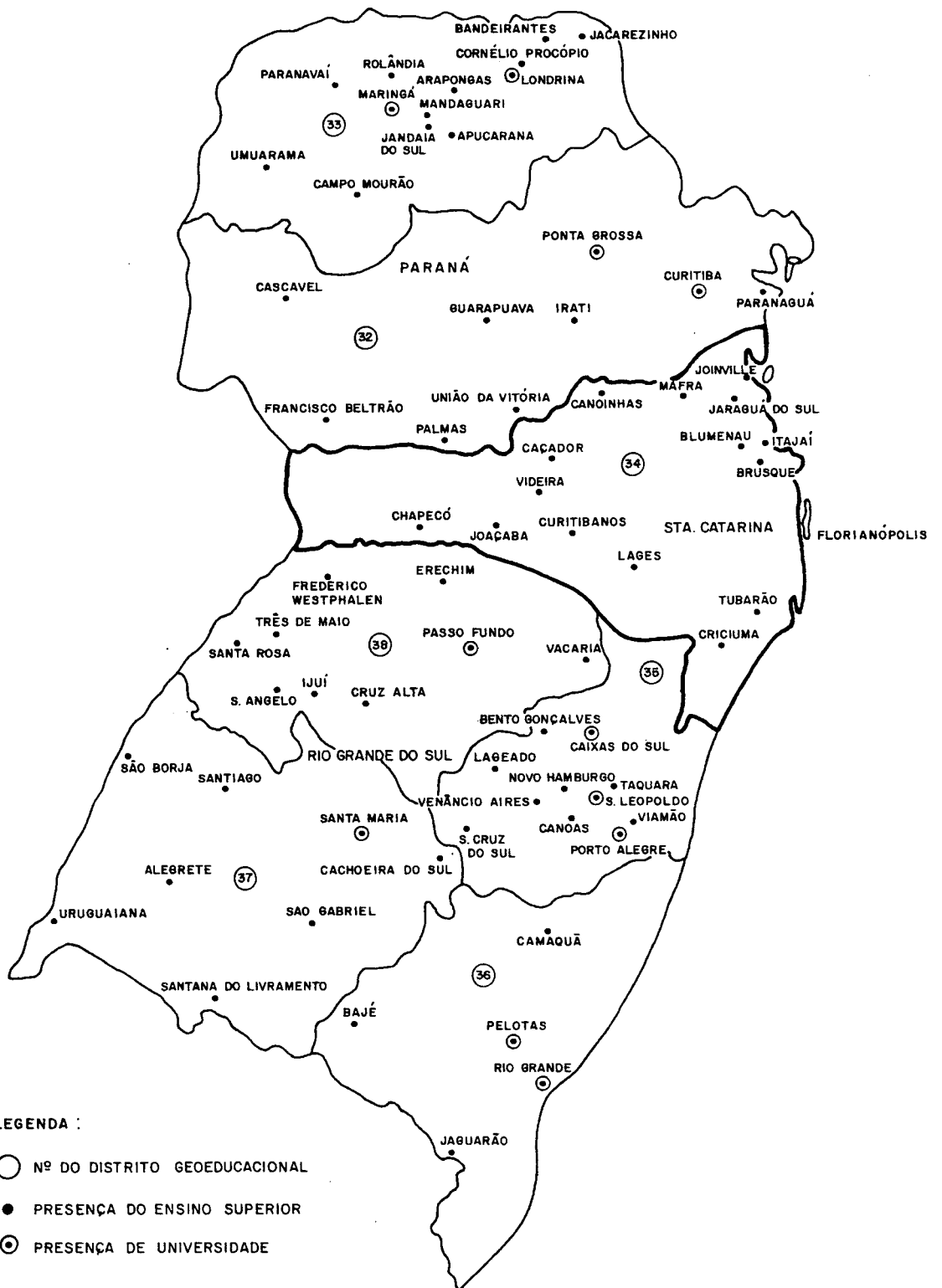
Em decorrência dos estudos desenvolvidos pelo Grupo-Tarefa, o Brasil foi dividido em 41 Distritos Geoeducacionais (mapa nº 2), constituindo o Estado de Santa Catarina o DGE-34 (mapa nº 3). A proposição dos Distritos Geoeducacionais foi aprovada pelo CFE por meio do Parecer nº 701/74, do Conselheiro Edson Machado de Souza, e homologada posteriormente pelo MEC pela Portaria nº 514/74.

MAPA Nº 2
DISTRITOS GEOEDUCACIONAIS - BRASIL



FONTE - TRAMONTIN - Política de Regionalização - Distritos Geoeducacionais - 1978

MAPA Nº 3
 DISTRITOS GEOEDUCACIONAIS - REGIÃO SUL



FONTE - TRAMONTIN - Política de Regionalização - Distritos Geoeeducacionais - 1978

5.2. A ESTRATÉGIA DA DIVISÃO DO DGE-34 EM SUBDISTRITOS GEO-EDUCACIONAIS.

Quando em 1978 o Conselho Estadual de Educação adaptara ao sistema estadual o conjunto de medidas baixado em dezembro de 1977 pelo CFE, o fizera com o propósito de dimensionamento da expansão do ensino superior catarinense. Para ajustá-lo aos índices de crescimento do Estado e reduzir o "gap" histórico no próprio desenvolvimento do sistema, ficando a relação universitários/população mesmo além da média nacional, - sem considerar a região sul que já tinha tradição no ensino superior, - concebeu-se um aumento de vagas na ordem de 8% ao ano.

Foi proposto como parâmetro para o dimensionamento e redirecionamento da expansão do ensino de 3º grau em Santa Catarina um espaço geoeeducacional, conduzindo a uma regionalização geoeeducacional. Para a sua determinação seriam consideradas: a economia, a política, a cultura, a geografia, a densidade demográfica, a vocação fundacional, a opinião política, as aspirações regionais e mesmo as individuais.

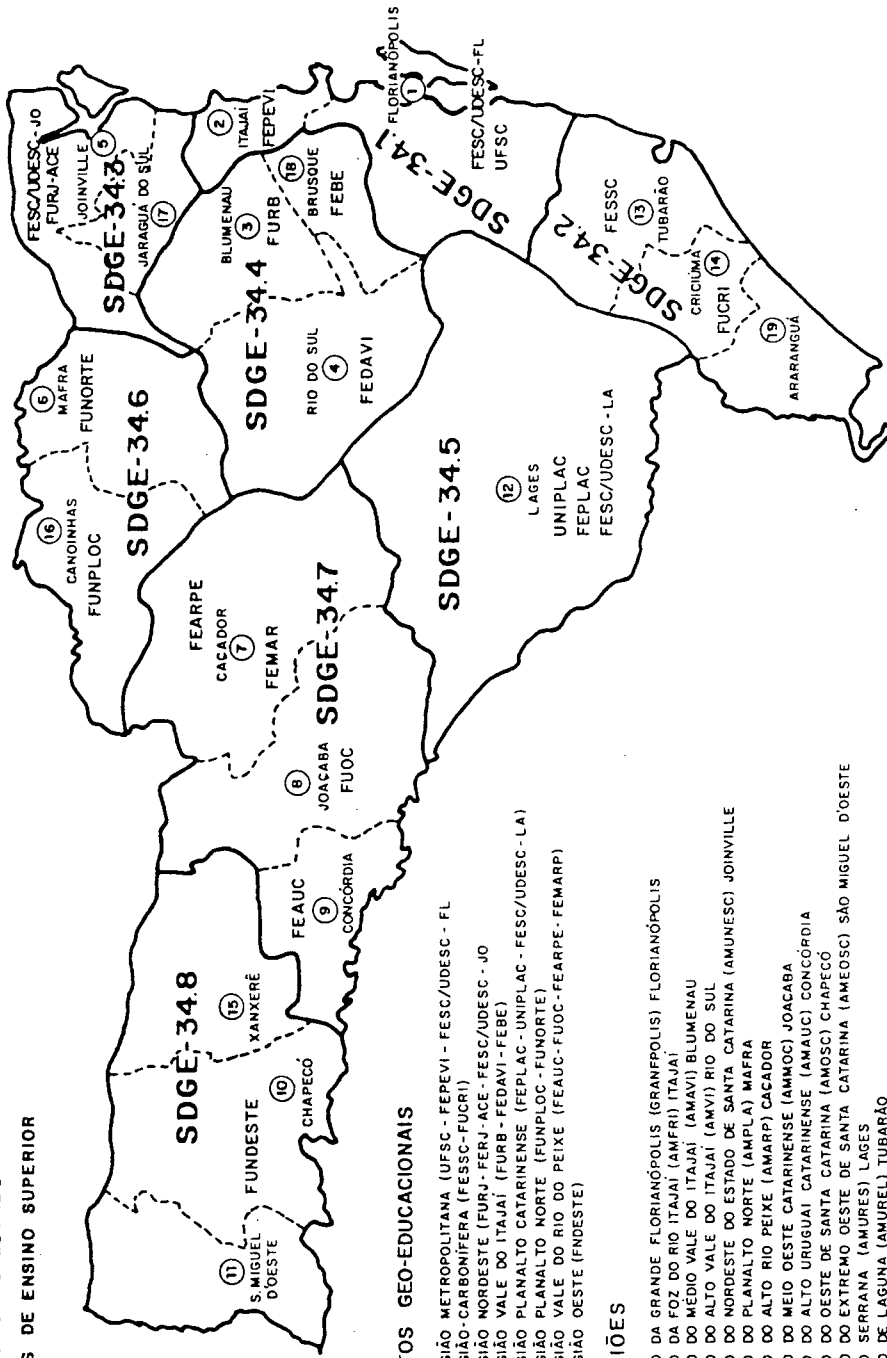
Na convicção fundamentada em Claude Levi Strauss (OESP. 20.7.80) de que é "ledo engano tentar-se enquadrar qualquer sociedade num parâmetro de racionalidade aparente", optou-se por uma divisão de caráter temporário, utilizando a divisão sócio-econômica-política do Estado em micro-regiões,

divisão essa já institucionalizada com dez anos de existência.

No entretanto, constatou-se, já um ano mais tarde, que tal divisão, além de ficar ao sabor de decisões de outra ordem que não a educacional e, principalmente a do ensino de 3º grau, pois naquele mesmo ano de 1978 o governo ampliara de quatorze para dezenove o número de micro-regiões, (vide no mapa nº 4, as micro-regiões 15, 16, 17, 18 e 19) , não condiziria jamais à realidade fundacional já implantada, favorecendo inclusive uma exacerbação na expansão desenfreada, e agora oficializada, e uma ainda maior pulverização de IES isoladas espalhadas no Estado. Jamais se caminharia para um sistema coeso e planejado.

Houve, pois, necessidade de se decidir por uma variável dominante, - e não poderia ser outra que não a própria realidade fundacional, ampliada pelo consenso unânime e imediato, - que justificaria a substituição do modelo anterior por um condizente com o zoneamento geoeducacional já existente. Não fora gratuita, mesmo que não planejada nos últimos detalhes, a fixação das IES nas cidades-polo mais representativas do Estado. A partir do estudo particular de cada Fundação, sua área de influência e atuação, se constatariam as intercomunicações com as vizinhas e se estabeleceriam as vias de contato naturais para um relacionamento mais intenso, mais sistematizado e institucional: os níveis de cooperação e articulação entre as IES. Eis o legítimo espaço geoeducacional, que se houve por bem agora denominar Subdistrito Geoeducacional, fazendo parte de um todo maior: o

ESTADO DE SANTA CATARINA
SUB-DISTRITOS GEO-EDUCACIONAIS DO DGE-34
MICRO-REGIÕES DO ESTADO
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR



SUB-DISTRITOS GEO-EDUCACIONAIS

- SDGE 34.1 - REGIÃO METROPOLITANA (UFSC - FEPEVI - FESC/UEDESC - FL)
- SDGE 34.2 - REGIÃO-CARBONIFERA (FESSC-FUCRI)
- SDGE 34.3 - REGIÃO NORDESTE (FURJ - FERJ-ACE - FESC/UEDESC - JO)
- SDGE 34.4 - REGIÃO VALE DO ITAJAÍ (FURB - FEDAVI - FEBE)
- SDGE 34.5 - REGIÃO PLANALTO CATARINENSE (FEPLAC - UNIPLAC - FESC/UEDESC - LA)
- SDGE 34.6 - REGIÃO PLANALTO NORTE (FUNPLOC - FUNORTE)
- SDGE 34.7 - REGIÃO VALE DO RIO DO PEIXE (FEAUC-FUOC-FEARPE-FEMARP)
- SDGE 34.8 - REGIÃO OESTE (FNDESTE)

MICRO-REGIÕES

- 1- MICRO-REGIÃO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS (GRANFPOLIS) FLORIANÓPOLIS
- 2- MICRO-REGIÃO DA FZ DO RIO ITAJAÍ (AMFRI) ITAJAÍ
- 3- MICRO-REGIÃO DO MÉDIO VALE DO ITAJAÍ (AMAVI) BLUMENAU
- 4- MICRO-REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ (AMVI) RIO DO SUL
- 5- MICRO-REGIÃO DO NORDESTE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (AMUNESC) JOINVILLE
- 6- MICRO-REGIÃO DO PLANALTO NORTE (AMPLA) MAFRA
- 7- MICRO-REGIÃO DO ALTO RIO PEIXE (AMARPI) CACADOR
- 8- MICRO-REGIÃO DO MEIO OESTE CATARINENSE (AMMOC) JOACABA
- 9- MICRO-REGIÃO DO ALTO URUGUAI CATARINENSE (AMAU) CONCÓRDIA
- 10- MICRO-REGIÃO DO OESTE DE SANTA CATARINA (AMOSC) CHAPECÓ
- 11- MICRO-REGIÃO DO EXTREMO OESTE DE SANTA CATARINA (AMEOSC) SÃO MIGUEL DOESTE
- 12- MICRO-REGIÃO SERRANA (AMURES) LAGES
- 13- MICRO-REGIÃO DE LAGUNA (AMUREL) TUBARÃO
- 14- MICRO-REGIÃO DO SUL DO ESTADO DE SANTA CATARINA (AMSESC) CRICIÚMA
- 15- MICRO-REGIÃO DO ALTO IRANI (AMAI) XANXERÊ
- 16- MICRO-REGIÃO DO VALE DO CANOINHAS (AMVAC) CANOINHAS
- 17- MICRO-REGIÃO DO VALE DO ITAPOCUI (AVI) JARAGUÁ DO SUL
- 18- MICRO-REGIÃO DO VALE DO ITAJAÍ-MIRIM (AMVIM) BRUSQUE
- 19- MICRO-REGIÃO DO EXTREMO SUL DE SANTA CATARINA (AMESSC) ARARANGUÁ

Distrito Geoeeducacional 34, que compreende o Estado de Santa Catarina.

Tal divisão do Estado facilitaria, de forma racional o atingimento dos objetivos da regionalização preconizada no II PEE, a saber, melhor distribuição das oportunidades educacionais, descentralização e desconcentração do sistema e proporcionamento de uma diversificação de cursos na área considerada como a do subdistrito.

Além da regionalização favorecer o planejamento espacial do ensino superior por parte das autoridades educacionais catarinenses, pautando suas decisões na "não duplicação de meios para fins idênticos", como preconiza a Lei nº 5.540/68, o planejamento articulado das IES de cada subdistrito conduziria, de uma forma mais natural, para a constituição de Federações de Escolas e Universidades Regionais, ou outros modelos.

Supõe-se também que "esta posição não está indicando a localização de cursos em uma só cidade, como também não se advoga o fechamento e a extinção de instituições já em funcionamento. Posição mais inteligente reclama-se: a de reunir o que existe para um esforço conjunto, e que simultaneamente, com saídas estratégicas, duplique-se as ofertas de cursos, fazendo girar em rodízio, ou pela subdivisão entre os ciclos básicos e profissionalizantes, pelos diversos centros situados no subdistrito" (CEE, 1981: 5).

O primeiro estudo, baseado na combinação das micro regiões e das meso-regiões, foi analisado pela Comissão Supe

rior de Estudos - comissão designada pelo Decreto Estadual nº 7.520, para reformulação e elaboração do Plano Estadual de Educação, e submetida à crítica das IES. Tendo havido consenso por parte das mesmas, foi dada ao estudo sua forma definitiva para aprovação final pelo Conselho Estadual de Educação. Trata-se de subdivisão experimental do DGE-34 em oito subdistritos e com vigência de quatro anos, acompanhando sempre, em espaços regulares, o Plano Estadual de Educação, conforme quadro abaixo e visualizado no mapa nº 4:

SDGE - 34.1 - Região Metropolitana

SDGE - 34.2 - Região Carbonífera

SDGE - 34.3 - Região Nordeste

SDGE - 34.4 - Vale do Itajaí

SDGE - 34.5 - Planalto Catarinense

SDGE - 34.6 - Planalto Norte

SDGE - 34.7 - Vale do Rio do Peixe

SDGE - 34.8 - Região Oeste.

O Conselho Estadual de Educação, ao revogar a Resolução nº 9/78, e fixar novas normas de autorização para funcionamento de novos cursos ou habilitações, de ampliação de vagas ou em cursos superiores mantidos por entidades educacionais vinculadas ao sistema estadual, nos termos da legislação federal (art. 9º da Lei nº 4.024, de 20/12/61, e artigos 26 e 27 da Lei nº 5.540, de 26/11/68) consagrará, incorporando à nova Resolução, a divisão do DGE-34 em oito subdistritos. Na fase da Carta Consulta, em que a IES interessada se dirigir ao Conselho consultando

sobre a oportunidade e conveniência de abertura de um novo curso, deve oferecer a "caracterização do distrito geoeducacional e do subdistrito geoeducacional e a política de desenvolvimento micro-regional", bem como a "explicitação da política educacional integrada com outras instituições do subdistrito geoeducacional evitando duplicação de meios para fins idênticos". O anteprojeto de Resolução explicita, no art. 3º, § 4º, que "as características do subdistrito geoeducacional deverão ser descritas com o apoio em dados estatísticos relativos à população e sua evolução por faixa etária, as atividades econômicas, os indicadores de atividades culturais, os mecanismos de polarização micro-regional e, ainda, a existência do plano de desenvolvimento local ou regional e do Plano Quadrienal de Desenvolvimento da Instituição requerente". Prossegue a Resolução, em seu art. 3º, § 6º: "quando num mesmo subdistrito ocorrer mais de uma instituição deve-se observar o item "f" explicitando uma forma integrada de ação através de um documento assinado pelas diversas Fundações, onde fique claro o esforço conjunto para a não duplicação de meios para fins idênticos, ou a ação conjunta na manutenção do mesmo".

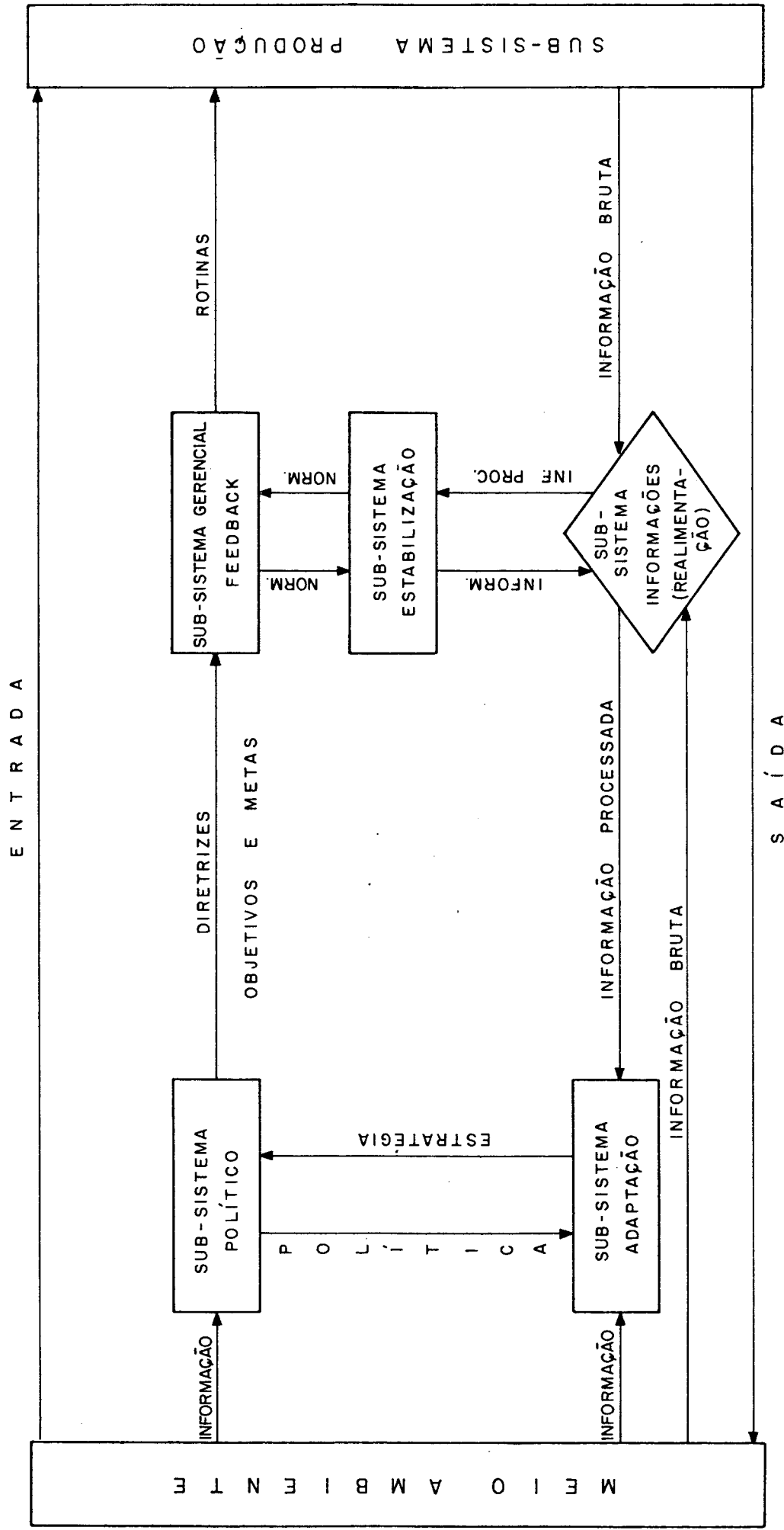
Tendo o CFE estabelecido as bases para a divisão do país em Distritos Geoeeducacionais, o que permitiria aos conselheiros uma visão macro da educação nacional, cabe aos Estados, através de seus Conselhos Estaduais de Educação, fixar as diretrizes para a sua operacionalização. Para tal torna-se necessário o estabelecimento de parâmetros e balizamentos que possibilitem uma visão micro, por região educacional. Con

siderando que os estudos de viabilidade de criação de micro-regiões econômicas não contemplam a variável ensino superior, a divisão espacial adotada pelo CEE (Resolução nº 9/78) não é compatível como parâmetro para o dimensionamento, redirecionamento e planejamento do ensino de 3º grau no Estado. Principalmente quando se verifica a evidente limitação das atuais Fundações Educacionais em crescerem horizontal ou verticalmente. Somente a superposição de um parâmetro mais amplo, que respeite as micro-regiões (mapa nº 4), poderá dar às autoridades educacionais, aos planejadores universitários e aos dirigentes das IES as condições mínimas de promover a reprodução não diversificada de cursos e oportunidades educacionais, e a articulação inter-institucional necessária ao fortalecimento e à consolidação do ensino superior catarinense.

Uma visão sistêmica do universo educacional de 3º grau, como o apresentado na figura nº 2, permitirá situar a IES (universidade, federação de escolas, faculdades integradas ou estabelecimento isolado) no verdadeiro espaço do sistema estadual de educação, este por sua vez dentro do sistema nacional de ensino superior e sistema nacional de educação, e finalmente, no contexto nacional, em ordem crescente de abrangência. Outrossim, o supersistema universidade, visto na figura nº 1, estabelece as bases para que a IES (local ou regional) considere a sua realidade institucional e, através do planejamento, persiga, alcance e consolide o seu vocacionamento. Igualmente a adoção de uma visão sistêmica do universo

educacional de 3º grau facilitará a execução das atividades permanentes de avaliação (Quadro nº 13) da IES, do SDGE e do DGE-34, enfim, do planejamento do sistema estadual de ensino superior.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO



5.3. MODELOS TEÓRICOS DE ARTICULAÇÃO E PLANEJAMENTO DAS IES FUNDACIONAIS CATARINENSES.

O processo de massificação do ensino superior nas décadas de 60 e 70 veio a exigir a criação de inúmeras novas universidades, não sendo exceção os países desenvolvidos, onde inclusive surgiram "estruturas emergentes de ensino superior", no intuito de compatibilizar quantidade e qualidade, democratização e elitização do acesso à universidade. Algumas reformas, segundo a OECD, levaram à adoção de uma das seguintes estratégias:

1. criação de um setor não universitário separado, equivalente, pelo menos em teoria, ao setor universitário (modelo binário);
2. criação de um setor não universitário, articulado e integrado à universidade tradicional que é a coroa e saída final do sistema educacional (modelo de desenvolvimento combinado);
3. criação de um setor pré-universitário articulado e integrado à universidade que é considerada a saída final do sistema educacional (modelo de "college" multifuncional intermediário);
4. criação de uma universidade compreensiva ou multifuncional integrada para superar o dilema das instituições "nobres" e "menos nobres", mais ou menos implícito nas estratégias anteriores (modelo de universidade compreensiva integrada) (SANTOS, Filho. 1979: 136).

"Estes modelos representam um "continuum" que vai da separação ou paralelismo entre os dois setores de ensino superior à completa integração de todas as instituições em uma única entidade - a universidade compreensiva", assim sumariza SANTOS Filho (1979: 136) o espectro dos novos modelos universitários implantados, em implantação ou em fase de experiência nos mais diversos países.

Considerando a realidade sócio-jurídico-cultural do Brasil, onde os privilégios profissionais e o "status" prevalecem enormemente sobre outros valores, o rol de modelos se restringe de forma expressiva, o que leva à opção de eleger "modelos organizacionais e de funcionamento" de instituições de nível superior que correspondem aos atuais anseios nacionais, permitindo sua adoção como primeiro exercício de criatividade na solução para a pulverização das IES em Estabelecimentos Isolados, fenômeno preponderante na última década.

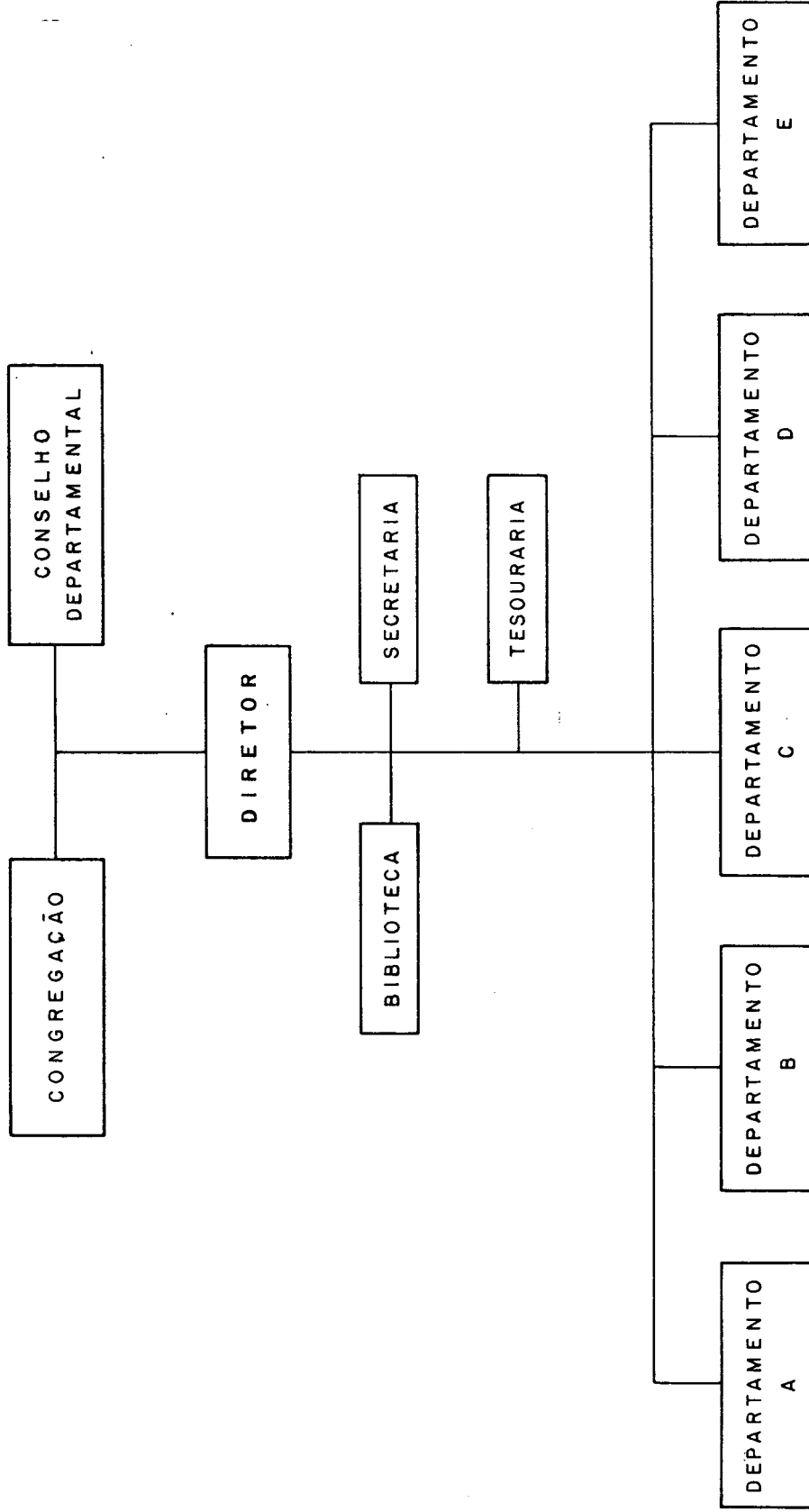
O elitismo, enquanto fenômeno social de natureza contraditória, presente na história da universidade brasileira até quase o final da década de 60, tem sido banido da política de ensino superior no Brasil, dando lugar a uma expansão sem precedentes do sistema universitário, seja em número de estabelecimentos, de cursos, de carreiras e de vagas. Contudo o que marcou sobremaneira essa evolução foi a forma de interiorização, de um lado, e de oferta paralela, de outro, do ensino superior em todas as cidades de porte grande e médio do país. O modelo organizacional adotado ou tolera

do (em termos de legislação vigente!) foi o do estabelecimento isolado ou da justaposição de estabelecimentos isolados , sem todavia formarem "de jure" Federações de Escolas ou Faculdades Integradas, apesar de "de fato" assim estarem procedondo.

À falta de outros modelos que não o estabelecimento isolado, ou seja, a faculdade, aliás a forma tradicional e vigente até a reforma de 1968, implantou-se a estrutura linear simples, constituída por um diretor, um secretário, departamentos acadêmicos em número variável e de funcionamento duvidoso, um conselho técnico-administrativo ou conselho departamental e a "decantada" Congregação. Mesmo quando mais estabelecimentos isolados existirem sob a dependência administrativa e financeira de uma mantenedora, é frequente uma justaposição dessa estrutura. Quando, no entretanto, se adotar uma racionalização e integração, surgem estruturas híbridas, nas quais as Faculdades são depositárias de autonomia impeditiva de uma integração maior, possível através de regimentos integrados que consagrem formas jurídicas e legais e com "status" suficiente para a superação de atuais entraves de ordem cultural e jurídico-institucional. (Em anexo, o organograma de estabelecimento isolado não integrado Quadronº14).

Alguns países desenvolvidos, com destaque para os Estados Unidos, encontraram soluções próprias para a superação à limitação de oportunidades educacionais nos níveis superiores do ensino, "considerando a capacidade financeira das partes envolvidas no processo. O atendimento a certas neces-

ORGANOGRAMA DE ESTABELECIMENTO ISOLADO DO ENSINO SUPERIOR



sidades da comunidade, como liberar potenciais individuais através de cursos vocacionais específicos ou proporcionar prosseguimento ou transferência posterior para a universidade tradicional, deu origem aos colégios universitários ou também chamadas universidades para a comunidade ou comunitversidade, com os objetivos de: "conservar e desenvolver recursos humanos, atender às necessidades locais de mão-de-obra, e estimular o desenvolvimento pessoal e comunitário (SILVA e SANTOS Filho, 1976: 109 a 111).

Suas funções primordiais são:

- a) oferecer o primeiro ciclo (ciclo básico do curso superior;
- b) proporcionar treinamento técnico e paraprofissional;
- c) possibilitar a obtenção da primeira graduação em nível superior após dois anos de estudos;
- d) proporcionar aconselhamento e orientação educacional;
- e) facilitar a recuperação acadêmica do estudante;
- f) proporcionar a educação permanente; e
- g) facilitar a interação cultural e social (serviço à comunidade) (SILVA e SANTOS Filho, 1976: 111 a 112).

O exemplo considerado acima e muitos outros já

experimentados estão a indicar que não basta atrair para os bancos das escolas todas as pessoas que podem beneficiar-se do processo educacional, dando respostas às necessidades do desenvolvimento e da realização pessoal e individual, mas é necessário que se pensem em novas fontes para o financiamento, como "também e sobretudo a revisão, em alguns casos, da estrutura da educação superior" (SILVA e SANTOS Filho, 1976: 112).

O Brasil, com a privatização gradativa do ensino de 3º grau (VAHL, 1980), encontrou um modelo para o seu financiamento. Pergunta-se: a pulverização dos estabelecimentos isolados é uma resposta em termos de instituição universitária?

A realidade catarinense está a desafiar a proposição e o desenvolvimento de modelos próprios ("catarinenses"). A história da interiorização e regionalização foi exposta acima, indicando um processo espontâneo de planejamento espacial, pelas próprias características do Estado, sendo ele por vezes induzido e consentido. Contudo a conscientização dessa realidade institucional diferente se deu dentro e através da ACAFE, principalmente quando do diálogo com a UFSC ou mesmo nas horas de confronto, que não foram nem serão poucas.

No propósito de oferecer algumas alternativas para o planejamento institucional e espacial, no campo do ensino superior, serão esboçados a seguir alguns modelos teóricos, vivenciados uns, para a reflexão e estudos os demais.

A retrospectiva feita anteriormente para detectar e identificar os movimentos de regionalização no processo de interiorização e expansão do ensino superior catarinense, constata-se, nas suas origens, um elevado nível de articulação das IES interioranas entre si na fase heróica de auto-afirmação do sistema, o que exigia um grau de solidariedade e coesão, perdidas de tempos em tempos, mas sempre de novo reativadas, principalmente com a criação da ACAFE e as tentativas de operacionalização do DGE-34. Contudo até 1980, a articulação desenvolvida e aperfeiçoada pela ACAFE não chegou a projetar-se na forma de mecanismos que visassem uma articulação mais diretamente inter-institucional e que trouxesse em seu bojo uma programação de integração/agregação gradativa, um planejamento institucional e espacial/micro-regional e, conseqüentemente, o fortalecimento das unidades-base. A ACAFE, nesse sentido, sempre atuou em nível supra-institucional e atingiu deveras os seus objetivos.

O "Plano Estadual de Educação 1980-83" veio induzir a articulação inter-institucional, utilizando como mecanismos aparentes a divisão do DGE-34 em subdistritos geoeeducacionais e a criação da Comissão de Ensino Superior, a qual tem por missão, dentre outras, promover a regionalização efetiva do ensino superior fundacional catarinense.

Se, de um lado, afigura-se tal missão como tarefa desafiadora e quase sobre-humana, principalmente se vista em outra conjuntura histórico-institucional, merecem análise

se criteriosa e otimista, por outro lado, as experiências vividas e/ou propostas nos últimos quinze anos de ensino superior em Santa Catarina. A partir de sua apresentação, deveração surgir luzes, miméticas ou não, no sentido de mostrar possíveis caminhos de articulação e planejamento das IES fundacionais catarinenses, levando-as ao nível de consolidação preconizado pelo PEE 1980/83.

O autor deixa de abordar o modelo "Universidade", suficientemente elucidado na Resolução nº 07/78, do CFE. Além do mais, toda a legislação da reforma universitária contempla o "modelo-padrão", deixando no "limbo da hibridez" as IES situadas entre os extremos: UNIVERSIDADE e ESTABELECIMENTO ISOLADO.

5.3.1. DIVISÕES UNIVERSITÁRIAS

Sob a inspiração da Universidade Federal de Santa Maria é influenciada pelo Reitor Prof. José Mariano da Rocha Filho, a FURB, em 1969, adotou o modelo das "DIVISÕES UNIVERSITÁRIAS, "visando a integração da região geoeeducacional de sua influência", mantendo-as nas micro-regiões geoeeducacionais que a compunham, mediante convênios com os respectivos municípios. O estatuto da FURB definia as Divisões Universitárias (vide figuras nº 3 e nº 4) como sendo "unidades regionais integradas ao sistema de ensino e pesquisa da Universidade, e atuação, preferentemente, na área do ensino básico". Para que houvesse o desenvolvimento de quaisquer cursos nas Divisões Universitárias deveriam elas prover a destinação de recursos locais, disponibilidade de professores, demanda satisfatória de matrículas e adequação de instalações. As Divisões Universitárias de Brusque e Rio do Sul deveriam, outrossim, "adotar critérios de organização e funcionamento idênticos aos da Universidade; observando o princípio que veda a duplicação de meios para fins semelhantes e equivalentes". (Estatuto da FURB). Como Diretores de Unidades tinham seus dirigentes assento nos colegiados superiores da FURB, estando dotadas as Divisões de regimento setorial próprio. Na opinião do autor, a grande experiência positiva se constitui a oferta do ciclo básico (1º ciclo ou disciplinas básicas comuns) na sede das Divisões.

A Fundação Universidade Regional de Blumenau fora instituída pela Lei Municipal nº 1.557, de 24/12/68, com sede e foro na cidade de Blumenau, como "uma entidade de personalidade jurídica de direito público, com autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, destinada ao ensino, à pesquisa e à prestação de serviços, visando à integração com o meio".

Percebe-se, pois, que não sendo universidade "de jure", cuja prerrogativa é do CFE, ela se antecipava à própria institucionalização. Pois as Resoluções nº 29/74 e o 07/78, que fixam normas de autorização e funcionamento de universidades, prevêm, respectivamente, no art. 15, parágrafo único e art. 24, parágrafo único, que a "universidade uma vez reconhecida, poderá dispor de cursos técnico-profissionais fora da sede, excetuada a parte básica, mediante aprovação prévia do Conselho Federal de Educação", e "a universidade poderá dispor de unidades ou cursos fora da sede, do mesmo distrito ou região geoeeducacional, mediante aprovação prévia do Conselho Federal de Educação".

Duas observações são pertinentes com relação a estes textos. Primeiro, o CFE se resguarda o direito de autorizar unidades ou cursos fora da sede. Contudo, e esta é a segunda observação, o último texto fala em distrito ou região geoeeducacional, e não em subdistrito geoeeducacional, figura obviamente nova, pois ainda não consagrada a nível nacional. Por sua vez, o próprio art. 24, da Resolução nº 7/78, fala que "as unidades, centros ou setores" (...) de-

verão situar-se na mesma localidade ou em localidades próximas, de preferência no mesmo distrito geoeeducacional...".

Tratando-se de uma nova divisão espacial geoeeducacional do ensino superior e localizando-se as IES de cada subdistrito em cidades próximas, necessariamente no mesmo distrito geoeeducacional, deverá ser objeto de estudos especiais do Conselho Federal de Educação a oferta de cursos fora da sede, em rodízio ou permuta, com aumento de vagas e redistribuição de vagas ociosas. Essa articulação promoveria a integração das IES de cada subdistrito nos níveis de planejamento e de execução acadêmica das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Conforme se verifica no Plano Quadrienal da FEBE, "a Fundação Educacional de Brusque surgiu como resposta a uma expectativa da comunidade, típica dos anos 70: ter ensino superior". Contudo diante do arrefecimento da euforia inicial, vislumbra-se um realismo diante dos planos de expansão e da definição do vocacionamento da FEBE, ou seja, "não é viável oferecer, em Brusque, muitos cursos. E os cursos oferecidos devem ser alternados periodicamente. Daí porque se aconselha o sistema de oferta rotativa de cursos em convênio com a FURB" (PQD/FEBE). Está implícita na citação supra a reversão do fenômeno de pulverização ocorrido nos anos setenta, em favor de um retorno às estratégias de flexibilidade organizacional universitária utilizadas ao fim da década de 60, não esgotadas suficientemente à época. Ou seja, ao

lado da oferta do ciclo básico, caberia ampliar o sistema para oferta rotativa de cursos fora da sede, através de convênios ou de um modelo organizacional consentâneo e adequado às necessidades locais e regionais, cuja base geoeeducacional seria o SDGE. (vide mapa do SDGE 34.4 - Anexo II).

5.3.2. CURSOS FORA DA SEDE: RODÍZIO OU PERMUTA DE CURSOS E REDISTRIBUIÇÃO DE VAGAS.

A euforia expansionista no início da década de 70, corroborada pelas recomendações oficiais de se "criarem Escolas de Educação nas regiões com polo urbano definido", e a falta de articulação do sistema fundacional com o sistema educacional representado pela Secretaria da Educação, veio decretar quase a falência das IES, tendo em vista o número elevado de vagas ociosas.

As necessidades foram sobejamente detectadas na dissertação da Prof^ª Maria da Conceição Alves Rodrigues (1973), identificando uma média de 80% de professores não habilitados no nível escolar da 5^ª à 8^ª série, em muitas regiões perfazendo 100%. Tal situação constitui-se alarmante ao ponto de o Conselho Estadual de Educação e a Secretaria da Educação terem promovido cursos intensivos e de curta duração para a clientela em causa. A não adoção de uma política de acesso a esses cursos por somente aqueles professores que efetivamente não tinham condições normais de frequentá-los, aliado ao fato de um alta concentração de oferta também em cursos de férias ou de vestibulares semestrais, veio acarretar uma redução sensível da demanda reprimida que se constituía no principal celeiro de candidatos para os cursos de licenciatura. Com o progressivo desprestígio da profissão do magistério diante de outras al-

ternativas profissionais mais "nobres" e mais rendosas, ou que pelo menos possibilitavam um modo de sobrevivência honesta, as licenciaturas se esvasiaram progressivamente e de forma desorientadora para os dirigentes das Fundações Educacionais.

Para enfrentar a crise, inúmeras medidas foram adotadas, desde a suspensão do vestibular nos cursos de baixa demanda até a criação de novas licenciaturas no Estado. Uma compatibilização da política do governo estadual e o sistema fundacional foi frequentemente tentada, mas encontrava obstáculos quase intransponíveis diante da não solução do "caso dos licenciados". Somente com a aprovação do Estatuto do Magistério e a consequente realização de concursos de acesso e de promoção esboçou-se uma reação favorável.

É com base nessa crise, que ainda perdura, paradoxal porque o sistema apresenta um índice muito elevado de professores não habilitados, que surge o modelo de cursos fora da sede, sejam eles oferecidos no sistema de rodízio ou de permuta, ou de um simples remanejamento geográfico de vagas, redistribuindo as ociosas ou de baixa demanda. Cursos de férias, em regime intensivo, constitui-se outra alternativa para o sistema.

Reconhecendo as necessidades de qualificar o corpo docente de 1º e 2º graus do Alto Vale do Itajaí, diante das pressões cada vez maiores do magistério da região, reivindicando condições para participar dos concursos promovi-

dos pela Secretaria da Educação, a FEDAVI procurou a FURB, ainda no ano de 1977, no sentido de ela prestar o apoio às suas pretensões. Duas alternativas se cristalizaram: a criação de cursos próprios pela FEDAVI ou a oferta desses cursos pela FURB em Rio do Sul, portanto, fora da sede. O espírito legalista imperou e emperrou o processo, sendo retomado somente em 1980, e com sucesso (vide mapa do SDGE 34.4).

A FURB encaminhou o competente processo de autorização ao CFE, arrolando a nova política do ensino superior no DGE-34 expressa no Plano Estadual de Educação - Quadriênio 1980-1983, quais sejam, a divisão do DGE-34 em subdistritos geoeducacionais nos quais seria vedada a duplicação de meios para fins idênticos e o aproveitamento de vagas ociosas de uma instituição de ensino superior para outra e o rodízio de cursos já existentes dentro do subdistrito.

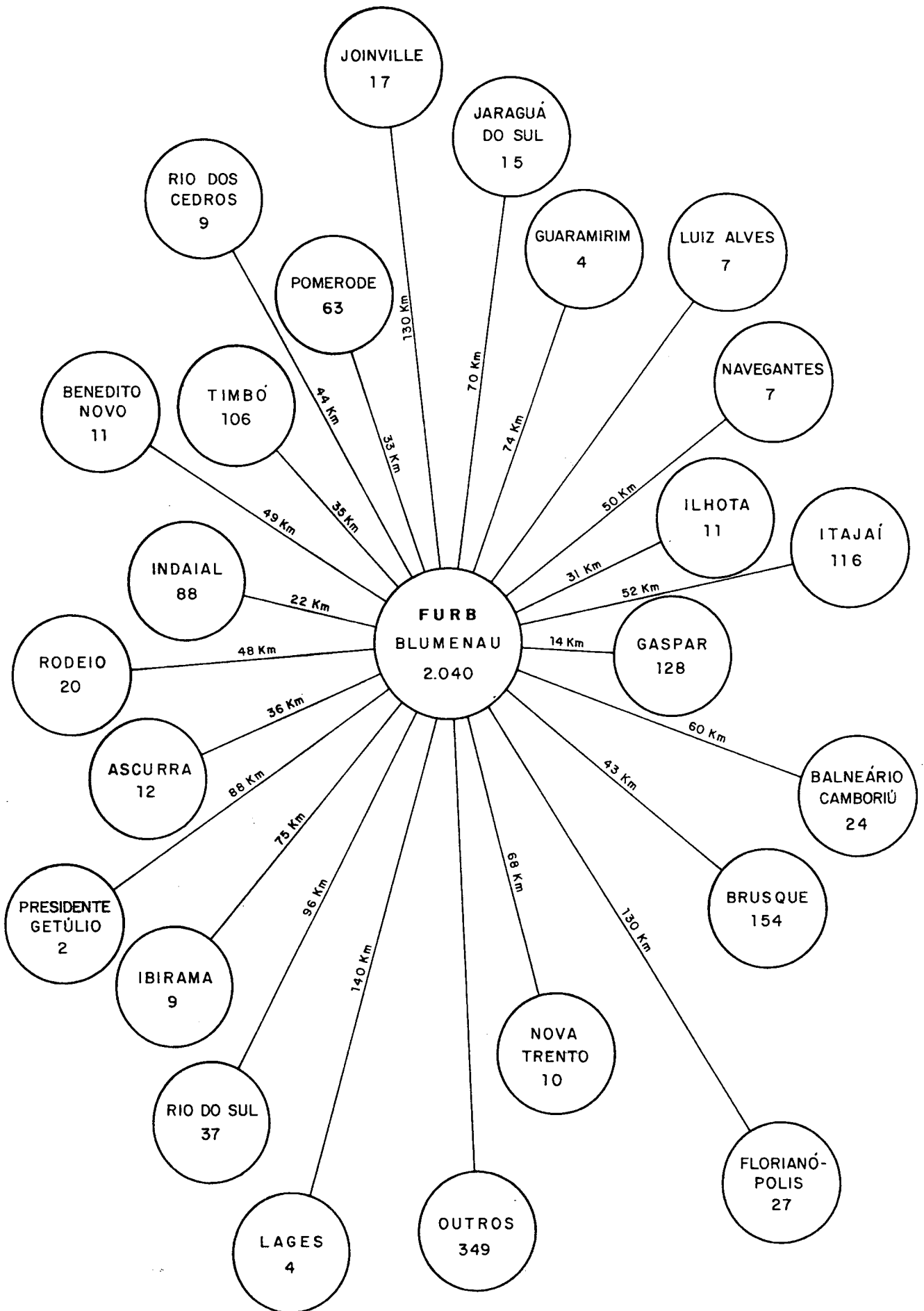
O Subdistrito Geoeducacional do Vale do Itajaí compreende as IES de Rio do Sul (FEDAVI), de Brusque (FEBE) e de Blumenau (FURB), abrangendo um total de 36 municípios e uma população de 612.718 habitantes (mapa nº 8). Acrescentou-se os indicadores econômicos, sociais, culturais e demográficos, fornecendo um quadro deveras convincente para o Conselho Federal de Educação na pessoa da relatora, Prof^a Eurides Brito da Silva, a qual emitiu parecer favorável, devidamente aprovado pela Câmara de Ensino Superior e pelo Plenário do CFE, em 5 de dezembro de 1980 (Parecer nº 1.373/80 Proc. nº 2.058/80).

A lamentável realidade, enfocada no início desse ítem, perdura nas escolas de 1º e 2º graus localizadas em municípios menores e mais distantes das IES, as quais permitiriam, em cursos regulares, a qualificação de seu corpo docente. Devido, ainda, à concentração das IES catarinenses no litoral, é premente um programa integrado SEE/IES patrocinado pelo Governo do Estado, destinado a atender a clientela situada no planalto e no oeste catarinense. As condições outrora concebidas como factíveis numa realidade razoavelmente ideal tornam impraticável a oferta de cursos regulares com o deslocamento diário dos alunos, como no modelo FURB (Figura nº 5). O custo do transporte adicionado ao da anuidade/semestralidade dificulta hoje a estratégia em prática.

"Se os estudantes a tempo integral não encontram maior dificuldade em despender diariamente duas horas e mais de deslocamento, os que trabalham de dia e estudam à noite, sofrem grande desgaste físico e psíquico com a viagem, com inegáveis reflexos negativos em termos de aproveitamento escolar" (PQD/FEBE, 1980). Além do deslocamento diário estar condicionado a um bom transporte coletivo ou rodovias em boas condições (asfaltadas talvez), as IES fundacionais do planalto e do oeste catarinense não oferecem um leque de cursos compatível com as necessidades. Trata-se, pois, de engajar as IES do litoral em condições de oferecer seus cursos, principalmente os de licenciatura, em regime especial e de forma temporária. Cabe repetir, de forma mais bem planejada, os experimentos realizados no início da década de setenta.

FIGURA Nº 5

PROCEDÊNCIA DOS ALUNOS - FURB - 1979



Eis, pois, a solução de um caso concreto que poderá se tornar um modelo. A FURB, diante dos problemas financeiros oriundos de vagas não preenchidas e da nova abertura neste sentido nos termos do Parecer nº 848/68, comungada principalmente pelos órgãos estaduais, se viu na obrigação de, pelo menos, tentar essa alternativa para atender, por um lado, às necessidades da região da FEDAVI, desprovida que é de cursos de licenciatura, possibilitando por outro lado a utilização de vagas ociosas existentes em alguns de seus cursos.

Como mecanismo jurídico foi firmado um convênio entre a Fundação Educacional da Região de Blumenau - FURB e a Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí - FEDAVI, para, em cooperação mútua, desenvolverem estudos, pesquisas e intercâmbio de cursos de graduação. O controle acadêmico será feito na própria FURB, e o CFE, através da Delegacia Regional do MEC, fará o acompanhamento das atividades desenvolvidas.

5.3.3. FEDERAÇÃO DE ESCOLAS

O legislador, quando baixou as normas da Reforma Universitária - Lei nº 5.540/68, de 28/11/68, adotou a universidade como regra geral de constituição do ensino superior, admitindo o estabelecimento isolado como exceção. Destacam-se entre os princípios gerais de organização universitária: unidade de patrimônio e de administração; unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; racionalidade de organização com plena utilização dos recursos humanos e materiais, integração acadêmica; flexibilidade de métodos, com vista às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e à possibilidade de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa. Tais princípios valem, "mutatis mutandis", para a constituição dos estabelecimentos isolados de ensino superior.

No entanto, reconhecendo-se que a Universidade é a meta para a qual tende a organização do ensino superior e também, tendo em vista o número considerável de estabelecimentos isolados, a legislação previu uma forma intermediária de integração que se situa entre a dispersão das escolas isoladas e a plenitude de unificação orgânica da universidade. Esta forma intermediária é a federação de escolas, tal como estatui o art. 8º, da lei 5.540/68:

"Os estabelecimentos isolados de ensino su-

perior deverão, sempre que possível, incorporar-se a universidades ou congregar-se com estabelecimentos da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo neste último caso federações de escolas, regidas por uma administração superior e com regimento unificado que lhes permita adotar critérios comuns de organização e funcionamento".

Esse dispositivo legal tem sido colocado em prática pelas entidades mantenedoras, tendo sido algumas aprovadas pelo CFE. Umas poucas inclusive se transformaram em universidades, após terem utilizado essa estrutura organizacional intermediária.

Transcorridos 14 anos de reforma universitária, portanto, o período em que o modelo poderia ter sido adotado e implementado, principalmente pela potencialidade teórica, pois a grande maioria das IES, consideradas Estabelecimentos Isolados, se encontra entre os dois polos (extremos). No entretanto, apenas 7 Federações constam do Relatório da SESU/78. Por certo, persistem ainda algumas dúvidas e perplexidades quanto à interpretação da lei, manifestadas, principalmente, na ocasião do exame dos pareceres em Plenário, e que são assim sintetizadas por SUCUPIRA (1978: 2) "posição das escolas no âmbito da federação, grau de competência da administração superior, amplitude e limites de regulamentação das atividades escolares constantes do regimento unificado, cri-

térios comuns de organização e funcionamento". Com base em tais perplexidades, o conselheiro citado considerou conveniente a regulamentação do artigo 8º da lei 5.540/67, explicitando seus princípios e objetivos, e estabelecendo normas que possam orientar as entidades mantenedoras na organização de federações e o próprio Conselho na aplicação da lei.

A matéria já fora apreciada pelo Conselho Federal de Educação ao discutir o estudo sobre a criação de federação de escolas no Estado da Guanabara, quando o CFE aprovou o Parecer nº 477/69, do Conselheiro Valnir Chagas. Este põe o problema nos seguintes termos: "A Federação de Escolas destaca-se nesse quadro, entre as inovações que exigem na prática uma grande e crescente flexibilidade de tratamento. Baseado como está numa gradualidade de integração, ela pode ser desde um-pouco-mais que uma escola isolada até um-pouco-menos que uma universidade. Em cada caso o seu verdadeiro campo há de ser encontrado entre esses dois extremos quase teóricos, onde a iniciativa e a imaginação dos educadores tem como única limitação os dados imediatos da realidade local ou regional. Entendemos que nem sequer um decreto de regulamentação teria oportunidade no momento, bastando como normas legais as que já foram expedidas, a saber:....." (SUCUPIRA, 1978: 2 e 3).

O parecer mencionado, quando de sua votação pelo

Plenário, recebeu um voto em separado da Conselheira Nair Fortes Abu Merhy, contrariando parcialmente o posicionamento do Cons. Valnir Chagas. Mesmo uma comissão adrede constituída deixou de acrescentar novas luzes à matéria. Por isso o Cons. Newton Sucupira se propôs produzir uma determinação conceitual baseada na interpretação doutrinária da lei, de um lado, em função do "princípio da não duplicação dos meios para fins idênticos ou equivalentes" e o "da integração acadêmica", de outro, elucidando o conceito de federação, tomando por base, analogicamente, a doutrina jurídica do regime federativo.

A partir dos pressupostos citados, o Cons. Newton Sucupira apresenta os seguintes pontos fundamentais à guiza de regulamentação do modelo organizacional em causa:

a) Federação de Escolas

A Federação não congregaria mantenedoras, mas escolas, institutos ou faculdades, podendo pertencer à mesma mantenedora ou a mantenedoras distintas. Recomenda-se o número mínimo de três escolas para a constituição de uma federação de escolas.

b) Estabelecimentos da mesma localidade ou de localidades próximas

O bom senso seria o critério para definir o grau de proximidade entre as escolas, possibilitando a localização das mesmas um mínimo de integração administrativa e didática.

c) Constituição da Federação

O processo de constituição varia conforme as mantenedoras envolvidas. Assim, exigir-se-á instrumento idôneo no qual serão definidos o grau de integração e a amplitude e limites da administração superior, quando se tratar da reunião de escolas mantidas por entidades distintas. Bastarão, no entanto, um regimento unificado, acompanhado da ata competente, quando se tratar de uma só mantenedora. Tratando-se de inclusão de escolas oficiais, exige-se o ato autorizativo do Poder Executivo competente.

d) Administração Superior

A Administração Superior seria exercida na esfera executiva, por uma presidência ou direção geral, no plano deliberativo por dois colegiados, um destinado à administração geral e outro destinado à administração acadêmica.

Considerando que as unidades federadas conservam sua condição de estabelecimento isolado, haverá competências concorrentes.

e) Regimento Unificado

O Regimento Unificado seria o instrumento normativo da federação e reuniria, por exemplo, as funções do estatuto e do regimento geral de uma universidade. É no regimento geral que se estabelecem os critérios comuns de organização e funcionamento, a que se refere o artigo 8º da Lei nº 5.540/68. Neste sentido deverá conter: aa) normas reguladoras de organização e funcionamento da Federação ;

bb) critérios comuns de organização e administração das unidades federadas; cc) normas gerais disciplinadoras das atividades didático-científicas. Do Regimento constará, ainda, a relação dos cursos em funcionamento nas unidades federadas, com o respectivo número de vagas fixado no decreto de autorização ou reconhecimento.

f) Critérios comuns de organização e funcionamento

Estes critérios comuns se referem à estrutura e à organização administrativa das escolas e às suas atividades acadêmicas. Quanto ao funcionamento escolar acadêmico devem ser destacados os seguintes pontos: aa) o concurso vestibular da Federação de Escolas será sempre unificado sem prejuízo de possível atribuição de pesos diferenciados às matérias integrantes conforme a área de ensino de opção dos candidatos; bb) a Federação de Escolas poderá organizar um primeiro ciclo geral para todos ou alguns de seus cursos, em função da afinidade dentre os mesmos; cc) a Federação de Escolas, tendo em conta a afinidade de conteúdo das disciplinas e a proximidade física dos estabelecimentos federados, poderá concentrar disciplinas em um mesmo departamento acadêmico para atender a diferentes cursos oferecidos por um ou mais de um estabelecimento federado.

Encerrando sua minuta de Indicação, o Cons. Sucupira resume a idéia básica norteadora na constituição de uma federação: "o máximo de integração administrativa e financeira compatível com a individualidade das unidades federadas e sua condição de estabelecimentos isolados" (SUCUPIRA, 1978: 10-11).

Uma análise, por superficial que seja, da constelação das IES fundacionais catarinenses, distribuídas por sub-distrito geoe educacional, permite visualizar, à primeira vista, uma divisão espacial compatível com a implantação de uma Federação de Escolas (ou Universidade Regional) por SDGE. A relativa proximidade geográfica, a avançada articulação edilício dos dirigentes, a realização de atividades conjuntas a nível de ACAFE ou DGE por mais de cinco anos e a similaridade dos modelos jurídico e acadêmico, a exemplo das IES do SDG 34.7, facilitam sobremaneira a necessária integração para constituição de uma Federação de Escolas. Cada SDGE possui uma realidade sócio-econômico-cultural e magnitude educacional próprias, exigindo pois um tratamento próprio em cada caso.

Se bem analisada, a UDESC que fora criada como uma universidade regional de abrangência estadual, comporta-se como se fosse uma Federação de Escolas. Com um senão: a falta de proximidade geográfica, pelo menos da unidade agro-veterinária localizada em Lages, mormente antes da instalação do sistema telefônico de comunicação e até a conclusão da BR-282. Se o sistema estadual de ensino, principalmente através da SEE e do CEE, souber valorizar e promover a implantação do modelo, serão fortalecidas as IES fundacionais e objetivado um planejamento institucional-espacial, a nível de SDGE pelo menos, preservando-se a vocação comunitária e regional de cada IES que integrar a Federação de Escolas, amadurecendo-a e viabilizando-a para a constituição gradativa de uma futura Universidade Regional.

5.3.4. MULTIVERSIDADE

O modelo de MULTIVERSIDADE, que a seguir se vai esboçar, é de autoria do Prof. Edison Flávio Macedo, da UFSC, e representou uma contribuição da Universidade Federal de Santa Catarina para o equacionamento da expansão ordenada do ensino superior catarinense, tendo ainda sido apresentada no "1º Colóquio sobre Regionalização do Ensino Superior - CRES", em Florianópolis, em novembro de 1968.

Como estudioso da problemática do planejamento de universidades, tendo feito suas exposições, a nível nacional, em seminários promovidos pelo PREMESU/MEC, a partir das diretrizes básicas de "somar esforços", "multiplicar possibilidades" e "integrar os diversos níveis de ensino e esses com a comunidade", esboçou o modelo de multiversidade como "sistema universitário integrado, multi-regional, constituído por unidades geograficamente distribuídas e organicamente relacionadas; coordenando o planejamento de forma centralizada suas diferentes políticas, mas delegando às unidades constitutivas as responsabilidades executivas; com expansão disciplinada e flexível, decorrente menos do exacerbado espírito de competição regional do que da obediência consciente e espontânea de uma urgente e realista política de completação interregional; condicionadora de vertical elevação da rentabilidade das instalações e ensejadora de uma criteriosa racionalização das implementações futuras e, finalmente, representa

ção autêntica de uma decidida colaboração comunitária e um de seus mais expressivos apanágios" (SACHET, 1970: 19). As figuras anexas ilustram a conceituação supra. (Figuras nº 6 e nº 7).

A Multiversidade, na sua concepção, apresenta o seguinte esquema funcional básico:

"Funções centralizadas

- a) planejamento integral e integrado;
- b) coordenação geral;
- c) controle geral;
- d) assessoria especializada.

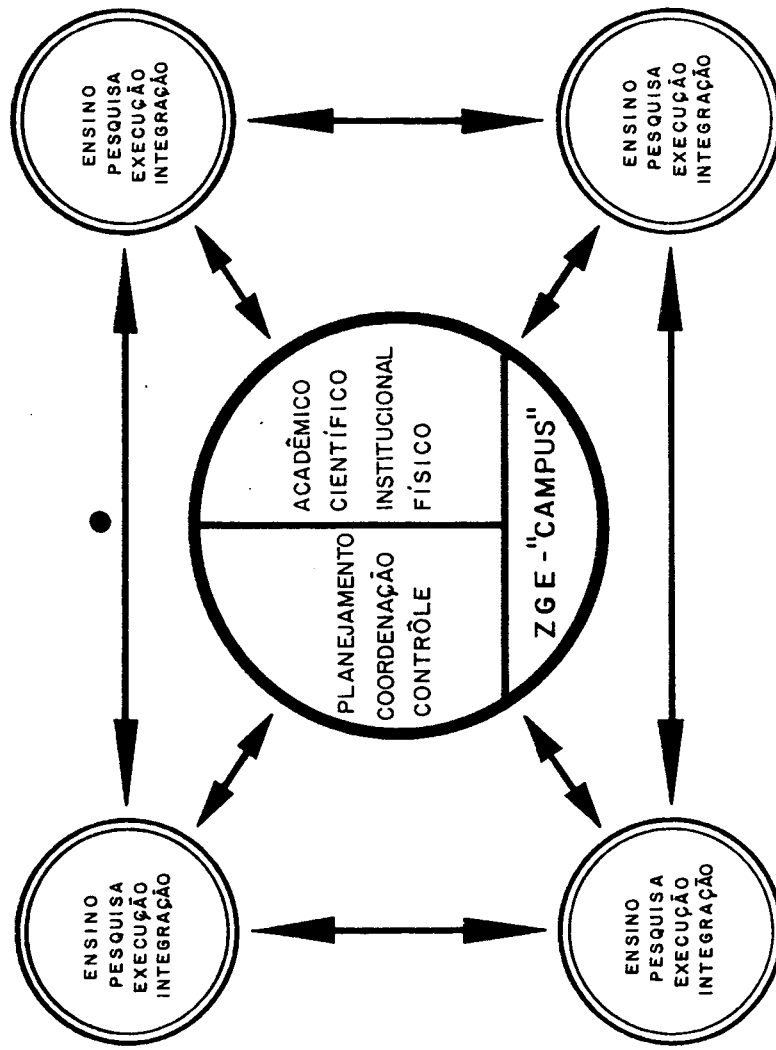
Funções descentralizadas

- a) ensino pré-universitário;
- b) ensino e pesquisas básicas;
- c) ensino profissional e pesquisa conforme os sucessivos estágios a serem atingidos pelas unidades;
- d) funções executivas de administração e implantação física;
- e) desenvolvimento de política de integração à comunidade" (SACHET, 1970: 20).

A Multiversidade, por sua face dinâmica, se propõe oferecer: implementação ordenada, eficiência administrativa, eficiência acadêmica, adequada implantação física, atuação sobre o ensino médio e atuação sobre o espírito universitário. Perseguindo um tríplice objetivo, a saber, a integração

FIGURA Nº 6

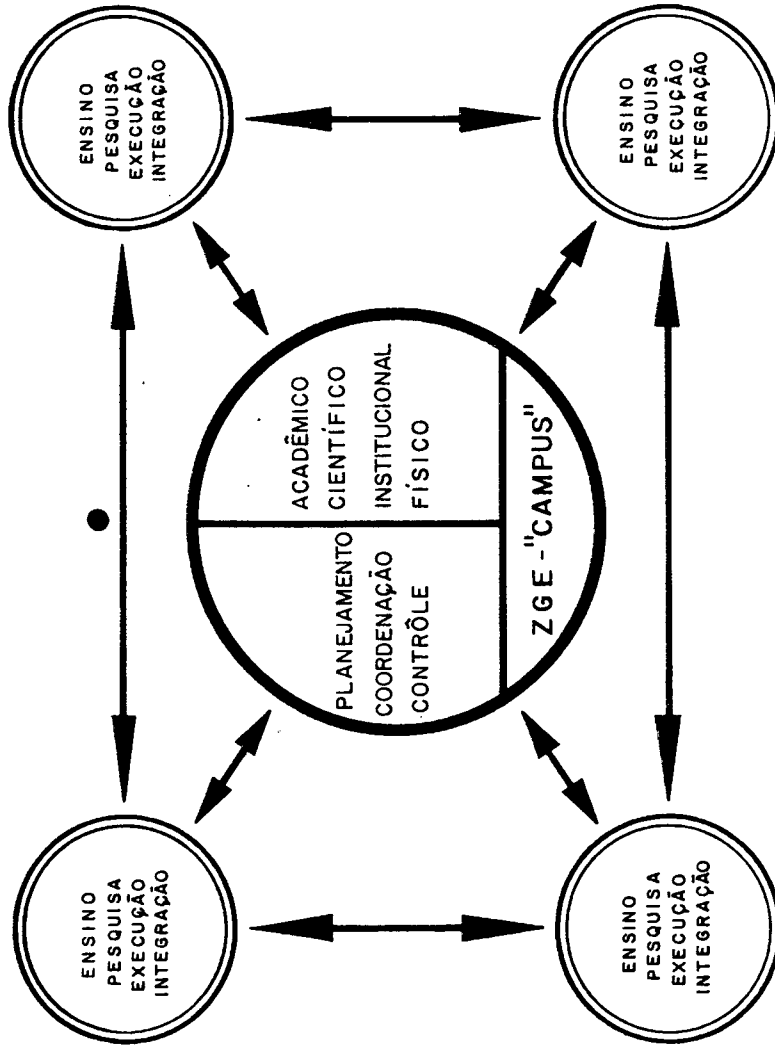
A MULTIVERSIDADE



Esquema funcional geral

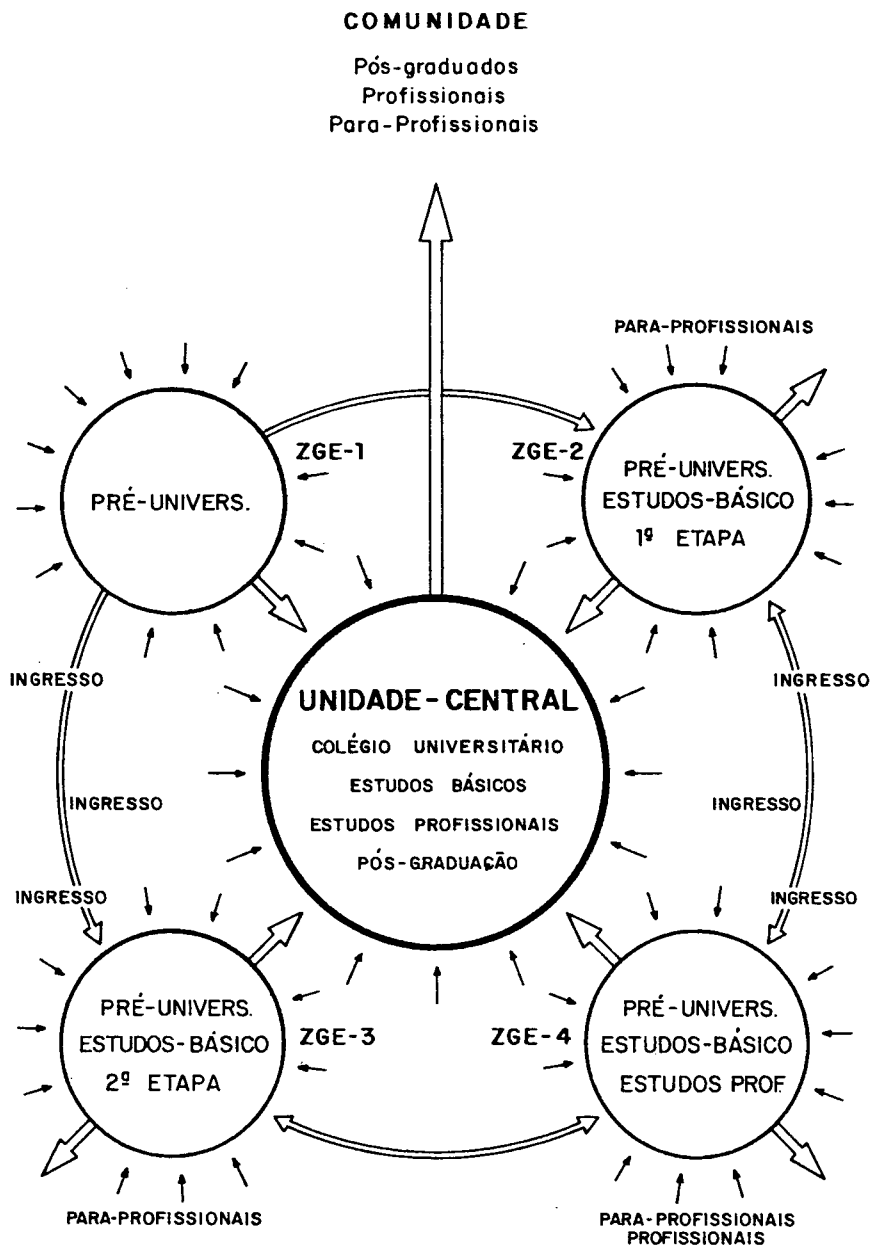
FIGURA Nº 6

A MULTIVERSIDADE



Esquema funcional geral

FIGURA Nº 7
A MULTIVERSIDADE



A Multiversidade e sua Dinâmica Acadêmica.
 As unidades nos diferentes estágios de implementação

FONTE - MACEDO - A Multiversidade - 1969

universitária catarinense, a integração multiversidade-comunidade e a integração catarinense, o modelo se ajusta a uma implantação progressiva, partindo da realidade efetiva de "zonas geoeducacionais" em Santa Catarina.

É discutível a exequibilidade de uma multiversidade na abrangência proposta, principalmente à época de sua apresentação à comunidade universitária catarinense. Ou teria sido apenas inaceitável o modelo por exigir subordinação das Fundações Educacionais Regionais à universidade única, sob o comando da UDESC? Não seria uma "capitis diminutio" para as Fundações que haviam sido criadas como universidades "de fato" ou universidades embrionárias, já que a maior parte se denominaria "Fundação Universidade" ou "Fundação Universitária", pelo menos? Ou se vislumbrou um gigantismo iminente, se ampliasse o modelo original, criando Fundações Educacionais em todos os municípios subordinadas respectivamente às Fundações regionais, conforme consta no "Jornal de Joinville", de 17/11/68?

Os depoimentos da época inexistem na forma escrita, daí faltarem os elementos comprobatórios da não adoção do modelo. Contudo do documento do 1º CRES fica evidente de que a meta a ser perseguida, ou seja, o disciplinamento das ações e desenvolvimento das Fundações regionais existentes à época ou que viessem a ser criadas, se fizesse sob o manto institucional de uma Federação de Fundações Educacionais, ou Universidade Única ou Multiversidade, desempenhando a UDESC o papel de universidade-lider (SACHET, 1979: 27).

O PROJETO CATARINENSE DE DESENVOLVIMENTO visualiza em dois Quadros (nº 11 e nº 12) a concepção, pelo menos embrionário da Multiversidade, preconizada no 1º CRES (1968) e referida nos documentos do CEE, à época (1969/70), notadamente na Resolução (1970) que se propunha balizar o planejamento da expansão ordenada e disciplinada das IES fundacionais catarinenses.

Louve-se o mérito da propositura de um modelo (ou mecanismo organizacional) que viabilizaria, através de um planejamento induzido e consentido, a interiorização e a expansão do ensino superior em Santa Catarina, propondo a adoção de um modelo que garantisse o vocacionamento de cada IES ou unidade. Contudo as circunstâncias conjunturais da época, sejam elas de ordem político-educacional ou dificuldades reais para uma efetiva comunicação e integração entre as componentes, combinadas com a falta de uma sinalização efetiva e convincente que transformaria a FESC em comantenedora do sistema, inviabilizaram a Multiversidade. A estratégia proposta, no entanto, merece ser retomada para a institucionalização de um órgão central e estadual de planejamento do sistema, bem como para implementação dos modelos institucionais dentro do referencial espacial do SDGE.

5.3.5. MICROSSISTEMAS OU CAMPI REGIONAIS

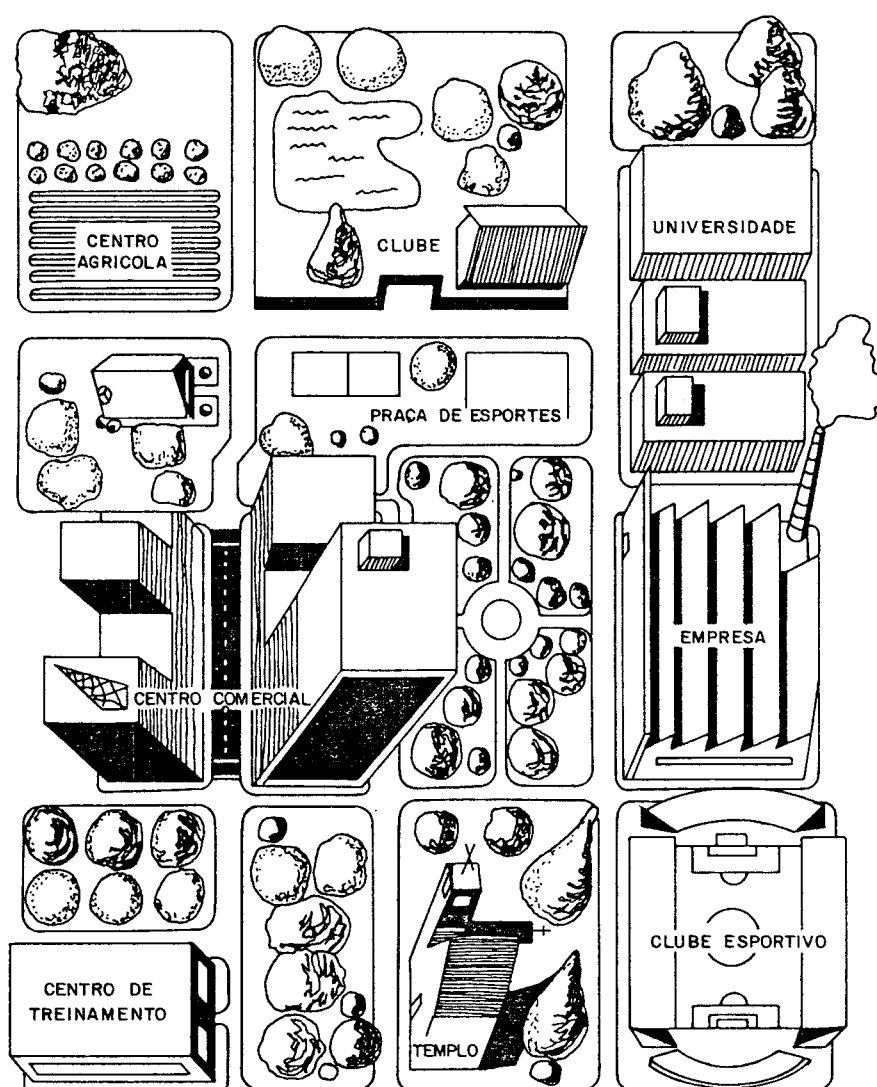
Sem a pretensão de operacionalizar o Distrito Geoe educacional propriamente dito, mas tomando outro conceito mais amplo de Distrito Educacional, - talvez sendo esse o conceito gerador daquele, - Osvaldo Della Giustina desenvolve, extraíndo dele o máximo de potencialidade, o conceito de micros sistema como unidade de planejamento e operação do sistema educacional, em determinado "campus" regional.

A partir dessa premissa Della Giustina conceitua o seu "Campus" Regional de Educação como sendo "uma área definida do Distrito Educacional, com uma série de Entidades Públicas ou Privadas que promovem, de alguma forma, o processo educativo, de maneira conjugada, formando um Microsistema Regional de Educação" (GIUSTINA, 1979: 102). Em sua concepção, como unidade básica de planejamento da Educação, é possível, através dela, definir as necessidades do mercado de trabalho, as aspirações comunitárias, o equipamento básico existente, os setores carentes e os recursos básicos disponíveis. Trata-se, pois, de diagnosticar para racionalizar o disponível nos diversos "campi" possíveis de um Distrito Educacional. As figuras nº 8 e nº 9 visualizam o modelo de Microsistema, composto do conjunto de escolas, centros de treinamento, empresas, associações, templos, clubes, lojas e demais mecanismos comunitários que possam ser utilizados na educação em suas diversas formas.

Basicamente, a dimensão dada ao Distrito Educacio-

FIGURA Nº 8

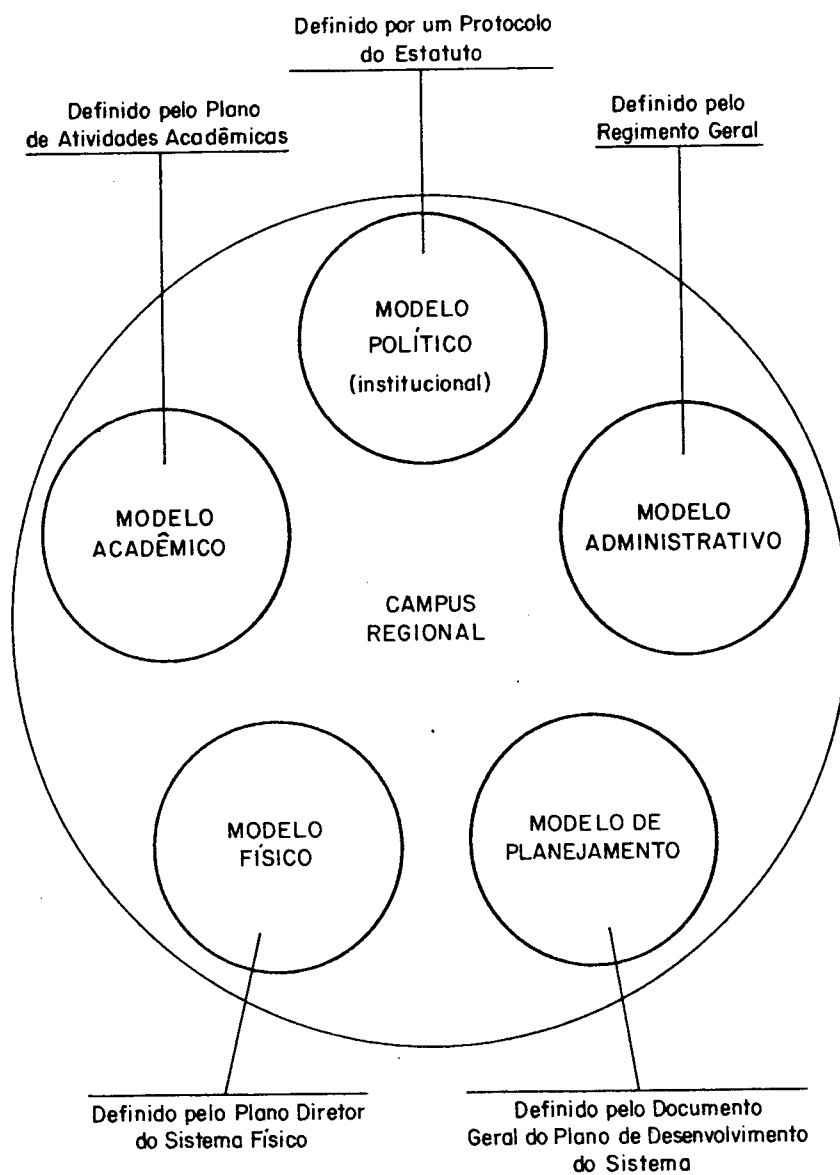
UM MICRO-SISTEMA EDUCACIONAL
EQUIPAMENTO DISPONÍVEL NUM CAMPUS REGIONAL



FONTE - GIUSTINA - Educação e Capacitação Para o Trabalho - 1979

FIGURA Nº 9

COMPONENTES DO MODELO DE PLANEJAMENTO
PARA UM MICRO-SISTEMA DE EDUCAÇÃO



FONTE - GIUSTINA - Evolução e Capacitação Para o Trabalho

nal prevê uma área educacional abrangendo a educação com todos os seus conteúdos - formal e informal, - em todos os graus ou espécies, coincidindo necessariamente com os territórios estaduais, dividindo-se ele em microssistemas regionais ou locais, cabendo à Universidade as funções de pesquisa, planejamento e apoio ao sistema. Em outras palavras, segundo o modelo, é inerente à Universidade o papel de identificar as realidades, propor e desenvolver alternativas de organização, assessorar e apoiar a operação dos microssistemas e preparar recursos humanos, em todos os níveis, de forma articulada com o sistema, para serem integrados nele.

Teoricamente, os modelos de planejamento a serem aplicados nos microssistemas ou "campi" regionais, deverão definir:

a estrutura institucional;

a estrutura acadêmica;

a estrutura física;

a estrutura administrativa; e

a estrutura de planejamento, do que será o Microssistema Regional de Educação (GIUSTINA, 1979: 106).

Subjacente ao modelo proposto prevalecerão os seguintes princípios: os microssistemas devem nascer de baixo para cima; a natureza e a autonomia de cada unidade deve ser respeitada; o princípio da pluralidade, o princípio da liberdade, e o da autonomia devem ser preservadas.

Sintetizando, o autor propõe um modelo que se caracteriza pela descentralização do planejamento regional e local,

autonomia nas ações dos planos e globalização via integração de setores e atividades educacionais, sob a coordenação e su pervisão da universidade. Uma proposta, pois, de integração total do ensino formal, pesquisa e desenvolvimento, e educação permanente.

Atendendo à premissa de que "a comunidade deve estar integrada, por suas forças representativas, políticas, e conômicas, religiosas e sociais" (GIUSTINA, 1979: 113) no processo de mudança, o modelo preconizado do microssistema ou "campus" regional representa uma forma alternativa de interação da IES com a comunidade, de intercomplementariedade sob a forma de sub-sistemas cooperativos, de mais autonomia às comunidades, às regiões e aos órgãos executivos, de flexibilidade e diversidade de soluções, portanto, de maior dinamicidade do sistema (GIUSTINA, 1979).

Às Fundações Educacionais como IES comunitárias cabe encontrar formas flexíveis e dinâmicas de engajamento e de ação na comunidade que lhes deu origem, promovendo o seu efetivo vocacionamento. O modelo do microssistema é a base celular do planejamento institucional, podendo ser ampliado pela justaposição, conjuntamente supervisionada e integrada, de outros "campi" regionais a constituírem um mesmo SDGE ou outro referencial espacial adotado.

5.3.6. O SISTEMA DE MULTI-CAMPUS

O sistema de Multi-Campus é uma das mais significantes e recentes modificações organizacionais introduzidas na história da universidade do mundo ocidental. Surgindo nos Estados Unidos, onde se antecipava à pressão sobre as universidades tradicionais, proliferou o modelo rapidamente para dar resposta a: a) rápida expansão de matrículas e instituições; b) aumento de complexidade e custo de programas; e c) demanda pública por um uso mais efetivo e eficiente de recursos (ADRIAN, 1977: 59).

Tradicionalmente dois são os caminhos trilhados na constituição de multi-campus. A existência de várias instituições situadas em vários campi deu lugar a uma entidade na forma de agregação sob uma administração central. Foi uma das origens. Em outros casos, uma universidade já existente ampliou-se através da criação de novos campi ou absorção de antigos, considerados extensões da "instituição-mãe".

A colocação supra permite definir operacionalmente o sistema de multi-campus como sendo "um grupo de campi de Universidades ou de colleges governado por uma administração central ou um conselho de dirigentes" (ADRIAN, 1977: 59).

O principal problema que surge é o nível de equilíbrio a ser estabelecido entre essa estrutura central do multi-campus e as funções autoridade que devem ficar a nível dos diversos campi, prevalecendo, segundo ADRIAN, a tese de que

"à medida que um sistema de educação superior cresce em tamanho e complexidade deve haver aumento de autoridade, acima do nível do campus, para assegurar planejamento e desenvolvimento adequados para um máximo de oportunidades educacionais dentro das restrições da fonte de recursos" (ADRIAN, 1977: 60). No referente ao número de campi na área de um multi-campus, dependendo de fatores como tamanho e distância entre os campi e similaridade de programas e de estruturas entre os campi, não se recomenda mais de 10 a 12 campi, pois o sistema do multi-campus se tornaria difícil de administrar e impessoal em suas relações (ADRIAN, 1977: 60).

Quatro momentos são relevantes na apreciação do sistema de multi-campus, a saber, diversidade, planejamento a longo prazo, custo, e relacionamento entre a administração central e os campi.

A nível de diversidade, "um sistema de multi-campus bem concebido proverá mais e melhores oportunidades aos estudantes por concentrar programas especializados, de pesquisa e ensino, em instituições selecionadas e, por evitar proliferação e duplicação desnecessárias. Os campi não devem ter as mesmas atribuições" (ADRIAN, 1977: 60). Portanto, a vantagem natural do multi-campus seria a de permitir a determinação de diversidade e equilíbrio, difícil de ser atingido fora dos limites da estrutura do multi-campus. Ou seja, deve ser atendida a premissa de especialização e vocacionamento dos campi.

Para que se possa atingir adequadamente a determinação de diversidade em atribuições das instituições, deve existir necessariamente a função contínua de planejamento a longo prazo. "Essa função pode ser evidente pela preparação e atualização de um documento de planejamento flexível descrevendo o desenvolvimento esperado do sistema inteiro do multi-campus, no próximo período de 5 a 10 anos (...). Planejamento não é panacéia para os problemas da educação superior, mas é certamente um ingrediente essencial em um sistema efetivo de multi-campus" (ADRIAN, 1977: 61). Em decorrência dessa importância, "para assegurar equilíbrio no sistema, o planejamento a longo prazo torna-se uma função crucial da administração central" (ADRIAN, 1977: 61).

Uma união em torno de um sistema de multi-campus fortalece a capacitação de captação de recursos para a sua manutenção e desenvolvimento. Cabe à administração central o papel político, pois, de prover as dotações orçamentárias, incluindo a adoção de medidas menos populares e simpáticas quando das decisões sobre distribuições e cortes de recursos, ou de cobrança de taxas e anuidades. Acresce ainda a vantagem de que "um uso mais efetivo de recursos em um sistema de multi-campus pode ser atingido evitando-se duplicações desnecessárias de programas e concentrando-se recursos no cumprimento das várias atribuições das instituições. Isto também pode ser alcançado com a consideração cuidadosa das prioridades orçamentárias e revisão dos pedidos de orçamento. Assim, a administração central deve ter autoridade na

revisão e recomendação dos orçamentos e no uso do orçamento como um incentivo para recompensar a boa gerência do campus e o cumprimento das atribuições do mesmo" (ADRIAN, 1977: 62).

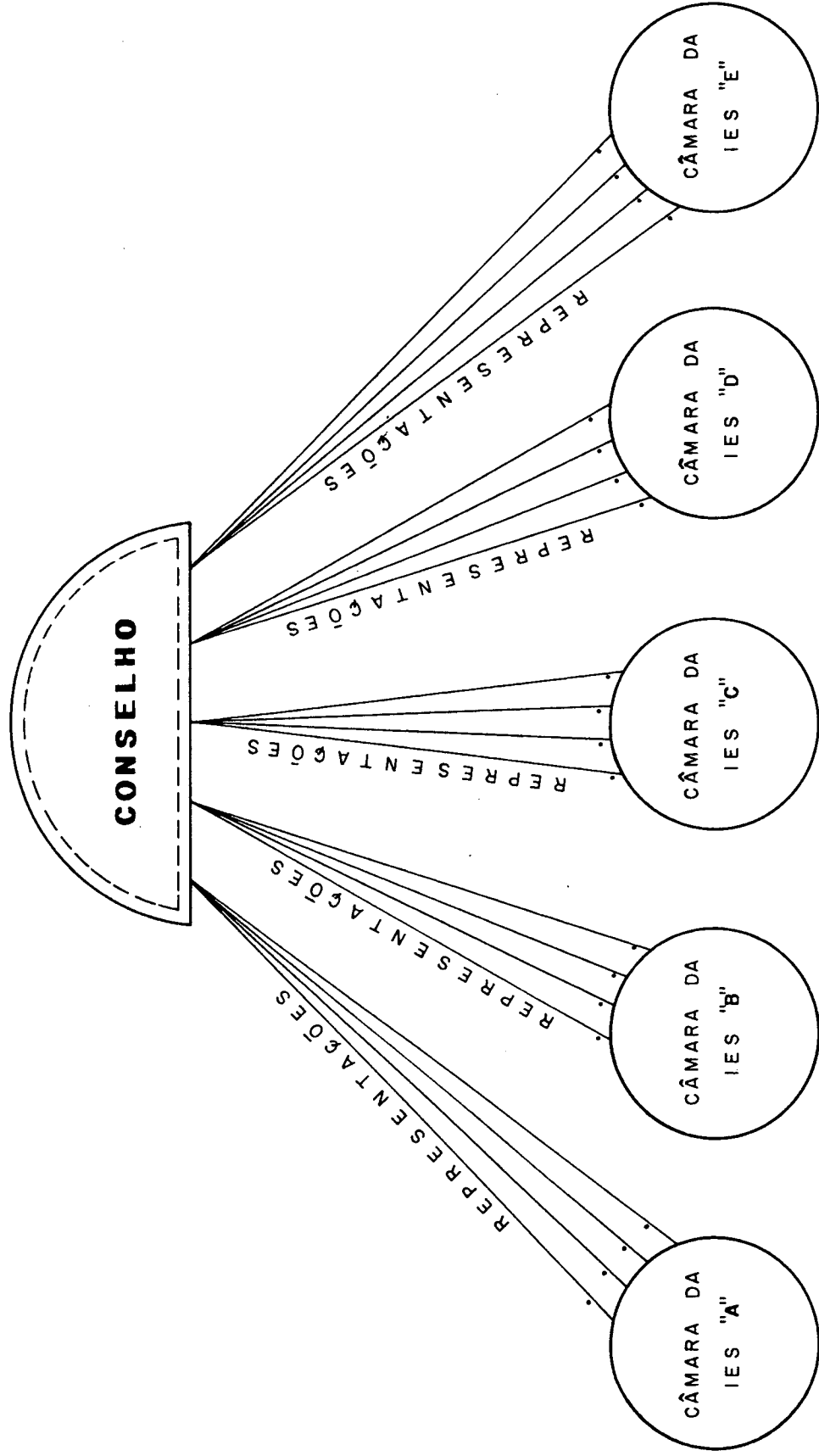
Ao se reportar ao relacionamento entre a administração central e os campi é bom que fique claro que qualquer sistema, - não importa quão bem organizado e sofisticado, - não é melhor do que as pessoas que o operam. Por essa razão, é essencial ter na administração central indivíduos que sejam inteligentes, conhecedores e sensíveis às necessidades dos outros, bem como, tenham um agudo senso de integridade pessoal e uma visão dos grandes fins da educação e sua importância para uma sociedade sadia. Em suma, uma administração central deve ter líderes educacionais para que o sistema de multi-campus opere efetivamente" (ADRIAN, 1977:64).

Na figura nº 10 e nos quadros nº 15, nº 16 e nº 17 serão propostos modelos de relacionamento entre a administração central e os campi, seja na constituição dos colegiados superiores, como se apresenta adiante, como também no todo da estrutura organizacional e uma visão espacial do multi-campus. Se muito pode ser feito para resolver a comunicação e o relacionamento pessoal entre a administração central e os campi, o primeiro passo, senão o mais importante, é estabelecer, por escrito, clara definição de responsabilidade e autoridade do "staff" central e das administrações setoriais dos campi. Mesmo que as funções e as responsabilidades sejam efetivamente bem definidas, não há como evitar um

FIGURA Nº 10

ESTRUTURA PIRAMIDAL

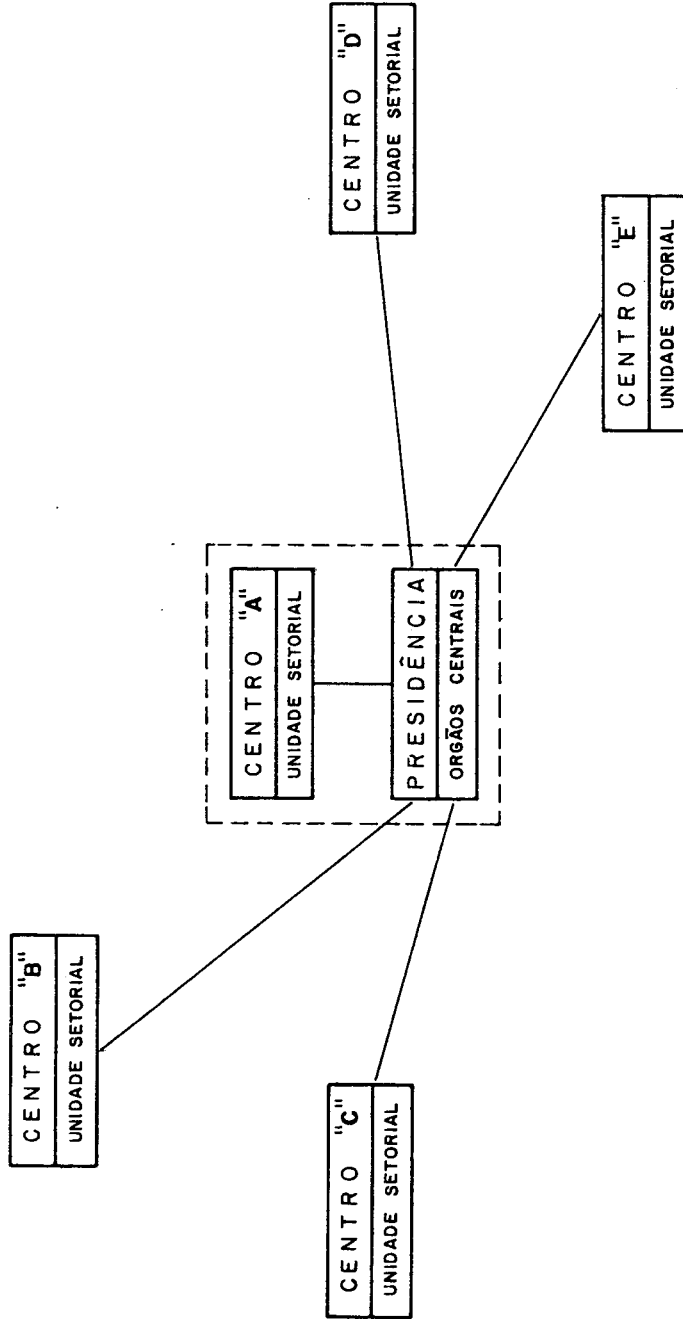
COMPOSIÇÃO DOS CONSELHOS SUPERIORES NO MULTI-CAMPUS



- DIRETOR DO IES
- REPRESENTANTE DO CORPO DOCENTE
- REPRESENTANTE DO CORPO DISCENTE
- REPRESENTANTE DA COMUNIDADE

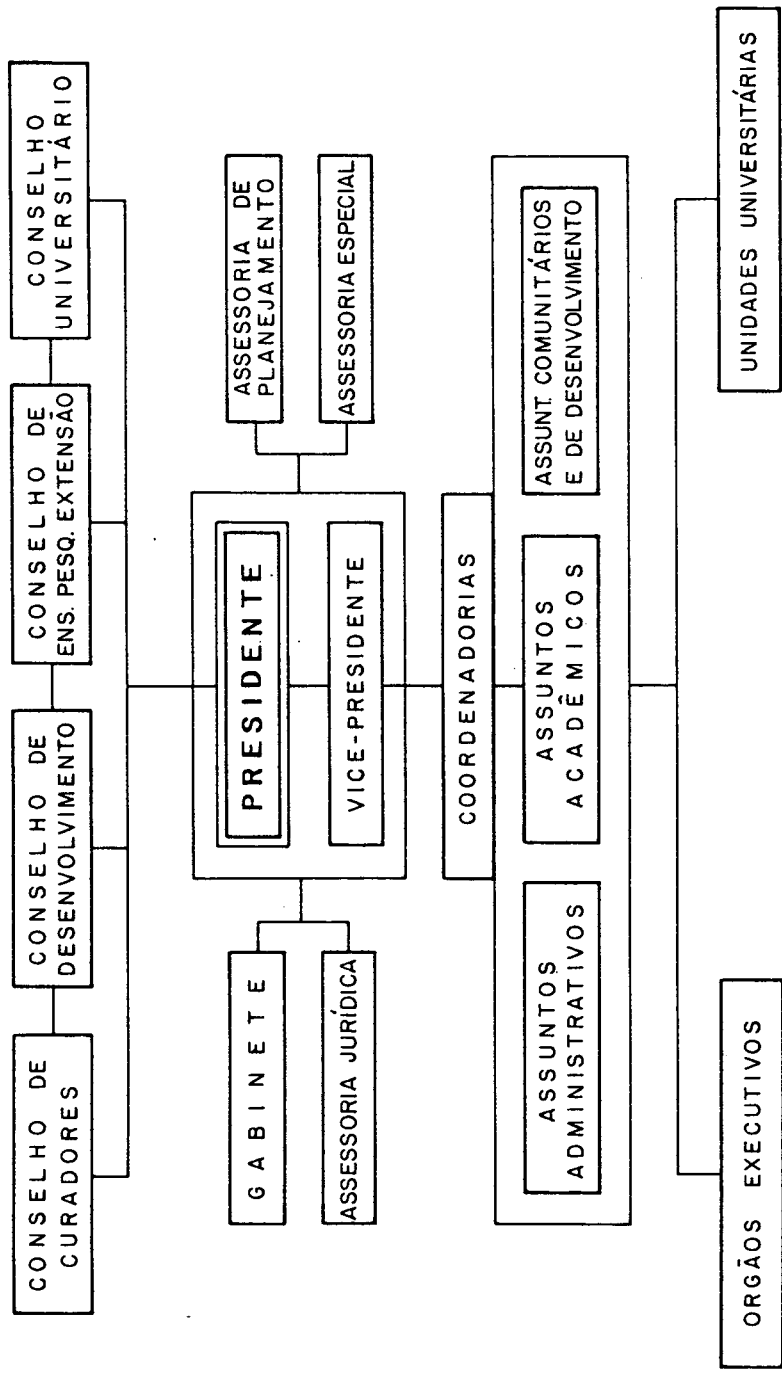
QUADRO Nº 15

ASPECTO ESPACIAL DO MULTI-CAMPUS



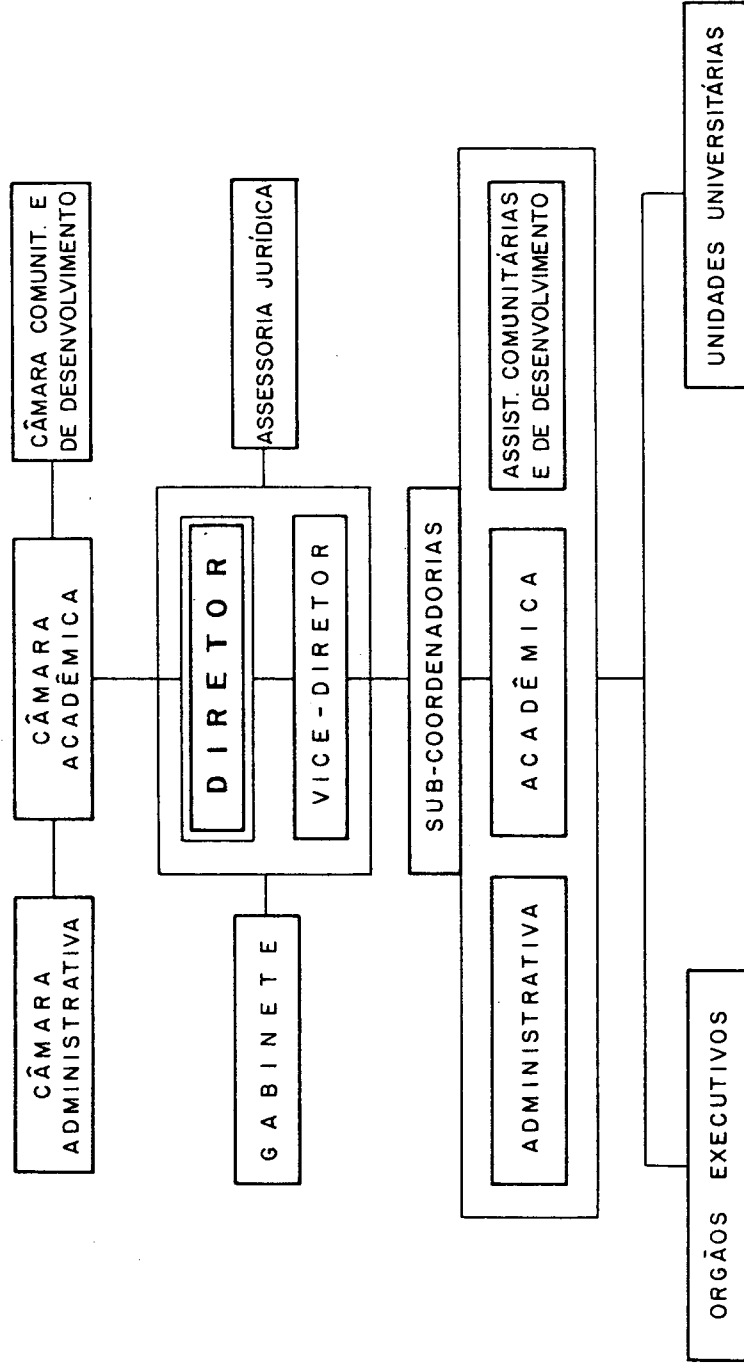
FONTE - Seminário Sobre "Planejamento Universitário" - ACAFE/FUCAT - 1976

MULTI - CAMPUS ADMINISTRAÇÃO CENTRAL



FONTE - RICKEN - Modelo Jurídico da Universidade Federal do Oeste de Santa Catarina - 1979

MULTI - CAMPUS ADMINISTRAÇÃO SETORIAL



certo nível de tensão entre a administração central e a setorial. O que cabe aqui é criar um ambiente tolerável e saber canalizar as eventuais tensões para fins construtivos.

O modelo organizacional do multi-campus foi objeto de um trabalho do autor (RICKEN, 1979), e ampliado por outro, que é uma proposta de planejamento para a UFOSC (RICKEN, 1979), uma universidade teórica criada como exercício acadêmico lastreado em bases reais. Daí que os referidos estudos se preocupam em propor soluções organizacionais e de funcionamento para as IES fundacionais catarinenses disseminadas de forma pulverizada e não articulada no espaço geográfico do Estado. Basicamente o modelo do multi-campus proposto pode ser definido nos termos do conceito de "Multiversidade" já desenvolvido, com as restrições também já explicitadas. A essência do modelo pode ser sumarizada da seguinte forma: trata-se da concepção de uma IES pluri-institucional, espacialmente descontínua mas organicamente integrada, servindo de base, pois, para todos os modelos alternativos acima delineados. Atende tanto ao modelo "Divisões Universitárias", como ao modelo "cursos fora da sede"; estrutural e organizacionalmente é aplicável à "Federação de Escolas" e à própria "Multiversidade". Enfim, o multi-campus expressa a capacidade de tornar não excludentes os modelos propostos, mas intercomplementares, completando um ao outro na forma de estratégias de articulação e integração das IES fundacionais catarinenses vistas num plano espacial e de planejamento, o SDGE.

O modelo teórico de multi-campus proposto para uma

possível Universidade Federal do Oeste de Santa Catarina preconiza as seguintes vantagens:

- a) Além de representar um crescimento planejado nos moldes do que preconiza a política dos DGEs, traduzir-se-á em aspectos de crescimento orgânico da instituição no sentido do cumprimento de seus elevados objetivos, não sofrendo as distorções e as hipertrofias comumente provocadas pela improvisação e pelo isolamento.
- b) As unidades constituintes ganharão no contexto do mesmo uma maior efficientização de seus processos acadêmicos, administrativos e outros, pois cada uma delas se valerá da experiência das demais, eximindo-se de aprender com seus próprios erros e adotando, de forma mais econômica, as técnicas mais racionais e eficientes.
- c) Em contraposição à estrutura rígida e ineficiente da Universidade tradicional brasileira ganharão as Unidades ("Centros Universitários") flexibilidade estrutural e curricular pela adoção de um modelo universitário dinâmico e moderno. Este, com capacidade de auto-reformulação, possibilitará maior eficiência acadêmica, fugindo ao esclerosamento e garantindo às Unidades a contínua atualização dos processos didático-pedagógicos e proporcionando, ainda, a possibilidade de mobilização e rodízio dos recursos docentes disponíveis.
- d) A participação das Unidades nas deliberações da Universidade se fará através da estratégia básica de decomposição dos

Órgãos colegiados superiores, a partir de delegação democrática e representativa dos colegiados setoriais, por elemento de representação. Estará, assim, assegurada a integração plena entre a administração central planejadora, normatizadora, avaliadora e de última instância para recursos, com as bases representadas pelos "Centros Universitários", suportes de execução com autonomia. A nível administrativo, obtém-se integração, a par da autonomia setorial, através de colegiado próprio integrado pela Administração Superior Central e pelos Diretores dos "Centros". Como premissa maior, define-se a integração universidade-comunidade, como sendo a participação efetiva e institucionalizada da última em todos os colegiados, com destaque contudo para colegiados especiais, a nível setorial e central, promotores da participação comunitária.

- e) Partindo-se da premissa de que as Unidades deverão exercer papel preponderante no desenvolvimento e integração regional, o vocacionamento de cada "Centro Universitário" deverá se pautar na realidade regional e voltar-se para a solução dos problemas existentes ao nível do tipo de economia predominante, de forma prioritária, tanto na eleição de cursos e programas de pesquisa, como na própria atividade de extensão. E, neste contexto, engajar-se na comunidade circundante, embasando os programas e projetos de pesquisa, de forma cooperativa, nos núcleos eventualmente pré-existentes ou que venham a ser criados. Desta forma, as Unidades se especializarão e procurarão atender à voca

ção de sua área de influência geoeeducacional.

- f) No referente à política de canalização de recursos financeiros, poderão ser desenvolvidos mecanismos de engajamento do poder público e da iniciativa privada, em esforço conjugado, oferecendo soluções para os problemas comuns ou interdependentes da região. Esses esforços conjugados representarão forças somadas e multiplicadas em favor do desenvolvimento e da integração regional, podendo constituir-se a IES em propulsora e operadora desse processo (RICKEN, 1979).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

feitu^{ras} devido à política tributária nacional, e a opção das municipalidades em dedicar-se mais e mais ao ensino de 1º grau, trouxeram como consequência uma defasagem progressiva dos recursos repassados às IES, ocasionando o processo denominado de privatização gradativa do ensino superior fundacional catarinense. O papel das Prefeituras Municipais, como mantenedoras, representou em 1980 uma média de 18% sobre a receita realizada das IES fundacionais catarinenses (incluindo a FESC / UDESC com apenas 13% de auto-custeio), sendo preponderante a contribuição dos alunos na forma de taxas e anuidades, e recentemente expressiva e representativa a participação do Estado e da União. Verifica-se a tendência geral de menor participação do poder instituidor nas fundações de maior porte e maior participação nas de menor porte. O Prefeito Municipal continua, apesar dessa distorção, na qualidade de poder moderador, detentor da atribuição de nomear, com base nos seus estatutos e regimentos, os dirigentes das IES.

Diante da omissão da legislação vigente e devido à inexistência ou omissão de órgãos que dessem uma efetiva assistência técnica, as IES fundacionais catarinenses criadas como estabelecimentos isolados municipais não encontraram um modelo de estrutura organizacional, nomeadamente acadêmica, que viabilizasse uma integração racional das unidades de ensino a partir da criação da 2ª faculdade ou escola superior. Quando adotados regimentos iguais para todos, a interferência do CFE, por ocasião dos processos de reconhecimento, promoveu o paralelismo de estabelecimentos isolados na mesma Fundação Educacional, fonte de constantes duplicações e conflitos, o que se

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

6.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiada na crença da educação superior como fator de desenvolvimento, aliado à conquista e/ou manutenção, por meio dela, de "status" pessoal como para a cidade e a região, e lastreado em movimentos comunitários, processou-se a interiorização do ensino de 3º grau em Santa Catarina, com início na primeira metade da década de 60, acompanhando, embora de forma tardia, "pari passu" a expansão acelerada do ensino superior brasileiro, "mutatis mutandis" com as mesmas características, resultados positivos e distorções.

O modelo organizacional adotado foi o do estabelecimento isolado criado e mantido inicialmente como autarquia municipal, mais tarde transformada em fundação, de direito público prevalentemente. Assim sendo, constituíram-se as Fundações Educacionais em entidades de ensino superior sob a jurisdição do Conselho Estadual de Educação, recebendo dele a autorização para funcionamento de suas unidades e cursos. São elas hoje em número de 17 (dezesete), ao lado da FESC/UDESC (estadual), UFSC (federal) e ACE (particular).

Na qualidade de poder instituidor as Prefeituras municipais foram as mantenedoras "in terminis" das Fundações Educacionais, ficando as IES, pela proximidade física e dependência administrativa, sensíveis e sujeitas à conjuntura política. A expansão da Fundação Educacional, o empobrecimento das pre-

transformou em óbice intransponível para o amadurecimento, via integração do regimento unificado e correspondente estrutura organizacional, como Universidade "in potentia". Principalmente as tentativas de inversão no processo de criação de universidades, de forma direta e não a partir de estabelecimentos isolados pré-existentes, mostraram-se frustrantes, sem solução, até o presente, provocando um arrefecimento do entusiasmo e da participação da comunidade.

Como a interiorização e expansão do ensino superior fundacional catarinense se deu sob pressão e de forma não planejada, sua regionalização é apenas aparente. Se as Fundações Educacionais se fixaram nas principais cidades polarizadoras do Estado, resultando daí um mosaico equilibrado em razão do próprio equilíbrio demográfico de Santa Catarina, não se pode dizer o mesmo com relação à distribuição das oportunidades educacionais de 3º grau. Além de sua concentração se dar no litoral (2 vagas para 100 habitantes na capital e 0,089 para 100 no oeste), a concentração de cursos e vagas se dá nas Ciências Sociais Aplicadas e algumas licenciaturas (Letras, Pedagogia e Estudos Sociais), com duplicação freqüente de cursos no mesmo SDGE. As áreas tecnológica e da saúde estão totalmente ausentes no planalto norte, no meio oeste e no extremo oeste catarinense. Por sua vez, em termos de número de unidades e de cursos, as Fundações Educacionais maiores estão localizadas em centros urbanos tradicionais do litoral, próximos da capital do Estado. Como distorção maior deve ser apontado o número expressivo de vagas ociosas, chegando a 80% em algu-

mas licenciaturas, sem considerar os cursos e habilitações desativadas. Um paradoxo se levados em conta os 70%, em algumas UCRES, de professores não habilitados atuando no 1º e 2º graus.

Tendo em vista a improvisação ocorrida na instalação das primeiras IES no interior do Estado, foi comum a contratação de professores, com boa experiência profissional a maioria, mas sem qualquer qualificação acadêmica além da graduação. Apesar dos esforços concentrados no sentido de seu aperfeiçoamento e posterior credenciamento pelo Conselho de Educação competente, é elevado o número de professores ainda sem a devida titulação para o exercício pleno da docência (superior a 50%), nos termos das Resoluções do CFE e do CEE. A falta de uma carreira do magistério e de uma remuneração condigna, com relativa estabilidade, é causa primeira de um grau elevado de rotatividade do corpo docente e de um percentual reduzido de tempo integral no sistema fundacional. A concentração na função ensino, com ausência quase total de atividades de pesquisa e extensão, são mera consequência, caracterizando-se as IES fundacionais catarinenses mais como escolas profissionais de nível superior.

Ao implantar-se o ensino superior no interior catarinense, optou-se por cursos noturnos, cujas aulas eram ministradas por profissionais que "colaboravam" com a IES e frequentadas por alunos que trabalhavam durante o dia, deslocando-se inúmeros deles (em torno de 40%) das cidades

periféricas para o novo centro universitário. Constituíam esses alunos uma demanda reprimida, cuja idade na formatura atingia em média os 30 anos. A situação de hoje não se alterou essencialmente, quando muito na idade.

Sendo noturnos os cursos e não havendo espaço físico próprio, funcionaram as Fundações Educacionais inicialmente de forma precária em instalações cedidas por colégios e grupos escolares. Com recursos do FAS/CEF, repassados a fundo perdido pelo Governo do Estado, as IES fundacionais adquiriram ou consolidaram seu "mini-campus", localizado, via de regra, em área urbana. Como não possuíam cursos diurnos nem tem capacidade imediata de criá-los, seja pela clientela seja pelas limitações próprias da IES, espaço ocioso é a nova realidade institucional. Em decorrência dele e como contrapartida para os investimentos e apoios financeiros do Estado, o II PEE induz as IES fundacionais a ingressarem ou se engajarem ainda mais no ensino de 1º e 2º graus.

Se eram precárias as instalações físicas quando da criação das Fundações Educacionais, ainda mais precárias eram o acervo bibliográfico e os laboratórios, quando existiam. Novamente com recursos do FAS/CEF, da CAPES, SESU e PREMESU, bem como com o apoio financeiro do atual governo (estadual e federal), com base em critérios técnicos de distribuição, foram envidados os esforços necessários para garantir o reconhecimento pelo CFE dos cursos em funcionamento. Quanto ao acervo bibliográfico, a média do sistema é de 2.437 títulos por curso, em 1980.

Tentativas de implantar uma interiorização regionalizada do ensino fundacional catarinense foram inúmeras. Desde a criação da UDESC como entidade que comandaria, coordenaria e disciplinaria o processo, seja diretamente com unidades próprias localizadas estrategicamente no interior do Estado, seja promovendo ela Encontros e Colóquios sobre Regionalização do Ensino Superior, seja propondo o modelo da Multiversidade, pelo qual todas as Fundações Educacionais ficariam subordinadas à FESC, como sua mantenedora e co-mantenedora, respectivamente. Da mesma forma o Conselho Estadual de Educação, através do I PEE e de normas disciplinadoras contidas em Resolução aprovada pelo mesmo em 1970, esboçou formas concretas de viabilizar e operacionalizar o planejamento do ensino superior vinculado ao sistema estadual.

A ACAFE, surgida da consciência de solidariedade e coesão do sistema fundacional, na forma jurídica de um órgão de classe sem a prevalência do princípio "primus inter pares", constituiu-se no modelo de aglutinação das Fundações Educacionais, consolidado por meio de ações conjuntas desde Vestibular Unificado até programa conjunto de capacitação docente. Congregando as mantenedoras e não as IES enquanto unidades de ensino, não representa ela o modelo jurídico-institucional e acadêmico capaz de promover uma solução para os estabelecimentos isolados. Poderá, contudo, favorecer a implementação de modelos considerados consentâneos com a realidade institucional.

As normas baixadas pelo CFE em 1977 fizeram com que o CEE adaptasse as mesmas para serem aplicadas ao sistema sob

sua jurisdição. Com isso foram retomadas algumas diretrizes preconizadas na década de 60. Inicialmente, ao se aprovar a Resolução 9/78, o CEE fixou como referencial espacial de planejamento da expansão do ensino superior a micro-região econômica. Contudo, como a micro-região ao ser criada não toma em consideração como variável a magnitude educacional de 3º grau, e não menos a sua ampliação de quatorze para dezenove naquele mesmo ano de 1978, estudos posteriores vieram a indicar a conveniência de definição e adoção de outro parâmetro, alcançado pela divisão do DGE-34 (o Estado de Santa Catarina) em 8 (oito) Subdistritos Geoeducacionais.

O II PEE (1980/1983) contempla a educação de 3º grau com destaque para quatro metas prioritárias, dentre elas a da regionalização do ensino fundacional catarinense. Para tanto propõe os mecanismos necessários ao seu atingimento, condicionando inclusive a liberação de recursos financeiros pelo Governo do Estado à implantação gradativa do planejamento a nível institucional e do sistema. Exigiu-se, por isso, a elaboração, por parte das IES fundacionais, de seus Planos Quadriênais de Desenvolvimento a serem compatibilizados por região geoeducacional com a adoção do Subdistrito Geoeducacional. Como suporte institucionalizado que viabilize o atingimento das metas preconizadas, foi criada, pela Secretaria da Educação, a Comissão de Ensino Superior.

Adotando o Distrito Geoeducacional como referencial espacial maior para o sistema estadual de ensino superior,

foi desenvolvido o Subdistrito Geoeducacional como referencial espacial básico, devidamente caracterizado / com o propósito de propor sua aplicação nas atividades de planejamento e aglutinação das IES isoladas mediante a adoção de modelos que, além de favorecerem a expansão ordenada e vocacionada das mesmas, as fortalecerão como centros universitários organicamente estruturados e integrados. O Sub-distrito Geoeducacional deverá ser um parâmetro flexível, resultado da aplicação de critérios de magnitude do 3º grau, proximidade geográfica e afinidade das IES entre si, que permita uma visão espacial do sistema, a criação e o funcionamento de IES pluri-institucionais, geograficamente não contínuas mas administrativa e academicamente integradas.

Dentro dessa nova visão do sistema de ensino superior fundacional, mediante a articulação e a aglutinação das IES isoladas, através de estatutos, regimentos, e convênios, poderão ser implementados os modelos:

- Divisão Universitária, com a oferta do 1º ciclo ou disciplinas básicas fora da sede;
- Cursos fora da sede, com rodízio ou permuta de cursos e redistribuição de vagas;
- Federação de Escolas, congregando as IES do mesmo Subdistrito Geoeducacional, com administração superior, regimento unificado, e critérios comuns de organização e funcionamento;

- Multiversidade, como base de planejamento centralizado multi-regional e de funcionamento racional e flexível, apoiados numa decidida colaboração comunitária;
- Microsistemas ou Campi Regionais, como base de planejamento descentralizado a partir das realidades locais e com a participação de todas as entidades que atuam na educação formal e informal, sob a liderança da IES, conduzindo a mesma ação comunitária e ao engajamento vocacionado;
- Sistema de Multi-Campus, como modelo globalizante, no qual se planeja, se estrutura e funciona a IES, pluri-institucional ou não, de forma integrada, vocacionadas suas unidades, representativas suas deliberações e decisões, engajadas elas no desenvolvimento local e regional, fortalecidas institucional e financeiramente perante o poder público e a iniciativa privada, e perante as autoridades educacionais.

6.2. CONCLUSÕES

1. Considerando a análise feita do processo de interiorização do ensino superior fundacional catarinense, pode-se concluir que, diante do modelo surgido sem a devida planificação, ele se realizou, senão contra, pelo menos sem o apoio oficial e explícito das autoridades competentes. Mesmo a presença aqui e ali de um apoio tácito, não representou e-le a consciência política de desenvolvê-lo como sistema.

2. O modelo de estabelecimento isolado municipal sofreu da debilidade inerente à condição das Prefeituras como mantenedoras e à própria condição jurídico-institucional e acadêmica da IES. A fragilidade das Fundações Educacionais transparece como instabilidade institucional causada tanto por problemas políticos e financeiros como pela sua gradativa privatização, geradoras ambos de crises intermitentes. A falta de um modelo jurídico e acadêmico consentâneo com a realidade institucional e a ausência de condições técnicas e científicas obstaculizam a viabilização e o credenciamento da IES como futuras Universidades Regionais, a curto prazo.

3. O descompasso entre os objetivos declarados e a praxis da política educacional catarinense neutralizou os propósitos de planejamento do sistema no decorrer de sua curta existência. Como afirma BRAGA (1979: 12), "a falta de determinação e o temor com as possíveis implicações levam somente a medidas paliativas. A tarefa do ensino superior em âmbito nacional requer estadistas dotados de visão e coragem políti

cas, com poder suficiente para barganhar resultados de longo alcance". O "laissez-faire" e a ausência de decisões políticas pertinentes, convincentes e consequentes são cúmplices da atual realidade do ensino superior fundacional catarinense.

4. Somente a definição de parâmetros objetivos de balizamento para uma expansão ordenada e disciplinada do ensino de 3º grau no Estado evitará o caos. A pulverização de IES isoladas e divorciadas uma da outra, acompanhada de rivalidades ensejadoras de duplicação de cursos e meios para fins idênticos, somente contribuirá para o enfraquecimento de todas, colocando em perigo a democratização do ensino superior alcançada com sua interiorização.

5. A viabilização de IES sólidas e fortes será atingida apenas com a adoção de novos modelos de estrutura organizacional a partir de uma visão espacial do sistema, a nível de DGE e a nível de região geoeeducacional - o SDGE. Este referencial espacial básico e a articulação das IES entre si conduzirão à aglutinação das IES isoladas, modelos de estrutura e organização intermediários entre o Estabelecimento Isolado e a Universidade, sob o primado permanente dos princípios da interdependência, da intercomplementariedade e da globalidade, pressupostos básicos de um sistema racional de planejamento e de qualquer tentativa válida de ação.

7. BIBLIOGRAFIA

7. BIBLIOGRAFIA

1. ABREU, Jayme. Problemas brasileiros de educação. Rio de Janeiro, LIDADOR, 1968.
2. ADRIAN, William B. Sistemas de multi-campus: questões e problemas. In: Anais - XXV Reunião Plenária - Niterói, julho de 1977. Brasília, CRUB, 1977.
3. ALVES, Guillardardo Martins. Regionalização: uma meta qualitativa do ensino brasileiro. In: Educação. Brasília. Ano 6 - nº 24 - Abr. a set. - 1977.
4. ANDRADE, Narcisa Veloso de. Administração em Educação. Rio de Janeiro, LTC, 1979.
5. ATCON, Rudolph P. Manual sobre o planejamento integral do Campus Universitário. Brasília, CRUB, 1970.
6. ATCON, Rudolph P. Administração integral universitária. Brasília, MEC/PREMESU, 1974.
7. BAPTISTA, Myrian Veras. Planejamento: introdução à metodologia do planejamento social. 3^a ed. rev. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
8. BASTOS, Humberto (org.). Educação para o desenvolvimento. Rio de Janeiro, REPER, 1967.
9. BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. Expansão do ensino superior: sistema CENTEC - uma possível alternativa. In: 21 a 23 de junho de 1977. Brasília. CRUB, 1977.
10. BERTALENFY, Ludwig von. Teoria geral dos sistemas. 2^a ed. Petrópolis, Vozes, 1975.
11. BORDIGNON, Genuíno. Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior: um estudo das Fundações Educacionais de S.C. Rio de Janeiro. FGV, 1978 (mimeo).
12. BRAGA, Ronal. Ensino superior no país e na região: escolas isoladas. In: O ensino superior isolado particular: alguns aspectos de sua problemática. Brasília, MEC/DAU, 1978.

13. BRAGA, Ronald. O ensino superior no Brasil: presente e futuro. In: Estudos e Debates/2: Educação Superior Brasileira, Brasília, CRUB, 1979.
14. BRASIL. I PND - 1972/74. Brasília, DOU, 1971.
15. BRASIL. III PND - 1980/1985. Brasília, DOU, 1980.
16. BRASIL. CRUB. Financiamento do ensino superior. XXX Reunião Plenária - Curitiba, 23 a 25 de janeiro de 1980. Brasília, CRUB, 1980.
17. BRASIL. MEC. Educação no Brasil. Textos selecionados. Brasília, MEC, 1976.
18. BRASIL. MEC. II Plano Setorial de Educação e Cultura - (1975/1979). Brasília, MEC, 1976.
19. BRASIL. MEC. Política nacional integrada de educação: proposições preliminares para a formulação - fundamentos, diretrizes, roteiro. Brasília, MEC, 1978.
20. BRASIL. MEC. III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto; 1980/1985. Brasília, MEC, 1980.
21. BRASIL. MEC. CFE. Normas para autorização e reconhecimento de cursos superiores. Brasília, CFE, 1978.
22. BRASIL. MEC. CFE. Resoluções e Portarias do Conselho Federal de Educação. 1962-1978. Brasília, CFE, 1979.
23. BRASIL. MEC. CFE. Parecer nº 1.373/80 - Autoriza a FURB a oferecer cursos fora da sede, sem aumento de vagas. Brasília, CFE, 1980 (mimeo).
24. BRASIL. MEC. DAU. Estudos sobre a formulação de tecnólogos. Cuiabá, UFMT, 1977.
25. BRASIL. MEC. DAU. O ensino superior isolado particular: alguns aspectos de sua problemática. Brasília, UFG., 1978.
26. BRASIL. MEC. INEP. Ensino superior: coletânea de legislação básica. Rio de Janeiro, Fundação IBGE, 1969.

27. BRASIL. MEC. SESU. Relatório da Comissão Especial e Anteprojeto da Lei que dispõe sobre as instituições de ensino superior e dá outras providências. Brasília, SESU, 1980 (mimeo).
28. BRASIL. MEC. UFSC. Proposta para o plano de desenvolvimento. Florianópolis, UFSC, 1977.
29. BRASIL. MEC. UFSC. Boletim de atualização de dados. Fascículo nº 2 - 2º semestre/80. Florianópolis, UFSC, 1981.
30. BRASIL. SANTA CATARINA. Projeto Catarinense de Desenvolvimento. Florianópolis, 1971.
31. BRASIL. SANTA CATARINA. Plano de ação do governo. 1979.
32. BRASIL. SANTA CATARINA. ACAFE. Manual do Candidato. Vestibular Estadual Unificado de 1975. Florianópolis, ACAFE, 1974.
33. BRASIL. SANTA CATARINA. ACAFE. Manual do Candidato Vestibular Estadual Unificado de 1976. Florianópolis, ACAFE, 1975.
34. BRASIL. SANTA CATARINA. ACAFE. Potencial do sistema fundacional de ensino superior de Santa Catarina. Florianópolis, ACAFE, 1979.
35. BRASIL. SANTA CATARINA. ACAFE. Encontros de Fundações Educacionais para traçar as Diretrizes de Planejamento do Ensino Superior em Santa Catarina para o Plano Estadual de Educação - Quadriênio 1980/1983. (Documento Base) Rio do Sul, ACAFE, 1979 (mimeo).
36. BRASIL. SANTA CATARINA. ACAFE. Relato do desempenho da ACAFE. Março/79 - Fevereiro/80. Florianópolis. ACAFE, 1980.
37. BRASIL. SANTA CATARINA. ACAFE. Relato do desempenho da ACAFE. Março/80 - fevereiro/81. Florianópolis, ACAFE, 1981.
38. BRASIL. SANTA CATARINA. ACAFE. Panorama das instituições de ensino superior fundacional no contexto dos subdistritos geoeducacionais e das microregiões do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, ACAFE, 1981.

39. BRASIL. SANTA CATARINA. COPERVE. Vestibular Único e Unificado. Manual do Candidato/1977. Florianópolis, UFSC/COPERVE, 1976.
40. BRASIL. SANTA CATARINA. COPERVE. Vestibular Único e Unificado. Manual do Candidato/1978. Florianópolis, UFSC/ACAFE, 1977.
41. BRASIL. SANTA CATARINA. CEE. Normas para autorização de cursos superiores e indicação de professores. Florianópolis, 1978.
42. BRASIL. SANTA CATARINA. CEE. Projeto I - Regionalização do ensino superior. Florianópolis, CEE, 1981 (mimeo).
43. BRASIL. SANTA CATARINA. CEE. Resolução nº ____/81. Revoga a Resolução nº 9/78, dando novas normas de autorização para funcionamento de novos cursos ou habilitações, de ampliação de vagas em cursos superiores mantidos por unidades educacionais vinculados ao Sistema Estadual, nos termos da Legislação, art. 9º da Lei nº 4.024, de 20/12/61, e artigos 26 e 47 da Lei nº 5.540, de 28/11/68. Florianópolis, CEE, 1981 (mimeo).
44. BRASIL. SANTA CATARINA. CEE. Anexo da Resolução nº ____/81. Plano Estadual de Educação - Procedimentos Técnico-Pedagógicos. Projeto I - Regionalização do Ensino Superior: os Sub-distritos Geoeducacionais. Florianópolis, CEE, 1981 (mimeo).
45. BRASIL. SANTA CATARINA. SEE. Plano Estadual de Educação - Quadriênio 1980/1983. Florianópolis, 1980.
46. BRASIL. SANTA CATARINA. SEE. Proposta de modelo de Roteiro para o Plano Quadrienal de Desenvolvimento das Fundações Educacionais de Santa Catarina 1981/1984. Florianópolis, CES, 1980 (mimeo).
47. BRASIL. SANTA CATARINA. SEE. Análise da situação das Fundações Educacionais de S.C. Florianópolis, CES, 1980 (mimeo).

48. BRASIL. SANTA CATARINA. SEE. Súmula das atividades desenvolvidas pela Comissão de Ensino Superior. Florianópolis, CES, 1981 (mimeo).
49. BRASIL. SANTA CATARINA. SEE. Análise de desempenho das Fundações Educacionais de Santa Catarina. Florianópolis, CES, 1981 (mimeo).
50. BRASIL. SANTA CATARINA. SEC. Sistema estadual de ensino (Lei nº 4.394, de 20 de novembro de 1969). Florianópolis, EDEME, 1970.
51. BRASIL. SEPLAN. IPEA. Brasil: 14 anos de Revolução. Brasília, Fundação IBGE, 1978.
52. CARVALHO, Guido Ivan de. Ensino superior: legislação e jurisprudência. 3^a ed. Rio de Janeiro, Guido Ivan de Carvalho, 1971.
53. CARVALHO, Horácio Martins de. Introdução à teoria do planejamento. 3^a ed. São Paulo, Brasiliense, 1979.
54. CISALPINO, Eduardo Osório. Aspectos institucionais do planejamento do ensino superior. In: As grandes diretrizes da universidade brasileira. Belo Horizonte, UFMG, 1977.
55. COOMBS, Philip H. A crise mundial da educação. São Paulo, PERSPECTIVA, 1976.
56. COOMBS, Philip H. Que é Planejamento Educacional? In: Separata Cadernos de Pesquisa - nº 4, out/1972. São Paulo, Fundação Carlos Chagas.
57. CUNHA, Luiz Antonio. A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro, CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 1980.
58. DIAS SOBRINHO, José. Universidade e classes médias: aspectos do caso brasileiro. In: Educação e Sociedade - Cortez e Moraes, Ano I - nº 4 - Set/79.

59. EBERT, Harry F. As instalações físicas da universidade. Brasília, MEC/PREMESU, 1974.
60. FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A universidade brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis, Vozes, 1977.
61. FERNANDES, Florestan. Universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo, Alfa-Omega, 1975.
62. FERRAZ, Esther de Figueiredo. Alternativas da educação. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1976.
63. FINGER, Almeri Paulo. O planejamento do ensino superior e a estrutura da universidade brasileira. Florianópolis, UFSC, 1980 (mimeo).
64. FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 4^a ed. rev. São Paulo, Moraes, 1980.
65. FURB. Boletim Universitário nº 3. Blumenau, 1970.
66. FURB. FURB: um processo de crescimento e maturação institucional. Blumenau, 1978.
67. GEORGEN, Pedro.L. A universidade, sua estrutura e função. In: Educação e Sociedade - Cortez e Moraes, Ano I - nº 2 - Janeiro de 1979.
68. GIUSTINA, Osvaldo Della. Educação e capacitação para o trabalho; administração e modelos operacionais. Florianópolis, Lunardelli, 1979.
69. JANNE, Henri. Princípios gerais de planejamento universitário - tradução de Maria Cecília Chavez Machado - Fortaleza, UFC, 1981.
70. LAGO, Paulo Fernando de Araújo. Santa Catarina: dimensões e perspectivas. Florianópolis, UFSC, 1978.
71. LEITE, Rogério.C. de Cerqueira. As sete pragas da universidade brasileira. São Paulo, Duas Cidades, 1978.
72. LIMA, João David Ferreira. Princípios gerais de planejamento universitário - 2^a ed., Florianópolis, UFSC, 1970.

73. MACEDO, Edison Flávio. A multiversidade. Florianópolis, UFSC, 1969.
74. MATTOS, Fernando Marcondes de. Santa Catarina: nova dimensão. Florianópolis, UFSC, 1973.
75. MATTOS, Fernando Marcondes de. Santa Catarina, tempos de angústia e esperança: subsídios para um programa de governo. Florianópolis, edição do autor, 1978.
76. MELLO, Luzia Garcia de. Importância de uma abordagem sociológica para compreensão do conceito de Sistema Educacional. In: Educação e Realidade, Faculdade da Educação/UFRGS - nº 1 - Fevereiro de 1976.
77. MENDES, Armando D. Ciência, universidade e crise. Belém, Grafisa, 1981.
78. MIRANDA, Glauro Vasques de (coord.). Reflexões sobre a expansão do ensino superior no Brasil. In: Expansão do Ensino Superior, XXV Reunião Plenária, Niterói, 21 a 23 de julho de 1977, Brasília, CRUB, 1977.
79. OLIVEIRA, A.B. de e CARVALHO, J.Z. Sá. A formação de pessoal de nível superior e o desenvolvimento econômico. Rio de Janeiro, CAPES, 1960.
80. PALLACH, José. A Explosão educativa. Rio de Janeiro, Salvat, 1979.
81. PAVIANI, Jayme e POZENATO, José Clemente. Introdução à Universidade. Caxias do Sul, UCS, 1977.
82. PERROW, Charles B. Análise organizacional: um enfoque sociológico; tradução de Sônia Fernandes Schwartz. São Paulo, Atlas, 1976.
83. PONTES, Hélio. Problemas e perspectivas das escolas particulares isoladas de ensino superior. In: Educação. Brasília. Ano 6 - nº 24 - Abr. a set. 1977.
84. RIBEIRO, Darcy. A universidade necessária. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

85. RIBEIRO, Nelson de Figueiredo. Administração acadêmica u
niversitária: a teoria, o método. Rio de Janeiro, LTC,
1977.
86. RIBEIRO NETTO, Adolpho. A pesquisa e o planejamento edu
cacional. In: Pesquisa para o Planejamento Educacio
nal. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1976.
87. RICKEN, Ignácio et alii. Estrutura organizacional da uni
versidade brasileira. Florianópolis, UFSC, 1979 (mi
meo).
88. RICKEN, Ignácio et alii. Modelo jurídico da Universidade
Federal do Oeste de Santa Catarina. Florianópolis,
UFSC, 1979 (mimeo).
89. RICKEN, Ignácio et alii. Universidade Federal do Oeste de
Santa Catarina: proposta de planejamento. Florianópo
lis, UFSC, 1979 (mimeo).
90. SACHET, Celestino (coord.). I Colóquio sobre Regionaliza
ção do Ensino Superior - CRES. (Documento Base). Flo
rianópolis, FESC/UEDESC, 1968 (mimeo).
91. SACHET, Celestino (coord.). II Colóquio sobre Regionali
zação do Ensino Superior - CRES. (Documento Base). Flo
rianópolis, FESC/UEDESC, 1970 (mimeo).
92. SACHET, Celestino. Documento complementar à 11^a Conferên
cia Conjuntural, proferida pelo estagiário Celestino Sa
chet, sobre o tema "Panorama Educacional de Santa Cata
rina - Nível Universitário". Florianópolis, ADESG,
1970.
93. SACHET, Celestino. Ensino superior e desenvolvimento re
gional. In: Ensaio sobre sociologia e desenvolvimen
to em Santa Catarina. Florianópolis, EDEME, 1971.
94. SANTOS, Roberto Figueira. A reforma universitária: corre
ção atual da sua implantação. São Paulo, Revista da
PUC/88. sol. LXXX, 1973.

95. SANTOS, Roberto Figueira. As universidades no processo de expansão do ensino superior brasileiro. In: Brasil Univer_usitário. Nº 91 - Ano XXX: Os caminhos da Universidade bra_usileira. São Paulo, 1974.
96. SANTOS, Sílvio Coelho dos (org.). Ensaio sobre a economia catarinense. Florianópolis, EDEME, 1970.
97. SANTOS, Sílvio Coelho dos (org.). Um esquema para a educação em Santa Catarina. Florianópolis, EDEME, 1970.
98. SANTOS, Sílvio Coelho dos (org.). Ensaio sobre sociologia e desenvolvimento em Santa Catarina. Florianópolis, EDEME, 1971.
99. SANTOS, Sílvio Coelho dos (org.). Ensaio sobre sociologia e desenvolvimento em Santa Catarina. (Ensino superior e desenvolvimento regional). Florianópolis, EDEME, 1971.
100. SANTOS, Oder José dos et alii. Expansão do ensino superior: características e tendências. In: Estudos e Debates/1: o Sistema Universitário e a Sociologia Brasileira, Brasília, CRUB, 1978.
101. SANTOS FILHO, José Camilo dos. Estruturas emergentes de ensino superior. In: Educação e Sociedade. Cortez e Moraes, Ano I- nº 2, Janeiro de 1979.
102. SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: estrutura e sistema. 3ª ed. São Paulo, Saraiva, 1978.
103. SCHWARTZ, Bertrand. A educação amanhã: um projeto de educação permanente. Tradução de Paulo Rosas. Petrópolis, Vozes, 1976.
104. SILVA, Fátima Méry Rodrigues da. Modelo de órgão de planejamento para a universidade brasileira. Niterói, UFF, 1978 (dissertação).
105. SILVA, P.V. de e SANTOS FILHO, J.C. dos. Colégios Comunitários nos países em desenvolvimento. In: Educação. Brasília - Ano 6. Nº 22 - out/dez, 1976.

106. SOUZA, Edson Machado de. Planejamento da educação: conceito. In: Simpósio sobre Planejamento da Educação. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1972.
107. SOUZA, Edson Machado de. Planejamento universitário nacional. Políticas, diretrizes e metas. In: I Seminário Nacional sobre o planejamento de campi universitários. Brasília, DAU/MEC, 1976 (mimeo).
108. SOUZA, Edson Machado de. O ensino superior no Brasil. In: Educação. Brasília. Ano 6 - nº 24. Abr. a set. 1977.
109. SOUZA, Edson Machado de. Crises e desafios no ensino superior do Brasil. Fortaleza, Ed. UFF, 1980.
110. SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. Desafios educacionais brasileiros. São Paulo, Guazzelli, 1979.
111. SUCUPIRA, Newton. Indicação nº /78. Propõe a regulamentação do instituto da federação de escolas (art. 8º da Lei nº 5.540/68). Brasília, CFE, 1978 (mimeo).
112. TAFNER, José. A FURB e os custos do ensino. Blumenau, FURB, 1979 (mimeo).
113. TELLES, Sarah Silva. Um projeto populista para o ensino: a Universidade do Trabalho. In: Educação e Sociedade. Cortez e Moraes, Ano I - nº 3. Maio de 1979.
114. TINBERGEN, Jan. Desenvolvimento planejado. Rio de Janeiro, Bahar, 1975.
115. TRAMONTIN, Raulino. Regionalização e planejamento do ensino superior. (Dissertação). Brasília, 1975.
116. TRAMONTIN, Raulino. Política de regionalização: distritos geoeducacionais. In: Educação. Brasil. Ano 7. Nº 28. Out./dez., 1978.
117. VAHL, Teodoro Rogério. A privatização do ensino superior no Brasil: causas e conseqüências. Florianópolis, UFSC/Lunardelli, 1980.

118. VAHL, Teodoro Rogério. O acesso ao ensino superior no Bra-
sil. Florianópolis, UFSC/Lunardelli, 1980.
119. VAZ, Zeferino. A pesquisa institucional e a universidade.
In: I Seminário Internacional de Pesquisa Institucio-
nal. Brasília, MEC/DAU/CENTAU, jul., 1976.

8. ANEXOS

ANEXO I - Documentos referentes à implantação
do Ensino Superior Catarinense.

1. A UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

Criada pela Lei Municipal nº 1.557, de 24.12.69. O dia 3 de março de 1969 marca a implantação de uma nova Universidade, não nova por ser recém criada, mas principalmente porque representa uma filosofia atualizada em relação à sua época, consubstanciada na chamada "Lei da Reforma Universitária", embora um pouco prejudicada pela deficiência de ordem financeira e escassez de professores.

O que marca a nossa Universidade é a oportunidade que abre para um sistema contínuo e articulado de educação a fim de que todos possam galgar a "escada educacional", até o último degrau, com a única limitação dos seus talentos e dotes pessoais.

Há uma unidade na variedade. Uma estrutura didática comum a todos os cursos. Um programa de recuperação a quem apresenta deficiências na sua formação em nível secundário. Um ciclo de estudos pré-profissionais seguido do ciclo profissional.

Em apenas um ano e meio de funcionamento a Universidade já conseguiu:

1. a integração de todas as suas atividades didáticas de pesquisa em áreas afins de conhecimento;
2. concurso vestibular inteiramente unificado;
3. implantação de cursos de nível técnico, para suprir as carências mais urgentes da comunidade, ao lado dos cursos de formação profissional de nível superior;
4. a extensão das atividades universitárias às micro-regiões geoeeducacionais polarizadas pelos municípios de Brusu

que e Rio do Sul;

5. realização de diversos seminários e ciclos de conferências para o aprimoramento de alunos e da comunidade.

In: FURB. Boletim Universitário nº 3. 1970: 12.

2. CARTA DE IBIRAMA

"Os municípios do Vale do Itajaí, pelas suas representações constituídas dos seus prefeitos municipais e presidentes de câmaras de vereadores, na oportunidade do I Encontro Intermunicipal pró Ensino Superior no Vale do Itajaí;

- Considerando que o processo de desenvolvimento, imperiosa e urgentemente exigido pela nação brasileira, é um complexo cultural, tecnológico, econômico e social;

- considerando que a realização desse processo é imprescindível para a valorização do homem brasileiro e para a afirmação da República Rederativa do Brasil como nação soberana;

- considerando que o processo de desenvolvimento deve ser conduzido dinâmica e harmônicamente, quer em relação aos elementos que o compõem, quer em relação a diversidade de regiões que integram o país;

- considerando que o desenvolvimento de cada região homogênea é inseparável do desenvolvimento das suas menores células que são os municípios;

- considerando que as comunidades e os poderes públicos regionais têm o poder de instrumentar o equacionamento das soluções dos problemas que lhe são comuns;

- considerando que o instrumento mais adequado para tal fim é a universidade, pela sua capacidade de associar-se ao encaminhamento e à solução dos problemas setoriais de desenvolvimento em sintonia com os objetivos nacionais.

decidem:

a) ativar o desenvolvimento harmônico do Vale do Itajaí, em sintonia com as diretrizes estaduais e nacionais;

- b) promover, através do planejamento, considerando como instrumento de realização do desenvolvimento, a integração dos municípios nos contextos das regiões homogêneas;
- c) implantar a união intermunicipal para a execução de objetivos comuns tendentes a fundamentar uma autêntica consciência comunitária na região;
- d) promover a criação da universidade como processo atuante de valorização dos recursos humanos dentro de uma sociedade livre".

In: SACHET, 1971: 74:75.

3. CONCLUSÕES DO "I COLÓQUIO SOBRE REGIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR".

"Os participantes do I CRES (Colóquio sobre Regionalização do Ensino Superior) - Fundação Educacional de Santa Catarina/Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, Fundação Joinvillense de Ensino, Fundação Universitária de Blumenau, Fundação Educacional de Lages, Fundação Universitária do Oeste Catarinense, Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina, Fundação Universitária de Criciúma, Autarquia Municipal de Ensino de Itajaí, Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí, reunidos nesta Capital, nos dias 30 de novembro e 1º dezembro de 1968, considerando que:

- a realização e expansão do ensino superior em todas as áreas do Estado é processo irrefreável, necessário ao desenvolvimento pleno de Santa Catarina e, portanto, válido em todas as suas nuances;
- este processo de regionalização deve caminhar harmônicamente para que seja realizado em toda sua amplitude;

resolvem:

Instituir a Comissão de Estudos para o desenvolvimento do Ensino Superior em Santa Catarina (CEDESC), integrada por todas as entidades desta área de ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, Fundação Joinvillense de Ensino, Fundação Universitária de Blumenau, Fundação Educacional de Lages, Fundação Universitária do Oeste Catarinense, Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina, Fundação Universitária de Criciúma, Autarquia Municipal de Ensino de Itajaí, Fundação

Educacional do Alto Vale do Itajaí, Conselho Estadual de Educação".

In: SACHET, 1971: 76.

4. CONCLUSÕES DO "II COLÓQUIO SOBRE REGIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR".

1 - O adequado planejamento da expansão do ensino superior em Santa Catarina, segundo o preconizado pelo Conselho Estadual de Educação, é necessário e urgente;

2 - esse planejamento da expansão do ensino superior, ao ser elaborado, deverá levar em conta as seguintes linhas de ação:

a) necessidades de somarem-se recursos públicos e particulares regionais para implante e manutenção de um sistema multiversitário integrado;

b) observados critérios econômicos, demográficos e sócio-culturais, devem ser sugeridas ao Estado, para fins de operação no ensino superior, as seguintes regiões geoeeducacionais:

- Grande Florianópolis
- Norte-Nordeste
- Sul Litorâneo
- Planalto de Lages
- Bacia do Rio do Peixe
- Oeste.

c) no momento atual, é recomendável que se insira, no planejamento a realizar-se, a criação de universidade em cada uma das regiões geoeeducacionais dispostas no item anterior. Em cada região geoeeducacional referida sugere-se a implantação de uma única universidade que deverá ser mantida pela comunidade com a participação integrada do poder público da região,

através da associação de municípios respectiva, e sustentada em sua evolução pelo poder público estadual e federal.

- 3 - em nenhuma região geoeeducacional devem ser autorizadas novas escolas sem que estejam integradas à instituição universitária já existente ali, vedada, também, a criação de cursos idêntidos na mesma região quando implicarem na duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
- 4 - a criação de escolas de educação nas regiões com pólo urbano definido, deverá ser considerada meta prioritária face às exigências de recursos humanos habilitados oriundos do próprio plano Estadual de Educação devendo-se levar em conta, contudo, as recomendações do item anterior; tais escolas; tanto quanto possível, devem programar cursos diversificados entre si em se tratando de regiões de domínio de pólos;
- 5 - os estabelecimentos de ensino superior já existentes mantidos pelo poder público municipal ou estadual, deverão vincular-se à universidade regional ou instituição universitária respectiva;
- 6 - afigura-se absolutamente indispensável uma maior e melhor articulação entre as diversas instituições de ensino superior no Estado. Os participantes do II CRES sugerem a integração das mesmas numa entidade superior, cuja configuração jurídica deva de imediato ser estabelecida, entidade essa que deverá possuir a função precípua de mantenedora e comantenedora, em

relação, respectivamente à UDESC e às demais instituições u
niverstárias do Estado;

- 7 - levadas em conta as linhas mestras da política atinente ao ensino superior em nível nacional e estadual, as próprias instituições regionais serão responsáveis pelos programas es
pecíficos de crescimento, observada, porém, a orientação es
tabelecida pela entidade superior acima referida, à qual se
rão submetidos os programas respectivos e em cuja estrutura figurarão órgãos de staff para o assessoramento às entida-
des regionais.

In: SACHET, 1971: 77-79.

5 - CEE/SC. ANTEPROJETO DE RESOLUÇÃO

Art.1º - Observados critérios econômicos, demográficos e sócio-culturais, para fins de operação no ensino superior, fica o Estado dividido nas seguintes regiões:

- Grande Florianópolis
- Norte - Nordeste
- Litoral Sul
- Bacia do Itajaí
- Planalto de Lages
- Bacia do Rio do Peixe
- Oeste.

Art.2º - Em cada região acima referida será implantada, a longo prazo, uma única entidade universitária mantida pela comunidade com a participação integrada do poder público da região, através da associação de municípios respectiva e auxiliada, em sua evolução, pelo poder público estadual e federal.

Art.3º - Em nenhuma região serão autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação novas escolas sem que estejam integradas ou agregadas a instituição universitária superior já existente ali, vedada, também, a criação de cursos idênticos na mesma região quando implicarem na duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Art.4º - Dentro dos próximos 5 anos poderão ser autorizados, preferentemente, cursos relacionados com as áreas da educação, saúde e tecnologia, com prioridade uma implantação da reforma do ensino fundamental e médio.

Parágrafo Único - Não se aplicará o dispositivo deste artigo a carreiras profissionalizantes cujos estudos básicos se façam em cursos já existentes.

Art.5º - O Conselho Estadual de Educação dará prioridade à criação de carreiras curtas nas áreas do Estado ainda carentes de ensino superior.

Art.6º - Os estabelecimentos de ensino superior já existentes mantidos pelo poder público municipal e estadual, vincular-se-ão a uma instituição universitária única em cada região.

Art.7º - Por uma maior e melhor articulação, as diversas instituições de ensino superior não federal em Santa Catarina, vincular-se-ão a uma entidade de âmbito estadual.

Parágrafo Único - Esta entidade possuirá a função precípua de mantenedora e comantenedora em relação, respectivamente, à UDESC e às demais instituições universitárias do Estado.

Art.8º - Nenhum estabelecimento de ensino superior será autorizado a funcionar:

- a) se sua organização não houver sido apreciada por esta entidade superior;
- b) se a instituição mantenedora se encontrar com processos pendentes de autorização ou de reconhecimento, nos prazos devidos, no Conselho Estadual de Educação ou no Conselho Federal de Educação;
- c) se não for comprovada a solidez financeira da entidade mantenedora, independente de possíveis suplementações do poder público estadual ou federal;
- d) se não forem cumpridas, pelo município, em se tratando de fundação municipal, pelo Estado, em se tratando de fundação estadual, as obrigações constitucionais, no que toca ao en-

sino de 19 grau;

- e) se não estiverem devidamente atendidas as portarias 4 e 6 do Conselho Federal de Educação.

Sala das Comissões, 23 de outubro de 1970.

Anibal Nunes Pires - Presidente (CEE)

Celestino Sachet - UDESC

Pedro José Bosco - SEC

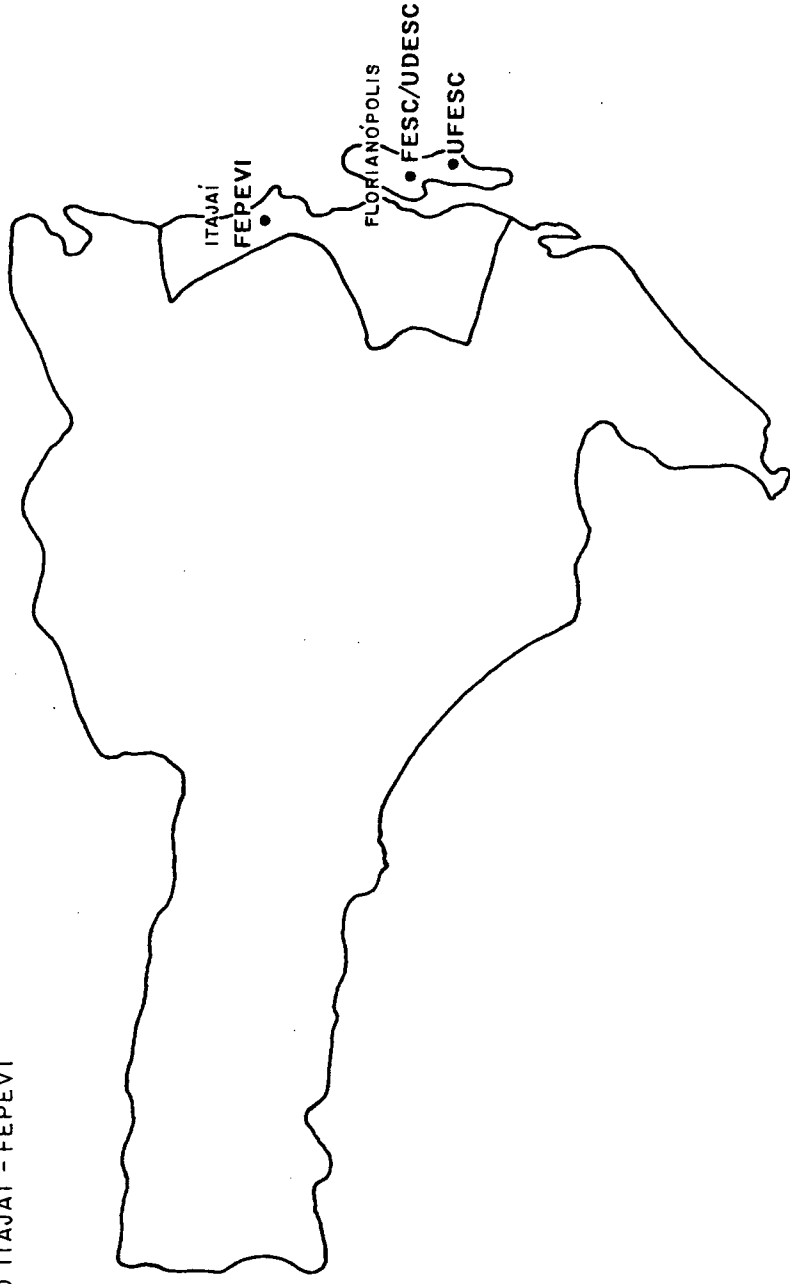
Samuel Fonseca - UFSC (SACHET, 1971: 79-81).

ANEXO II - Mapas dos Subdistritos Geoeducacionais

MAPA Nº 5

SUB-DISTRITO GEO-EDUCACIONAL DA REGIÃO METROPOLITANA - SDGE-34.1

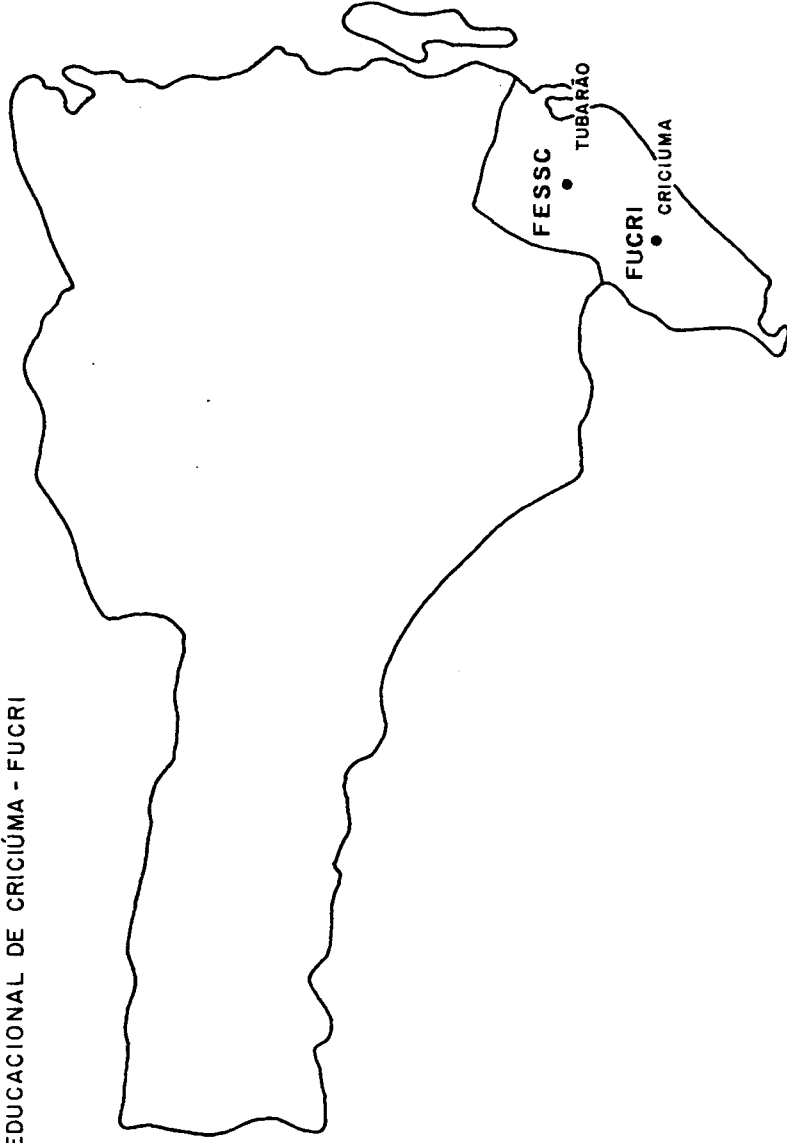
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE SANTA CATARINA/UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DE SANTA CATARINA - FESC/UDESC - FL
- FUNDAÇÃO DE ENSINO DO POLO GEO-EDUCACIONAL DO VALE DO ITAJAÍ - FEPEVI



MAPA Nº 6

SUB-DISTRITO GEO-EDUCACIONAL DA REGIÃO CARBONÍFERA - SDGE-34.2

- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO SUL DE SANTA CATARINA - FESSC
- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CRICIÚMA - FUCRI

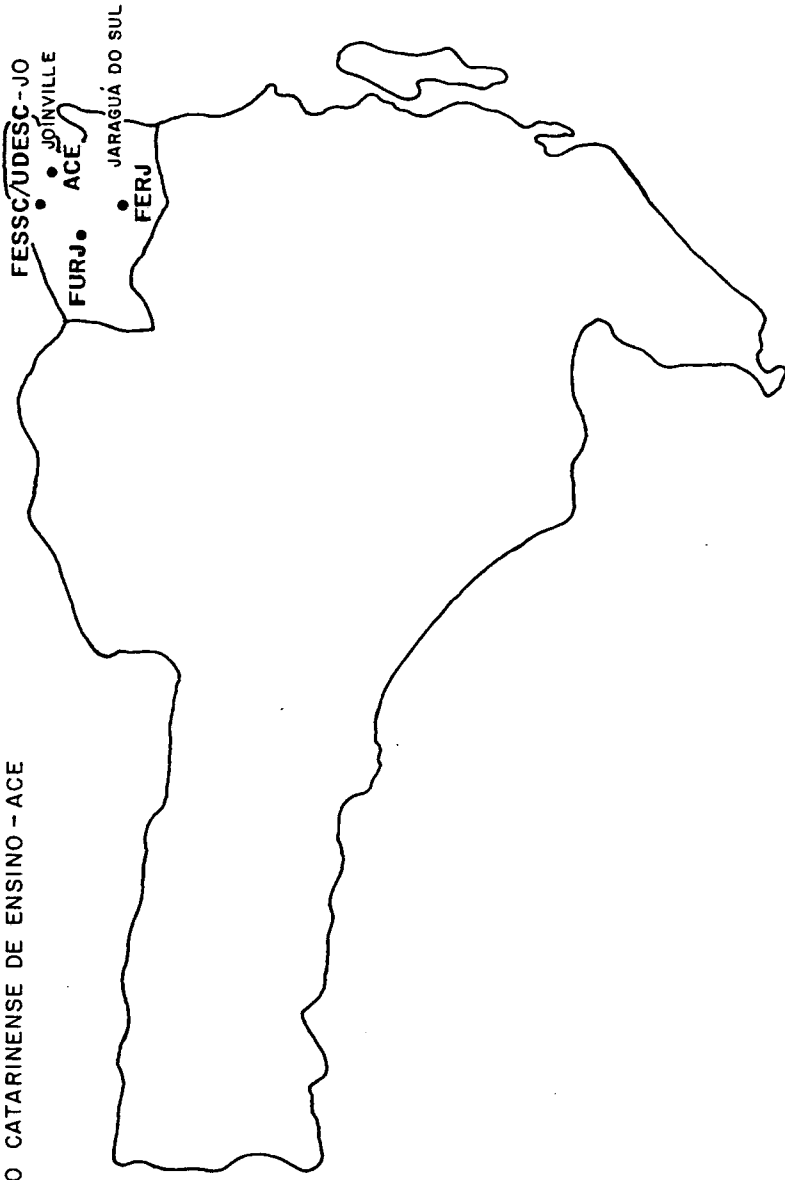


FONTE - Sub-Distritos Geo-Educacionais - CES/SE - 1981

MAPA Nº 7

SUB-DISTRITO GEO-EDUCACIONAL DA REGIÃO NORDESTE - SDGE-34.3

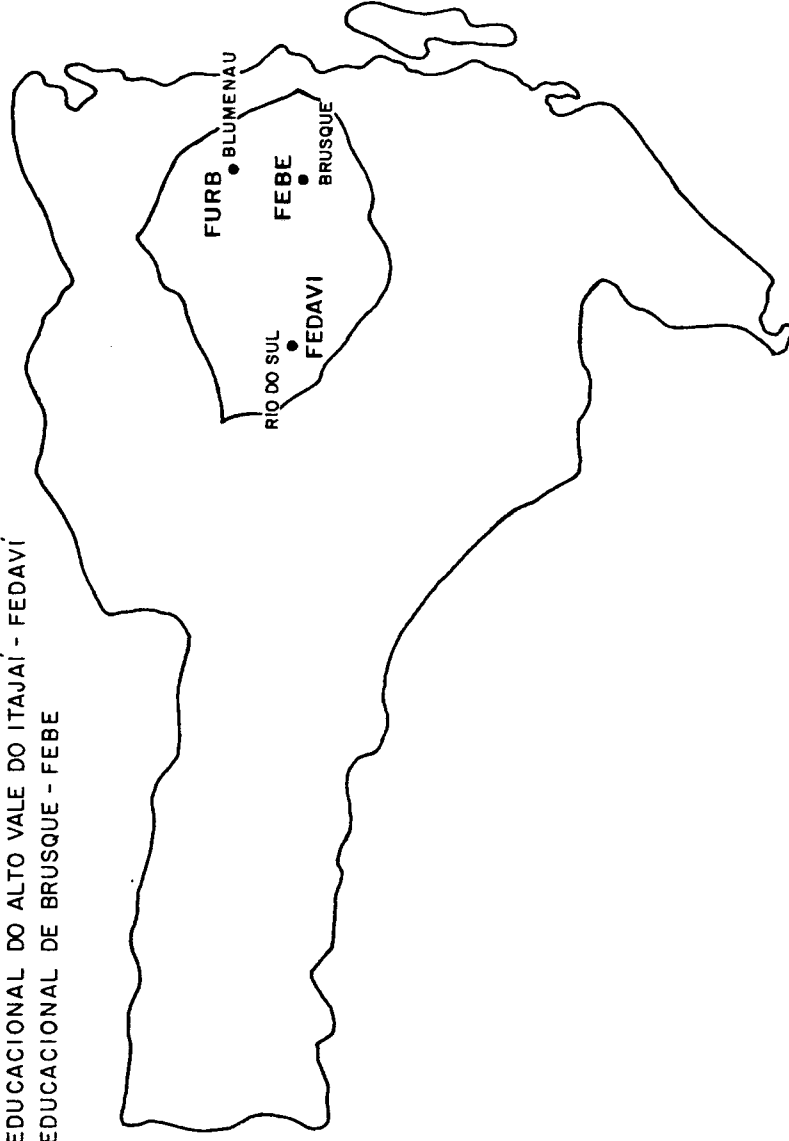
- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE SANTA CATARINA/UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DE SANTA CATARINA - FESC/UDESC
- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - FURJ
- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL REGIONAL JARAGUENSE - FERJ
- ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DE ENSINO - ACE



MAPA Nº 8

SUB-DISTRITO GEO-EDUCACIONAL DA REGIÃO VALE DO ITAJAÍ - SDGE-34.4

- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE BLUMENAU - FURB
- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ALTO VALE DO ITAJAÍ - FEDAVI
- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE BRUSQUE - FEBE

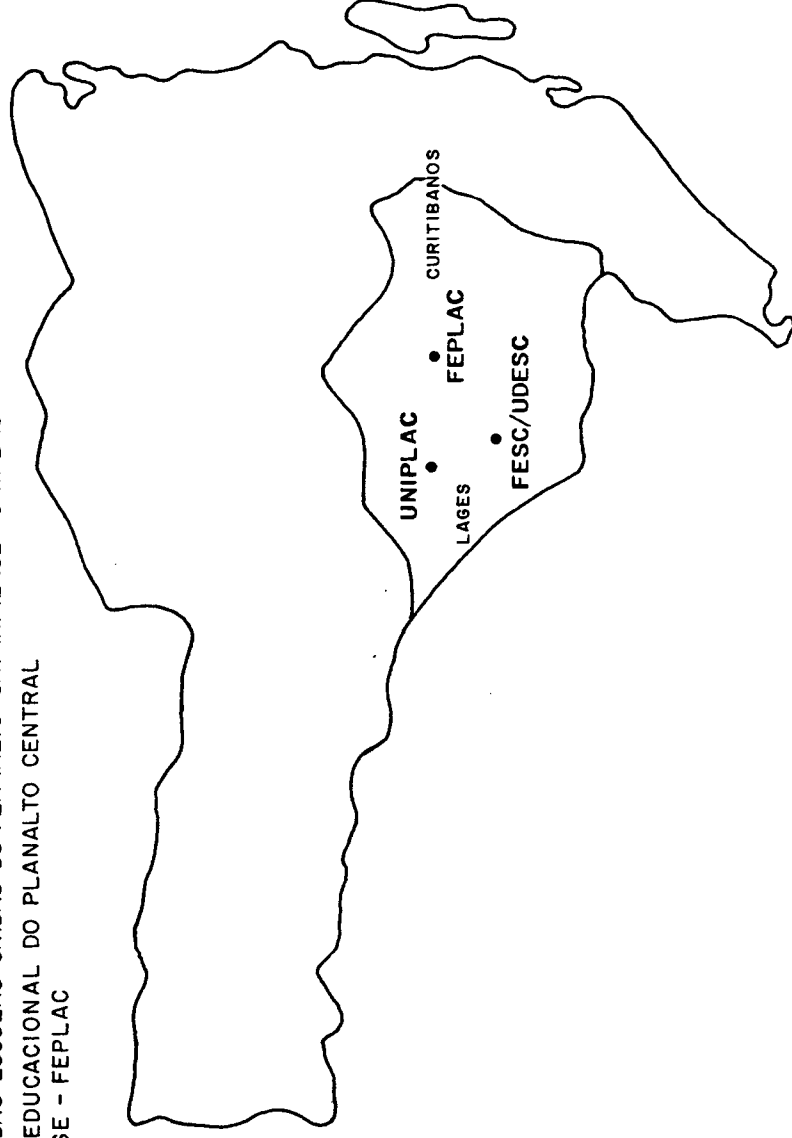


FONTE - Sub-Distritos Geo-Educacionais - CES/SE - 1981

MAPA Nº 9

SUB-DISTRITO GEO-EDUCACIONAL DA REGIÃO SERRANA - SDGE-34.5

- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE SANTA CATARINA/UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DE SANTA CATARINA - FESC/UDESC-LA
- FUNDAÇÃO DAS ESCOLAS UNIDAS DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO PLANALTO CENTRAL CATARINENSE - FEPLAC

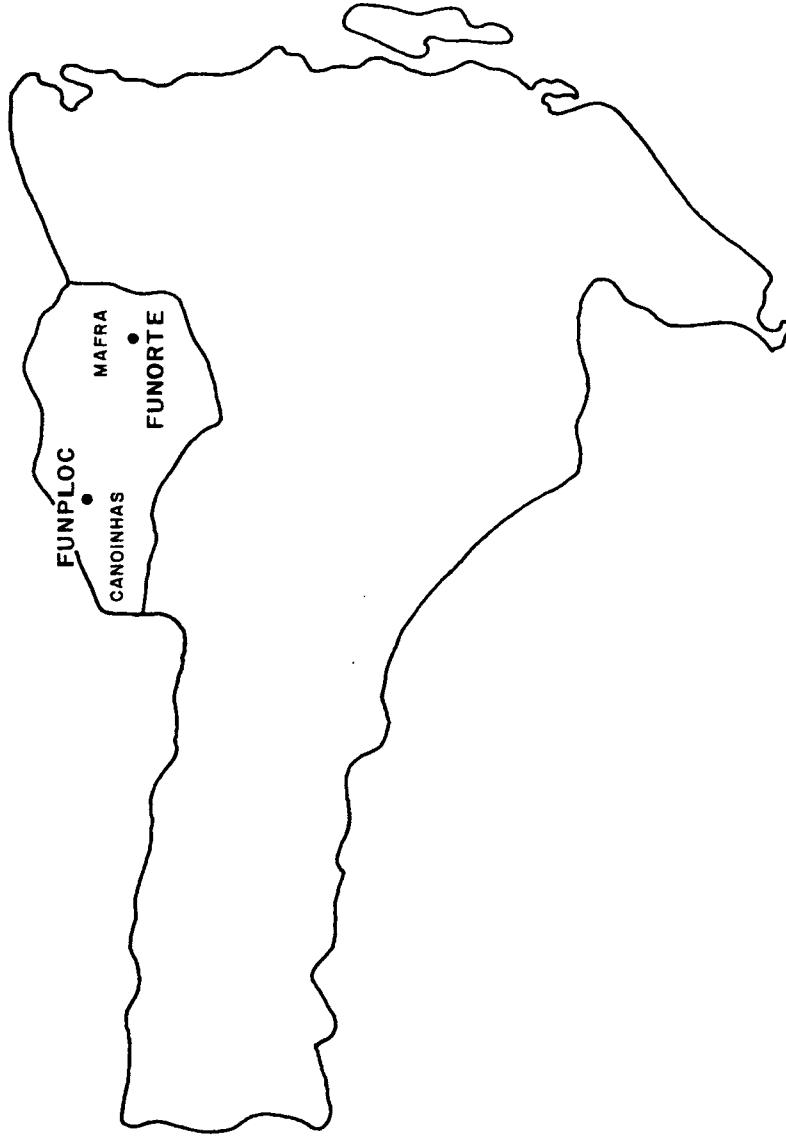


FONTE - Sub-Distritos Geo-Educacionais - CES/SE - 1981

MAPA Nº 10

SUB-DISTRITO GEO-EDUCACIONAL DA REGIÃO DO PLANALTO NORTE - SDGE-34.6

- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO NORTE CATARINENSE - FUNORTE
- FUNDAÇÃO DAS ESCOLAS DO PLANALTO NORTE CATARINENSE - FUNPLOC

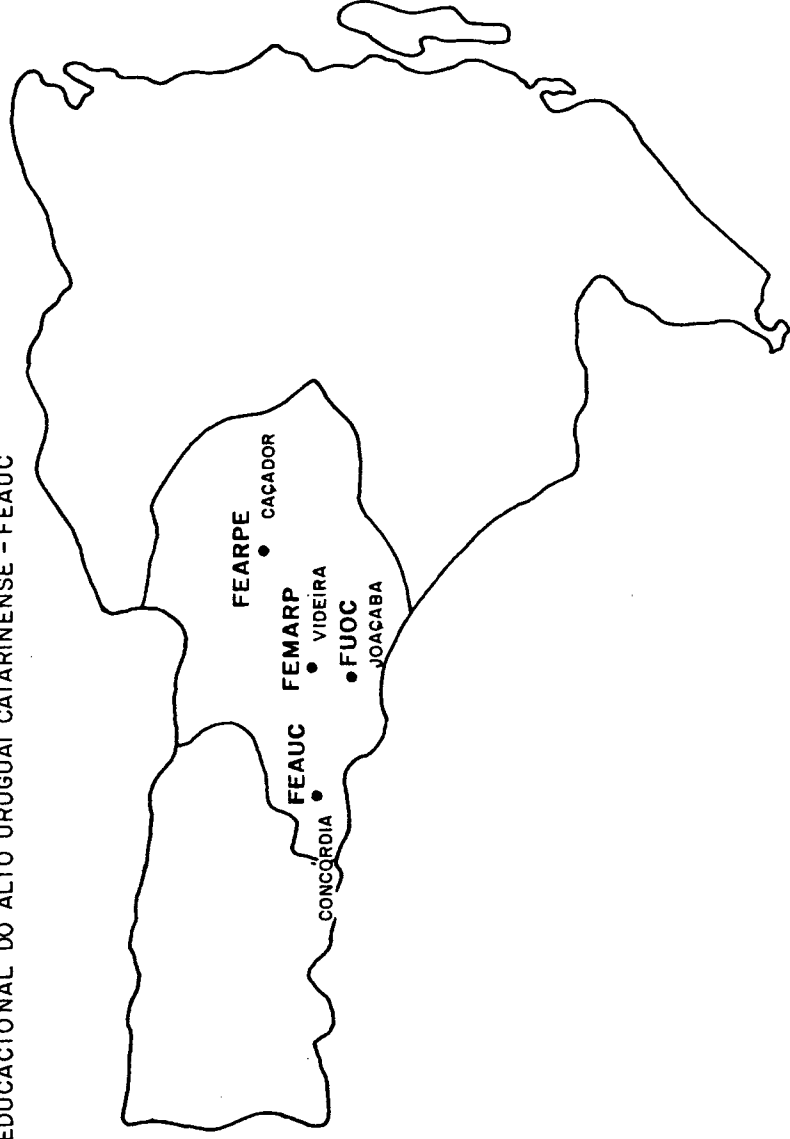


FONTE - Sub-Distritos Geo-Educacionais - CES/SE - 1981

MAPA Nº 11

SUB-DISTRITO GEO-EDUCACIONAL DA REGIÃO VALE DO RIO DO PEIXE - SDGE-34.7

- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ALTO VALE DO RIO DO PEIXE - FEARPE
- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL EMPRESARIAL DO ALTO VALE DO RIO DO PEIXE - FEMARP
- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO OESTE CATARINENSE - FUOC
- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ALTO URUGUAI CATARINENSE - FEAUC



MAPA Nº 12

SUB-DISTRITO GEO-EDUCACIONAL DA REGIÃO OESTE - SDGE-34.8

- FUNDAÇÃO DE ENSINO DO DESENVOLVIMENTO DO OESTE - FUNDESTE

