

Ana Elise Cardoso Inácio

**EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO UNIVERSITÁRIA: A
EXPERIÊNCIA E OS DESAFIOS DO *CAMPUS* ARARANGUÁ
DA UFSC COM O REUNI**

Florianópolis
2016.

Ana Elise Cardoso Inácio

**EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO UNIVERSITÁRIA: A
EXPERIÊNCIA E OS DESAFIOS DO *CAMPUS* ARARANGUÁ
DA UFSC COM O REUNI**

Tese submetida ao Programa de Pós-
Graduação em Administração da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Doutora em Administração

Orientador: Prof. Dr. Sergio Luis
Boeira

Florianópolis
2016.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Inácio, Ana Elise Cardoso

Expansão e reestruturação universitária: : a experiência
e os desafios do Campus Araranguá da UFSC com o REUNI /
Ana Elise Cardoso Inácio ; orientador, Sergio Luis
Boeira - Florianópolis, SC, 2016.
316 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em
Administração.

Inclui referências

1. Administração. 2. Ensino Superior Brasileiro. 3.
Universidade Pública. 4. Expansão. 5. Políticas Públicas .
I. Boeira, Sergio Luis . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração. III.
Titulo.

Ana Elise Cardoso Inácio

**EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO UNIVERSITÁRIA: A
EXPERIÊNCIA E OS DESAFIOS DO CAMPUS ARARANGUÁ
DA UFSC COM O REUNI**

Este Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor”, e aprovado em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 09 de Dezembro de 2015.

Prof. Dr. Marcus Venicius Andrade de Lima, Dr.
Coordenador do CPGA – UFSC

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Sergio Luis Boeira

Prof. Dr. Irineu Manoel de Souza

Prof. Dr. **Pedro Antonio de Melo**

Prof. Dra. **Simone Ghisi Feuerschütte**

Prof. Dra. **Patricia Vendramini**

Prof. Dra. **Carla Cristina Dutra Búrigo**

The image shows a document with six horizontal lines, each corresponding to a name in the list to the left. Each line has a handwritten signature in blue ink. The signatures are: 1. Sergio Luis Boeira, 2. Irineu Manoel de Souza, 3. Pedro Antonio de Melo, 4. Simone Ghisi Feuerschütte, 5. Patricia Vendramini, and 6. Carla Cristina Dutra Búrigo. The signature for Patricia Vendramini includes the initials 'PP.' written below the name.

*Dedico este trabalho ao meu amor **Douglas** e ao meu filho amado **Dante**.*

AGRADECIMENTOS

Para a execução deste trabalho algumas pessoas, ou melhor, alguns “anjos” foram essenciais.

Primeiramente agradeço a minha família. Ao meu marido **Douglas Heidtmann** pelo seu amor, sua compreensão e parceria em diversos momentos como na aquisição de livros sobre o tema, nas idas a Araranguá e Florianópolis e na troca de ideias. Ao meu filho amado **Dante** que fez parte deste doutoramento desde o ventre, e sentiu a ausência da mãe em alguns momentos. Aos meus pais, **Eduardo** e **Joaquina** por terem me dado apoio incondicional desde a minha primeira graduação até os dias de hoje.

Agradeço a **Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC** e ao **Programa de Pós-graduação em Administração** que me proporcionaram esta formação e também o privilégio de fazer parte do ensino superior público. Ao meu orientador **Sergio Luis Boeira** por ter me ensinado a refletir sobre a minha pesquisa e meu papel como pesquisadora.

Agradeço imensamente a **Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC**, na qual atuo como servidora, principalmente por ter me permitido capacitar e me ausentar de minhas atividades laborais. Agradeço aos amigos e colegas de trabalho, **Ana Luiza, Célia Maria, Eliane, Ermita, Luciana, e Rogério** pelo apoio e encorajamento.

Agradeço a **Deus** pela vida e por mais esta oportunidade.

"Para que a universidade seja um instrumento de esperança, entretanto, é necessário que ela recupere esperança nela própria"

Cristovam Buarque, 2003.

RESUMO

INÁCIO, Ana Elise Cardoso. **Expansão e Reestruturação Universitária: A experiência e os desafios do *Campus Araranguá* da UFSC com o REUNI** - TESE (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. 316f.

Na última década, sobretudo a partir de 2003, o ensino superior brasileiro passou por algumas transformações ocorridas por investimentos do Governo Federal. Por meio de Programas que buscam de maneira geral, a inclusão de grupos minoritários, maiores oportunidades de acesso, bem como a expansão do ensino superior público, foram realizadas ações como a criação de vagas e de novos cursos de graduação, interiorização das Universidades públicas federais, bem como contratações de servidores docentes e técnicos administrativos em educação. Com o propósito de contribuir com as recentes discussões sobre a viabilidade e eficácia destes programas, esta pesquisa teve como objetivo descrever e interpretar as experiências administrativas e os desafios enfrentados pelos gestores, discentes e técnicos educacionais da Universidade Federal de Santa Catarina - *Campus Araranguá*, por conta da aplicação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Este trabalho passa por temáticas que visam à compreensão e o papel da Universidade em seu aspecto histórico e institucional, pelos desafios e crises enfrentadas pela universidade, como também por políticas públicas destinadas ao ensino superior brasileiro com destaque a expansão e o acesso ao ensino. Esta pesquisa caracteriza-se por ser um estudo de caso qualitativo, predominantemente descritivo e interpretativo. Para coleta dos dados foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevistas semi estruturadas e a aplicação de questionários. As entrevistas e os questionários foram analisados por meio da metodologia reflexiva. Os resultados encontrados permitiram identificar problemas atuais resultantes da falta de planejamento no momento da instalação do *Campus*, como a estrutura física inadequada, número restrito de técnicos educacionais e docentes, além da não institucionalização do *Campus*.

Palavras-Chave: Ensino Superior Brasileiro. Universidade Pública. Expansão. Políticas Públicas.

ABSTRACT

INACIO, Ana Elise Cardoso. **Expansion and University Restructuring: The experience and the challenges of Campus Araranguá UFSC to REUNI** - THESIS (Doctorate in Administration) - Postgraduate Programme in Management, Federal University of Santa Catarina, 2016, 316f.

In the last decade, especially since 2003, the Brazilian higher education has gone through many transformations because of the investments made by the federal government. Through programs that seek, in general, the inclusion of minority groups, greater opportunities of access, as well as the expansion of public higher education, there has been taken some actions such as creating vacant position and new graduate courses, inland of federal public universities, as well as hiring of specialized staffs and teachers. In order to contribute to the recent discussions on the feasibility and effectiveness of these programs, this research aims to describe and interpret, administrative experiences and challenges faced by managers, students and staffs from the Federal University of Santa Catarina - *Campus* Araranguá, due to the implementation of the Program of Support for the Restructuring and Expansion of Federal Universities - REUNI. This work involves issues aimed at understanding the role of the university in its historical and institutional aspect, the challenges and crises faced by the university, as well as the public policies aimed at Brazilian higher education, especially the expansion and access to education. This research is a qualitative case study predominantly descriptive and interpretive. For data collection it was used the bibliographical and documentary research, as well as semi-structured interviews and questionnaires. Interviews and questionnaires were analysed through reflexive methodology. The results have identified current problems resulting from the lack of planning at the time of installation of the Campus, such as inadequate physical infrastructure, limited number of teachers and staffs, besides the non-institutionalization of the referred *Campus*.

Key-words: Brazilian higher education. Public university. Expansion. Public Policy.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: REUNI enquanto política pública.....	77
Figura 2: Distribuição dos Institutos Federais em SC.....	85
Figura 3: Ciclos do Ensino Superior Europeu - Processo de Bolonha...	97
Figura 4: Modelo Norte-Americano (MNA) de educação superior.....	117
Figura 5: IES segundo as Regiões.....	147
Figura 6: Mapa de adesão das Universidades Federais ao REUNI.....	156
Figura 7: Estrutura de níveis de ensino.....	171
Figura 8: Organograma dos <i>Campi</i> implantados com o REUNI.....	198
Figura 9: Núcleo Comum do curso de TIC.....	205
Figura 10: Núcleo Comum do curso de Engenharia de Energia.....	206
Figura 11: Protestos contra a adesão da UFSC ao REUNI.....	210
Figura 12: Divulgação dos cursos do <i>Campus</i> Araranguá.....	227
Figura 13: Microrregião de Araranguá.....	229
Figura 14: Mapa da cidade de Araranguá.....	229
Figura 15: <i>Campus</i> IFSC Araranguá	235
Figura 16: Avenida que dá acesso à UFSC e ao IFSC.....	235
Figura 17: Prédio <i>Campus</i> Araranguá.....	240
Figura 18: Vista interna do Prédio.....	241
Figura 19: Fachada de entrada UNISUL Araranguá	246
Figura 20: Salas da UNISUL locadas para <i>Campus</i> Araranguá.....	246
Figura 21: Hall de entrada UNISUL.....	247
Figura 22: Audiência Pública no <i>Campus</i> Araranguá.....	248

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Matrículas no ensino superior do Chile.	125
Gráfico 2: Matrículas no ensino superior privado.	128
Gráfico 3: IES por categoria.....	145
Gráfico 4: Crescimento das IES - 1991 a 2011.	146
Gráfico 5 : Evolução das matrículas públicas e privadas no Brasil.....	149
Gráfico 6: Expansão de Universidades Federais	157
Gráfico 7: Criação de IES Federais no Brasil	163
Gráfico 8: Vagas ofertadas em IES Federais de 2003 a 2011	164
Gráfico 9: Contratações de docentes nas IES Federais	165
Gráfico 10: Contratações de técnicos nas IES Federais	165
Gráfico 11: Orçamento das IES Federais (R\$bilhões)	166
Gráfico 12 : Crescimento no número de docentes – 2010- 2014	199
Gráfico 13: Evolução da titulação docente.....	199
Gráfico 14: Evolução do número de corpo técnico e escolaridade	200
Gráfico 15: Percentual de matrículas por turno - 2012	263
Gráfico 16: Percentuais de evasão por curso.....	266
Gráfico 17: Satisfação dos alunos com os cursos.....	275
Gráfico 18: Satisfação dos alunos com o <i>Campus</i>	275
Gráfico 19: Importância do <i>Campus</i> para a região.....	278

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modelo norte-americano (EUA)	115
Quadro 2: Fenomenologia	179
Quadro 3: Níveis de Interpretação.....	186
Quadro 4: Relação dos Entrevistados – Entrevista semi-estruturada...188	
Quadro 5: Quadro Sinóptico.....	191
Quadro 6: Síntese dos resultados encontrados	225
Quadro 7: Síntese dos resultados encontrados	239
Quadro 8 : Síntese dos resultados encontrados	258
Quadro 9: Relação cursos e período.....	262
Quadro 10 : Síntese dos resultados encontrados	273

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Educação Superior por organização acadêmica.....	146
Tabela 2: Expansão das Universidades.....	148
Tabela 3: Campi e municípios atendidos em 2008.....	159
Tabela 4: População Universitária – Discentes	201
Tabela 5: Previsão orçamentária para o período 2009 a 2014.....	201
Tabela 6: Ingressantes por região – até 2012.....	230
Tabela 7: Ingressantes por curso e região - até 2012.....	231
Tabela 8: Alunos por tipo de ensino.....	233
Tabela 9: Relação de vagas no <i>Campus</i> Araranguá.....	261
Tabela 10: Relação de evasão.....	265
Tabela 11: Relação alunos x Técnicos.....	268

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AI5	Ato Institucional número 5
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituices Federais de Ensino Superior
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
APUFSC	Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CUn	Conselho Universitário
DCE	Diretório Central dos Estudantes
ECTS	European Credit Transfer System
EOC	Estudos Organizacionais Críticos
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ERASMUS	European Region Action Scheme for the Mobility of University Students
EU	Uniao Européia
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
GATS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
GERES	Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LMD	Licence, máster, doctorat
LOCE	Lei Orgânica Constitucional da Educação do Chile
MEC	Ministério da Educação
MNA	Modelo Norte-Americano
MEU	Modelo Unificado Europeu
PAIUB	Programa da Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Político de Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos

PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTUFSC	Sindicato dos Trabalhadores da Universidade Federal de Santa Catarina
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNISUL	Universidade do Sul Catarinense
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....	31
1.1- CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA.....	32
1.2- PERGUNTA DE PESQUISA.....	41
1.3- OBJETIVOS	42
1.3.1- Objetivo Geral.....	42
1.3.2 - Objetivos Específicos	42
1.4- JUSTIFICATIVA.....	43
1.5- DELIMITAÇÃO E ESTRUTURA DA TESE.....	45
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	47
2.1- PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE.....	47
2.2 – CRISES DA UNIVERSIDADE MODERNA	56
2.3- ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO O SUPERIOR.....	68
2.3.1- Legislação e Ações para o Ensino Superior	78
CAPÍTULO 3 – RETROSPECTIVA HISTÓRICA E MODELOS DE UNIVERSIDADE.....	87
3.1- UNIVERSIDADE NO MUNDO	87
3.2 - PROCESSO DE BOLONHA E OS MODELOS EUROPEUS	94
3.2.1- Alemanha	99
3.2.2- Inglaterra.....	102
3.2.3- França.....	106
3.2.4- Itália, Espanha e Portugal.....	108
3.3 – MODELOS NORTE-AMERICANOS	112
3.4– MODELOS LATINO-AMERICANOS	121
3.4.1 – Chile.....	122
3.4.2 – Argentina.....	130
CAPITULO 4 – A UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	133
4.1- UNIVERSIDADE NO BRASIL	133
4.2- PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS	143
CAPÍTULO 5: REUNI COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EXPANSÃO	153
5.1 – REUNI COMO POLÍTICA PÚBLICA	153
5.2 – APLICAÇÃO DO REUNI NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS	161
5.3 - REUNI E A UNIVERSIDADE NOVA	169
CAPÍTULO 6– METODOLOGIA DA PESQUISA	177

6.1 – CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	177
6.2- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS	183
6.2.1 – Sujeitos de Pesquisa e Categorias de Análises.....	187
6.2.2 – Técnicas de Investigação.....	189
6.3- LIMITAÇÕES DA PESQUISA	193
CAPÍTULO 7 – RESULTADOS ENCONTRADOS	195
7.1- OLHAR SOBRE O OBJETO: A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	196
7.2- OLHAR SOBRE O OBJETO: O <i>CAMPUS</i> ARARANGUÁ	202
7.3 – ESTRUTURAÇÃO E FORMAÇÃO DO <i>CAMPUS</i>	208
7.4- PAPEL DO <i>CAMPUS</i> ARARANGUÁ	226
7.5– OBSTÁCULOS ENFRENTADOS	239
7.6- APLICAÇÃO DO REUNI	258
7.7- REFLEXÕES: UM OLHAR DISCENTE E TÉCNICO	274
7.7.1 – Apontamentos sobre a pesquisa e pesquisadora.....	282
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	285
REFERÊNCIAS.....	298
ANEXOS.....	312
APÊNDICE.....	314

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Requisitada por diversos setores da sociedade moderna, a Universidade tem o papel fundamental de produzir o conhecimento e, capacitar, principalmente jovens, para atuarem no mercado de trabalho. Mas, além disto, são atribuições, principalmente das Universidades Públicas, o desenvolvimento cultural, econômico e social de diversas regiões do país.

Por ter um papel tão relevante para toda e qualquer sociedade, torna-se fundamental que sejam oportunizados, cada vez mais, o acesso e permanência no ensino superior. E foi a partir de perspectivas que busquem a inserção cada vez maior de jovens, que foram desenvolvidas no Brasil políticas públicas destinadas à expansão, como é o caso do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

Assim, com o intuito de discutir a atuação deste Programa em um caso específico, esta Tese tratou de temas que envolvem desde o papel da Universidade e os obstáculos enfrentados pelas instituições brasileiras, até as políticas públicas destinadas a expansão do ensino superior.

Para introduzir o tema, neste primeiro capítulo são apresentados a problemática, a pergunta de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, além da justificativa e a delimitação e estrutura desta Tese.

1.1- CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

Instituída na Idade Média entre os Séculos XI e XII, a Universidade passou de fortemente influenciada pela Igreja Católica à Universidade moderna (CHARLE & VERGER, 1996).

Segundo Pereira (2009), a instituição que se constituiu como Universidade moderna teve origem na organização da Universidade de Berlim em 1808, e tem no famoso texto de Humboldt “Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim”, uma das reflexões mais significativa e concisa sobre a Universidade.

De forma geral, a Universidade moderna é caracterizada, segundo Pereira (2009, p.31), “pela pesquisa e sua unidade com o ensino; pela interdisciplinaridade; pela autonomia administrativa e científica, pela relação entre Estado e Universidade; e pela complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário”.

Seguindo estes princípios, pode-se afirmar que a Universidade se diferencia de outras instituições, por sua concepção, estruturação e finalidade, e, sobretudo, pela associação entre ensino, pesquisa e extensão. Porém, segundo Pereira (2009), no Brasil são raras hoje as instituições de educação superior com um programa que de fato vincule o ensino e a pesquisa e consigam dedicar-se por igual a esses três pilares. Para a autora, a maioria das Universidades não consegue dedicar-se a estes três pilares por vários motivos, dentre os mais comuns, indisponibilidade de tempo dos docentes por possuírem uma carga horária alta dedicada obrigatoriamente ao ensino, falta de verbas a pesquisa ou por corte destas.

Assim, com maior frequência, vemos Universidades de ensino “que, embora possa desempenhar um papel importante para o país, não é legitimamente uma Universidade de ensino e pesquisa” (PEREIRA, 2009, p. 34).

Desta forma, ao lado das funções típicas da Universidade que, em si, já demandam um complexo de atividades, uma série de outras solicitações são requisitadas. A Universidade passa então a responder uma multiplicidade de expectativas e assume distintos papéis.

Cabe a ela, segundo Pereira (2009), contribuir na esfera pública, liderar o processo de desenvolvimento do país, acelerar o ritmo das inovações, favorecer o aperfeiçoamento das condições sociais, estimular uma melhora para a qualidade de vida da população, colocar-se à disposição da indústria, da economia e das agências sociais, gerar fundos para o financiamento de suas atividades, fazer parcerias com empresas para o desenvolvimento de projetos externos, favorecer soluções científicas e tecnológicas para os problemas da sociedade local, regional e nacional, atender as novas clientelas discentes e adaptar-se a elas, oferecer cursos de educação continuada, dentre outros.

Diante destas e de outras demandas é que a Universidade acaba exercendo seu papel para o desenvolvimento da sociedade, permeada por obstáculos, e, enfrentando crises, que, segundo Santos (1995), são geradas dentre outras coisas, por dicotomias. Dentre estas, cita-se a relação entre a produção de alta cultura para a formação das elites e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis para a força de trabalho qualificada, a hierarquização e democratização do saber, e a autonomia institucional versus a produtividade social.

Corroborando, Ristoff (1999), também apresenta três dimensões de crises na Universidade moderna: a crise financeira, a crise do elitismo e a crise de modelo. Segundo o autor, a crise financeira tem relação direta ao grau de investimento do governo, ou seja, quanto mais se investe em educação, mais se têm ganhos com receita tributária. No Brasil, no entanto, a educação superior é vista como custo, e não como investimento. A crise do elitismo, apresentada por Ristoff (1999) como uma crise quantitativa, com referência à pequena porcentagem de jovens na faixa de 18 a 24 anos que estão frequentando a educação superior e a crise de modelo, referente à diversidade de interesses sobre a Universidade vinda de distintos grupos sociais.

Neste mesmo sentido, Mello et. Al (2009), apontam que o desafio da Universidade pública brasileira é triplo. Primeiro porque deve implantar padrão de qualidade compatível com as exigências do mundo contemporâneo e com a evolução e dinamização do conhecimento em todos os seus domínios de manifestação, incorporando os avanços pedagógicos compatíveis. Segundo, pois deve se aproximar da Universalidade de acesso e assim permitir a todos que demonstrarem vocação, aptidão e motivação, meios para formar-se nos níveis superiores de educação. E terceiro, porque precisa desenvolver, com o comprometimento de suas estruturas acadêmicas, programas sociais relevantes, capazes de contribuir para a solução de problemas nacionais.

Justamente pela fragilidade da sociedade civil, no Brasil, a Universidade tem o dever de ser culturalmente engajada, comprometida com a solução dos problemas da sociedade, com a superação da pobreza crônica, com o fim do analfabetismo, com a geração de alternativas econômicas. Pois, cumprir a Universidade parte

da tarefa do Estado e da sociedade civil não é uma questão de opção ideológica ou de voluntarismo: é uma imposição de sua própria historicidade (MELLO et.al , 2009, p.2).

Assim, mediante as inúmeras funções, papéis desempenhados e crises enfrentadas, assume hoje a Universidade, o importante papel de produzir e propagar o conhecimento de modo a desenvolver social e economicamente o país.

É delegada a Universidade, esta, enquanto agente proativo de promoção e fomento do desenvolvimento social, a tarefa de produzir, sempre, mais e mais conhecimento. Mas não qualquer conhecimento e sim, um conhecimento referendado, apoiado na realidade em que está inserida, no território do qual faz parte. Este, entendido, não enquanto categoria geográfica *strictu sensu*, mas sim, antropológica (PANIZZI,2014, p.2).

E para promover o desenvolvimento social, econômico, político ou cultural, a Universidade deve possuir uma forte estrutura e estar presente em um projeto de nação.

No Brasil, o sistema educacional está envolvido por três planos, que somados, servem de parâmetro para aqueles que trabalham com o ensino e refletem o projeto de nação brasileiro referente à educação. São eles: As Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), o Plano Nacional da Educação – PNE (BRASIL, 2001) e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007).

Sancionada em 2001, a Lei nº 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE está baseada em três pilares principais, os quais são: a educação como direito de todos, educação como fator de desenvolvimento social e econômico do país, educação como

instrumento de combate a pobreza e de inclusão social (BRASIL, 2001).

Com base nestes pilares, um dos principais desafios brasileiros para o ensino superior é expandir e conquistar a taxa líquida de 33% da população de 18 a 24 anos no ensino superior, assegurada a qualidade da oferta e expansão para pelo menos 40% das novas matrículas no segmento público, (BRASIL, 2001).

Entre as estratégias prioritárias estabelecidas no novo PNE para o cumprimento dessa meta, destacam-se: otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, ampliar a oferta de vagas, fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil; consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), os benefícios destinados à concessão de financiamento, e ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas (BRASIL, 2014, p.41).

Já sobre o PDE, Lima (2013), enfatiza que nele a educação superior ganhou destaque, sobretudo, com os termos democratização e expansão, que passaram a ser os termos norteadores no contexto das razões do PDE.

Ainda com Lima (2013, p.88), o PDE tinha como princípios:

-
- ✓ Expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tivessem acesso a esse nível educacional;
 - ✓ Garantia de qualidade, pois não bastaria ampliar o número de vagas à universidade, seria preciso fazê-lo com qualidade,
 - ✓ Promoção de inclusão social pela educação, minorando o histórico de desperdício de talentos, considerando que significativo contingente de jovens competentes e criativos tem sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica,
 - ✓ Ordenação territorial, permitindo que o ensino de qualidade fosse acessível às regiões mais remotas do País, e
 - ✓ Desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados ou como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação.

Assim, para contemplar estas metas, três instrumentos foram de grande relevância. Sendo eles, segundo Lima (2013), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI e o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, no quesito *expansão e reestruturação*; o Programa Universidade para Todos - PROUNI e o Fundo de Financiamento ao Estudante – FIES, no quesito *acesso*, e, no quesito *regulação e avaliação*, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes –

ENADE.

Abordando especificamente sobre o REUNI, ressalta-se que este foi instituído pelo Decreto nº. 6.096 de 24 de abril de 2007. O foco deste programa foi a ampliação física e a reestruturação do sistema federal de educação Superior e teve como diretrizes, segundo (BRASIL, 2007), as seguintes:

- 1) Diminuição da taxa de evasão;
- 2) Ocupação das vagas ociosas além do aumento da vaga de ingresso principalmente no período noturno;
- 3) Aumento da mobilidade estudantil;
- 4) Revisão de toda estrutura acadêmica;
- 5) Variação das modalidades de graduação;
- 6) Acréscimo de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- 7) Trabalho conjunto entre a graduação e a pós-graduação e entre a educação superior e a educação básica.

Sobre o processo de criação do REUNI, Costa et.al (2011), afirma que, foi a partir de discussões sobre o ensino ministrado nas Universidades públicas brasileiras, que no segundo semestre de 2006, realizou-se um estudo, onde se constatou a necessidade de ampliação de vagas no ensino superior público e a redução das taxas de evasão.

Segundo Costa et.al (2011), com base neste estudo, o então reitor da Universidade Federal da Bahia, professor Naomar Almeida Filho, apresentou uma proposta chamada de Universidade Nova. A partir desta proposta “foi discutido de maneira reservada um documento não-oficial que recebera o nome de Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (COSTA et.al,

2011, p.10). Após discussões entre o MEC e várias outras instituições, como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES foi definida a versão final do projeto.

Em 2007, e, fazendo parte das ações integrantes PDE, surge o REUNI, com o objetivo principal de aumentar as vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação.

De acordo com Araújo e Pinheiro (2010), O REUNI tinha como propósito, dotar as Universidades Federais de condições necessárias para expandir as vagas no ensino superior e reduzir a evasão dos alunos. Além disto, deveria aproveitar a estrutura física e os recursos humanos existentes, e, propiciar a mobilização estudantil e a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil.

O REUNI, enquanto política pública de expansão, de fato possibilitou um aumento real no número de matrículas no ensino superior público brasileiro, mas este aumento, parece ter ocorrido em meio a grandes problemas nas Universidades.

Sobre este ponto, ressaltam Mancebo; Vale; Martins (2015), ocorreram nos últimos anos greves nas Universidades Federais e estas, dentre outras coisas, traziam como pautas reivindicatórias, o descaso atrelado ao programa REUNI e as consequências que este programa provocou nas universidades públicas.

Entre os argumentos utilizados sobre o REUNI, merece registro a crítica feita ao aumento do número de estudantes sem o necessário incremento no número de professores e técnicos, o que tem intensificado sobremodo o trabalho docente, e o questionamento quanto aos recursos destinados para a construção da estrutura física, insuficientes para o atendimento da expansão em

curso e para a qualidade das atividades acadêmicas. (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p.39).

Do mesmo modo, Lima (2013), destaca que houve um crescimento de matrículas nos cursos de graduação presencial nos últimos anos, entretanto, este aumento ocorreu ao custo de salas superlotadas e alocação de recursos insuficientes para a continuidade de expansão. Além disto, o autor destaca que no Brasil, o problema de contenção ao acesso à educação superior inicia muito antes do ingresso a Universidade e pode ser verificado já no ensino fundamental e médio público, com a existência de evasão e descaso do poder público.

Para Lima (2013), é necessário pensar em investimentos para a educação, entretanto, existem questões que precisam ser reelaboradas pela sociedade brasileira e que passam por questionamentos e a vontade de superação do imperativo capitalista. Neste sentido, destaca que no sistema atual, não é prioridade que todos os cidadãos tenham acesso ao ensino, pois, é necessário para a manutenção das diferentes classes sociais, que existam pessoas com baixa escolaridade para realizarem atividades subalternas. Por isso é fundamental também discutir questões como essas, para então se pensar na massificação do ensino universitário.

Para o autor, é preciso construir uma dimensão de democracia em que o direito a educação de qualidade, desde a infância, seja alcançado pela totalidade, ao ponto de dignificar todos os cidadãos e também a sociedade. “Mas este caminho não poderá ocorrer por concessão, antes é uma reivindicação política, um dos principais desafios para a maioria da população brasileira, uma vez que não será a elite que encampará qualquer mudança estrutural” (LIMA, 2013, p.93).

Assim, diante a tudo o que foi exposto, ressalta-se que, o REUNI foi observado neste estudo, não como um programa que de fato veio sanar todo um processo de restrição a acesso ao ensino superior, que vem enraizado já nos demais níveis escolares anteriores ao universitário. Esta Tese observou o REUNI, enquanto política de expansão, que está em processo inicial na busca pela massificação do ensino público e com a ciência de que a busca pela massificação, para realizar-se em sua completude, deve ocorrer também nos demais níveis de escolaridades.

Este estudo vem corroborar e se aproximar aos demais que discutiram o REUNI e buscaram observá-lo de modo a questionar o real andamento e aplicabilidade deste programa. Assim, a problemática de estudo encontra-se na busca da compreensão do REUNI e na confirmação de que a realidade do *Campus* Araranguá, embora específica, é também semelhante a outras Universidades e *Campi* que passaram por esta expansão, cada um, a seu modo, mas com dificuldades de execução e andamento semelhantes.

1.2- PERGUNTA DE PESQUISA

Como ocorreu a aplicação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI no *Campus* Araranguá da Universidade Federal de Santa Catarina, observando a formação e estruturação do *Campus*, as experiências administrativas, o contexto histórico e as políticas públicas brasileiras destinadas a expansão do ensino superior?

1.3- OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Compreender o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI por meio de sua aplicação no *Campus* Araranguá da Universidade Federal de Santa Catarina, considerando a formação e estruturação do *Campus*, as experiências administrativas, o contexto histórico e as políticas públicas brasileiras destinadas à expansão do ensino superior.

1.3.2 - Objetivos Específicos

- ✓ Discutir o papel da Universidade e os desafios enfrentados pelas Instituições de Educação Superior públicas referente ao acesso e expansão do ensino;
- ✓ Descrever e interpretar a formação e estruturação do *Campus* Araranguá da UFSC, os obstáculos enfrentados pela Instituição e o papel do *Campus* desempenhado na região;
- ✓ Compreender o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, enquanto política pública;

1.4- JUSTIFICATIVA

Estudos que abordem a expansão do ensino superior público brasileiro ganham importância, sobretudo, por estarmos ainda hoje, vivenciando e sentindo as repercussões destes movimentos.

Como já explanado, o ensino superior público brasileiro passou por mudanças nos últimos anos e estas estão relacionadas diretamente com o projeto de educação proposto pelo Governo Federal, que segundo (BRASIL, 2001), está calcado em fazer da educação um direito de todos; promover o desenvolvimento social e econômico do país pela educação; e trazê-la como instrumento de combate à pobreza e de inclusão social.

Tendo como base estas prerrogativas, a criação de programas governamentais com vista à educação como direito de todos proporcionou a jovens brasileiros, cada vez mais acesso ao ensino superior. O REUNI é um desses programas e em Santa Catarina trouxe benefícios com a adesão da UFSC e conseqüentemente sua expansão e interiorização, com a ampliação e também interiorização dos Institutos Federais e com a criação da Universidade da Fronteira Sul com *Campus* na cidade de Chapecó.

Sendo parte de uma política pública de Estado, o REUNI permitiu que Universidades públicas federais ampliassem suas ações por meio da expansão e da interiorização, proporcionando o desenvolvimento social e regional de muitos estados da federação.

Diante disto, a contribuição desta pesquisa está além da discussão sobre a Universidade e seu papel social, em interpretar como esta política nacional de expansão tem se consolidado e a custos de quais desafios. Muito embora este estudo trate de uma realidade específica,

acredita-se que esta Tese contribui para possíveis questionamentos sobre qual expansão queremos e qual expansão temos.

Esta Tese se aproxima dos estudos existentes sobre o REUNI e colabora com as discussões sobre a eficácia destes programas, que parecem terem sido pensados e elaborados, sem considerar as reais necessidades das Universidades. Além de mostrarem também, problemas com relação a adesão ‘forçada’, realizada mais pela vontade de angariar recursos, do que pelo intuito de levar o ensino público a regiões e pessoas que não tinham acesso. Ao que tudo indica, todo este contexto e pressão o qual passaram as Universidades participantes, acarretou em um despreparo dos gestores em lidar com tantos recursos, bem como em problemas relacionados a falta de planejamento e a continuidade de projetos.

Apresentar e discutir a aplicação do REUNI, sabendo de sua importância enquanto política pública é de grande relevância, sobretudo, pois, no caso específico, o processo de consolidação ainda está ocorrendo.

Sua compreensão possibilita observar como o *Campus Araranguá* foi constituído e se está de acordo com os propósitos do programa, de modo a contrapô-lo e questioná-lo. Além disto, ressalta-se que o entendimento deste tema pode revelar particularidades que auxiliem e tragam pontos para se pensar na própria gestão do *Campus*, como também expressar aspectos da expansão universitária. Observar seus desafios e percalços pode servir também de meio para comparação, desta com outras realidades.

Sobre a originalidade do estudo, ressalta-se que existem pesquisas que tratam da expansão e do REUNI, mas poucas que tratem

especificamente da UFSC e do *Campus* Araranguá, sobretudo que aborde a aplicação do programa considerando as experiências administrativas e o contexto histórico.

A ideia deste estudo parte do interesse em adquirir conhecimentos sobre esta instituição tão instigante que é a Universidade. Ao mesmo tempo em que é o canal oficial para acesso ao conhecimento é ainda contraditória pelo fato de não ser acessível a todos. Cabe então à ciência discutir sobre esta realidade e analisar os caminhos que estamos traçando, além de apresentar 'novos olhares' que possibilitem o desenvolvimento de novas pesquisas.

1.5- DELIMITAÇÃO E ESTRUTURA DA TESE

Esta tese está estruturada em sete capítulos. O primeiro tem como foco contextualizar a temática, abordar de forma breve os desafios e o papel da Universidade na atualidade, além de apresentar os objetivos e a justificativa do estudo.

No segundo capítulo é trabalhado o referencial teórico que discute três pontos principais: o papel da Universidade, as crises enfrentadas por esta instituição e as políticas públicas destinadas a expansão do ensino superior.

O terceiro capítulo apresenta, ainda que de forma breve, a História da Universidade no mundo, além de discutir os principais modelos de Universidade.

Já no quarto capítulo são tratadas questões que dizem respeito à Universidade brasileira. Assim, se faz um resgate histórico, bem como se apresenta um panorama do ensino superior brasileiro nas últimas

décadas.

O quinto capítulo aborda especificamente sobre o REUNI e discute sua aplicação nas Universidades brasileiras. Já o sexto capítulo traz os recursos metodológicos, as categorias de análises, os sujeitos e as limitações da pesquisa.

E por fim, no sétimo capítulo, além de apresentar o objeto de estudo, discute os resultados encontrados e as reflexões da pesquisadora frente à pesquisa.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De modo a contextualizar este estudo e apresentar as linhas de pesquisa que foram trabalhadas nesta tese, este capítulo abordará três pontos principais. O primeiro discutirá o papel da Universidade e suas principais atribuições, passando por temas que englobam desde as funções essenciais de ensino, pesquisa e extensão, até temas como acesso, permanência e democratização do ensino superior.

Já o segundo item, mediante todas as atribuições assumidas pela Universidade moderna, foca em temas relacionados às crises enfrentadas por esta instituição, com destaque à crise de hegemonia, de legitimidade e crise institucional.

E por fim, o último item deste capítulo tem o objetivo de compreender as políticas públicas. Para tanto, passa por temas como Administração Pública e sua evolução histórica no Brasil, políticas públicas e legislações destinadas a expansão do ensino superior.

2.1- PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE

De instituição fortemente influenciada pela Igreja Católica à promotora de desenvolvimento social e econômico, a Universidade tem assumido desde sua criação, distintos papéis e funções na sociedade.

Para Santos (2005, p. 86), a Universidade tem como especificidade “em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui”.

Já para Chauí (1998), a Universidade é uma instituição social, científica e educativa, na qual sua identidade passa por princípios,

valores, regras e formas de organização próprias. Segundo a autora, o reconhecimento e a legitimidade social da Universidade estão historicamente ligados à sua capacidade de, autonomamente lidar com as ideias, buscar o saber, descobrir e inventar o conhecimento. Assim, nesse processo, o papel da Universidade é interrogar, refletir, criticar, criar e formar, tendo importante função no avanço e na consolidação da democracia, que implica compromisso com a luta pela democratização dos meios de produção da vida humana.

Para a autora, a Universidade enquanto instituição social exprime a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Assim, “vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade” (CHAUI, 2003, p.5).

Para a autora, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como parte da cidadania e, como tal, fizeram com que a Universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da democracia e de democratização do saber.

Do mesmo modo, Panizzi (2014) observa a Universidade do ponto de vista social e no contexto da sociedade da informação. Para a autora é delegada a Universidade, enquanto agente proativo de promoção e fomento do desenvolvimento social, a tarefa de produzir, sempre conhecimento. Este referendado e apoiado na realidade em que está inserido e no território do qual faz parte.

A Universidade, enquanto instituição, é vista por Severino (2009), como lugar específico do ensino superior a dedicar-se a formação do cidadão autêntico. Seu papel, segundo o autor vai muito além da formação do profissional, do técnico e do especialista e por

mais que os resultados históricos não tenham correspondido a essa expectativa, a finalidade intrínseca ainda permanece, que é a de ser formadora da consciência social e de um projeto político minimamente equitativo, justo e emancipador.

Assim, vemos que esta instigante instituição, altamente complexa, possui a função de não só criar, formar e transmitir o conhecimento, mas possui também o papel de desenvolver social e economicamente a nação.

São as Universidades as principais instituições com funções e dinâmicas marcadamente sociais que mais radicalmente cumpre a responsabilidade pela produção e pelo aprofundamento de uma consciência nacional, pelo sentimento de cidadania e pela constituição de uma sociedade científica fundada sobre o valor público (DIAS SOBRINHO, 1999, p.155).

Com olhar voltado a um mundo pautado pelo conhecimento e pela informação, Mello (2011) afirma que a Universidade se torna, mais do que no passado, um instrumento estratégico e decisivo à formulação de políticas auto-sustentáveis e de longo prazo, para o desenvolvimento humano.

Para Mello (2011), o bem-estar dos cidadãos e as possibilidades de participação social, dependerão da forma como as sociedades irão incorporar ao seu cotidiano avanços e mudanças. Para Mello (2011), a educação superior e formação continuada serão os únicos fundamentos à universalização da cidadania plena.

Nesse sentido, a Universidade ganha centralidade estratégica na afirmação do Estado moderno e, segundo Mello (2011), seu papel torna-

se tão relevante ao ponto de disseminar novas crenças e parâmetros éticos, além de ter influência na padronização dos comportamentos coletivos, “momento em que o conhecimento da natureza e da sociedade torna-se, definitivamente, fonte de poder e a ciência, questão política prioritária” (MELLO, 2011, p.67).

Para o autor o ensino superior torna-se mais do que um “bem de utilidade pública” ou um “privilegio de poucos”, pois além de vincular-se a outras esferas da vida social como saúde, cultura e mundo do trabalho, é a única condição para o exercício da cidadania plena (MELLO, 2011).

A Universidade moderna se converteu numa organização complexa, diversificada, prestadora de serviços múltiplos, permeável ao jogo econômico, social e político de seu meio, tensionada por inúmeras variáveis e demandas, entre as quais se incluem aquelas por conhecimento novo e por desenvolvimento material, fenômeno que lhe obriga a uma revisão permanente de suas funções e objetivos, de seus métodos e práticas acadêmicas, com interferência direta em sua dinâmica de relacionamento com a comunidade de pertencimento (MELLO, 2011, p. 68).

Para Mello (2011), em uma sociedade globalizada e altamente competitiva, novas funções parecem somar-se às já tradicionais funções existentes na Universidade. Além da formação profissional de nível superior (ensino) e de produção de conhecimento (pesquisa), soma-se a função de distribuição do conhecimento e de sua aplicação direta na geração de inovação tecnológica, sendo esta a principal fonte de produtividade e motor de desenvolvimento econômico contemporâneo.

O autor ainda destaca outra função, a de *formação continuada* e a *educação humanística* voltada para a cidadania. Para o autor, mesmo

que estas atividades sejam relacionadas ao ensino, merecem destaque, pois “são duas missões que se sobreporão, cada vez mais, à agenda universitária, desafiando a academia a rever suas estratégias de atuação (...)” (MELLO, 2011, p.71).

Assim, segundo Mello (2011), a educação continuada ou permanente é colocada para a Universidade em decorrência das contínuas revoluções que se processam nas bases do conhecimento e nos campos de sua atuação, no mercado de trabalho, na distribuição ocupacional e na ampliação dos espaços de participação social, e que exigem uma permanente atualização de informações e conhecimentos para o pleno exercício da cidadania.

Nesse sentido, as demandas e necessidades se ampliam, e a Universidade também se amplia para além dos limites tradicionais e passa a oferecer outras configurações e modalidades, atentas à multiplicidade de qualificações.

Já a *educação humanística*, é apontada por Mello (2011), como a formação de cidadãos com responsabilidade cívica e comprometidos com os interesses coletivos de sua comunidade. Assim, para o autor, em um mundo particularmente complexo, como o atual, a formação para a cidadania e o desenvolvimento de capacidades cognitivas mais abertas e criativas com respeito e valorização das diferenças, torna-se tarefa educativa essencial e fundamento último do processo educativo.

Como mantenedora do desenvolvimento social, a Universidade, principalmente a pública, deve proporcionar acesso aos jovens em idade escolar. Assim, neste processo e para minimizar as desigualdades históricas brasileiras algumas políticas públicas tem sido de grande relevância.

Segundo Panizzi (2014), com políticas como o REUNI surge no interior do Brasil um novo contexto de Universidade, voltadas para um novo projeto de nação com o compromisso de avançar para o interior e formar em todo o território nacional elites locais. “Mas não a mesma elite de outrora, e sim uma nova elite brasileira que nasce heterogênea e se caracteriza pelas suas múltiplas diferenças e identidades, as quais recobrem todo o país” (PANIZZINI, 2014, p.7).

De acordo com Panizzi (2014) essas novas Universidades têm como compromisso, promover o desenvolvimento regional e potencializar características e especificidades locais. Retomam a ideia de federalização e de organização de um sistema de instituições universitárias públicas federais.

Assumem, segundo a autora, o compromisso de ir além da promoção de uma oportunidade pessoal e restabelecem um compromisso coletivo provocando o sistema universitário por inteiro a estar mais próximo a sua realidade local.

Cursos são criados para suprir demandas locais e para dar suporte ao desenvolvimento local. Universidades inteiras surgidas no interior do Brasil, ao mesmo tempo em que buscam pensar o sistema-mundo, buscam também, enraizar-se e pensar a relação entre o local e o global através de pesquisas e atividades de extensão pontuais que mais do que deter-se em uma dimensão abstrata do real se voltam para os problemas cotidianos e para dar respostas a questões concretas (PANIZZI, 2014, p.7).

Neste projeto de nação, que demonstra querer proporcionar mais Universidades e mais oportunidades para a sociedade brasileira, há ainda um grande caminho a ser percorrido. E neste caminho alguns

problemas devem ser resolvidos, como as desigualdades de acesso ao ensino superior entre as diferentes classes sociais e etnias do país.

Sobre esse assunto Silva e Veloso (2010) apontam que inicialmente deve-se conhecer que acesso, permanência e expansão são fenômenos distintos, mas possuem reflexos mútuos, o que implica estudá-los de forma integrada.

A permanência dá sentido ao acesso, configurando a continuidade da trajetória de formação; a expansão tem relação (e impacto) com o acesso, na proporção do crescimento quantitativo (instituições, vagas, matrículas, docentes, financiamento) e das suas características (ensino público/gratuito, organização acadêmica, curso, avaliação/qualidade). De igual forma, poder-se-ia mencionar outros fenômenos distintos, mas a ele articulados, como financiamento e evasão. Tais questões convergem para a afirmativa de que o acesso não comporta uma explicação isolada ou descontextualizada (SILVA; VELOSO, 2010, p.222).

Sobre o problema de acesso, Oliveira et.al (2008) argumenta também que o sistema nacional de educação superior ainda não está aberto às amplas camadas populacionais no Brasil e a universalização do acesso constitui-se tema emergente, complexo e de fundamental importância.

Segundo Oliveita et. al (2008), políticas públicas dirigidas a um melhor aproveitamento da infraestrutura já instalada, como é o caso do REUNI, podem ser vistas como uma forma pouco custosa de democratizar o acesso. O fato de ocupar a infraestrutura ociosa em períodos noturnos, por exemplo, apresenta-se para o autor, como uma oportunidade de se oferecer educação superior gratuita para alunos que estão impossibilitados de frequentar cursos diurnos ou integrais. E essa

política poderia contrariar os interesses das IES privadas, que têm seu nicho de mercado no período noturno.

A "massificação" encetada a partir dos anos 1990 teve um viés mercadorizante, via oferta de ensino superior pago, e visou atingir, majoritariamente, o trabalhador-estudante (ou o estudante-trabalhador) que, em tempos de flexibilidade no mundo do trabalho e de incentivo às soluções individuais, buscou sua formação em nível superior na iniciativa privada (OLIVEIRA, et.al 2008, p.77).

Para Oliveira et.al (2008) a busca da universalização da educação superior necessita também da melhoria da qualidade do ensino na educação básica e para tanto é primordial ampliar as possibilidades de acesso dos alunos de escolas públicas com programas de financiamento para estudantes com baixo poder aquisitivo e ampliação da oferta de ensino pós-médio. O autor destaca também, a possibilidade de formação em áreas técnicas e profissionais com o aumento da oferta de número de vagas para cursos de graduação, sobretudo no período noturno, bem como, a formação de quadros profissionais, científicos e culturais na investigação e pesquisa acadêmica para a busca de soluções para os problemas da sociedade brasileira (OLIVEIRA et. al.2008 p. 86).

Ainda sobre a problemática do acesso, Ristoff (2008) acredita que se a década de 90 o lema era expandir, sobretudo, o ensino privado, as próximas décadas devem ter como lema a democratização. "E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior" (RISTOFF, 2008, p.45).

Para o autor, é necessário muito além de expandir o setor

privado e aumentar as vagas no setor público, é necessário democratizar e para tanto, ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos e que assegurem o acesso e a permanência a todos são imprescindíveis.

O PROUNI, a criação de novos *campi* nas instituições federais de ensino superior (Ifes), a proposta, sempre tímida, de expansão do ensino noturno público, a criação de novas Universidades federais, a proposta de conversão da dívida dos Estados em investimentos na educação, a criação da Universidade Aberta, a expansão da educação a distância, a criação de bolsas permanência, a retomada das contratações de docentes e técnicos, são algumas das ações que apontam para o caminho da democratização (RISTOFF, 2008, p.45).

De acordo com Ristoff (2008), somente com políticas de expansão, combinadas com a democratização do acesso e da permanência, é possível fazer com que a Universidade não seja mais um reflexo das distorções existentes em sociedade.

Diante deste quadro, Ristoff (2008, p.48) destaca alguns desafios que precisam ser enfrentados na educação superior nos próximos anos. Dentre eles, superar a expansão da oferta de vagas para chegarmos à efetiva democratização do acesso e da permanência dos estudantes de baixa renda; buscar um equilíbrio entre o público e o privado; trabalhar a diversidade institucional em estreita relação de seus objetivos aos objetivos maiores do Estado brasileiro; buscar, por meio de políticas compensatórias, um equilíbrio entre a oferta de educação nas diversas regiões do País e a representação percentual da população na sociedade brasileira; superar a ociosidade das vagas no ensino superior privado com programas de valorização do ensino médio e de políticas mais agressivas de financiamento estudantil, acompanhada da

expansão da oferta pública e de racionalização da oferta no setor privado.

2.2 – CRISES DA UNIVERSIDADE MODERNA

Em virtude de todos os papéis e atribuições assumidos pela Universidade moderna, tornam-se constantes também os dilemas e crises enfrentados por ela. Desafiada, a Universidade parece não dispor de meios capazes de superar as profundas transformações as quais é constantemente submetida.

Sobre estas questões, Boaventura de Sousa Santos (1995), na obra intitulada *‘Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-modernidade’*, apresenta no capítulo “*Da ideia da Universidade à Universidade de ideias*”, três crises principais enfrentadas pela Universidade: **crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional.**

A obra de Santos (1995) mesmo escrita há 20 (vinte) anos, é ainda atual ao falar dessas crises, pois, estas ainda não foram superadas. A primeira das crises, a crise de hegemonia está associada à incapacidade da Universidade de assumir funções contraditórias. De um lado estão as funções tradicionais referentes às atividades de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos científicos, e de outro, a produção de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada.

Assim, a Universidade se viu incapaz de suprir essas duas funções e o Estado passa a procurar outros agentes. Neste duelo, abre-se espaço para meios alternativos e a Universidade deixa de ser a única instituição no domínio da pesquisa e do ensino.

Há uma crise de hegemonia sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. A Universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo Estado e em nome deles, a procurar meios alternativos de atingir seus objetivos. (SANTOS, 1995, p.190)

Outra crise apresentada pelo autor é a de legitimidade, que pode ser observada quando a Universidade deixar de ser uma instituição consensual em virtude da hierarquização dos saberes e das restrições de acesso. Ao mesmo tempo em que permite o credenciamento das competências para exercê-lo em sociedade, é restrita a poucos e não traz igualdade de oportunidades de acesso, principalmente aos filhos de classes populares. Sobre esta crise diz Santos (1995):

A Universidade sofre uma crise de legitimidade sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita. A Universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos (SANTOS,1995, p.190).

Por fim, a crise institucional é resultante de mais uma contradição. Ao mesmo tempo em que reivindica sua autonomia na definição dos valores e objetivos, submete-se a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social. Sobre isto, Santos (1995) nos diz que:

Há uma crise institucional sempre que uma dada condição social estável e auto-sustentada deixa de poder garantir os pressupostos que asseguram sua reprodução. A Universidade sofre uma crise institucional na medida em que sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende

impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes (SANTOS, 1995, p.190).

Muito embora as considerações de Santos (1995) tenham sido feitas há 20 anos, a Universidade continua enfrentando as três crises aqui expostas, principalmente a institucional, já que depende no caso das Universidades Públicas, do financiamento do Estado.

Pode dizer-se que nos últimos trinta anos a crise institucional da Universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela conseqüente secagem financeira e descapitalização das Universidades Públicas. As causas e a sua seqüência variaram de país para país (SANTOS, 2005, p. 16).

Corroborando, Ristoff (1999) apresenta três crises também enfrentadas pela Universidade: **crise financeira, crise de elitismo e crise de modelo.**

A primeira dessas crises, a crise financeira, parte do pressuposto de que quanto mais o Estado investe em educação, mais retorno financeiro terá com receita tributária. Para o autor, países com o Brasil têm a educação como um gasto público e não como um investimento, e por isso, deixam a educação em segundo plano.

É evidente que a produtividade econômica de uma nação depende de um grande número de fatores e querer aferi-la exclusivamente da educação superior é simplificar as coisas. A intenção desses estudos, no entanto, não é afirmar exclusivamente ou negar a complexidade do panorama econômico, mas simplesmente apontar para indícios cada vez mais evidentes de que investir

em educação superior pública, na pior das hipóteses, é sempre um bom negócio (RISTOFF, 1999, p. 202).

A segunda crise apontada pelo autor é a crise de elitismo e sobre ela argumenta que, no Brasil, “a Universidade é um espaço para alguns poucos privilegiados” (RISTOFF, 1999, p.205).

Muito embora a obra tenha sido escrita há 16 anos, e o panorama de acesso ao ensino superior brasileiro tenha sido alterado, ainda temos uma grande fatia de jovens em idade escolar fora do ensino universitário.

Que a Universidade deva servir à sociedade que a criou parece não haver dúvidas. Resta, no entanto, saber a que sociedade deve servir. E nesse sentido, parece evidente que num país democrático a Universidade precisa romper com o elitismo que a concedeu e engajar-se de forma clara num programa nacional que promova o acesso amplo das populações hoje excluídas (RISTOFF, 2009, p.205).

Ainda sobre o acesso a educação, Ristoff (1999) aponta que Martin Trow (1973), criou uma hierarquia para os sistemas educacionais, tendo como base o quantitativo de oportunidade de acesso à educação superior. Nesta classificação, segundo Ristoff (1999), o sistema é de elite quando tem cerca de 15% de jovens entre 18 a 24 anos com acesso a educação superior, já no sistema de massas este percentual vai até a faixa de 40% e no sistema universal esse percentual ultrapassa os 40%.

Dados de 2014 do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP apontam que no Brasil a taxa líquida de

Escolarização na Educação Superior¹ - está na casa de 18,8%. Estes dados revelam que nas últimas décadas ocorreu uma significativa ampliação de acesso, porém, segundo a classificação apresentada, estamos ainda próximos de um sistema elitista.

E por fim, Ristoff (1999), destaca a crise de modelo que parte da ideia de que a Universidade já não consegue atender a todas as exigências feitas pela sociedade. Para o autor, as demandas principais com relação a Universidade partem de três focos. 1) necessidade de garantir o avanço autônomo e desatrelado do conhecimento; 2) necessidade do Estado ditada por projetos de governo e demanda de mão-de-obra qualificada; 3) necessidade do indivíduo, ditada em seu desejo e pelo direito em investir em si próprio.

Assim, a Universidade fica envolta por três atores, os quais necessitam cada um de maneira distinta, desta instituição. “O grande desafio hoje em países como o Brasil é como adaptar um sistema extremamente elitista às demandas populares por acesso ao ensino superior, sem dismantelar ainda mais as poucos e boas Universidades que temos” (RISTOFF, 1999, p.207).

As comunidades universitárias, amparadas pela história e pela necessidade de pensar o futuro, insistem na visão da Universidade como guardiã da ciência e da arte e exigem autonomia e desatrelamento das demandas imediatistas e utilitaristas de mercados e governos; os governos, por sua vez, sentindo-se amparados pelas urnas, buscam implementar seus projetos de

¹ A taxa líquida de Escolarização na Educação Superior corresponde ao percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam cursos de graduação na educação superior com relação à população de 18 a 24 anos (INEP, 2013).

desenvolvimento e exigem que as Universidades ou se ajustem aos novos tempos ou pereçam; os indivíduos, por fim, em especial os excluídos dos sistemas de elites, sentem que a educação pode ser a grande oportunidade para mudarem e melhorarem as suas vidas (RISTOFF, 1999, p. 207).

Em outro olhar, mas, ainda sobre os obstáculos desta década enfrentados pela Universidade, Santos (2008) afirma que o ensino superior passa por uma crise de descapitalização e este é um fenômeno global. Tal processo ganhou destaque após a segunda guerra mundial onde despontaram as lutas pelo direito à educação, exigido pela democratização do acesso a Universidade, e a economia, que exigia uma maior qualificação dos trabalhadores formados para as indústrias. Esta dicotomia sofreu uma maior separação, principalmente a partir da década de 70, onde com a crise econômica instalada gerou-se uma contradição entre a redução dos investimentos públicos na educação superior e a necessidade de inovação tecnológica e de conhecimento técnico.

A globalização neoliberal da economia veio aprofundar a segmentação ou dualidade dos mercados de trabalho entre países e no interior de cada país. Veio, por outro lado, permitir que, tanto a *pool* de mão-de-obra qualificada, como a *pool* de mão-de-obra não qualificada, pudesse ser recrutada globalmente – a primeira, predominantemente através da fuga de cérebros (*brain drain*) e da subcontratação (*outsourcing*) de serviços tecnicamente avançados, a segunda, predominantemente através da deslocalização das empresas e também através da imigração, muitas vezes clandestina (SANTOS, 2008, p.25).

Neste aspecto, o autor aponta que os investimentos nas Universidades perderam prioridade e se tornaram ainda mais seletivos e voltados às necessidades de mercado. Para sanar estes aspectos foram criados em diversos países, os sistemas não Universitários modulares que facilitaram a curta duração, a formação profissionalizante e a exigência de uma formação mais flexível. A Universidade, criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado, transformasse, ela própria, gradualmente, num objeto de concorrência, ou seja, em um mercado (SANTOS, 2008).

Outro ponto destacado na visão deste autor é a transnacionalização do mercado universitário. A transformação da educação superior em uma mercadoria educacional é um projeto em longo prazo e ocorre sob a coordenação da Organização Mundial do Comércio no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS).

A educação é um dos doze serviços abrangidos por este acordo e o objetivo deste é promover a liberalização do comércio de serviços através da eliminação, progressiva e sistemática, das barreiras comerciais. O GATS distingue quatro grandes modos de oferta transnacional de serviços universitários mercantis: oferta transfronteiriça; consumo no estrangeiro; presença comercial; presença de pessoas (SANTOS, 2008, p.33).

Estes quatro grandes pilares que envolvem a oferta transnacional do ensino possuem características distintas. O primeiro destes pilares, a *oferta transfronteiriça* consiste basicamente na disposição do serviço educacional sem movimento físico do consumidor ao local que disponibiliza o serviço. Um exemplo é a educação a

distância, aprendizagem *on line* e Universidades virtuais (SANTOS, 2008).

Outro pilar é caracterizado pelo *consumo no estrangeiro*, onde neste caso há movimento transnacional do consumidor. Um terceiro pilar é a *presença comercial* que consiste em estabelecer sucursais no estrangeiro a fim de vender serviços. Por meio de polos locais, as grandes Universidades globais e o sistema de franquia (*franchise*) levam para outros países seus serviços.

Por fim, o último pilar constituído na *presença de pessoas* é caracterizado pelo deslocamento temporário ao estrangeiro de fornecedores de serviços sediados em um dado país, sejam eles professores ou pesquisadores.

Segundo Santos (2008), o comércio educacional é progressivo, mesmo que seja descrito como um acordo voluntário, pois os países têm liberdade de decidir quais setores são sujeitos às regras do acordo. Na União Européia, os compromissos sofreram limitações e ressalvas, pois a estratégia da Europa é baseada na ideia de que as Universidades não estão preparadas para competir de forma lucrativa com outras, sendo necessário primeiro defendê-las e prepará-las para depois competir.

Neste sentido, o processo de Bolonha, com o objetivo de criar um espaço universitário europeu, freia a transnacionalização em momento inicial, até que as Universidades dos países membros estejam preparadas para competir. Esta visão, segundo o autor, é contestada pelas associações de Universidades européias e pelas associações de docentes que pedem aos países europeus que não assumam nenhum compromisso no âmbito do GATS e proponham alternativas para que sejam reduzidos os obstáculos à transnacionalização, mas por

convenções e agendas bilaterais ou multilaterais, fora do regime de política comercial.

Para contrapor e enfrentar a globalização do ensino universitário e sua transnacionalização, Santos (2008) apresenta a globalização alternativa e contra-hegemónica. Nesta, destacam-se as reformas nacionais da Universidade Pública que, por sua vez, refletiriam em um projeto de país voltado para escolhas políticas que qualifiquem a produção e distribuição de conhecimento.

Além deste aspecto, o autor destaca o papel da Universidade em responder às demandas sociais por meio da democratização do ensino. Este ponto é fundamental, principalmente em países como o Brasil, que possuem ainda um sistema desigual de acesso. Para Santos (2008), a democratização do ensino nada mais é do que o ponto final de uma exclusão histórica de grupos sociais que ocorreram desde a formação das primeiras instituições na idade média.

O que está em causa não é isolar a Universidade pública das pressões da globalização neoliberal, o que, além de ser impossível, podia dar a impressão de que a Universidade tem estado relativamente isolada dessas pressões. A globalização contra-hegemónica da Universidade como bem público, que aqui proponho, mantém a ideia de projeto nacional, só que o concebe de modo não nacionalista. A Universidade pública sabe que sem projeto nacional só há contextos globais e estes são demasiados poderosos para que a crítica universitária dos contextos não acarrete a descontextualização da própria Universidade (SANTOS, 2008, p.53).

O que está em jogo nesta proposta é fazer com que a Universidade caminhe com aliados que tenham as mesmas necessidades

e queiram trazer a Universidade para a cena. Uma destas forças vem da sociedade politicamente organizada: como grupos sociais e profissionais, sindicatos, movimentos sociais. Uma segunda força vem da própria Universidade e a terceira força vem do Estado.

O autor, referindo-se a estas forças, traz princípios orientadores para enfrentar as propostas da globalização. O primeiro consiste em *enfrentar o novo com o novo*. Assim, sugere-se que não enfrente o novo contrastando como o que existiu antes, pois o que ocorreu além de irreversível não aconteceu da mesma forma para todos. Sugere-se então que se lute *pela definição da crise e aceite que a reforma não é feita contra ela*. É necessário conhecer em que condições e para que a Universidade deve sair da posição defensiva e compreender a crise de hegemonia e de legitimidade.

Outro ponto é a luta pela definição de Universidade, distinguindo as que são Universidades das que não são. Esta não distinção é reflexo da acumulação indiscriminada de funções atribuídas à Universidade ao longo do Século XX, onde foi adicionado o mercado do ensino superior permeado por decisões e necessidades de mão-de-obra qualificada.

Além deste, destaca-se a reconquista da legitimidade, centrando-se na própria Universidade. O autor apresenta neste princípio cinco áreas de ações a serem legitimadas: acesso; extensão; pesquisa; ecologia de saberes; Universidade e escola pública.

Por fim, destaca-se ainda a criação de uma nova institucionalidade e a regulação do setor universitário privado. Sobre a institucionalidade Santos (2008) aponta que mesmo que a Universidade tenha perdido a sua hegemonia, existem ainda associações de

Universidades, que podem ser favoráveis e reverter o quadro. O problema nestas associações, segundo o autor, é que estas não se constituem em redes, mas sim em grupos de pressão que reivindicam coletivamente benefícios de que só individualmente se apropriam. Sendo assim, Santos (2008) propõe que o bem público da Universidade passe a ser em redes, sem competição e com auxílio mútuo. O objetivo seria o de não mais multiplicar o número de Universidades de excelência, mas disponibilizar a cada uma a possibilidade de desenvolver o seu potencial de nicho com a ajuda das demais. Já sobre a regulação do setor universitário privado, o autor aponta que a reforma da Universidade não possui sentido se os princípios que a norteiam não forem complementados pela a regulação do ensino superior privado e com a posição dos governos face ao GATS no domínio da educação transnacionalizada.

A Universidade é um bem público intimamente ligado ao projeto de país e, nesse sentido, salienta Santos (2005), o projeto político e cultural e a sua viabilidade dependem da capacidade nacional para negociar de forma qualificada, a inserção da Universidade nos contextos de transnacionalização, que estão vivos e cada vez mais fortes.

Ainda sobre as transformações na Universidade, Mello (2011) argumenta que em todo mundo esta instituição está em crise. Para o autor, a redefinição do papel e dinâmica de instituições como a Universidade, ocorre em virtude das profundas e rápidas transformações nos mais variados campos, ditadas, sobretudo, pela globalização.

Da mesma forma que Santos (2008), Mello (2011) acredita que as funções tradicionalmente cumpridas por determinadas estruturas

coletivas deixam de ser exclusivas e se deslocam para outras instâncias, ao mesmo tempo em que outras funções são agregadas.

Deste modo, as reformas no ensino superior em todo o mundo são reflexo da reestruturação do capitalismo, e conseqüentemente das mudanças de escalas e cenários de gestão do capital, padrões de concorrência e necessidade de pessoal qualificado para este tipo de desenvolvimento (MELLO, 2011).

Por sua vez, essas condições impõem uma vasta agenda nas transformações da educação superior envolvendo entre outros, a diversificação de oferta de ensino, reforma curricular, reforma nas tecnologias de ensino, reforma das estruturas de deliberação e gestão, reforma dos estatutos e carreira de pessoal, das modalidades e metodologias de ensino. Tudo isso “para adequar as instituições de educação superior (IES) às novas exigências de flexibilidade, universalidade, eficiência e competitividade, presentes no cenário dinâmico e interativo do sistema econômico mundial” (MELLO, 2011, p.34).

Outro ponto também discutido por Mello (2011) é a transnacionalização do ensino superior que, assim como Santos (2008), a vê como uma situação que não retrocederá, sendo necessárias adaptações dos países e das instituições a esse novo cenário.

A globalização está gerando, como uma de suas formas de manifestação histórica, a transnacionalização progressiva da educação superior, materializada seja em modelos transfronteiriços oferta de programas educativos, presenciais ou a distancia, seja em combinações institucionais originais, que ultrapassam os antigos formatos das estruturas vinculadas a circunscrições meramente locais ou nacionais de referências (MELLO, 2011, p.36).

Para o autor, os desafios de Universidades em países que não estão preparados para esta concorrência são muitos. Dentre eles, a redução das desigualdades cognitivas abissais, historicamente acumuladas e que separam os povos na presente contemporaneidade. Além da superação da condição histórica de dependência na divisão internacional dos conhecimentos, saindo assim da posição de reprodutora e consumidora do saber.

2.3- ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

As abordagens que envolvem as questões de Estado e de Administração Pública no Brasil estão historicamente e fortemente vinculadas ao campo das ciências jurídicas. Tal fato faz com que a Administração Pública possa ser muitas vezes definida a partir da matriz valorativa e conceitual emanada do direito constitucional e administrativo (BERGUE, 2011).

No sentido conceitual, a Administração Pública, segundo Di Pietro (2008) pode ser vista de duas maneiras. A primeira, em sentido subjetivo ou formal que significa entes (pessoas jurídicas, órgãos, agentes) responsáveis pela execução da atividade administrativa estatal; e a segunda no sentido objetivo ou material, significando a própria atividade administrativa estatal, cuja responsabilidade, predominantemente cabe ao Poder Executivo.

Já para Meirelles (1996), a função governamental da administração cabe ao poder executivo e sua finalidade converge-se para um objetivo, que é a busca do bem comum da coletividade administrada.

É importante também distinguir Administração Pública de organização pública. Para Bergue (2011), a Administração Pública se constitui em uma função gerencial, voltada a administrar o processo público e é fortemente influenciada por sua orientação para o interesse comum. Já a organização pública é determinada pela Administração Pública e envolve uma expressão instrumental, entendida como um sistema de gestão, o qual organiza as pessoas e suas relações formais e informais, sendo resultante possível de conflitos e contradições sociais, políticos e econômicos.

De forma diferente, Salm e Menegasso (2009), com base na Teoria da Delimitação dos Sistemas Sociais reconceituam Administração Pública e a apresentam como:

Um conjunto de conhecimentos e de estratégias em ação para prover os serviços públicos – bem comum – para o ser humano, considerado em suas múltiplas dimensões e como cidadão participe de uma sociedade multicêntrica articulada politicamente (SALM, MENEGASSO, 2009, p.103).

A Teoria da Delimitação dos Sistemas Sociais, proposta originalmente por Guerreiro Ramos (1981), tem como foco o ser humano e a esfera da ação pública. O ser humano nesta teoria é definido como um ser único e multidimensional. Além disto, segundo Salm e Menegasso (2009), os espaços da existência humana são categorizados em: *fenonomia*, entendida como um espaço pessoal, do ser político, necessário à existência humana; *isonomia* que se refere ao espaço dos iguais, da comunidade e da democracia participativa ou comunal e a *economia*, que se refere a um espaço de desiguais, em que se legitima a dominação.

Neste sentido, Salm e Menegasso (2009) enfatizam que a Administração Pública vista sob a perspectiva da multidimensionalidade humana traz um olhar múltiplo e, assim, necessita tanto da instrumentalidade do mercado própria das organizações econômicas, quanto faz uso da organização burocrática e de outras formas organizacionais, comunitárias e pessoais, para o fim maior que é a produção dos serviços públicos.

Da mesma forma, Denhardt (2012) aponta o campo da Administração Pública como diferente de outros campos. Para o autor, se faz necessário para obter uma teoria da organização pública, uma redefinição do campo, unindo assim, a teoria política democrática, que trabalha com questões como liberdade, justiça e igualdade; e as teorias organizacionais, que partem de questões como poder e autoridade, liderança e motivação e a dinâmica de grupos em ação.

Segundo Salm e Menegasso (2009), a tentativa de agrupar as práticas administrativas sob grandes categorias acaba muitas vezes generalizada, um exemplo é o que ocorre nas teorias que tratam sobre as escolas de administração e os modelos de gestão. Assim, de acordo com os autores, são apresentados os modelos de Administração Pública desenvolvida por Ketll (2000) e complementada por Denhardt e Denhardt (2003), classificados em três tipos: a Administração Pública convencional ou velha Administração Pública, a nova gestão pública, e o novo serviço público.

O modelo convencional segundo Salm e Menegasso (2009, p. 105) “está presente nas grandes burocracias do estado, tais como ministérios, secretarias de estado e fundações”. Ainda segundo os autores, as principais vertentes desse modelo são o modelo clássico da

burocracia, o modelo neoclássico, o modelo institucional, o modelo das relações humanas, o modelo denominado *public choice*.

Salm e Menegasso (2009) destacam ainda que, neste modelo, as funções administrativas dos administradores públicos se reduzem as clássicas funções do administrador e o envolvimento do cidadão com a organização não é considerado como uma das estratégias para a produção do bem público. Além disto, é função dos administradores públicos implementar as políticas públicas definidas pelo grupo eleito para exercer o poder político.

Corroborando Moretto Neto et. al (2014) aborda também sobre as discussões sobre o modelo convencional da Administração Pública. O autor destaca como característica deste modelo, a organização burocrática sob o domínio do Estado, enfatiza que, o interesse público é definido na esfera do poder político, cabendo ao aparato público do Estado realizar os serviços de acordo com o que é estipulado em leis e normas.

A racionalidade funcional orienta a velha Administração Pública, e a ética da responsabilidade norteia as suas ações. Sob essa ótica, o poder que se exerce no seu espaço, dependendo do estilo de gestão das pessoas é coercitivo, remunerativo ou normativo, com ênfase nas duas primeiras alternativas, e o envolvimento das pessoas pode ser alienativo, calculativo ou moral, também com ênfase nas duas primeiras alternativas face ao caráter formal que reveste as organizações públicas (MORETTO NETO ET.AL, 2014, p. 168).

Este modelo fortemente caracterizado pela meritocracia, equidade e controle de processos, traz também a administração burocrática moderna e racional-legal. O poder emana das normas e das

instituições formais e não do perfil carismático ou da tradição, sendo que as três características principais do modelo burocrático são: a formalidade, a impessoalidade e o profissionalismo (SECCHI, 2009).

O segundo modelo é conhecido como a nova gestão pública e é fortemente influenciado pela administração empresarial, por conseguinte traz temas a gestão pública como: avaliação de desempenho, eficácia, competição e diferenciação.

Segundo Moretto Neto et. al (2014, p.168), a nova gestão pública “se caracteriza pela utilização da organização burocrática, pública e privada, que privilegia o mercado e as suas práticas para a prestação dos serviços públicos. Esse modelo foi amplamente utilizado na segunda metade do Século passado e início deste”.

De acordo com Salm e Menegasso (2009), esse modelo surge como resposta as deficiências do modelo convencional e passa a buscar a produtividade baseada em como o governo pode produzir mais com menos gastos, além de adotar mecanismos de mercado para superar os problemas.

Ao descrever o modelo da nova gestão pública, Ketll (2000) e Spicer (2004) identificam as raízes desse movimento com a busca pela produtividade, ou seja, pela forma como o governo pode produzir com menos gastos; adotar mecanismos de mercado para superar as deficiências da burocracia; dar feição de consumidor ao usuário dos serviços públicos; descentralizar os serviços; tornar o fornecedor desses serviços responsável perante o consumidor final; privatizar os serviços; e, finalmente, adotar a gestão por resultados. Todas elas, práticas identificadas com a gestão privada dos negócios (SALM E MENEGASSO, 2009, p. 106).

Segundo Para Paes de Paula (2005), o pensamento neoliberal

foi responsável pelas bases teóricas da nova Administração Pública, que reforçou a eficiência do mercado em relação ao Estado e a teoria da escolha pública, na qual os teóricos elaboravam análises que sustentavam a crítica da burocracia do Estado.

Como características deste período, Zwick et al (2012) destaca, as reproduções de técnicas administrativas do setor privado orientado pela racionalidade instrumental e com foco na questão da eficiência, a visão empreendedora de se fazer mais com menos recursos, além de estabelecer parcerias com outros setores e tratar o cidadão como cliente.

Do mesmo modo, Secchi (2009, p. 354) afirma que “a Administração Pública gerencial ou nova gestão pública (*new public management*) é um modelo normativo pós-burocrático para a estruturação e a gestão da Administração Pública baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade”.

Ressalta-se que este modelo segundo Salm e Menegasso (2009) sofreu algumas críticas e limitações, dentre elas, a filosofia de mercado que o sustenta e a utilização da mesma base paradigmática da Administração Pública convencional, utilizando a burocracia como estratégia para produzir o bem público. Outro ponto é a estratégia que busca a eficiência do Estado junto ao mercado, sendo que, para alcançar este propósito, a esfera pública fica à mercê da esfera privada, e o cidadão, de ente político, é transformado em consumidor ou cliente.

Por fim, apresenta-se o terceiro modelo de gestão chamado de *novo serviço público* que tem como característica a atuação do Estado e da sociedade juntos na resolução de problemas públicos, além da participação cidadã na tomada de decisão, responsabilização, transparência, eficiência, eficácia e efetividade.

Este modelo, segundo Moretto Neto et.al (2014) é um modelo emergente e, assim como os demais, tem caráter normativo, além de se configurar como modelo ideal. Por modelo ideal, o autor baseado em Ramos (2006) entende tratar-se de modelos que são abstrações e simplificações da realidade e, portanto, não se pode esperar que eles se realizem na íntegra.

O novo serviço público se caracteriza pela rede que coproduz os serviços públicos, seguindo a normativa das premissas que o constituem. Entre essas premissas cabe citar: servir ao cidadão, não a consumidores ou clientes; buscar sempre o interesse público; valorizar sempre a cidadania sobre o empreendedorismo; pensar estrategicamente, mas agir democraticamente; servir, ao invés de dirigir a sociedade e valorizar as pessoas, não apenas a produtividade. Seguindo essas premissas, é possível perceber que o novo serviço público se orienta a partir da racionalidade funcional e da racionalidade substantiva e pela ética da responsabilidade e da convicção (MORETTO NETO ET.AL, 2014, p.168).

Segundo Denhardt (2012), o novo serviço público inspira-se na teoria política democrática, que se preocupa com a conexão entre cidadãos e seus governos, e em abordagens alternativas à gestão organizacional, oriundos de uma tradição mais humanística na teoria da Administração Pública e alicerçada na fenomenologia das ciências sociais, nos princípios da esfera pública e na democracia.

Ainda sobre a criação do modelo do novo serviço público, segundo Denhardt (2012), este baseia-se na visão de cidadania democrática, na qual o indivíduo participa de uma forma mais ativa, compartilhando o autogoverno. Neste aspecto, “o papel do cidadão é olhar para além do autointeresse, é enxergar o interesse público mais

amplo; é um papel que toma uma perspectiva mais abrangente e de longo prazo” (DENHARDT, 2012, p. 255).

Após esta breve exposição dos modelos passa-se para a discussão de outro ponto importante dentro da Administração Pública que são as políticas públicas. De forma bastante simplificada, pode-se dizer que políticas públicas são ações elaboradas pelos governos para enfrentar um problema público.

As políticas públicas emergem da ciência política, que segundo Howlett (2013, p.6) “é uma disciplina relativamente recente, que surgiu na América do Norte e na Europa após a II Guerra Mundial, quando os estudiosos da política procuraram explicar de uma nova maneira as relações que existem entre os governos e os cidadãos”.

Ainda com Howlett (2013), existem muitas definições concorrentes de ‘política pública’, algumas são complexas, e outras são razoavelmente simples. Porém todas parecem concordar que “as políticas públicas resultam de decisões feitas por governos e que as decisões tomadas pelos governos para manter o *status quo* constituem política pública tanto quanto as tomadas para modificá-lo” (HOWLETT, 2013, p.9).

Segundo Secchi (2013, p.1), “políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões”. Para o autor o termo “política” pode assumir duas conotações principais e que são distintas na língua inglesa, trata-se de *politics* e *policy*. A primeira, *politics*, está entrelaçada a atividade de competição política. Já o termo *policy* está direcionado a orientações para decisão e ação. Assim, “o termo ‘política

pública' (*public policy*) está vinculado a esse segundo sentido da palavra 'política' (SECCHI, 2013, p.1).

Ainda de acordo com Secchi (2013), existem na literatura especializada de estudos de políticas públicas duas abordagens principais, a abordagem *estatista* e a abordagem *multicêntrica*. A abordagem *estatista* considera as políticas públicas exclusivamente monopólio de atores estatais e, assim, o que determina se uma política é ou não pública é a personalidade jurídica do ator protagonista. Já a abordagem *multicêntrica*, considera organizações privadas, organizações não-governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas, juntamente com os atores estatais, protagonistas no estabelecimento de políticas públicas (SECCHI, 2013).

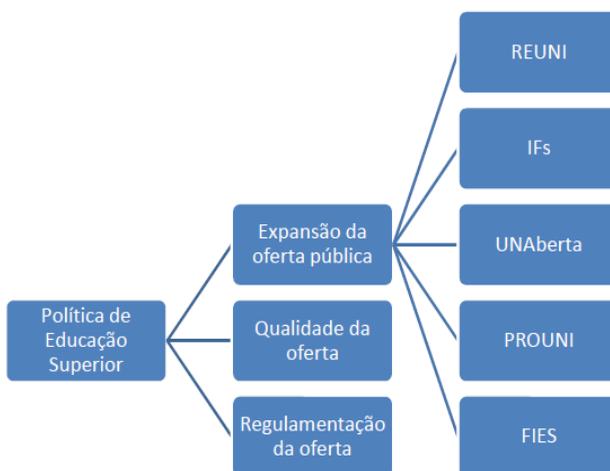
Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema publico. (...) Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante (SECCHI, 2013, p.2).

Observada por este viés, a de resolver um problema público, podemos interpretar o REUNI como uma política pública pertence às políticas destinadas à expansão do ensino e que fazem parte de um conjunto de outras políticas como a avaliação, regulamentação e qualidade de oferta.

De forma simplificada é possível observar na figura a seguir, que o REUNI, assim como o PROUNI, a criação dos Institutos Federais,

o FIES e a Universidade Aberta do Brasil², fazem parte de um conjunto de políticas públicas destinadas ao ensino superior e que visam a expansão da oferta pública.

Figura 1: REUNI enquanto política pública



Fonte: Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina (2012)

Sendo assim, observa-se que as políticas públicas podem se agrupar em vários temas, de acordo com objetivos distintos, mas que possuem um núcleo comum. O REUNI, por exemplo, se enquadra nas políticas públicas de expansão destinadas ao ensino superior, mas ao mesmo tempo congrega com outras políticas de forma a complementá-las.

² No item 2.3.1 desta Tese serão apresentados os programas pertencentes à política pública brasileira de expansão do ensino superior.

2.3.1- Legislação e Ações para o Ensino Superior

Uma das primeiras legislações destinadas ao ensino superior brasileiro foi o decreto nº 19.890 que instituiu a reforma educacional realizada na década de 30 no Governo de Getúlio Vargas. Segundo Morhy (2004), a reforma ficou conhecida como Reforma Francisco Campos e criou o primeiro Estatuto da Universidade Brasileira. Segundo o autor, esta reforma estabeleceu como metas para o ensino universitário elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica e habilitar jovens ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior. Além disto, estabeleceu que a constituição de uma Universidade dependia da congregação de pelo menos quatro institutos de ensino superior, sendo eles: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras.

Neste decreto instituiu-se que as Universidades poderiam ser federais, estaduais ou livres mantidas pela União, pelos Estados ou particular e em forma de fundação ou associação (MORHY, 2004).

Em 20 de Dezembro de 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – A Lei 4.024/61. Nesta LDB, segundo Brasil (1961), o ensino superior tinha por metas a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário, além disto, tinha-se o objetivo de oferecer uma educação igualitária como direito de todos.

Nesta mesma década, de acordo com Almeida Filho (2008), ocorreram consideráveis mudanças no ensino universitário. Segundo o autor, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram convidados pelo então

Presidente Juscelino Kubitschek a desenhar um novo modelo de educação superior para a Universidade de Brasília - UnB.

De acordo com Almeida Filho (2008), Anísio Teixeira trouxe dos EUA uma ideia muito aberta do que deveria ser uma Universidade e propôs a superação do sistema departamental norte-americano, adaptando-o à realidade brasileira. A UnB nascia na década de 60 sem a cátedra vitalícia, com programas de ensino baseados em ciclos de formação geral, organizada em centros e por grandes áreas do conhecimento.

Os planos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro não foram muito longe. Nos anos seguintes e por causa do golpe militar de 64, as ideias deles foram excluídas e deram lugar a uma 'cópia' do sistema de educação universitária norte-americano com predominância de departamentos, vestibular e sistemas de créditos.

A Reforma Universitária de 1968 terminou distorcida e incompleta, e resultou em um tipo de estrutura de gestão mista, produzindo um sistema de formação incongruente consigo próprio. Por um lado, uma versão distorcida do sistema anglo-saxão de departamentos foi sobreposta ao sistema franco-alemão da cátedra vitalícia, todavia sem erradicá-lo, sem controle institucional e social nem mecanismos de avaliação da qualidade acadêmica (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 145).

Almeida Filho (2008) aponta que a reforma universitária de 68, além de incompleta, trouxe o que de menos interessava no modelo estadunidense. E por ter sido um movimento gerado pela ditadura militar e desta forma imposto, alguns pontos foram perdidos, outros, porém, foram realizados, como a criação da década de 70 de uma rede institucional de pós-graduação com programas credenciados de

treinamento e pesquisa. Destaca-se nesta época o comitê nacional para credenciamento de programas de pós-graduação vinculados à CAPES e agências de apoio patrocinadas pelo Governo Federal, sendo a mais proeminente o Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq.

Nas décadas seguintes, principalmente nos anos 80 o ensino superior público brasileiro passa por um “sucateamento”. Diversos são os problemas sentidos pelas Universidades nesta época, com destaque para o subfinanciamento, problemas de gestão, desvalorização social, greves de estudantes, docentes e servidores. Ainda segundo Almeida Filho (2008), nos anos 90 o Governo Federal investe fortemente no ensino superior privado e incrementa sua capacidade, proporcionando a abertura de novas Universidades e cursos pelo país.

Para Morhy (2004) dois momentos foram de grande importância para mudanças na base legal da educação brasileira, trata-se da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Para o autor estes dois momentos foram fundamentais, pois com eles se estabeleceu que 18% da receita anual de impostos federais fossem para a educação, além da garantia da gratuidade no ensino público.

Sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394/96, segundo BRASIL (1996) destacam-se os seguintes artigos:

I estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação

contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Para Melo (2009), foi a partir da LDB de 1996 que a rede privada regida por leis de mercado explodiu e continuou se expandindo especialmente no Sul e Sudeste, mas Morhy (2004) alerta que nem sempre a qualidade acompanhou esse crescimento.

Cerqueira et al. (2014, p. 5) complementa ao afirmar que a LDB de 1996, mesmo com caráter inovador, “foi ainda insuficiente para atender às necessidades de melhorias do sistema educacional” uma vez que não apresentou “melhoria da qualidade do ensino brasileiro frente às tendências econômicas do país” mas mostrou-se “eficaz no que tange a

regulamentação da educação nacional”.

Já Melo (2009), elenca a LDB como um momento importante na expansão da educação brasileira ao ressaltar que, apesar de todas as críticas, o Brasil deu um salto qualitativo e quantitativo em todos os níveis educacionais e lista ainda mais duas importantes legislações, o Plano Nacional de Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação.

O primeiro PNE, segundo Melo (2009), foi com vistas a diminuir a diferença entre os países emergentes e latino-americanos e também com o intuito de pagar uma dívida de séculos com a sociedade brasileira. Nele delineavam-se objetivos da educação do período que compreendia de 2001 a 2010 como a elevação do nível global de escolaridade; redução das desigualdades sociais e regionais e uma gestão do ensino público mais democratizada.

Já o PDE, entre outros objetivos, visa atender às demandas da educação superior para reverter o quadro educacional brasileiro, e tem como princípios básicos: o aumento do número de vagas para 30% de jovens na faixa etária entre 18 a 24 anos; educação de qualidade; educação como forma de inclusão social; tornar acessível a educação para as pessoas que vivem em regiões remotas do Brasil e desenvolver o país social e economicamente (MORHY, 2004; MELO, 2009).

Além das legislações que permitiram que o ensino superior brasileiro obtivesse, de certa forma, um considerável investimento e crescimento, cabe destacar a criação de programas recentes destinados a expansão, acesso e avaliação das Universidades.

O atual Governo Federal lançou cinco ações que segundo Melo (2009, p. 294) “são considerados os pilares para a democratização do

acesso à educação superior”. São elas: REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais; PROUNI – Programa Universidade para Todos; UAB – Universidade Aberta do Brasil; o FIES e os Institutos Federais.

O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) foi instituído pelo Decreto nº. 6.096 de 24 de abril de 2007 e tem como objetivo, segundo Brasil (2007), a ampliação física e reestruturação do sistema federal de educação Superior. Foi lançado pelo MEC e faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação, que tem como meta duplicar a oferta de vagas públicas no ensino Superior.

Já o Programa Universidade para Todos (PROUNI), tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas, que por sua vez receberão isenção de tributos na sua adesão.

O programa incentiva ainda a permanência estudantil por meio de bolsas como a Bolsa Permanência, e os convênios de estágio MEC/CAIXA e MEC/FEBRABAN³. Além do Fundo de Financiamento Estudantil - Fies, que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa (PROUNI, 2013).

Outro programa é a UAB, que segundo Melo (2009) se destaca por ser um mecanismo de inclusão e acesso ao ensino superior, uma vez que é oferecida a distância. “A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém

³ Convênio entre o MEC, Caixa Econômica e a Federação Brasileira de Bancos – FEBRABAN para que alunos contemplados pelo PROUNI concorram a vagas de estágio. **Fonte:** <http://prouniportal.mec.gov.br>

ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados” (MEC, 2013, p.24). Esta modalidade inclui ainda gestores, dirigentes e profissionais diversos da educação básica da rede pública. Com isso, pretende-se ter uma diminuição das desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância.

Cabe ainda ressaltar que no artigo 80 da LDB, segundo (BRASIL, 1996), estão especificadas as diretrizes para a EAD no Brasil que diz: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Os cursos a distância deverão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União que fará a regulamentação dos requisitos no que se tratar de realização de exames e emissão de certificados.

Outra ação do Governo Federal foi a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e a transformação dos Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFETS em Institutos Federais de Educação. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos (BRASIL, 2008).

Com a criação dos Institutos estes passaram a ser equiparados às Universidades federais, além de exercerem o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. Por sua vez, também adquiriram autonomia para criar e extinguir cursos,

registrar diplomas mediante autorização do seu Conselho Superior, dentre outros.

O fato é que, na prática, a transformação de escolas técnicas em institutos manteve a autonomia e permitiu a criação de novos institutos e a expansão de cursos de graduação para o interior do Brasil. Um exemplo pode ser observado no Estado de Santa Catarina, onde atualmente tem-se 19 *Campi* implantados e 3 (três) em implantação no Instituto Federal de Santa Catarina.

Figura 2: Distribuição dos Institutos Federais em SC



Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/clique-veja-mapa-sc>> Acesso em 8. Abril. 2014.

Por fim, destaca-se a avaliação do ensino superior que, atualmente, é realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES. Este sistema de avaliação completou em 2014 dez anos de criação, foi instituído com o propósito, segundo (BRASIL, 2004), de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes.

O SINAES, de acordo com (BRASIL, 2004), tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

É por meio do SINAES que se pretende assegurar a avaliação institucional tanto interna quanto externa, contemplando itens como a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos. Tudo isso com o propósito de tornar pública, as informações e, o mais importante, conceder à instituição o credenciamento, a autorização e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

CAPÍTULO 3 – RETROSPECTIVA HISTÓRICA E MODELOS DE UNIVERSIDADE

Discorrer sobre a história da Universidade é no mínimo audacioso, dada a complexidade do tema e as inúmeras abordagens e recortes que poderiam ser feitos. Entretanto, se julga necessário para a contextualização do tema, realizar um recorte e uma abordagem, ainda que de forma breve, a respeito das origens desta instituição instigante que é a Universidade.

Assim, neste capítulo serão abordados, de forma breve, a origem, formação e características das primeiras Universidades, além de apresentar os principais modelos de Universidades existentes de no mundo.

3.1- UNIVERSIDADE NO MUNDO

Segundo Charle e Verger (1996), as primeiras Universidades que se têm registros surgiram no Século XIII no continente europeu. Pode-se dizer que são contemporâneas as Universidades de Paris, Bolonha, Salamanca e Oxford.

Para os autores, estas primeiras instituições não estavam submetidas a um modelo único, mas sim, apresentavam sistemas pedagógicos bastante distintos. As regiões do norte europeu (Paris e Oxford) eram antes de tudo *associações de mestres*, onde predominavam as artes e a teologia. Além disto, possuíam uma marca eclesiástica forte e eram formadas por alunos jovens. Já nas regiões mediterrâneas, as Universidades eram *associações de estudantes* em que predominavam as áreas de Direito e Medicina, além de terem um perfil

de aluno de classes abastadas e com uma faixa etária mais alta.

Essas Universidades pioneiras eram fortemente escolásticas e assumiam o papel social das instituições religiosas. Neste aspecto, Santos (2008) afirmam que:

As proto-Universidades substituíram os mosteiros como principal locus de produção de conhecimento para uma sociedade feudal em transição, já nos albores do Renascimento, como alternativa da nascente sociedade civil (burgueses, artesãos etc.) aos centros de formação clerical, que tinham como missão educar a elite pensante da época (SANTOS, 2008 p. 112).

O processo que desencadeou e formou as primeiras Universidades segundo Santos (2008), ocorreu a partir de 1190 onde os alunos passaram a se reagrupar de acordo com suas origens para se protegerem de cobranças da população local. Com o passar dos anos essas “nações” estudantis reagruparam-se, transformando-se em Universidades e em cada uma delas surgiu a figura do reitor. Assim, por volta de 1230, a Universidade de Bolonha estava constituída no que se refere ao direito Civil e Canônico.

A educação universitária neste momento inicial era voltada à formação teológica com base na filosofia escolástica, cujo objetivo é ser geradora e guardiã da doutrina vigente e que era pregada pela Igreja Católica. Sua principal função era a de qualificar e suprir as necessidades da Igreja no que se refere à formação do clero (MELO, 2009. p.34).

Já Crippa (1980), aponta o surgimento das primeiras Universidades como uma tradição do ocidente cristão, que estava intimamente ligada a um projeto cultural dos Séculos X a XII. Segundo o autor, a organização universitária é fruto desta revolução cultural

constituída por mestres e discípulos, programas pré-estabelecidos e cursos regulares. De acordo com Crippa (1980) é possível ver um precedente da Universidade, mesmo que de forma incipiente, nas antigas escolas de filosofias como a Academia de Platão.

Assim, como Santos e Almeida Filho (2008), Crippa (1980) destaca que as primeiras instituições nascem da subordinação da vida intelectual à vida religiosa. “O saber filosófico ou humanístico se transformou em saber de salvação ou saber religioso, segundo a visão cristã voltada para a salvação sobrenatural do homem” (CRIPPA, 1980, p. 16).

Nas primeiras instituições, segundo o autor, existiam as *ciências das coisas divinas* interessadas à vida interna da Igreja e a salvação individual, e as *ciências profanas* que eram destinadas a preparar a inteligência para as sagradas escrituras e que continham explícita ou implicitamente, todo o saber da salvação. As ciências profanas eram ainda divididas em *trivium literário* (gramática, retórica e dialética) e *quadrivium científico* (aritmética, geometria, astronomia e música).

Os estudos humanísticos reduziam-se aos conhecimentos fixados pelas sete artes liberais. O esquema vinha da antiguidade e nela formaram-se grandes inteligências. O *trivium* e o *quadrivium* constituíam a *enkyklios paidéia*, ou seja, a formação enciclopédia indispensável as exigências da época (CRIPPA, 1980, p. 18).

Um ponto importante destacado por Crippa (1980) é que na Idade Média, o conhecimento enciclopédico era além de indispensável, disponível aos campos do conhecimento como teologia, direito ou medicina. Os textos utilizados nas aulas eram raros e difíceis de serem

compreendidos e concentravam-se em algumas enciclopédias tradicionais.

Ainda segundo o autor, foi que em 1231, o Papa Gregório IX regulamentou os estudos na Universidade de Paris por meio da bula *Parens Scientiarum*, onde foram confirmados alguns privilégios e a ‘liberdade universitária’, como por exemplo, a autonomia para assuntos internos relativos aos mestres e alunos. Por muito tempo, a bula *Parens Scientiarum*, permaneceu como Carta Magna da Universidade de Paris e serviu de exemplo para as demais Universidades da época.

Foi a partir desta ação que a Universidade de Paris, seguida posteriormente por outras instituições européias, conquistaram sua ‘maioridade’.

A Universidade chegava à sua maioridade. Seus direitos eram quase ilimitados. Elaborava seus próprios programas, decidia sobre a **licentia docendi**, estabelecia as leis que regulavam os negócios da administração. Os mestres eram escolhidos por outros mestres que também decidiam sobre as autoridades acadêmicas (CRIPPA, 1980, p. 38).

Com relação aos graus obtidos nas Universidades medievais, segundo Charle e Verger (1996), estes eram realizados em três etapas sucessivas. A primeira tratava-se do bacharelado, onde o aluno ao término das provas tinha o aval do mestre para continuar seus estudos. A segunda etapa tratava-se da licença e era conquistada mediante um júri de mestres. E a terceira e última etapa era constituída por uma espécie de mestrado ou doutorado.

Eram examinadas a vida, os hábitos e a ciência do candidato. Ao final das provas consideradas difíceis (que consistiam em sustentar várias disputas), o novo licenciado poderia, se assim o

desejasse, apresentar-se para o mestrado ou para o doutorado. Na verdade, não se tratava mais de um exame, mas de atos inaugurais (aula solene, presidência de uma disputa) por meio das quais, o recém-promovido, tendo recebido as insígnias de sua função, era admitido no seio do colégio dos mestres e habilitado, se o quisesse, para ensinar (CHARLE; VERGER, 1996, p. 36).

Entrando na era moderna, segundo Santos (2008), as Universidades passaram a ser constituídas pelas faculdades superiores: Teologia, Direito e Medicina, como também passaram da influência religiosa para a influência dos monarcas. Com passar do tempo foram incorporadas também nas Universidades, as faculdades inferiores.

A estas três Faculdades Superiores (daí a origem do nome educação superior para o ensino universitário), a emergência do racionalismo iluminista determinou a agregação de centros de formação científica, inicialmente disfarçados como Faculdades de Filosofia, chamados de faculdades inferiores (SANTOS, 2008, p. 115).

Outro ponto bastante característico deste período é a influência dos monarcas nas Universidades, ao ponto destas terem o mínimo de autonomia, sobretudo no que se refere a gestão.

As Universidades mais antigas e mais importantes, como a de Paris, conservaram um mínimo de autonomia, pelo menos no que se refere á gestão cotidiana. Porém, todos os soberanos, mesmo nos pequenos principados alemães, impuseram à atividade universitária quadros regulamentares estritos (CHARLE; VERGER, 1996, p. 45).

Ainda com os autores, os períodos que se seguiram foram caracterizados também pelo desenvolvimento das ditas faculdades inferiores voltadas para as artes e culturas, cujo objetivo era a de

transmitir à burguesia habilidades literárias e artísticas, como história natural, filosofia, literatura, matemática e as artes de governo.

Diversas críticas à Universidade foram feitas neste período, tanto por humanistas, quanto por filósofos. O ensino tinha limitações e passavam, em alguns casos, por problemas.

Observemos então que, na época moderna, se em determinados domínios ou determinados países as Universidades não ofereciam mais que ensinamentos completamente insuficientes e ultrapassados, em outros eles ainda estavam em condições, se não de formar espíritos originais, pelo menos de garantir uma sólida cultura de base e o domínio de técnicas intelectuais úteis (CHARLE; VERGER, 1996, p. 60).

Com relação às reformas, segundo Charle e Verger (1996), estas foram multiplicando-se ao longo dos Séculos XV a XVIII e em sua maioria eram impostas pelos príncipes. Além de questões relativas a processos internos, eram também feitas para manter o controle destas instituições nas mãos dos monarcas.

As reformas, segundo os autores, acompanhavam as ideias iluministas e refletiam um desejo de modernização e aproximação com as necessidades dos Estados e profissões. Uma destas reformas ocorreu na Alemanha na Universidade de Gottingen (1733) e trouxe quatro inovações principais, a primeira era que o Estado controlava de perto a gestão e a nomeação dos professores. A segunda foi à introdução de disciplinas extra-acadêmicas como dança, desenho e línguas. A terceira foi a introdução de disciplinas modernas como História, Geografia, Física, Matemática, Direito Natural, que vieram para assegurar as finalidades políticas e profissionais do ensino. E por fim, a última

inovação foi a introdução do seminário em lugar das leituras e disputas escolásticas. O período moderno foi caracterizado também pela criação das escolas profissionais que trabalhavam paralelamente com as Universidades. Um bom exemplo são as grandes *Écoles* francesas.

Outra época que merece destaque são os anos de 1780 a 1860 que trouxe na organização universitária de países como Alemanha e a França, o recrutamento elitista da população estudantil e dos professores. Neste período destacou-se também, a criação no ano de 1810 do Relatório Humboldt, que trazia para a Universidade, a pesquisa. Foi com este Relatório, segundo Santos (2008), que se criou o conceito de cátedra que dividiu os campos de conhecimento e trouxe em cada disciplina científica, um professor autônomo e responsável tanto pela gestão dos processos administrativos como pela gestão acadêmica dos conteúdos curriculares.

No modelo da Universidade humboldtiana, logo difundido por toda a Europa no Século XIX, a pesquisa se afirma como eixo de integração do ensino superior e o credenciamento do que pode ou não ser ensinado nas Universidades se define pela investigação científica. (SANTOS, 2008, p.121)

O período seguinte a era moderna trouxe uma nova concepção de Universidade, a científico-tecnológica. Este modelo que é amplamente utilizado ainda hoje possui como característica principal gerar e difundir o conhecimento científico.

O ensino superior torna-se cada vez mais central para a promoção social dos indivíduos, para a afirmação nacional, para o progresso científico e econômico nacional e internacional e para a formação das elites. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 93)

Sobre este período, autores como Charle e Verger (1996) nos dizem que, no final do Século XIX e início do Século XX, destacou-se na Universidade, a educação como diversificação, expansão e profissionalização. Assim despontaram interesses a temas como conflitos étnicos e religiosos, desigualdade de desenvolvimento econômico, principalmente entre países dominantes e dominados.

3.2 - PROCESSO DE BOLONHA E OS MODELOS EUROPEUS

O processo de Bolonha é uma ação política, pertencente a um contexto mais amplo, voltado para o ensino superior da União Européia. Ou seja, faz parte de uma política de integração do Continente Europeu cujos pilares estão na busca de uma coesão econômica e social dos países membros.

A criação de um espaço europeu de educação superior se inscreve no processo mais abrangente de integração continental e completa as ações políticas de fôlego que arquitetam, ao longo das últimas décadas, a criação de um mercado comum regional, representando a face mais social dessa complexa engenharia de convergência histórica, além de saldar ademais, o que já se anunciava, na visão de muitos – sobretudo depois dos triunfos alcançados nos domínios financeiros e de mercado (MELLO, 2011, p.83).

Segundo Almeida Filho (2008), os países membros da União Européia (EU) já integrados economicamente, possuíam no final da década de 90, cada um seu sistema de organização de ensino superior e, este fato dificultava, a mobilidade entre as diversas Universidades do continente, além da consolidação da própria União Européia e das padronizações dos sistemas de formação profissional entre os países

membros. Sendo assim, tornou-se necessária a realização de um compromisso para ensino superior europeu com o objetivo de integrar o continente.

De acordo com Almeida Filho (2008), para sanar estes obstáculos e chegar ao Processo de Bolonha, diversos acordos foram feitos sendo que o principal e que se concretizou foi o Compromisso de Lisboa no ano de 1977. Este compromisso permitiu que em 1999 fosse assinada pelos países membros a Declaração de Bolonha, na qual estes países se comprometiam a implantar até 2010 a compatibilidade entre os sistemas universitários europeus.

Segundo Almeida Filho (2008), o acordo propiciou uma grande e complexa reforma universitária onde foram adotadas algumas medidas para facilitar a comunicação, estruturas curriculares e mobilidade entre as Universidades e entre seus alunos.

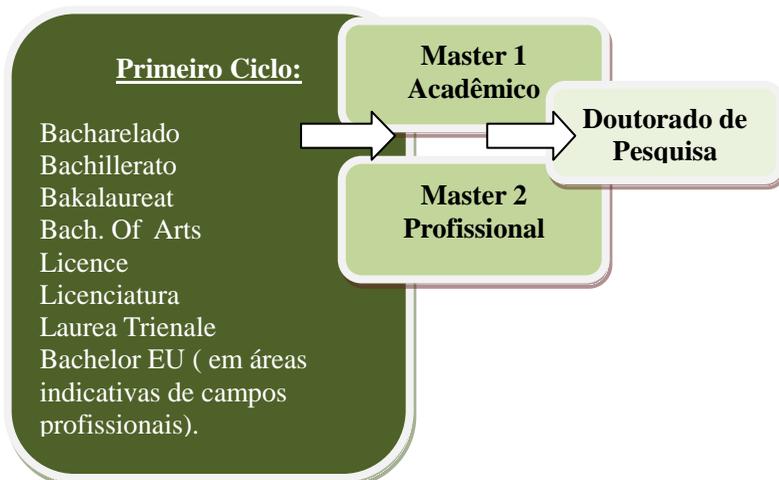
Modelo Unificado Europeu (MUE) vem sendo implantado através do Processo de Bolonha, esforço de unificação dos sistemas de formação universitária da União Européia, visando à livre-circulação de força de trabalho especializada e bens de conhecimento entre os países-membros. A Declaração de Bolonha (1999), ratificada em sucessivas reuniões de consolidação em Praga (2001), Berlim (2003) e Bergen (2005), compreende programas de incentivo à mobilidade acadêmica internacional, um sistema de avaliação e credenciamento de instituições de ensino, a padronização e o compartilhamento de créditos acadêmicos e, sobretudo, a adoção de uma arquitetura curricular comum (ALMEIDA FILHO, 2008, p.146).

Segundo Mello (2011), o processo de Bolonha foi constituído por meio de metas, com destaque para as seguintes:

- 1) Adoção de um sistema mais assemelhado de graus acadêmicos em todo o território europeu;
- 2) Adoção de um sistema baseado em dois ciclos principais de estudos, a graduação e a pós-graduação, sendo o primeiro de no mínimo três anos, com direito a diploma que permite ingresso no mercado de trabalho e ao mesmo tempo é pré-requisito para a etapa seguinte (mestrado de dois anos que poderá conduzir ao doutorado);
- 3) Estabelecimento de sistema de créditos universal em termos de comparabilidade e equiparação de estudos;
- 4) Promoção da mobilidade de estudantes, professores, pesquisadores e staffs administrativos sem prejuízo aos direitos instituídos por cada país;
- 5) Promoção da cooperação europeia em controle de qualidade das instituições e programas acadêmicos, tendo como objetivo o desenvolvimento de critérios, parâmetros e metodologias comuns de comparação e avaliação; e,
- 6) Promoção das necessárias dimensões europeias em educação superior como a estruturação curricular, cooperação interinstitucional, mobilidade acadêmica e programas integrados de estudo, treinamento e pesquisa.

De forma simplificada e ilustrativa é possível verificar, na figura 2, os ciclos de estudo aplicados no Processo de Bolonha. O primeiro ciclo é constituído pelo nível básico cujo objetivo é profissionalizar e permitir acesso ao mercado de trabalho, além de servir como pré-requisito para os demais ciclos, sendo que o segundo ciclo é constituído pelo mestrado profissional ou acadêmico e o terceiro ciclo pelo doutorado.

Figura 3: Ciclos do Ensino Superior Europeu - Processo de Bolonha



Fonte: Elaborado pela Autora com base em Almeida Filho (2008)

No modelo proposto pelo processo de Bolonha, segundo Almeida Filho (2008), o primeiro ciclo é composto por programas de estudos introdutórios aos níveis superiores de educação e tem duração de 3 (três) anos. Este ciclo não possui caráter profissional, mas é constituído por conteúdos gerais e básicos, onde os estudantes que passarem por esta fase obtêm títulos universitários plenos de Bacharel em Ciências, Artes, Humanidades e outros. O título alcançado possibilita que o aluno possa dar prosseguimento em formação profissional ou acadêmica no ciclo seguinte.

Na fase seguinte composta pelos *Master*, de acordo com Almeida Filho (2008), o aluno adquire formação profissional na área escolhida e pode optar entre se profissionalizar ou seguir nos estudos acadêmicos e

chegar ao último ciclo, o Doutorado. O modelo de Bolonha prevê uma formação geral em três anos, mais dois anos de *máster* (profissional ou acadêmico) e mais 3 (três) anos de Doutorado direcionado à pesquisa.

O processo de Bolonha ao mesmo tempo em que trouxe benefícios, sobretudo pela mobilidade acadêmica, apresentou também dificuldades com relação a sua aplicabilidade e também críticas pela difícil comunicação entre as Universidades.

A construção de um espaço europeu comum de educação superior envolve a redução de assimetrias históricas consideráveis, de tempos e espaços sociais e culturais distintos e, não raro, distantes entre países do norte e do sul, do leste e do oeste do continente, obrigando cada ente particular (estruturas estatais e sociedade civil, incluídas as IES) assimilar e absorver, por motivações políticas mais ampla e dilatadas sobre o futuro imaginado, as necessárias metamorfoses de compatibilização institucional recíproca, com o preço econômico e político inerente ao custo e alcance da operação (MELLO, 2011 p.97).

Os sistemas educativos na Europa possuem uma grande variedade em razão dos inúmeros países do continente e também por causa das diferentes línguas faladas na região. Estas divergências afetam nos currículos, níveis de ensino, tipos de titulação e até no perfil dos estudantes universitários. Muitas destas diferenças já foram superadas, mas ainda são comuns nas instituições universitárias, sobretudo pela rigidez no ensino de cada país.

Só para se ter uma ideia, as dificuldades começam no campo das próprias instituições de terceiro grau, universo que polariza tradições singulares e múltiplas, com espécies e nomenclaturas muito distintas de diplomação, a envolver tempos de formação e padrões diferenciados de estudos (MELLO, 2011 p.101).

Segundo Almeida Filho (2008), alguns pontos que atravancam a consolidação do Processo de Bolonha dizem respeito a adequação aos ciclos de estudos. Em alguns casos como o francês existem, por exemplo, três ciclos onde no final de cada um são atribuídos títulos que permitem a inserção no mercado de trabalho. Outros tipos como o Alemão e o Italiano são caracterizados por dois ciclos, um estudo básico e um principal, sendo que o primeiro é preparatório para o segundo.

Almeida Filho (2008) aponta estas variedades como obstáculos já que se diferenciam quanto ao tempo médio de duração dos estudos em cada país e geram dificuldades de reconhecimento dos créditos de estudos e de titulações. Além disto, o autor aponta que o Processo de Bolonha foi uma tentativa de unificação do território, pensando também na consolidação do continente europeu, como local de moeda única e também de livre acesso entre os países. É audacioso, mas ao mesmo tempo conquistou alguns objetivos e facilitou a mobilidade entre os estudantes daquele continente, mas ainda não conseguiu abranger e contemplar todas as Universidades, justamente pela dificuldade destas em se adequar ao Tratado.

3.2.1- Alemanha

As primeiras instituições de ensino superior na Alemanha datam do Século XIV e XVI e são reflexo de um sistema universitário formado pelas reformas dos irmãos Alexander e Wilhelm von Humboldt. Em suas características principais destacava-se a *pesquisa e a docência*. “Adotando o princípio da autogestão, a instituição foi concebida pela

comunidade acadêmica, com base em uma formação geral e humanista, como recinto de uma ciência pura e em processo” (HOLLENSTEINER, 2004, p. 310).

O ideal ‘Humboldtiano’ foi importante para tornar o Estado alemão e suas Universidades, exemplo a ser seguido por outras, como foi o caso dos Estados Unidos, Inglaterra, França e Suíça que trouxeram para seu ensino superior traços da Universidade alemã.

A Universidade proposta pela reforma humboldiana previa uma instituição com autogestão e realizada por meio de doações estatais, o que na prática não foi alcançado. O seu mérito está relacionado à unidade inseparável entre pesquisa e docência que, por sua vez, foi replicado em diversos outros países e em diversas outras instituições.

Na concepção alemã, as Universidades deveriam ser um lugar para se fazer pesquisa. Neste sentido, e por essa razão, os professores passaram a dispor de um maior rendimento em face do grande aumento da população universitária. Além de disporem de mais tempo para a pesquisa. As formas de ensino evoluíram e multiplicam-se os seminários nas disciplinas de Filologia, Erudição Histórica e mais tarde a Matemática e a Física. Essas, entre outras transformações se ligam às ideias neo-humanistas de Wilhelm von Humboldt, Fichte e Schleiermacher, ou seja, liberdade para aprender, liberdade para ensinar, recolhimento e liberdade do pesquisador e do estudante, foram experimentadas inicialmente em Berlim, influenciando progressivamente até mesmo as Universidades mais antigas e tradicionalistas (MELO, 2002, p. 40).

Ao trabalharem com a pesquisa, as Universidades alemãs passaram a exigir que apenas o pesquisador poderia ensinar e qualquer profissional que não se enquadrasse a essa exigência se limitava a ser

um transmissor e não produtor de conhecimento. Com esta postura, a Universidade alemã passou a exigir que os professores fossem necessariamente pesquisadores e desta forma, limitou a entrada de discentes na função de professor titular, exigindo para estes a produção científica por meio da pesquisa. A Universidade da pesquisa, como é conhecido o modelo alemão, extrapola o papel da instrução e torna-se local para a formação, pois desenvolve ensino e pesquisa de forma compartilhada.

A Alemanha, segundo Hollensteiner (2004), contava no início dos anos 2000 com aproximadamente 350 instituições de ensino superior que se dividem em Universidades (incluindo as técnicas), Universidades de ciências aplicadas e escolas superiores de música e belas artes. Ainda segundo o autor, neste país as instituições de ensino caracterizam-se por ser um modelo de *Universidades de grupos*, onde, por meio da autogestão, a comunidade elege por quatro ou cinco anos o *Rektor* e define as distribuições dos recursos. Em seu modelo de gestão, a Universidade tornou-se também participativa e democrática.

Para escolher ou designar os representantes da Universidade, cada grupo – estudantes, professores sênior e júnior, funcionários científicos e técnicos administrativos – elege seus respectivos representantes. Embora o grupo dos professores detenha, em muitas questões referentes ao ensino ou à pesquisa, a maioria entendeu a participação dos outros setores de maneira considerável (HOLLENSTEINER, 2004, p. 315).

Outro ponto importante a ser observado no ensino superior alemão é o acesso ao sistema universitário que desde a década de 70 é caracterizado pela *Universidade de massas*. Na Alemanha os jovens em

idade escolar, 18 a 24 anos, estão matriculados em percentual elevado no ensino superior.

Por sua vez, Hollensteiner (2004) aponta alguns problemas, como a longa duração dos estudos, falta de orientação estudantil, gestão burocrática e a sobrecarga de docentes, que ocasionaram uma mudança considerável na escolha livre dos cursos. O acesso ao ensino passou a contar além do *abitur*⁴ (diploma de aptidão universitária que permitia escolha livre, mas com critérios estabelecidos pelas Universidades), também com uma agência central onde pesam a nota média do *abitur*, o tempo de espera e em algumas vezes, fatores sociais e familiares.

Segundo Hollensteiner (2004), muito embora toda a excelência no ensino e pesquisa, ainda se tem desafios. Com destaque para a unificação e adequação ao Processo de Bolonha, as reformas curriculares e a internacionalização acadêmica. Além disso, as instituições buscam construir e ampliar o modelo de Universidade voltado a uma graduação e pós-graduação de menor duração.

3.2.2- Inglaterra

As Universidades inglesas, além de terem aspectos do modelo alemão, também apresentam características norte-americanas e francesas.

As pioneiras instituições de ensino superior na Inglaterra seguiam o modelo francês e enfatizavam a cultura generalista e o ensino, além de atrair em grande parte os descendentes de famílias nobres e

⁴ É o exame de conclusão do ensino secundário alemão que permite o ingresso em universidades deste país. Fonte: Disponível em: <<http://revistaeducacao.com.br/textos/170/modelo-alemao-234959-1.asp>> Acesso em: 12/01/2014.

ricas. A influência do modelo alemão veio pela pesquisa, na qual as Universidades passaram a ser um local próprio para se desenvolver estudos. Nesta primeira fase, as pesquisas tanto na Alemanha quanto na Inglaterra eram ditas como puras e não extrapolavam o ambiente universitário. O fato principal é que a pesquisa trouxe um novo papel, em que as Universidades passam a ser geradoras e disseminadoras de conhecimentos.

Ao se estudar modelos de Universidades é comum observar instituições que copiaram modelos ou adequaram a sua realidade. O caso Inglês é também uma adaptação de outros modelos e enfrenta uma política multiplicadora, que nas palavras de Cowen (2004, p.273) “é uma política que, no mínimo, mostra um vestígio das ‘regras do caos’ como os ingleses as vêem, no meio de estimulações energéticas dos seus programas de reforma universitária”.

É importante observar que o movimento da Universidade inglesa em buscar outras referências é fruto da própria formação das Universidades naquele país, que em um primeiro momento, formou uma elite profissional e social com base nos padrões de duas de suas principais instituições: Oxford (fundada em 1264) e Cambridge (fundada em 1284). Estas duas Universidades passaram a formar o intelecto e também se tornaram símbolo de referência e tradição.

Estas ‘Universidades’ antigas treinavam as pessoas para as profissões tradicionais, especialmente as relacionadas à religião e ao direito e, portanto, indiretamente à política. Em consequência, esta tradição apresentou um problema e é parte da osmose social da ‘crise’ contemporânea da Universidade inglesa (COWEN, 2004, p.274).

Outro aspecto observável na história das Universidades inglesas

é que, além da tradição trazida pelas duas principais instituições, que de certa forma eram caracterizadas pela liberdade em relação ao setor econômico e a formação da elite política, tinha-se também a necessidade de criar instituições nas cidades industriais.

A Universidade inglesa, vista por John Henry Cardinal Newman, em sua clássica obra *The idea of a university*, está definida como um lugar de ensino do saber universal. Para esse pensador de Universidades, nesse fato está implícita que o objetivo principal dessa instituição deve ser a difusão e a extensão do saber antes de seu avanço. Acrescenta que se a Universidade tivesse como objetivo a descoberta científica e filosófica, não via razão para ela ter estudantes. Fica evidente, na concepção de Newman, que a função básica da Universidade fundamenta-se no ensino – conservação e transmissão do saber intelectual –, independentemente da pesquisa (MELO, 2002, p.39).

Segundo Cowen (2004), após a Revolução Industrial e com o objetivo de atender a indústria local, foram criadas instituições como o Owens College em Manchester em 1851, que passaram a ser reproduzidos em outras cidades. Aos poucos e enfrentando grande resistência, sobretudo pelos valores aristocráticos da tradição, foram formadas instituições como a Universidade de Londres, criada sem questionamento religioso e direcionada à educação profissional.

Os esforços iniciais nesta instituição eram de formar profissões modernas como engenharias e realizar estudos científicos.

Este período, no final do Século XIX, foi, portanto, um marco bastante lento. Houve um distanciamento dos estudos clássicos, teológicos e da filosofia moral, o aumento de estudos de ciências nas Universidades e a reforma de Oxford e Cambridge por volta de 1880. Pelo final do Século, o sistema universitário inglês estava

pronto para absorver o conceito de doutorado e – pelo menos em algumas das suas Universidades – para romper a tradição do ensino de graduação e desenvolver uma tradição de pesquisa básica (COWEN, 2004, p.276).

O autor ainda aponta que as Universidades inglesas adotaram também o ‘sistema binário’, implantado pelo então Ministro da Educação Anthony Crosland. Este sistema era caracterizado pela separação entre Universidades nacionais e as politécnicas, das faculdades técnicas e os institutos de formação de professores que eram locais. No final da década de 70, a Inglaterra contava com um maior número de pessoas no ensino superior, mas tinha ainda problemas com o distanciamento destas instituições do governo e a pouca articulação com a economia.

Já entre os anos 80 e início dos anos 90 ocorreu na Inglaterra a *Reforma Educacional* que, segundo Cowen (2004), fez com que aos poucos o sistema de ensino superior diminuísse as diferenças entre as Universidades e as politécnicas, até chegar ao ponto da extinção do sistema binário no ano de 1994.

Com esta reforma as politécnicas passaram a ser consideradas Universidades e os padrões de financiamento do ensino sofreram mudanças. Um exemplo destacado pelo autor foi que o governo passou a disponibilizar recursos extras as Universidades que eram consideradas referência no país, tudo isso de acordo com itens como o número de alunos matriculados e o desempenho em pesquisas científicas.

3.2.3- França

Outro modelo bastante interessante e replicado por diversos países é o francês, que de forma geral traz como ponto forte o ensino. Um ponto importante ao se falar das instituições francesas é a tentativa deste país em se adequar ao tratado de Bolonha, sobretudo pela harmonização dos estudos.

Segundo Duhamel (2004) para se adequarem ao tratado, as Universidades deveriam além de preparar os alunos para integrarem o mercado europeu, estar fortemente organizadas. Pensando nisto, segundo o autor, foram criados os chamados European Credit Transfer System (ECTS), onde cada crédito equivale a 25 horas e são divididos entre aulas e trabalhos individuais e entre créditos obrigatórios e optativos.

Duhamel (2004) nos diz que os diplomas franceses passaram a conferir três diferentes graus: a *Licence* (licenciatura) correspondente a 180 créditos – três anos, o *Máster* (Mestrado) correspondente a 120 créditos – 2 (dois) anos e, por fim, o *Doutorado* – que corresponde a três anos de curso. Esta estratificação no ensino deu origem à expressão LMD (Licence, máster, doctorat).

O objetivo principal em se adequar a este sistema, de acordo com Duhamel (2004), está relacionado a simplificar as trajetórias universitárias, favorecer a profissionalização dos estudos, ampliar a base curricular dos três primeiros anos à futura integração no mercado de trabalho e favorecer a mobilidade europeia com base em acordos feitos entre Universidades.

Destaca-se que estes acordos permitiram que alunos pudessem cursar os ECTS em outras Universidades. Estes créditos posteriormente

eram validados pelo curso de origem e constavam no histórico escolar do estudante como suplementares ao diploma. Outro fator que proporcionou a mobilidade de estudantes foi o programa ERASMUS criado inicialmente para apoio financeiro, que por sua vez complementou os recursos estaduais e regionais, (Duhamel, 2004).

Segundo Duhamel (2004) foi por meio do ERASMUS que se originou outro importante programa, o ERASMUS-MUNDUS, também financiado pela Comissão Européia, mas destinado à implementação de másters europeus. O programa é coordenado por Universidades distintas e destinados a estudantes e professores de toda a Europa, e também estudantes de outros países fora do circuito europeu.

Outro ponto destacado é que a gestão das Universidades francesas é realizada pelos chamados contratos quadrienais.

Um contrato institucional é então assinado por quatro anos pelo representante do ministério e o presidente da Universidade, determinando a política geral da Universidade sob todos os seus aspectos, o orçamento alocado e os compromissos práticos a serem cumpridos (preservação do patrimônio, vida estudantil, revisão curricular, política de pesquisa, gestão de recursos próprios, relações internacionais, recursos de documentação, informatização, etc..) a política contratual estabelece uma sinergia entre a realidade de cada instituição e a política universitária nacional (DUHAMEL,(2004, p. 299).

Na França as Universidades a cada quatro anos apresentam um balanço dos quatro anos passados e um projeto para os quatro anos seguintes. Estes projetos são avaliados por uma comissão do Ministério da Educação e, depois disso, debatidos em todas as instâncias da

Universidade para então serem implantados. Ou seja, as instituições francesas buscam aliar a democracia com a transparência para gerir seus recursos.

3.2.4- Itália, Espanha e Portugal

Outro país que também é atrativo quando se fala em Universidades e possui instituições que foram fundadas na Idade Média e também são tradicionais é a Itália.

Segundo Carassiti e Santis (2004), na Itália o ensino superior está estruturado quanto aos órgãos superiores, de modo similar ao que acontece no Brasil. As Universidades italianas são compostas por órgãos e figuras centrais como: Reitor, Senado Acadêmico e Conselho de Administração. Cabe ao Senado acadêmico exercer as funções relativas à programação, coordenação e avaliação das atividades didáticas e de pesquisas, já o Conselho de Administração fica encarregado de questões financeiras, econômicas e patrimoniais da Universidade.

Com relação à tentativa de homogeneização do ensino superior europeu, os autores destacam que a Itália realizou uma revisão de seus cursos para torná-los mais apropriados à Comunidade Européia. Assim, foram introduzidos os créditos formativos universitários que, permitiam entre outras coisas, que as Universidades pudessem reconhecer como créditos competências e habilidades profissionais certificadas em atividades de formação superior e facilitassem o aproveitamento destes créditos em outras instituições de ensino. Além disso, a reforma universitária italiana de 1999 introduziu no país dois níveis de graduação: a chamada *laurea* e a *laurea specialistica*. Para a obtenção da primeira são necessários 180 horas de créditos e para a especializada

são necessários 300 créditos.

Com relação aos países ibéricos: Portugal e Espanha, o ensino não fugiu à regra de tentativa de integração ao processo de Bolonha. Segundo Pena (2004), em Portugal, por exemplo, o ensino superior sofreu reformas como as que implantaram o sistema binário, também ocorrido na Inglaterra. Com este sistema, passaram a existir as Universidades e os centros de ensino politécnicos. Um dos argumentos para a aplicação deste sistema foi a necessidade de mão-de-obra de nível intermediário capaz de realizar trabalho prático. O principal desafio no ensino superior destes países é a adequação ao processo de Bolonha e a continuidade da autonomia universitária conquistada recentemente na década de 90.

Já na Espanha, de acordo com Pena (2004), as mudanças ocorridas na Universidade concentram-se em três aspectos: autonomia universitária, democratização interna e democratização no acesso. A Universidade espanhola se manteve da mesma forma como outras do continente europeu, como um reduto elitista.

Segundo Pena (2004), desde a fundação da mais antiga Universidade espanhola em atividade (Salamanca, 1215) e até a segunda metade do Século XX, existiam na Espanha 12 Universidades públicas e poucas Universidades privadas dependentes da Igreja como a Pontifícia de Salamanca e a Pontifícia de Comillas. Segundo este mesmo autor, no ano de 2004 existiam na Espanha cinquenta Universidades públicas e 21 estatais. Já dados recentes, segundo ESPANHA (2013-1014) o ensino superior daquele país passou a ser constituído por 82 (oitenta e duas) Universidades, destas 50 (cinquenta) públicas e 32 (trinta e duas) privadas.

Conforme pode ser observado, na Espanha com relação a quantidade de Universidades nos últimos 10 anos, pode-se afirmar que o ensino público manteve-se estagnado, já o privado sofreu um aumento na ordem de 52% por cento.

Outro ponto interessante é que a Universidade espanhola tem assumido um papel relevante no desenvolvimento cultural, científico, tecnológico e de inovação. Pena (2004) argumenta que, a própria Lei Orgânica de Universidades, criada em 2001, determina o papel desta em atuar com a sociedade do conhecimento, sobretudo por meio do capital humano qualificado, pelo fomento de novas tecnologias, pela transferência da pesquisa científica e pelo desenvolvimento de uma cultura inovadora.

Para aprimorar este aspecto, a Universidade espanhola desenvolve instrumentos como fundações destinadas a estreitar a relação entre empresas e Universidades, além da criação de escritórios de transferência de resultados de pesquisa com a finalidade de detectar as necessidades de novas inovações e de centro de formação continuada que disponibilizam oficinas e incubadoras.

Se até a poucos anos a Universidade espanhola se encontrava isolada em uma espécie de palácio de cristal, dedicada à formação de profissionais, à pesquisa básica e à difusão da cultura, nas últimas décadas tem somado a suas funções tradicionais aquelas que vêm impostas pelos novos desafios da sociedade do conhecimento: contribuir para a inovação e o desenvolvimento tecnológico, a democratização do uso de novas tecnologias da informação e comunicações, a formação ao longo de toda a vida e ao desenvolvimento econômico e social dos cidadãos e a distribuição equitativa e solidária do conhecimento e, portanto, da riqueza (PENA, 2004, p. 414).

Com relação ao sistema universitário espanhol segundo Pena (2004), este se encontra estruturado em três ciclos, dois de graduação e um de pós-graduação. Os estudos na graduação são desenvolvidos em dois níveis, o primeiro chamado de diplomação (bacharelado) dividido em três anos de estudo e o segundo nível conhecido como licenciatura que é dividido em quatro anos. Assim, entende-se que o aluno que conclui o primeiro e segundo ciclo forma-se por completo nos estudos universitários. Ressalta-se que tanto a diplomação quanto a licenciatura disponibilizam títulos que habilitam a atuação profissional.

O autor ainda aponta que o último ciclo é composto pelos estudos avançados e corresponde ao Doutorado. Para obter o título, assim como ocorre no Brasil, o aluno deverá ter um trabalho tutelado por um professor, além de apresentação e defesa da pesquisa desenvolvida.

Dentre os muitos desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior na Espanha, Pena (2004) destaca o acesso e a adequação ao processo de Bolonha. Esta problemática, segundo o autor, deve-se ao fato de muitas Universidades não se adequaram ainda aos ECTS e nem aos programas e planos de estudos. Para solucionar este problema, o autor destaca que as Universidades espanholas devem estabelecer um ciclo comum composto por três etapas. O primeiro composto por uma graduação equivalente a licenciatura espanhola com duração média de três anos, a segunda etapa constituída por um *master* de dois anos de duração e a última de doutorado composto por três anos de duração.

3.3 – MODELOS NORTE-AMERICANOS

O ensino superior na América do Norte é referência para muitos países e instituições, sobretudo por causa das Universidades dos EUA. Se a Alemanha ficou conhecida como a Universidade da pesquisa ou a pioneira em trazer os estudos científicos para as Universidades coube às instituições norte-americanas levar a ciência para fora da Universidade. Neste sentido Almeida Filho (2008) argumenta que, nos EUA a educação superior tem uma história fortemente ligada à extensão e *Reforma Flexner*, que dentre outras coisas implantou o sistema departamental e fomentou os institutos e centros de pesquisas de forma flexível e autônoma.

O Relatório Flexner de fato focalizou a área da saúde, mas em suas recomendações trouxe implícito um projeto de reorganização de todo o sistema universitário americano. No plano organizativo, implantou-se o sistema departamental, com a separação entre gestão institucional (exercida pelos *Deans* das escolas e faculdades) e governança acadêmica, nesse caso conduzida pelos departamentos, compostos por todos os professores titulares (*Full Professor*), superando o regime de cátedra vitalícia da Universidade humboldtiana. Além disso, a Universidade norte-americana resultante da Reforma Flexner fomentava a organização de institutos e centros de pesquisa autônomos dos departamentos, propiciando grande flexibilidade e autonomia aos pesquisadores individuais ou em grupos. O próprio Flexner foi posteriormente o criador do *Institute for Advanced Studies* de Princeton University, famoso por ter acolhido Albert Einstein, na época considerado o mais importante cientista do mundo (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 126).

Com relação a história das instituições dos Estados Unidos, as primeiras foram fortemente influenciadas pelos costumes, principalmente os religiosos. O ensino pré-universitário era oferecido pelas chamadas *Latin Grammar Schools*, representadas ainda hoje fortemente pelos *Colleges*.

Os estudantes que se matriculavam nestas escolas eram meninos de classes privilegiadas, ficavam de fora meninas e pessoas pobres. O currículo era limitado e possuía ênfase no latim e grego e também nos estudos de literatura clássica (REGO, 1974, p. 68).

Segundo Rego (1974), além destas escolas havia outras chamadas de escolas práticas, que tinham como objetivo treinar estudantes em funções como contadores, navegadores, agrimensores de modo a atender às necessidades da América do norte colonial.

O autor aborda ainda que foi no ano de 1636 por meio de uma lei proposta pela corte de Massachussetts, que foi criada a primeira instituição de nível superior no país. A princípio esta instituição passou a se chamar de Cambridge, em homenagem a Universidade inglesa, onde muitos colonos norte-americanos tinham estudado. No ano de 1638, a instituição recebeu uma grande doação financeira e também de livros de John Harvard e para homenageá-lo, o *Cambridge College* passou a se chamar *Harvard College*. “O college colonial, de que Harvard foi o primeiro exemplo, é o pai não somente da Universidade privada moderna, mas também da instituição amparada pelo Estado” (REGO, 1974, p. 71).

Relata Rego (1974) que, além deste, outros colleges surgiram como o *Yale College* fundado em 1701, o *King’s College of New York* de 1754 e o *Rhode Island College* de 1764. Instituições estas que

originaram as tradicionais Universidades norte-americanas como Yale, Princeton e Columbia. Rego (1974) afirma que estas primeiras instituições, conhecidas como faculdades coloniais, eram pequenas, de orientação religiosa e visavam uma educação clássica aos futuros líderes políticos do país. Nesta época, duas mudanças principais foram fundamentais para caracterizar o estudo, trata-se da combinação de elementos públicos e privados e o papel da educação generalista das faculdades.

Com o passar dos anos esta combinação público-privada foi reproduzida no ensino norte-americano ao ponto de hoje o país contar com um robusto sistema.

Em cada uma dessas categorias, no entanto, percebe-se a influência pública sobre as instituições particulares e a capacidade das instituições públicas funcionarem independentemente do Estado. Esta combinação de elementos público-privados é uma característica própria das instituições em si, mas também do sistema de educação superior dos EUA (KINSER, 2004, p. 222).

Para melhor compreender o sistema de ensino superior dos Estados Unidos, apresentam-se de forma sintetizada as principais características.

Quadro 1: Modelo norte-americano (EUA)

Principais características	
Modelo Norte- Americano (EUA)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Combinação de elementos públicos e privados (a influência pública sobre as instituições particulares e a capacidade das instituições públicas funcionarem independentemente do Estado.); 2) Educação generalista das faculdades (alunos podem optar pelas disciplinas que desejam cursar em um estudo geral antes de prosseguirem em estudos avançados em uma disciplina acadêmica na mesma instituição); 3) Disciplinas organizadas por departamentos; três modalidades de ensino: Universidade de pesquisa, Universidade de ensino e colleges (pós-secundário); 4) Universidade voltada para a busca do progresso do país e para a extensão. <p style="text-align: right;">Desafios: estruturação do acesso (desigualdade de acesso, sobretudo, para alunos de baixa renda quando comparados a jovens de alta renda e de mesma faixa etária); forte competição.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Kinser (2004), nos Estados Unidos o ensino superior não é controlado pelo governo estadual, muito embora estes sejam responsáveis por parte dos recursos nas Universidades. Em muitos Estados existem conselhos administrativos que protegem as instituições públicas das intervenções estatais diretas. O ensino superior particular também não sofre influências da autoridade estatal, usufruindo maior

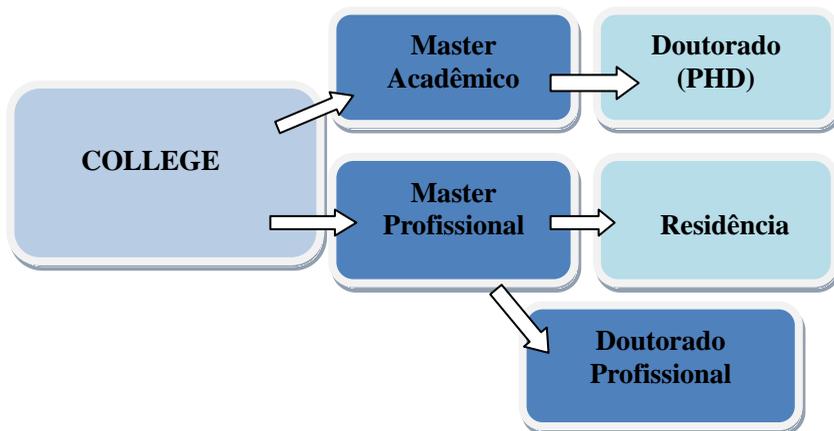
independência. Outra característica do ensino norte-americano é o modelo generalista, onde os alunos podem optar pelas disciplinas que desejam cursar. Neste modelo, os alunos após finalizarem a *High School* ingressam no ensino superior na educação generalista antes de prosseguirem em estudos avançados em uma disciplina acadêmica na mesma instituição.

Com relação à estrutura do ensino, o autor nos diz que o sistema norte-americano é dividido em uma pré-graduação conhecida como *colleges* e uma formação avançada conhecida como *Graduate School*. Segundo Kinser (2004), em geral, os *colleges* são cursos universitários com 4 (quatro) anos de duração e trabalham conteúdos gerais e básicos de caráter não-profissional. Os egressos são certificados com títulos plenos em Ciências, Artes ou Humanidades.

Ainda segundo o autor, os *colleges* podem ser a última etapa de estudos superiores para alguns alunos, mas são também pré-requisito para aqueles que pretendem se especializar em uma área e alcançar o segundo nível, o *Graduate School*. Essa segunda etapa pode ser uma formação avançada científica/artística de pesquisadores ou estudo profissional. São caracterizados também pelo grau (por isso o nome *graduate*) de formação profissional e *Masters como MBA*. Os diplomas para este segundo nível correspondem ao título de Mestrado no Brasil e os programas concedem graus equivalentes, que se distinguem dos títulos profissionais porque constituem uma sequência de duas etapas de formação, o mestrado (*Master of Sciences, Master of Arts* etc.) e o doutorado (*Philosophy Doctor, o Ph.D.*).

No que concerne às etapas ou ciclos de ensino superior nos EUA destaca-se três fases principais, a primeira de formação geral, a segunda específica e profissionalizante e a terceira concentrada em Doutorado.

Figura 4: Modelo Norte-Americano (MNA) de educação superior



Fonte: Elaborado pela autora com base em ALMEIDA FILHO (2008, p.144).

De acordo com a figura 3 é possível perceber que o primeiro ciclo é formado pelos *Colleges*, que possuem uma formação geral ao mesmo tempo em que permitem acesso ao segundo ciclo. Nesta nova etapa o aluno pode optar pelo *master* profissional ou acadêmico dando continuação aos seus estudos com o último ciclo formado pelo Doutorado.

Além das características aqui expostas, o ensino superior dos EUA é estruturado pelo sistema crédito-hora como unidade de medida para a atividade educacional. Segundo Kinser (2004), esta medida auxilia nas validações e equivalências de disciplinas entre as Universidades dos Estados Unidos. Os alunos conseguem aproveitar

seus créditos em instituições de outros estados utilizando a mesma bolsa de estudo. Os créditos cursados passam a pertencer ao aluno, o que facilita o seu aproveitamento e a transferência de uma unidade de medida comum a ser considerada no desempenho acadêmico.

Ainda segundo Kinser (2004), o ensino superior nos EUA ganha destaque também com a diversificação, a expansão e a profissionalização. Transforma-se em oportunidade de ascensão social para seus alunos, além de se confirmar como um meio ao progresso científico e econômico. Pode-se dizer que foi a partir do modelo dos EUA que a Universidade impulsionou a pesquisa com incentivo financeiro, principalmente hoje, com auxílio de grandes corporações.

O dinheiro era proveniente de fundações e doações de antigos alunos e o período ficou marcado pelo esplendor das instituições, o luxo dos equipamentos científicos, a abundância dos meios como bibliotecas e acomodações profissionais (MELO, 2002, p. 44).

Um ponto fundamental a ser destacado é a vinculação de algumas Universidades como uma espécie de missão, onde cada instituição tem a responsabilidade de trabalhar com alguma área específica. Algumas instituições têm como missão o ensino de graduação, outras são responsáveis pela pós-graduação e ainda outras são responsáveis pela formação da força de trabalho.

Certas instituições podem ser conhecidas como de amplo acesso, significando que todos os alunos que cumpram requisitos mínimos podem se matricular, enquanto outras podem ter políticas de acesso mais seletivas, assegurando um ensino de alta qualidade para alunos mais preparados (KINSER, 2004, p. 229).

Além disto, Melo (2002) destaca dois ‘segredos’ da qualidade das Universidades naquele país. O primeiro está relacionado à total autonomia financeira e a complexa flexibilidade administrativa das Universidades, que são instituições não-estatais. E o segundo é a competição existente entre as Universidades, que garante a excelência do ensino e da pesquisa. Com relação ao controle, este não se realiza por processos rígidos, mas pela avaliação dos resultados. Os cursos são submetidos a avaliações externas e os resultados são amplamente divulgados de modo a gerar competitividade e procura dos alunos pelas Universidades ‘melhor rankiadas’. Além disto, estas avaliações influenciam na distribuição dos recursos vindos do governo, já que estes são destinados ao ensino e a pesquisa das melhores Universidades.

Ainda segundo o autor, muito embora, todas estas características, o país encontra alguns desafios e entre eles está a estruturação do acesso. Ainda que se tenha um expressivo número de jovens matriculados no ensino superior, o país possui desigualdade de acesso, sobretudo, para alunos de baixa renda quando comparados a jovens de alta renda e de mesma faixa etária. Além deste, a forte competição entre as Universidades em busca de recursos, alunos e docentes, ao mesmo tempo em que é positiva quando observada pela ótica do desenvolvimento de novas tecnologias e descobertas científicas apoiadas e financiadas por empresas, torna-se negativa em outros pontos. Um desses pontos é que gera conflitos entre as instituições pela busca de recursos, doações e apoio governamental.

As Universidades que ganham maior destaque e que são ‘melhores rankiadas’ acabam recebendo maiores benefícios e procura, tanto por parte de alunos quanto por parte de empresas, que buscam

parcerias para desenvolver pesquisas. Esse ponto acaba ocasionando, para as instituições que não são de ponta, um maior desafio que é o de se manter competitiva e por sua vez, receber mais recursos e doações.

No mesmo caminho, as Universidades Canadenses aparecem também como Universidades de ponta. São instituições atrativas para estudantes do mundo inteiro, que acabam, muitas vezes, envolvidos com as oportunidades que o país e as instituições universitárias podem oferecer.

Atualmente o Canadá, segundo Giroux (2004), passa por desafios relacionados ao crescimento das matrículas. Este crescimento ao mesmo tempo em que representa um ponto positivo, exige do país a contratação de novos docentes para suprir a demanda das matrículas. Além desse ponto, o governo deseja que o Canadá, por meio de suas pesquisas, esteja entre os melhores países que desenvolvem P&D do mundo, ponto este que requer grandes investimentos do governo, das indústrias e das Universidades.

Ainda segundo o autor, o país possui uma grande população envelhecida e seguindo esta tendência, as Universidades sofrem com o aumento do número de aposentadorias de docentes. Este fato acarreta prejuízos no índice professor por alunos, que vem baixando constantemente, mesmo que tenham ocorrido contratações.

Segundo Giroux (2004), as Universidades enfrentam uma onda de aposentadoria a ponto da proporção de docentes com idade superior a 54 anos ter ultrapassado os 30%, ou seja, 10% a mais do que esta mesma realidade na década anterior. Os desafios das Universidades canadenses são muitos, e entre eles estão atender as demandas de matrículas, contratar mais professores, aumentar o investimento em

pesquisas e, sobretudo, conquistar novos investimentos para continuar a se manter como um país em excelência no ensino superior.

3.4– MODELOS LATINO-AMERICANOS

Na América latina as mais antigas fundações, segundo Charle e Verger (1996) são três: São Domingos (1538), de Lima (1551) e do México (1551). Foram inspiradas em modelos de Universidades como a de Salamanca e eram em sua maioria controladas por ordens religiosas que pregavam a teologia e o direito canônico.

As Universidades da América latina eram claramente fundações coloniais e missionárias: vinte delas foram estabelecidas antes da independência, com maior ou menor sucesso, nas principais colônias espanholas. No Brasil não houve nenhuma (CHARLE, VERGER, 1996, p. 42).

O modelo latino-americano de Universidade de forma geral, segundo os autores, é inspirado em outros países, sobretudo, na América espanhola, onde as Universidades por intermédio de ação conjunta entre Estado Colonial e Igreja, foram criadas como uma espécie de cópia do modelo adotado pelas metrópoles.

De acordo com Almeida Filho (2008), no início do Século XIX existiam cerca de 20 (vinte) Universidades em um território que ia do México ao Chile. Foi no decorrer deste mesmo Século que o continente viu despertar outros olhares, sobretudo pelo padrão francês e napoleônico que visava à formação profissional.

De maneira geral, o ensino superior na América Latina é composto por Universidades novas, prevalecendo as instituições

privadas. Possui também alguns problemas comuns, como o baixo número de jovens em idade universitária (18 a 24 anos) matriculados nas instituições, com raras exceções como o Chile que se destaca quando comparado aos demais países do continente.

3.4.1 – Chile

Este país como visto, possui tradição no ensino superior, pois, além de ter Universidades fundadas já no Século XVII conta atualmente com um número expressivo de jovens matriculados no ensino superior. Realidade um pouco diferente quando comparada com o restante da América Latina.

Foi por meio da Lei Orgânica Constitucional da Educação do Chile (LOCE) que o ensino superior passou a ser caracterizado pela autonomia, liberdade acadêmica e desvinculação política (CHILE,1990). De acordo com esta lei são reconhecidos no país quatro tipos de instituições de nível superior: *Universidades* (que outorgam graus acadêmicos e profissionais em especial as licenciaturas, mestrados e doutorados), *institutos profissionais* (que outorgam títulos profissionais, com exceção dos que requeiram prévia licenciatura), *centros de formação técnica* (que outorgam títulos técnicos superiores) e estabelecimentos de *educação superior das forças armadas*.

Com relação a estrutura do ensino superior, Bitar (2004) nos diz que as Universidades chilenas se dividem em tradicionais e privadas. As tradicionais contam com financiamento público e crédito de bolsas para estudantes e são estatais. Já as privadas ganharam espaço em meados dos anos 80 com a abertura do ensino as empresas particulares.

Segundo o autor, as Universidades tradicionais estão reunidas

nos Conselhos de Reitores, que são instâncias onde reúnem e coordenam as Universidades que recebem subsídio do Estado. Estas Universidades estatais são caracterizadas por serem pessoas jurídicas de direito público, autônomas e com patrimônio próprio. Exemplos podem ser citados como a Universidade do Chile e a Universidade de Santiago do Chile e as demais sedes destas instituições que se tornaram autônomas a partir de 1980.

Bitar (2004) afirma que, de forma similar ao que ocorre no Brasil, as Universidades tradicionais chilenas são compostas por uma autoridade máxima que é o reitor e os vice-reitores da área acadêmica e financeira correspondentes aos pró-reitores brasileiros. O autor nos diz que, desde a volta do regime democrático no Chile, os reitores são escolhidos pelos acadêmicos por meio de eleição e as Universidades são compostas também por um Conselho Universitário que é a instância que decide sobre desenvolvimento estratégico. Além disto, as Universidades chilenas estruturam-se em faculdades que desenvolvem atividades de pós-graduação e graduação e também em unidades assessoras da reitoria como diretorias jurídicas, de pesquisa, auditoria, comunicação e relações internacionais.

Segundo o autor, desde os finais do Século XX tem ocorrido no país um processo de expansão do ensino. Somente entre os anos de 1990 e 2001 a abrangência do ensino superior foi duplicada no país. Esse fenômeno de ‘massificação’ da educação superior tem vários efeitos, entre eles, o financiamento.

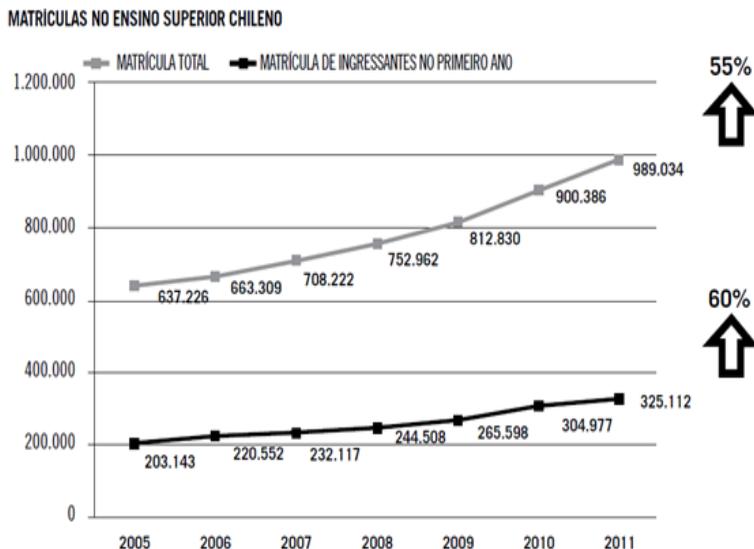
Tem impacto também sobre a possibilidade de inserção dos formandos no mercado de trabalho, sobre a forma do ensino e aprendizagem em um espaço tradicionalmente reservado a pequenos grupos da elite cultural e econômica, que vai

rapidamente transformando-se num espaço amplo e diversificado, com grandes grupos, de idades variadas, que trazem diferenças significativas de formação e preparação prévia (BITAR, 2004, p. 170).

Toda esta expansão fez com que em alguns períodos ocorresse maior investimento em educação do que o próprio crescimento do país. Neste sentido, Bitar (2004), apresenta dados como um aumento em educação de 10% ao ano na década de 90, enquanto o país crescia neste mesmo período a 7% ao ano.

Com relação aos jovens de 18 a 24 anos e que estão matriculados em instituições de ensino superior no início dos anos 2000, é apontado por Bitar (2004) que o país contava com um percentual de 31,5 % o que é bom quando comparado com a América Latina, mas ruim quando comparado com os Estados Unidos que na mesma época alcançava 81%.

Por conta das reformas adotadas no país, o ensino superior passou de 117 mil estudantes em 1980 para quase um milhão atualmente. Dados do Ministério da Educação apontam um forte crescimento de 55% nas matrículas no ensino superior entre 2005 a 2011, quando o total de alunos passou de 637 mil para 989 mil, destes 602 mil apenas nas Universidades (GORGULHO, 2012).

Gráfico 1: Matrículas no ensino superior do Chile.

Fonte: GORGULHO (2012)

Com relação ao financiamento ocorrido na década de 90 e que auxiliou nos resultados obtidos hoje no país na educação, Gorgulho (2012) diz que este foi diversificado e incrementado pelos chamados aportes de base. Concentrados em instituições de maior complexidade e funcionalidade, trouxe instrumentos de concorrência que por sua vez estimularam a qualidade e a eficiência. Da mesma forma, foi estimulada também a pesquisa científica e tecnológica, promovida pela pós-graduação e pela formação de pesquisadores de alto nível em áreas prioritárias.

Outro ponto interessante no ensino superior do Chile é a

introdução de eixos norteadores a partir de 1997 com a reformulação de políticas da educação. Sendo eles: incremento da qualidade da educação superior em todos os níveis, igualdade de oportunidades tanto no acesso como na permanência, fomento do desenvolvimento regional e, por fim, a internacionalização.

Com relação à qualidade no ensino, esta se perpetua por meio de um sistema complexo e diversificado, formado por um conjunto de instituições que fornecem desde a graduação na área técnica à investigação de ponta. “O objetivo do ensino é promover e fomentar a diversidade institucional e, ao mesmo tempo, garantir a qualidade” (BITAR, 2004, p. 172).

Para pôr em prática tais objetivos, o Estado contribui com importantes recursos como o programa de incremento e qualidade e igualdade na educação superior – MECESUP. Este teve como meta produzir mudanças nos processos ensino-aprendizagem na graduação e pós-graduação e contava com a concessão de editais para apoio de projetos. A partir do uso dos recursos oriundos destes editais, as Universidades chilenas passaram a contar com um avanço na infraestrutura com novas salas de aula, bibliotecas, laboratórios e excelentes instalações de serviços para estudantes.

Segundo Bitar (2004), outros pontos podem ser destacados no ensino superior chileno como a regionalização, que potencializa as características de cada região por meio de cursos específicos e que contribuam para a capacitação local e a valorização das Universidades pela sociedade civil chilena, ao realizarem parcerias com empresas, formando um sistema forte e dinâmico.

Sobre este item, Bitar (2004) nos diz que, a atividade de

pesquisa, desenvolvimento e inovação das Universidades repercute diretamente no desenvolvimento empresarial, já que de fato as inovações de produtos e serviços das empresas, em geral, estão associadas a esforços conjuntos. Do mesmo modo, as Universidades e seus centros de certificação outorgam determinados selos de qualidade a produtos de diversas naturezas, sejam de construção ou alimento, o que dá aos cidadãos maior tranquilidade a cerca da qualidade que apresentam.

O autor aponta ainda um gargalo existente com relação à equidade de acesso, entendida como igualdade de oportunidades e permanência no sistema de ensino superior. Por mais que o país tenha investido para solucionar este problema, ainda não foi possível contemplar todos e fazer com que se diminuam a evasão escolar por causa da falta de condições financeiras para a conclusão dos estudos.

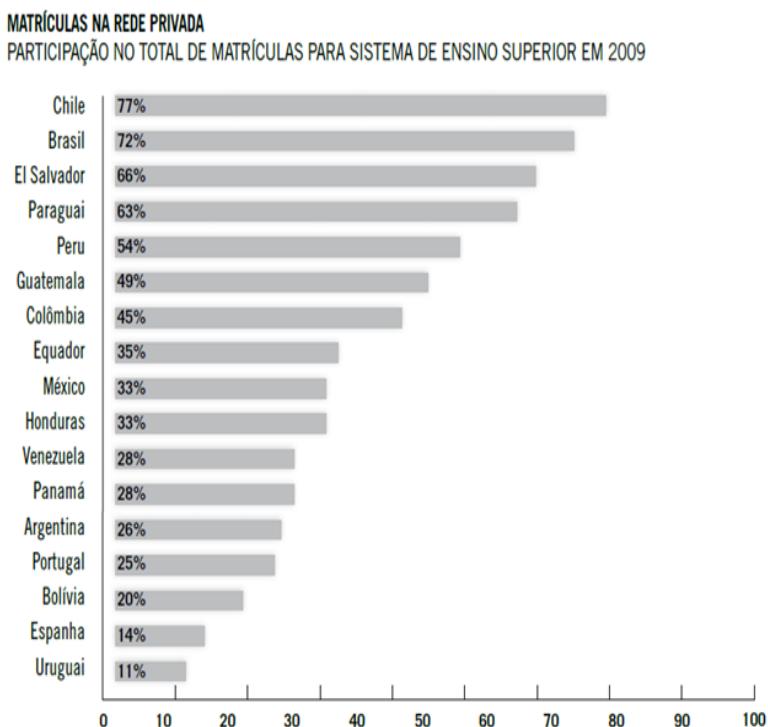
Segundo Bitar (2004), outro desafio também importante a ser enfrentado é a cooperação interinstitucional, que é imprescindível para a formação de redes e para a competitividade.

Contrapondo todos os avanços positivos que as reformas trouxeram ao ensino superior chileno na década de 80 e 90, o país sentiu recentemente, em 2011, desaprovação deste mesmo ensino por parte dos estudantes. Segundo Gorgulho (2012), as ondas de protesto que ocorreram no país deixaram transparecer os problemas enfrentados pelo atual sistema de ensino, o qual seja: baixo nível de financiamento público e aumento da participação do setor privado.

Como vimos anteriormente, o setor privado de ensino no Chile cresceu na década de 90, mas este crescimento trouxe consigo problemas, entre eles a dificuldade de acesso a bolsas e financiamento

estudantil pelas classes menos favorecidas e o excessivo desequilíbrio na distribuição de recursos entre as Universidades. O fator aqui exposto não é problema único do Chile, mas também na América Latina, onde existe um grande número de alunos matriculados em instituições privadas muito superior aos que frequentam as instituições públicas.

Gráfico 2: Matrículas no ensino superior privado.



Fonte: (GORGULHO, 2012).

As mudanças que começaram a serem traçadas na ditadura militar liderada por Augusto Pinochet, onde foram criados mecanismos

para o nascimento de novas Universidades privadas criaram também grandes obstáculos e um deles é o problema atual de financiamento do ensino. Com relação a este problema, Gorgulho (2012) apresenta um estudo chamado de ‘La Educación Superior en Chile’, publicado em 2009 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Banco Mundial, que aponta que entre 1980 a 1990 o investimento público para educação superior sofreu uma queda de 41%. Além disso, outro problema foi que a reforma da década de 90 concentrou a aplicação de recursos nas Universidades públicas e nas instituições privadas subvencionadas pelo governo que integravam o Conselho de Reitores das Universidades Chilenas.

O problema maior no país está no alto custo dos estudos em Universidades privadas e a relativamente baixa proporção de estudantes que conseguem acesso ao auxílio estudantil. Segundo Gorgulho (2012, p.17), “é preciso priorizar uma maior expansão das oportunidades de crédito e ajuda financeira para garantir que os jovens possam ter acesso à educação superior independentemente de sua classe social”. Somado a estes problemas o país passa também por evasão escolar, onde devido a deficiências de formação, alguns estudantes de classes menos favorecidas levam mais tempo para concluir o curso, e consequentemente aumentam os custos do estudo.

3.4.2 – Argentina

Outro país da América Latina que também é referência no ensino superior é a Argentina. Neste país, o ensino superior pode ser caracterizado pelo processo de democratização ocorrido a partir da Reforma Universitária de Córdoba em 1918, que dentre outras coisas ampliou o acesso a Universidade.

Com relação ao seu sistema, este tem se caracterizado ao longo do Século XX como binário, pois é integrado por dois tipos de instituições, as Universidades e os institutos superiores não universitários. Segundo Lamarra (2004):

As instituições não universitárias se dedicaram ao longo do Século XX para a formação docente, mas nos últimos vinte anos ampliaram consideravelmente seu campo de atuação tanto com relação à variedade de cursos quanto a quantidade de vagas e instituições (LAMARRA,2004, p. 67).

O sistema binário é ainda hoje um ponto de controvérsia no ensino superior argentino, principalmente pela desconsideração dada às instituições tidas como não universitárias, mesmo que estas tenham grande credibilidade fora do país. A falta de articulação entre esses dois tipos de instituição só foi amenizada com a Lei de educação superior nº 24.521 de 1993, que segundo (ARGENTINA, 1997), regulamentou que egressos de instituições não universitárias tivessem direito também a título universitário de graduação.

Sobre as instituições públicas e privadas, no país, ambas funcionam desde as primeiras décadas do Século XX em instituições do tipo não universitárias. Já nas instituições universitárias, isso só foi

ocorrer a partir de uma lei em 1958 que permitiu a criação de Universidades privadas.

As instituições universitárias têm como finalidade a geração e a comunicação de conhecimento do mais alto nível em um clima de liberdade, justiça e solidariedade e suas funções são a formação, promoção e desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica e de extensão de sua ação e seus serviços à comunidade (LAMARRA, 2004, p. 69).

Com relação à gestão de forma geral, pode-se destacar um déficit de modelos, além das diferenças existentes nas ditas Universidades, que possuem autonomia acadêmica e as instituições não universitárias, onde a autonomia é restrita ou inexistente.

Nos últimos anos, as concepções desenvolvidas na área de Administração Pública e com novos modelos estiveram ausentes. Lamarra (2004) aponta que, esta ausência tem coincidido com um período de forte expansão do ensino, onde foram criadas novas instituições e crescimento em número de matrículas e de docentes. Neste sentido, um ponto importante a ser destacado é que a Lei de Educação Superior não trouxe novos modelos institucionais e avançou de forma lenta, para a articulação entre as instituições universitárias das não universitárias.

Para as instituições não-universitárias de formação docente não foram estabelecidos nem lei e nem nas resoluções do Conselho Federal de Educação, modelos institucionais que superassem os vigentes, caracterizados por seus critérios organizacionais relativamente similares aos das escolas de nível médio e muito diferenciados de outras instituições de nível superior (LAMARRA, 2004, p.78).

De qualquer forma, a tendência aponta para uma diminuição de matrículas em instituições universitárias e o aumento de matrículas em instituições não universitárias, muito embora a articulação entre estas instituições e o reconhecimento das não universitárias, continue ainda com problemas.

Um gargalo existente no ensino superior da Argentina segundo Lamarra (2004) é a pós-graduação, que passou a ser desenvolvida depois do fim dos regimes não democráticos, principalmente nos anos 90 quando é registrada uma forte expansão. Esta expansão é reflexo da consolidação das Universidades nacionais, instituições que abrangem um maior número de alunos matriculados e que em seus estatutos devem contemplar os órgãos do governo e representantes. Por ser fruto de uma expansão recente, a pós-graduação ainda é restrita e pequena, ao ponto de diversas instituições universitárias e não universitárias contarem com um número pequeno de doutores e de pesquisadores.

CAPITULO 4 – A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

O ensino superior brasileiro passou por muitas transformações, sobretudo nas últimas décadas, onde mudanças significativas proporcionaram maiores oportunidades de acesso e permanência nas Universidades brasileiras.

Com o objetivo de compreender essas transformações, este capítulo traz um resgate histórico da Universidade brasileira, além do panorama do ensino superior nos últimos anos.

4.1- UNIVERSIDADE NO BRASIL

O ensino superior no Brasil e as primeiras Universidades datam do início do Século XX. Comparadas com as primeiras instituições que se tem registro como Bolonha e Salamanca, as Universidades brasileiras são recentes.

De acordo com Morhy (2004), até o ano de 1900 não existiam mais do que 24 instituições que promoviam o ensino superior, enquanto na Europa as primeiras Universidades completavam 700 anos, no caso da Universidade de Bolonha.

A primeira instituição de ensino superior do Brasil foi a Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar, fundada na Bahia em 1808 com a vinda da família real. Seu fundador foi D. João VI, que nesta mesma época fundou uma instituição similar no Rio de Janeiro. Nos anos que se seguiram, principalmente após a Independência, outras instituições de ensino superior em áreas como Medicina, Leis, Engenharias e Belas Artes foram estabelecidas nas principais cidades brasileiras.

Ainda segundo Morhy (2004), desde o Brasil colônia houve várias tentativas de implantação de escolas superiores. A primeira que obteve sucesso, mesmo que por pouco tempo foi a Universidade do Paraná criada pela Lei Estadual N° 1.284 de 1912. Após três anos de sua fundação, a Universidade do Paraná teve que ser fechada, pois a lei exigia que a instituição deveria estar situada em uma cidade de no mínimo 100.000 mil habitantes. Esta exigência não era compatível na época com Curitiba, cidade sede da Universidade do Paraná. Além desta iniciativa se tem o registro também da criação da Escola Livre de *Manóos* em 1913, mas que funcionava como ensino privado.

A Universidade reconhecida como a primeira instituição de ensino superior brasileira é a Universidade do Rio de Janeiro que foi formada pela união de escolas isoladas. No início do Século passado, as escolas isoladas (Faculdade de Medicina, escola Politécnica e Faculdade de Direito) uniram-se em torno de um órgão de administração central, que por sua vez originou em 1920 a Universidade.

No período que se sucedeu até a década de 50, foram criadas várias outras Universidades públicas, entre elas a Universidade de São Paulo - USP, fundada em 1934 e que se tornou oficialmente, a primeira Universidade brasileira a atender as normas estabelecidas pelo *Estatuto das Universidades*.

Nascia então a USP sob o espírito da mudança pedagógica e da filosofia da educação social-radical e a sua ação influenciou muito o sistema educacional paulista e brasileiro (MORHY, 2004 , p. 28).

Segundo Almeida filho (2008), naquele momento existia no Brasil dois modelos distintos de Universidade, um espelhado no modelo de Universidade europeu representado pela USP e outro que propunha

uma Universidade com identidade nacional, representado pela Universidade do Distrito Federal (UDF). Destes dois modelos prevaleceu no Brasil o que era representado pela USP.

Mas a história oficial diz que a primeira Universidade brasileira, enquanto projeto acadêmico e institucional pleno, surgiu na década de 30 do Século passado. Competiram, naquele momento, dois modelos distintos de Universidade: um foi vitorioso e o outro foi reprimido. Venceu o modelo da Universidade de São Paulo (USP), que trazia uma matriz de Universidades européias tradicionais para a implantação de um símile institucional, com inegável dinamismo próprio. O que perdeu foi o modelo da Universidade do Distrito Federal (UDF) – que propunha uma Universidade com identidade nacional, na visão dos representantes intelectuais da geração modernista (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 132).

Segundo Hey & Catani (2006), fundada em 1934, a Universidade de São Paulo foi estabelecida com o intuito de formar uma elite dirigente dotada de altos conhecimentos culturais, científicos, literários e artísticos, além de ser a primeira instituição a seguir os padrões brasileiros do que seria e queria em uma Universidade. A comissão responsável por sua elaboração era constituída por Júlio de Mesquita Filho (presidente) e Fernando Azevedo (relator), que defendiam a fundação da USP estruturada sob quatro pilares:

- 1) Promover pela pesquisa, o progresso da ciência;
- 2) Transmitir, pelo ensino, conhecimento que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou seja, úteis à vida;
- 3) Formar especialistas em todos os ramos da cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;

- 4) Realizar a obra social das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.

Ainda de acordo com Hey & Catani (2006), a instituição foi criada pela aglutinação de dez unidades de ensino e pesquisa, destas, sete já existiam e três foram criadas, sendo elas: Faculdade de Direito (1827), Faculdade de Medicina (1913), Faculdade de Farmácia e Odontologia (1899), Escola Politécnica (1894), Instituto de Educação (1933), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1934), Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais (1946), Escola de Medicina Veterinária (1928), Escola Superior de Agricultura (1899) e Escola de Belas Artes.

Neste momento a então criada e instalada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) representava a concepção de seus fundadores, sendo entendida como instituição que deveria conter todas as virtudes que eram atribuídas à Universidade como um todo, qual seja, o lugar de refúgio do espírito crítico e objetivo, do universal, da cultura livre e desinteressada. Ela era entendida como o local adequado onde seriam formados os novos quadros de dirigentes capazes de ultrapassar a visão profissional e a técnica restrita que caracterizavam os cursos superiores dominantes até então (HEY, CATANI, 2006,p. 300).

Esse ideal levantado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL, desde seu princípio, entrou em conflito com as escolas tradicionais como Direito, Engenharia e Medicina, pois estas visavam uma formação profissional. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras deveria ser uma espécie de Universidade dentro da própria Universidade e garantir as demais faculdades, escolas e institutos os novos padrões de ensino e pesquisa, bem como realizar a integração dos cursos e das

atividades acadêmicas em toda a USP. Segundo Hey e Catani (2006), para a instalação desta faculdade foram contratados da Europa professores para implantarem e iniciarem os cursos, destes 5 (cinco) eram alemães, 7 (sete) franceses, 6 (seis) italianos, 1 (um) português e 1(um) espanhol e entre eles estava *Claude Lévi-Strauss*.

Segundo Paula (2009), dos modelos de Universidade instituídos a partir do Século XVIII na Europa, o que mais se assemelha com a USP em sua formação é o modelo alemão⁵, embora se tenha também aspectos do modelo francês⁶. Dentre os diversos aspectos apontados pela autora e que remetem a esta aproximação com o modelo alemão, são destaques:

- 1) A preocupação fundamental com a pesquisa e com a unidade entre ensino e investigação científica;
- 2) Ênfase na formação geral e humanista;
- 3) Autonomia relativa da Universidade diante do Estado e dos poderes políticos;
- 4) Concepção idealista e não-pragmática de Universidade, em detrimento da concepção de Universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade;
- 5) Concepção liberal e elitista de Universidade;
- 6) Estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade.

Diferentemente do modelo alemão em que a pesquisa e o ensino são indissociáveis, no modelo francês a pesquisa não é tarefa primordial, sendo assim, neste modelo, existem Universidades com dedicação ao

⁵ Ver capítulo 4 item 4.2

⁶ Ver capítulo 4 item 4.2

ensino e as grandes escolas voltadas para a pesquisa e a formação profissional de alto nível. O modelo alemão, por sua vez, enfatiza a formação geral, científica e humanista, com enfoque na totalidade e universalidade do saber. Um ponto convergente nestes dois modelos e que é visto na fundação da USP é a busca da nacionalidade. Nos dois casos houve a preocupação com a questão nacional e a USP teve esta mesma preocupação, pois, um dos seus objetivos era a formação da elite dirigente e do pensamento político nacional.

Este modelo idealizado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que deveria servir de guia para as demais, em longo prazo, não obteve sucesso na USP. Em parte, existia um clima hostil à missão francesa, que eram julgados como de esquerda pelas escolas profissionais que entendiam que o Brasil precisava de técnicos para seu progresso econômico e não de humanistas.

No final dos anos de 1930 já se observa a impossibilidade do modelo proposto pela FFCL tornar-se parâmetro para todas as unidades, sendo que até os anos de 1960 há movimentações no sentido de ajustes organizacionais ao lado de mudanças no estatuto legal da Universidade (HEY & CATANI, 2006, p.302).

Ainda segundo os autores, na década de 60 inicia na USP um duplo movimento, o que estava em defesa da Universidade pública e o que defendia o projeto de modernização da Universidade que deveria seguir as tendências da época, como a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, bem como a fundação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica - ITA. Foi então que, seguindo o projeto de ‘modernização para a época’, que a

USP implanta a Faculdade de Medicina em Ribeirão Preto (1951), instituída sob os moldes departamentais, além de realizar a implantação gradativa da Cidade Universitária na capital São Paulo.

Na década de 1960, a USP assim como as demais instituições universitárias do país, passam por debates, conflitos e pressões. Segundo Almeida Filho (2008), predominou no Brasil o modelo de Universidade de pesquisa científico-tecnológica.

De acordo com Almeida Filho (2008), na década de 60 outra tentativa de mudanças nas Universidades públicas ocorreu no governo do então presidente Juscelino Kubitschek. Foi em seu governo que Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram convidados para implantar um novo modelo de educação superior para a Universidade do Distrito Federal e dentre as novidades, estava à influência forte do modelo flexneriano ⁷de Universidade, adequado a realidade brasileira, menos especializada e mais carente de recursos. Pregavam ainda, o fim da cátedra vitalícia e incentivavam os programas de ensino baseados em ciclos de formação geral, organizados em centros por grandes áreas do conhecimento e sem faculdades superiores.

Este projeto foi encerrado com o Golpe Militar de 64, sendo que em 1968, o Ato Institucional n^o5 ocasionou a cassação de dezenas de professores e na promulgação da Lei N^o 5.540/68 que instituiu a Reforma nas Universidades públicas brasileiras. Esta reforma, entre outras coisas acarretou na departamentalização, embora vinculada ainda à cátedra vitalícia.

⁷ Ver Capítulo 4 - item 4.3.

Os departamentos eram resultantes da reunião de cátedras ou disciplinas autônomas, propostas pela congregação de uma ou mais unidades. Essa departamentalização conjugada não produziu muitos resultados. A exceção foi o Departamento de Educação da FFCL que reuniu cátedras de história da educação, filosofia da educação, administração escolar e metodologia geral e do ensino (HEY, CATANI, 2006,p. 304).

De forma sintetizada, segundo Brasil (1968), a lei que instituiu a Reforma Universitária nas Universidades públicas brasileiras, estabeleceu que:

- 1) As Instituições de unidades, que poderiam ser faculdades, escolas ou institutos, deveriam ser compostas de subunidades caracterizadas como departamentos;
- 2) Ensino, pesquisa deveriam ser concentrados em unidades que formavam um sistema comum;
- 3) Reconhecimento do caráter específico do ensino profissional e da pesquisa aplicada e, em consequência, da necessidade de serem cultivados em unidades próprias;
- 4) Ensino e pesquisa como o resultado de esforços cooperativos de diversas unidades, que deveriam associar-se ao mesmo tempo em que seriam criados órgãos superiores para supervisioná-los;
- 5) Instituição de ciclo básico;
- 6) Cursos de extensão e de serviços técnicos e científicos para a comunidade;
- 7) Estabelecimento de áreas fundamentais do conhecimento humano;
- 8) Estabelecimento de prazos para as mudanças nas Universidades não federais;

- 9) Extinção do regime de cátedras;
- 10) Transferência de poderes decisórios para os departamentos;
- 11) Estabelecimentos de três classes no magistério superior: titular, adjunto e assistente;
- 12) Organização dos cursos em níveis de graduação e de pós-graduação, estabelecimentos de cursos profissionais de curta duração; e,
- 13) Criação do vestibular unificado.

Outro período que marcou o ensino superior brasileiro ocorreu na década de 90 com a criação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Conhecida como LDB, esta lei juntamente com a Constituição Brasileira de 1988, que trouxe a porcentagem mínima da receita anual de impostos federais para a manutenção e o desenvolvimento da educação, foram marcos importantes para a garantia do ensino superior público.

A LDB em seus artigos estabeleceu princípios de igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade da educação pública, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática; introduziu as bases legais da educação a distância para todos os níveis e modalidades de ensino; além de garantir em lei, a qualidade, qualificação docente e avaliação sistemática; como também a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão em instituições de educação superior universitárias.

É importante salientar que as bases legais da educação brasileira, segundo Brasil (1996), prevêm o trabalho entre os sistemas de educação constituídos e entre todos os níveis – Federal, Estadual e Municipal e está dividida entre Educação Básica (infantil, fundamental e média) e Educação Superior (cursos e programas sequenciais, graduação

e pós-graduação). Destacam-se ainda as modalidades de ensino como a educação para jovens e adultos, ensino a distância e educação continuada.

De acordo com Brasil (1996), o sistema de ensino brasileiro é formado tanto por instituições mantidas pelo Governo em seus diversos âmbitos, como também por instituições de iniciativa privada. Segundo Oliveira et.al (2008), a educação superior está classificada quanto à sua natureza jurídica em públicas, privadas com fins lucrativos e privadas sem fins lucrativos; quanto à sua organização acadêmica, em Universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, instituições superiores ou escolas superiores. Existem ainda os centros de educação tecnológica e os institutos superiores de educação, criados e destinados pela LDB à formação de professores.

Com relação ao ensino superior, este foi definido como:

As Universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Parágrafo único. É facultada a criação de Universidades especializadas por campo do saber (BRASIL, 1996, Art. 52).

Além deste, destaca-se que, com relação à estrutura orgânica das Universidades públicas, estas de maneira geral são compostas por órgãos colegiados (conselhos universitários, de ensino, pesquisa e

extensão, conselho de administração) e de corpo e órgãos diretivos como: reitor, vice-reitor, pró-reitores, diretores e chefes de departamentos. São caracterizadas, sobretudo, por sua autonomia política e financeira.

4.2- PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

É fato que o ensino superior brasileiro sofreu modificações nos últimos anos, sobretudo, pela ação de programas destinados a minimizar os problemas de acesso como cotas para estudantes oriundos de escolas públicas e para afrodescendentes.

Por outro lado, se faz necessário, para compreendermos o panorama do ensino superior, conhecer também as modificações ocorridas nas últimas décadas relacionadas ao número de matrículas e distribuição de Instituições de Ensino Superior pelo país. Neste sentido Ristoff (2013) apresenta um estudo com base no Censo da Educação Superior e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), onde é possível verificar as transformações da educação superior brasileira ocorrida entre os anos de 1991 a 2011.

Em seu estudo, Ristoff (2013) concluiu que nos 21 anos descritos houve uma política nacional favorável à privatização da educação superior somada a uma expansão deste setor. Foi a partir da segunda metade da década de 1990, com o Estado assumindo de certa forma um papel maior na educação, que o país iniciou um movimento de crescimento do ensino público. Outro ponto constatado foi uma maior atuação do governo federal a partir de 2003, mas que, apesar dos esforços, não conseguiu superar grandes obstáculos que já fazem parte

do ensino superior brasileiro há bastante tempo, como o maior número de matrículas, concluintes e instituições no setor privado e pago.

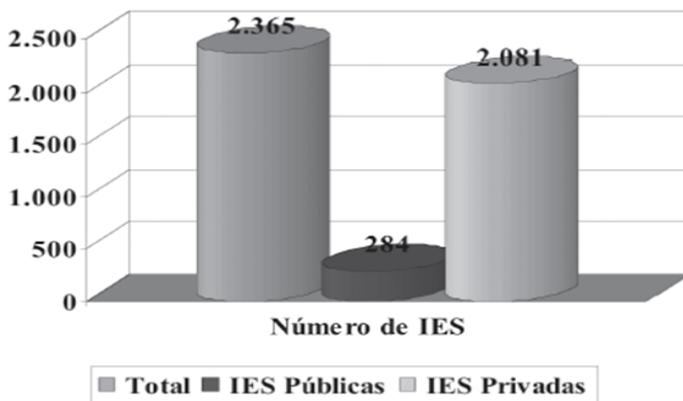
Em maior ou menor grau, esse fenômeno de privatização pode ser observado em todas as Unidades da Federação, bem como em todas as regiões e em todas as organizações acadêmicas. Ristoff (2013) afirma que:

Pelo menos duas características marcantes despontam na expansão da educação superior ocorrida de 1991 a 2011: a crescente diversificação organizacional das instituições com a predominância das pequenas e a oferta de novas modalidades de ensino (RISTOFF, 2013, p. 44).

Com relação ao crescimento do setor privado ao longo desse período, o número de instituições caracterizadas como Universidades foi pequeno. Neste sentido, Ristoff (2013, p. 44) argumenta que, “embora as IES privadas busquem com insistência, junto ao MEC, a autonomia dos centros universitários e das Universidades, elas têm notória dificuldade para sustentar um modelo universitário que prevê pesquisa e pós-graduação com a qualidade que delas é exigida”.

Ainda segundo o autor é possível observar o movimento de interiorização, que faz com que o ensino superior ocupe novos espaços em todas as regiões do país. Outro ponto característico é o forte desequilíbrio regional na distribuição do ensino que, embora continue, tem sofrido modificações. Dentre estas, o aumento de IES nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e o Sudeste diminuindo sua representação no país.

No gráfico 3 é possível observar também, a disparidade existente entre o número de instituições de ensino superior públicas e o número de instituições privadas no país.

Gráfico 3: IES por categoria

Fonte: RISTOFF (2013)

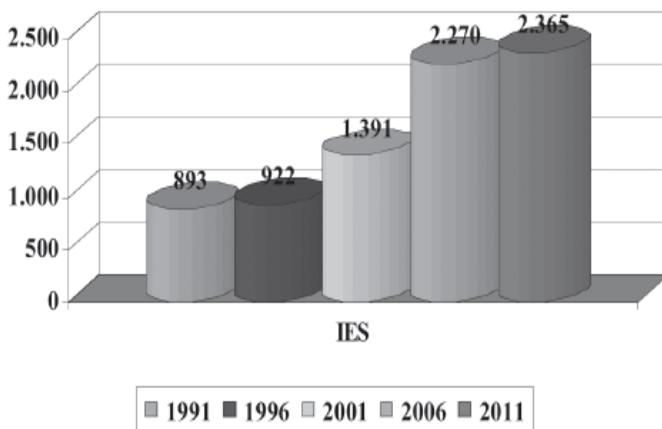
O autor apresenta outro dado relevante sobre as organizações acadêmicas e que pode ser observado na tabela 1. No ano de 2011 das 2.365 organizações acadêmicas existentes 8% apenas foram classificadas como Universidades, 5,6% como Centros Universitários, 1,7% como Institutos Federais e a maioria, 84,7%, foram classificadas como Faculdades. Isso mostra, no Brasil, um número ainda restrito instituições que sejam de fato Universidades e assim, trabalhem com ensino, pesquisa e extensão.

Tabela 1: Educação Superior por organização acadêmica

Total Geral		Organização Acadêmica							
Total	%	Universidades	%	Centros Universitários	%	Faculdades	%	IFs e Cefets	%
2.365	100,0	190	8,0	131	5,6	2.004	84,7	40	1,7

Fonte: MEC/Inep (2011)

Mais um ponto a se considerar é o crescimento das organizações acadêmicas entre os anos estudados pelo autor, que passaram de 893 em 1991 para 2.365 em 2011, conforme o gráfico 4.

Gráfico 4: Crescimento das IES - 1991 a 2011.

Fonte: RISTOFF (2013)

Este aumento não ocorreu de forma proporcional em todo o território. Ao contrário, embora a representação proporcional das regiões Sul e Sudeste venha decrescendo ano a ano desde 2005, a educação superior continua altamente concentrada nestas regiões com o estado de

São Paulo somando 24% do total das IES do país, conforme consta na figura 5, (RISTOFF,2013).

Figura 5: IES segundo as Regiões



Fonte: MEC/Inep (2011)

Já com relação à expansão universitária, Ristoff (2013) ressalta a interiorização e o aumento considerável de IES federais no país.

A interiorização das Universidades e dos *campi* também proporcionou uma elevação no número de municípios atendidos: de 114 para 272, com um crescimento de 138%. As características mais importantes dessa expansão são a interiorização e a redistribuição regional – reduzindo a histórica desigualdade na oferta de vagas no ensino superior. As novas Universidades e os novos *campi* se situam nas regiões do interior do Brasil, antes desassistidas, com destaque para as regiões Norte e Nordeste (RISTOFF, 2013, p.4).

Sobre este tema é possível observar na tabela 2, o aumento ocorrido com a criação de novas Universidades entre os anos de 2003 a 2014.

Tabela 2: Expansão das Universidades

ANOS	UNIVERSIDADES	CAMPI/UNIDADES	MUNICÍPIOS ATENDIDOS
2003	45	148	114
2010	59 (14 NOVAS)	274 (126 NOVOS)	230
2014	63 (4 NOVAS)	321 (47 NOVOS)	275

Fonte: Ristoff (2013)

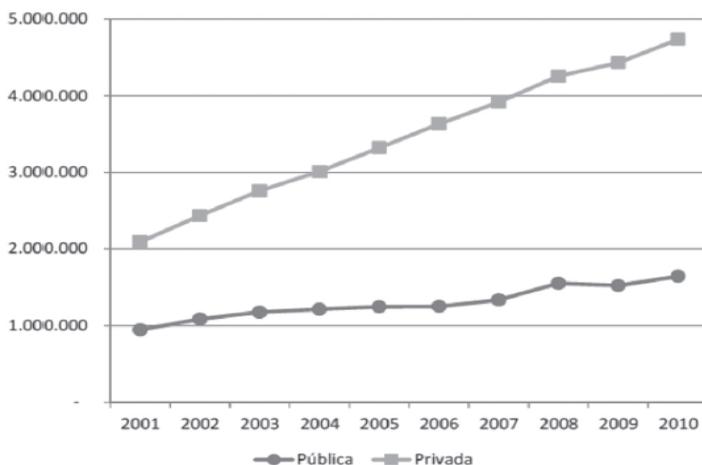
Ainda sobre a expansão, cabe ressaltar que o país ficou um longo tempo sem ampliação do número de Universidades Federais, contrastando com o crescimento acelerado das instituições privadas. Essa realidade sofreu alterações a partir de 2003 quando foram criadas novas Universidades, principalmente nos últimos anos com a implantação do REUNI.

Entre 1919 até 2002, foram criadas 45 Universidades – sendo 11 no período de 1956 a 1961. Depois de um longo tempo, em que o crescimento das IES deu-se principalmente no setor privado, em oito anos, no período de 2003 a 2010, 14 novas Universidades federais foram criadas. A expansão das Universidades e *campi* federais no período de 2003 a 2011 propiciou um crescimento de aproximadamente 111% na oferta de vagas nos cursos de graduação presencial nas instituições federais de ensino (Ifes): de 109.184 para 231.530. No entanto, há uma grande diferença entre os períodos 2003-2007 e 2007-2011, sendo este último o da concepção e implementação do REUNI (RISTOFF, 2013, p. 7).

Sobre as matrículas ocorridas nos últimos anos, pode-se afirmar que houve um aumento tanto no ensino público quanto no ensino privado. Entretanto, a meta de escolarização pretendida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que previa chegar em 2011 com 30% dos jovens de 18 a 24 anos matriculados na educação superior, não foi alcançada. Esta taxa de escolarização, segundo Ristoff (2013), ficou em torno de 17%, ou seja, um pouco mais da metade pretendida pelo MEC para o período.

No gráfico 5 é possível observar a evolução das matrículas em Universidades no país, com destaque ao ensino privado que cresceu consideravelmente.

Gráfico 5 : Evolução das matrículas públicas e privadas no Brasil



Fonte: Ristoff (2013, p.6)

O aumento do número de Universidades públicas e também o aumento de matrículas nestas instituições veio acompanhado de

investimentos financeiros do Governo Federal. Entre os anos de 2003 a 2012 houve um incremento na ordem de 15,6 bilhões de reais e que, de acordo com Ristoff (2013), representou uma taxa de crescimento de 151,5% no período.

Ainda sobre a expansão, cabe ressaltar a interiorização das Universidades sobre dois aspectos principais. O primeiro deles é que a expansão, mesmo com problemas, representa de fato um marco significativo em direção à busca de uma maior distribuição de IES entre as regiões do país. Outro ponto a ser considerado é que com a interiorização, jovens que não tinham perspectiva em ingressar no ensino superior, seja por não ter acesso, seja por não ter oportunidades, puderam ‘sonhar’ em fazer parte do ensino superior. Embora saibamos que não basta só o acesso, mas também são necessárias ações que permitam a permanência desses estudantes.

Já são visíveis as mudanças sociais e econômicas ocorridas nessas regiões distantes com a chegada de uma Universidade pública. Há uma evidente mudança na relação dessas Universidades com a população dessas regiões, especialmente pelas atividades de pesquisa e extensão, trazendo também um benefício enorme na formação dos nossos estudantes, fato qualitativo da maior importância. Para os jovens que aí residem, a possibilidade de refletir e mudar a sua própria realidade, junto com a da sua comunidade ou região. Para os que vêm de fora, a possibilidade de entrar em contato com outras realidades, contribuindo para diminuir as desigualdades sociais e regionais em nosso país (RISTOFF, 2013, p. 7).

Ainda sobre a interiorização, Ristoff (2013) aponta questionamentos vindo de algumas Universidades mais tradicionais que argumentam tanto a expansão quantitativa, sob o argumento de que o

número de alunos provocará uma “queda da qualidade”; quanto à reestruturação dos cursos universitários e da formação universitária.

Essas Universidades ainda mantêm a “departamentalização” do conhecimento, isolado e fragmentado em cursos fechados em si mesmos, sem uma formação humanista e universal (como o próprio adjetivo universitário indica) que seja comum a todos os estudantes. Se não fossem por algumas atividades de pesquisa multidisciplinares e, principalmente, pelas atividades de extensão, os alunos mal conheceriam colegas de outros cursos e seriam incapazes de pensar e criticar a realidade em sua totalidade e complexidade (RISTOFF, 2013, p. 8).

No que diz respeito às alterações curriculares, ressalta-se que foi a partir do movimento de reestruturação e expansão, que algumas Universidades como a Universidade Federal da Bahia (UFBA) promoveram mudanças em suas estruturas curriculares e organizacionais. Essas mudanças segundo Ristoff (2013) acabaram ocorrendo de maneira geral mesmo em Universidades tradicionais, nos novos *Campi*.

De fato, é possível verificar que nas últimas décadas o ensino público sofreu modificações positivas, como a interiorização e a expansão, o ensino a distância, novas práticas de acesso como sistema de cotas, dentre outros. Porém existe ainda uma gritante realidade a ser modificada, como a má distribuição do ensino superior no país, o número pequeno ainda de jovens universitários matriculados em idade escolar e o elevado número de instituições privadas quando comparadas as públicas.

CAPÍTULO 5: REUNI COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EXPANSÃO

Para tratar de forma específica sobre o Programa, este capítulo apresenta um panorama geral do REUNI com números como quantidade de Universidades participantes, criação de *Campi*, contratação de servidores, dentre outros. Além disto, é apresentada a avaliação do Programa feita pelo Governo Federal, bem como a relação existente entre o REUNI e a Universidade Nova.

5.1 – REUNI COMO POLÍTICA PÚBLICA

Constituído como uma ação integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi pensado para o reconhecimento do papel estratégico das Universidades federais no desenvolvimento econômico e social (BRASIL, 2009).

Nas palavras de Almeida Filho (2008, p. 188), “é seguramente o mais ambicioso programa dessa natureza já tentado no Brasil”. Em suas metas encontram-se as diretrizes de expansão de matrículas, sobretudo, no turno noturno, diversificação da graduação, mobilidade estudantil ampla, articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica, programas de inclusão social e assistência estudantil.

As Universidades participantes apresentaram propostas comprometendo-se com metas de eficiência: alcançar, ao final do programa, taxa de conclusão de 90% e relação aluno/professor de 18/1. Convém registrar que o indicador da taxa de conclusão, aparentemente inalcançável como

média geral, na verdade incentiva o aproveitamento de vagas residuais por mobilidade interna ou externa. Por outro lado, a relação aluno/professor pode incorporar estudantes de pós-graduação, obedecendo aos critérios de qualidade da CAPES (ALMEIDA FILHO, 2008, p.189).

O REUNI representa muito mais do que um projeto audacioso, trata-se de uma política educacional de Estado que busca a expansão do ensino superior e diminuir as desigualdades de acesso ocasionado desde a formação das primeiras Universidades brasileiras.

Segundo (BRASIL, 2009), a necessidade de expansão da Educação Superior é premente, visto que a média nacional de jovens brasileiros no ensino superior é ainda baixa. Assim, com o REUNI, o Governo Federal buscou adotar uma série de medidas a fim de retomar o crescimento do ensino superior público.

Os objetivos do programa, segundo (BRASIL, 2007, Art. 2º) são: Garantir as Universidades às condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas, promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica, otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior.

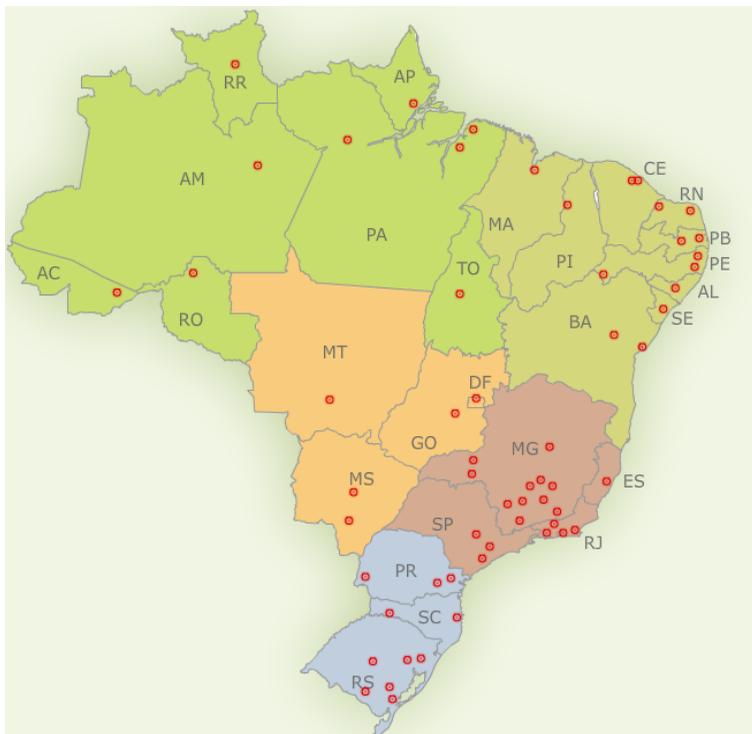
Além desses objetivos, o Programa possui metas, que são pretendidas em longo prazo e objetivam transformar o ensino superior brasileiro no que se refere à qualificação. Segundo (BRASIL, 2007, Art. 1º § 1º), estas metas são: Elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; elevação gradual da

relação aluno/professor para 18 alunos para 1 professor; aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação.

O Programa, além de buscar os objetivos propostos, visa trazer a qualidade de ensino, pesquisa e extensão para as Universidades participantes. A ideia segundo Brasil (2009) não é somente a ampliação do acesso, mas também a busca da qualidade na educação e a formação de cidadãos no que tange à construção de novos saberes e de vivência de outras culturas e da valorização e respeito ao diferente.

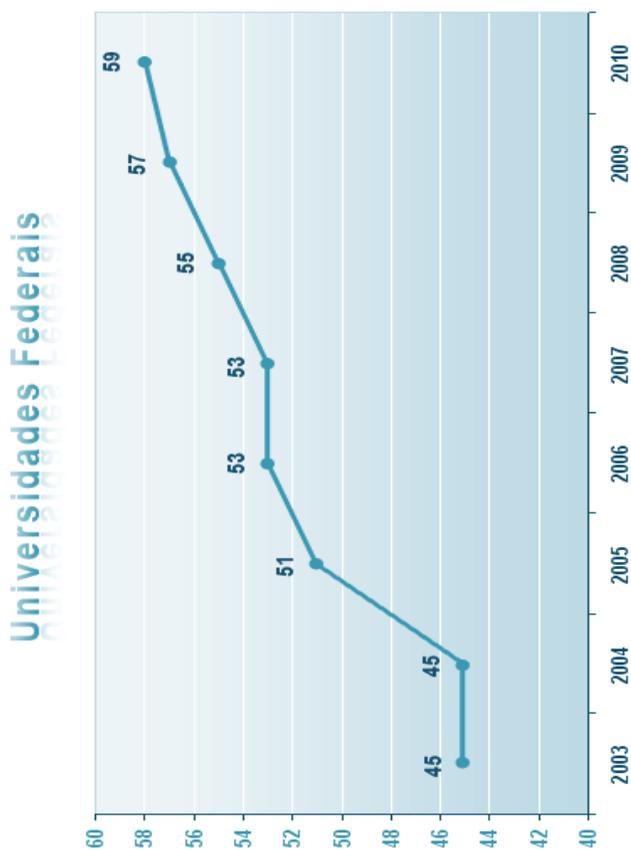
Ao lado da ampliação do acesso, com o melhor aproveitamento da estrutura física e do aumento do contingente de recursos humanos existente nas Universidades federais, está também a preocupação de garantir a qualidade da graduação da educação pública. Segundo (BRASIL, 2009), ela é fundamental para que os diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à formação de pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida.

O REUNI, pode-se dizer que juntamente com outros programas faz parte de ações norteadoras do Governo Federal para a busca no aumento de matrículas e, conseqüentemente, acesso ao ensino superior. Logo em seu lançamento, o Programa segundo Brasil (2009), teve adesão quase que total das Universidades federais. Sendo que das 54 (cinquenta e quatro) Universidades federais existentes ao final de 2007, 53 (cinquenta e três) aderiram ao programa, em duas chamadas públicas, e a UFSC aderiu ao programa na primeira chamada, segundo (BRASIL, 2009).

Figura 6: Mapa de adesão das Universidades Federais ao REUNI

Fonte: BRASIL (2009)

Cabe ressaltar que, desde o início da expansão, foram criadas 14 (quatorze) novas Universidades e mais de 100 (cem) novos *campi* que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação.

Gráfico 6: Expansão de Universidades Federais

Fonte: Disponível em: <<http://REUNI.mec.gov.br/expansao>>. Acesso em 31/03/2014

As Universidades participantes submeteram suas propostas ao REUNI e muitas delas priorizaram a interiorização, a oferta de cursos de formação de professores, ampliação de vagas nos cursos existentes, inovação e novos formatos de cursos de graduação.

Em seu primeiro ano de aplicação, o REUNI permitiu que as Universidades participantes aumentassem o número de cursos e consequentemente de vagas. A previsão inicial, segundo (BRASIL, 2009), era de que ocorresse um aumento em torno de 10% no número de alunos matriculados, o que de fato ocorreu, pois as matrículas passaram de 645.638 em 2007 para 715.185 em 2008. Outro aumento foi de cursos de graduação presencial que passaram 2.326 em 2007 para 2.552 em 2008, resultando num incremento de 9,7%.

No que se refere a contratações de servidores, que é essencial para a consolidação do programa e para a constituição dos novos cursos de graduação e de pós-graduação, ocorreram também aumentos. No exercício de 2008 foram pactuados com as Universidades participantes um montante de 3.459 cargos, sendo 1.821 de docentes e 1.638 técnicos. Desse total, 1.560 cargos docentes e 1.275 cargos de técnicos administrativos já foram nomeados, Brasil (2009).

Além deste, a ampliação e readequação da infraestrutura física das Universidades federais constitui um dos componentes para o alcance dos objetivos do REUNI. Sabe-se que desde, a implantação do programa, algumas obras tiveram que ser realizadas principalmente no que tange à expansão das Universidades federais para o interior do país.

A interiorização também foi um ponto de extrema importância. Ressalta-se que a tendência em expandir o ensino superior no país já era feita desde 2003, onde foram criados 104 novos *campi* que, em conjunto com os 151 já existentes, representam a presença das Universidades federais em 235 municípios brasileiros. Os novos *campi* implantados representam um avanço quantitativo conquistado pelo programa e representam esforços tanto do Programa de Expansão (2003-2007),

quanto da aplicação do REUNI em seu primeiro ano.

Tabela 3: Campi e municípios atendidos em 2008

TOTALIZAÇÃO DE CAMPI	
Número de <i>Campi</i> Sede	59
Número de <i>Campi</i> Não-Sede	171
Total de <i>campi</i>	230
Número de Unidades na Sede	35
Número de Unidades Fora de Sede	17
Total de unidades	52
Total (<i>campi</i> + unidades)	282

TOTALIZAÇÃO DE MUNICÍPIOS	
Municípios atendidos por um campus	218
Municípios atendidos por mais de um campus	6
Municípios atendidos somente por unidade (exceções)	11
Número de Municípios	235

Existência	
Novo	104
Pré-existente	151
Previsto	27
Total	282

Fonte: BRASIL (2009)

Além disto, o Programa, segundo (BRASIL, 2009), atuou em outras cinco dimensões: reestruturação acadêmico-curricular; inovação pedagógica; mobilidade intra e inter institucional; compromisso social das Universidades, e articulação entre graduação, pós-graduação e os demais níveis educacionais. Para tanto, foram propostas por algumas Universidades participantes ações que englobassem estas dimensões como: Formação em ciclos (geral, intermediário, profissional ou de pós-graduação); Formação básica comum (ciclo básico ou por grandes

áreas); Formação básica em uma ou mais das Grandes Áreas: Saúde, Humanidades, Engenharias e Licenciaturas; Bacharelados Interdisciplinares em uma ou mais das Grandes Áreas: Ciências, Ciências Exatas, Ciência e Tecnologia, Artes, Humanidades, Saúde; Bacharelados com dois ou mais itinerários formativos.

Com o REUNI foi instituído também o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que permitiu a alunos de baixa renda não só acessassem, mas também permanecessem. Este programa auxiliou dentre outros, com alimentação, transporte, moradia e apoio pedagógico, (BRASIL, 2009).

De forma geral, o balanço do primeiro ano é visto como positivo pelo Governo já que se conquistou aumento no número de vagas e cursos no ensino superior público. Segundo (BRASIL, 2009), durante esse primeiro período de execução do REUNI, as Universidades tiveram condições de se reestruturar, garantindo ampliação de suas instalações físicas e ampliando sua presença nas regiões do país que antes não contavam com estruturas universitárias. Outro aspecto que destacam é o aumento de concursos públicos realizados pelas instituições, tanto para docentes, quanto para técnicos administrativos, que são determinantes para a oferta de um ensino e para a manutenção das atividades.

Alguns problemas também foram elencados no primeiro ano de aplicação do REUNI, que de acordo com (BRASIL, 2009), envolvem desde dificuldades nos processos de contratação de docentes até dificuldades na oferta de cursos noturnos. Outros problemas destacados forma: atrasos na disponibilização dos espaços físicos (entraves nas obras, como por exemplo: regularização, licenças ambientais e

condições climáticas adversas.), readequação dos projetos institucionais, dentre outros.

5.2 – APLICAÇÃO DO REUNI NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

A expansão das Universidades federais iniciou por meio da fase denominada de Expansão I, ocorrida de 2003 a 2007 e que teve como principal objetivo interiorizar o ensino superior público federal, o qual contava até o ano de 2002 com 45 Universidades federais e 148 *campus*/unidades (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

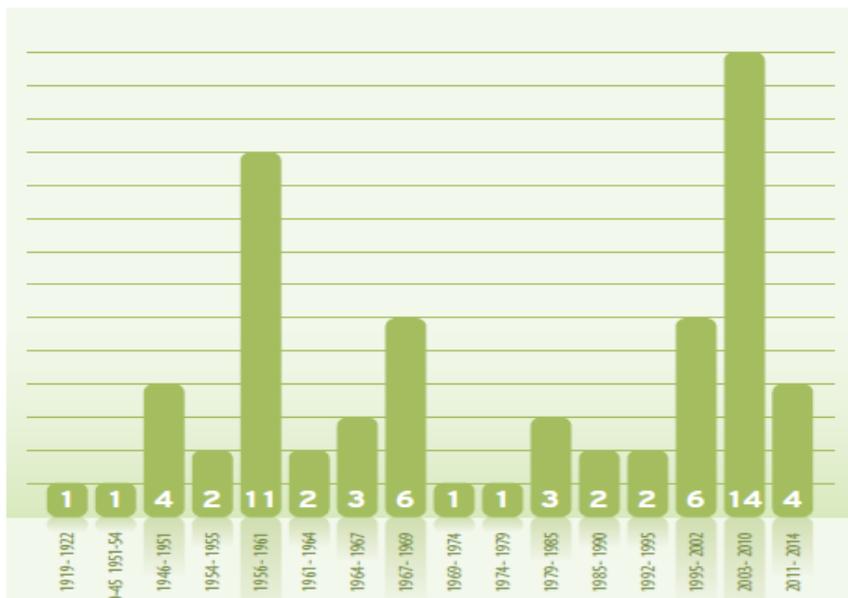
Após esta primeira etapa de interiorização e reestruturação, ocorreu a chamada fase da integração regional e internacional com a criação de quatro Universidades, além da aplicação do REUNI. As Universidades criadas foram: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que integra os estados fronteiriços da região Sul do Brasil; Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que é a Universidade da integração amazônica; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), voltada para todos os países da América Latina; e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), cujo objetivo é a aproximação entre os países falantes da língua portuguesa em outros continentes, como África e Ásia, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Como forma de analisar todo o período de expansão, desde a fase da Expansão I em 2003 até a aplicação do REUNI em 2012, foi constituída uma comissão composta por membros do MEC, UNE, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior- ANDIFES e Associação Nacional de Pós-Graduandos -

ANPG, para elaborar relatório de análise da expansão das Universidades federais no período de 2003 a 2012.

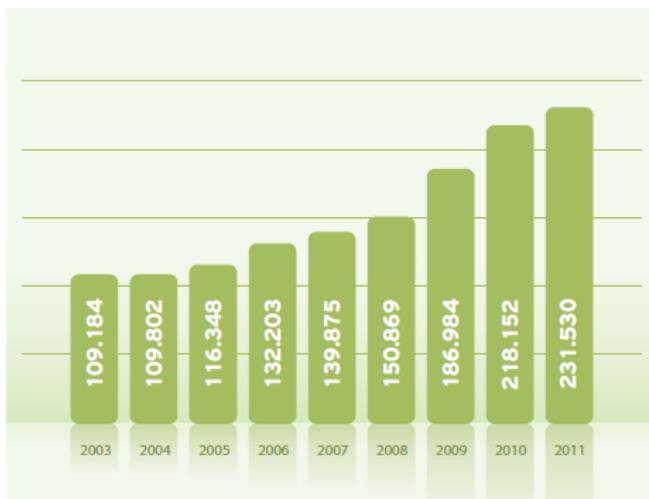
Um dos pontos destacados no relatório foi o aumento considerável de *campi* e cursos de graduação nas Universidades federais, que entre 2003 e 2010 passou de 45 para 59 Universidades federais, representando a ampliação de 31%; e de 148 *campi* para 274 *campi*/unidades, crescimento de 85% (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Como pode ser observado no gráfico 7, que representa o histórico da criação das Universidades Federais de (1919-2014), foram criadas 45 Universidades até o ano de 2002, e entre o período de expansão (2003 a 2010) foram criadas mais 14 Universidades, totalizando 59 IES Federais no país.

Gráfico 7: Criação de IES Federais no Brasil

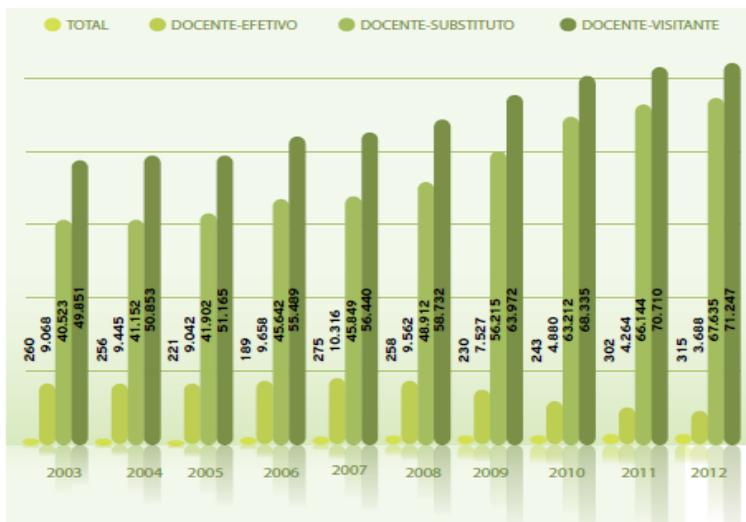
Fonte: Ministério da Educação (2012).

Além deste aumento, houve também um considerável acréscimo no número de vagas oferecidas no ensino presencial nas Universidades federais.

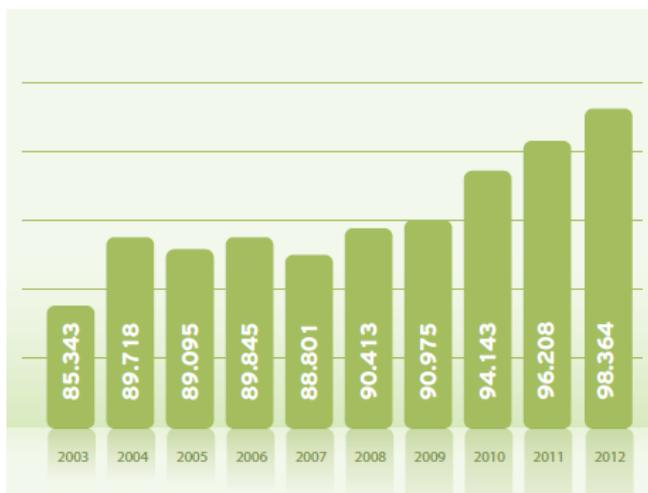
Gráfico 8: Vagas ofertadas em IES Federais de 2003 a 2011

Fonte: Ministério da Educação (2012).

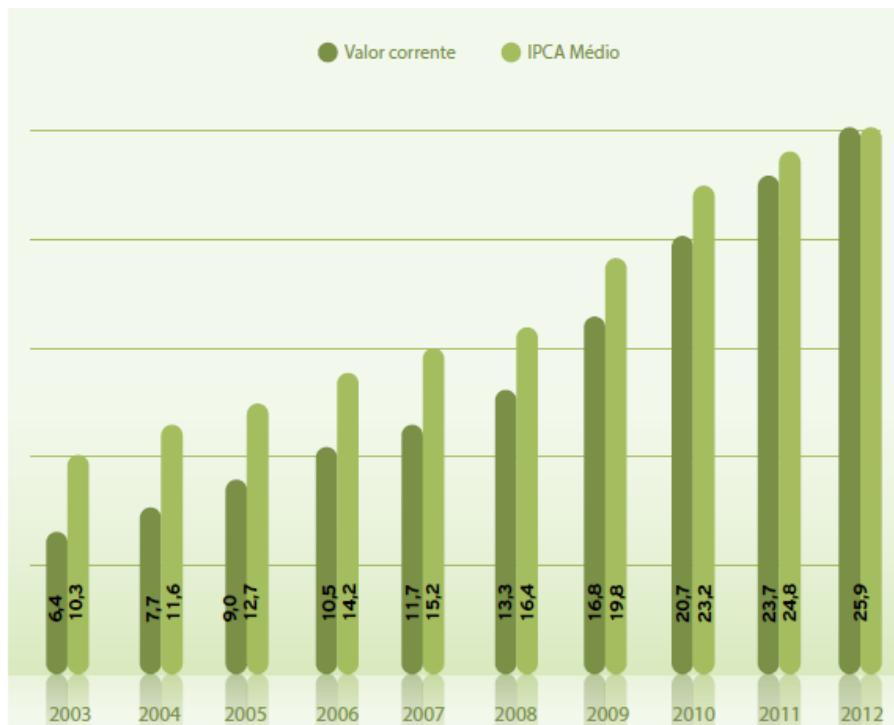
Junto ao aumento Universidades e consequentemente, vagas no ensino superior público é perceptível também o aumento no orçamento das Universidades participantes, bem como o número de contratações ocorridas nos últimos anos.

Gráfico 9: Contratações de docentes nas IES Federais

Fonte: Ministério da Educação (2012).

Gráfico 10: Contratações de técnicos administrativos nas IES Federais

Fonte: Ministério da Educação (2012).

Gráfico 11: Orçamento das IES Federais (R\$bilhões)

Fonte: Ministério da Educação (2012).

Sobre a aplicação do REUNI e os resultados obtidos com ele, segundo Ministério da Educação (2012), para a adesão ao programa houve nas Universidades participantes discussão com a comunidade interna, bem como aprovação da proposta no âmbito dos conselhos superiores. Em algumas instituições ocorreu também discussão sobre a proposta de adesão ao programa na comunidade externa. Outro ponto levantado pelo Ministério da Educação (2012) é que poucas instituições tiveram os seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) como referencial para elaboração das suas propostas de expansão no âmbito do

REUNI, embora o conjunto das IFES tenha tentado considerar as metas no Plano Nacional de Educação (PNE -2001-2010) como diretrizes.

Apesar das ressalvas, de modo geral, o programa foi bem analisado pelos dirigentes entrevistados pela comissão de elaboração do relatório.

A maioria dos dirigentes das instituições federais afirma que o REUNI atendeu às expectativas de sua comunidade. Afirmam ainda que, com a criação de novas Universidades *e campi* e o aumento do número de cursos e vagas, os reflexos na dimensão pedagógica também puderam ser sentidos. Mesmo os dirigentes tendo afirmado que os projetos de expansão do REUNI foram aprovados em seus conselhos superiores, percebe-se que uma das principais observações feitas a sua adoção, em relação à dimensão política, diz respeito à necessidade de se considerar um tempo maior para a etapa de planejamento institucional, de modo a garantir o envolvimento em discussões das unidades acadêmicas, centros, faculdades e *campus*. Torna-se necessário ampliar também as discussões junto à comunidade externa, seja para definição de seus cursos, seja para a discussão da localização de seus *campi* de modo a implantar cursos relacionados com a vocação dos municípios onde serão implantados (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p.28).

Sobre os aspectos pedagógicos, o programa foi observado pelo Ministério da Educação com sucesso, já que para eles “o REUNI estimulou a mudança de paradigmas, na medida em que possibilitou a organização de novos arranjos curriculares, com destaque para os bacharelados interdisciplinares, implantados em 15 Universidades” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p.29). Além destes, foi destacada também, a revisão da estrutura acadêmica e a preocupação em criar novos programas.

No âmbito da gestão, o programa também foi analisado, ainda que de forma ‘tímida’, com bons olhos, pois “há reflexos de mudanças na gestão das IFES, proporcionados pelo aumento de servidores técnicos e pela melhoria da ambiência física para o trabalho. Não foram observadas fortes mudanças de conceito ou paradigma no processo da gestão administrativa efetivada pelas instituições” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p.29).

Por fim, a comissão responsável pela elaboração do relatório avaliativo do REUNI concluiu que:

Após o diagnóstico realizado sobre a expansão e considerando, sobretudo, a opinião de reitores e de estudantes, a expansão das Universidades federais, ocorrida nos últimos 10 anos, foi, sem dúvida alguma, uma das mais importantes políticas públicas do governo federal para o país. Alicerçado em princípios como a democratização e a inclusão, o programa de expansão, notadamente o REUNI, contribuiu para a configuração de uma nova realidade da educação superior no país, principalmente pela implantação de novas Universidades, novos *campi* universitários e aumento no número de matrículas. Também cabe destaque para a forte interiorização das IFES, com significativa contribuição para o desenvolvimento das regiões, iniciando um processo de diminuição das assimetrias regionais existentes no país (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p.38).

Como foi observado, de maneira geral, o programa obteve sucesso sobre aspectos quantitativos (aumento de número de vagas, cursos, *campi*, docentes e técnicos administrativos). Porém, cabe fazer uma análise *in loco* em cada Universidade participante e nas que foram criadas, para que de fato, se possa concluir o sucesso ou não do programa.

Acredita-se que observar a aplicação do programa de forma específica e em cada Universidade, pode e deve revelar situações que não são mensuráveis como os aumentos quantitativos que foram constatados no relatório do MEC, mas que afetam diretamente a comunidade universitária, como problemas na implantação de cursos, evasão, acesso e permanência dos alunos, infraestrutura, dentre outros.

5.3 - REUNI E A UNIVERSIDADE NOVA

As Universidades brasileiras foram construídas por reformas e ações políticas que caracterizaram o modelo de educação superior predominante no País. Almeida Filho (2008) argumenta que esse modelo, que é chamado pelo autor como não-modelo, é reflexo de uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento, de modelos superados de formação profissional e acadêmica, de reformas universitárias incompletas e pela desregulamentação da educação superior.

De fato, do ponto de vista epistemológico, a Universidade brasileira funda-se sobre uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade humanas. Nessa perspectiva, o conhecimento é apresentado como um bloco que pode ser quebrado em pedaços. Conhecer é primeiro quebrar em pedacinhos, cada vez menores, o campo ou objeto que queremos pesquisar ou estudar para, em seguida, acumular ou somar esses fragmentos de conhecimento. Isso é uma concepção que se encontra presente, e às vezes dominante, em todos os ramos do pensamento ocidental (ALMEIDA FILHO, 2008, p.150).

Além desta visão fragmentada do conhecimento, o autor destaca algumas ‘incongruências’ encontradas no modelo de ensino superior brasileiro como, por exemplo, o título de Licenciatura, que é destinado a nomear graduação em profissões liberais, mas que no Brasil é empregado para habilitar profissionais à docência. Outra curiosa diferença, segundo Almeida Filho (2008), é a habilitação em Bacharel, que no Brasil designa formação profissional específica como Direito, Administração, Medicina e que no modelo norte-americano e da União Européia significa grau universitário de menor hierarquia.

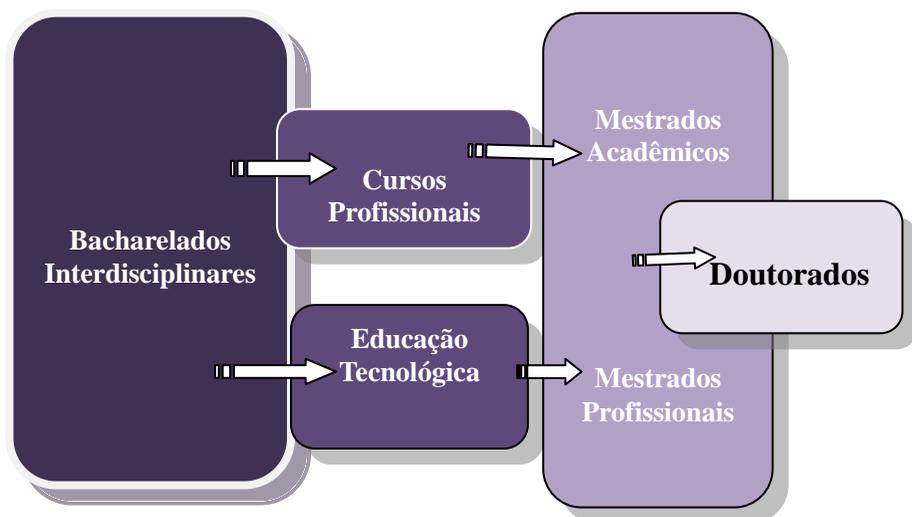
Além dessas nomenclaturas, Almeida Filho (2008) aponta que o modelo de ensino superior brasileiro, que foca em uma formação específica desde seu início, mostra-se debilitado quando comparado com a formação norte-americana ou européia, por exemplo.

Como forma de mostrar outra realidade para o ensino superior brasileiro, em 2004 a Universidade Federal da Bahia, após greve estudantil que dentre outros solicitava uma profunda revisão da estrutura acadêmica, passou por mudança com a criação do projeto Universidade Nova.

Com este projeto a partir de 2009, a UFBA passou a oferecer uma nova opção de formação universitária de graduação com base em um regime de ciclos e módulos. As principais alterações na estrutura curricular da Universidade Nova compreendem a implantação de um regime em ciclos de educação: formação universitária geral chamado de Bacharelado Interdisciplinar (BI), formação específica, encurtando a duração dos atuais cursos e focalizando as etapas curriculares de práticas profissionais.

Dentre outras coisas, a arquitetura curricular proposta para o modelo de Universidade Nova busca uma estrutura modular, interdisciplinar, flexível e progressiva.

Figura 7: Estrutura de níveis de ensino – Universidade



Fonte: Elaborado pela autora com base em ALMEIDA FILHO (2008).

O primeiro ciclo nomeado como Bacharelado Interdisciplinar tem como característica a formação geral humanística, científica e artística em um campo do saber e constitui a etapa inicial dos estudos superiores. O Bacharelado Interdisciplinar tem duração ideal de seis semestres, com carga horária total mínima de 2.400 horas. É estruturado em blocos e eixo curriculares definidos como conjunto de módulos que contemplam cursos, disciplinas, atividades, programas, trabalhos orientados e outros. Além disto, abrangem grandes áreas do

conhecimento como: Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia, Saúde.

Os currículos dos cursos têm por base alguns princípios norteadores, o primeiro trata da *Flexibilidade* – que se contrapõe com a rigidez dos currículos tradicionais. Outro princípio é da *Autonomia* – que é condição básica para a consolidação da sua competência. Há ainda o princípio da *Articulação* – que prevê o diálogo interdisciplinar entre os campos de saber e, por fim, o princípio da *Atualização* – que garante ajustes programáticos periódicos que contemplem os avanços científicos no campo do conhecimento.

A arquitetura curricular por ciclos na formação universitária não é inédita no Brasil ou no mundo. No Brasil, atualmente, a Universidade Federal do ABC já adota o Bacharelado Interdisciplinar como requisito para licenciaturas e engenharias; outras nove Universidades federais apresentaram propostas ao REUNI incluindo, de modo ainda restrito, propostas similares ou convergentes como Bacharelados em Grandes Áreas. O regime de ciclos predomina em praticamente todos os países com avançado grau de desenvolvimento econômico, social, cultural e científico-tecnológico. O sistema de ciclos é adotado nas Universidades norte-americanas desde 1910 e também na Europa, no processo de reforma universitária em curso conhecido como Processo de Bolonha (iniciado em 1999), cujo regime de ciclos prioriza estudos gerais no primeiro ciclo (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 223).

O objetivo da Universidade Nova é construir no Brasil um modelo próprio de educação superior que seja pertinente com as necessidades da sociedade brasileira e, assim, adaptá-lo ao contexto nacional.

A relação entre a Universidade Nova e o REUNI baseia-se no fato do programa ter entre suas metas assegurar a qualidade por meio de

inovações acadêmicas e é neste sentido que a reformulação de currículos é um ponto importante a ser discutido e revisado nas Universidades.

Como forma de possibilitar, as Universidades participantes do REUNI, implantar cursos em ciclos, o Governo Federal disponibilizou um referencial orientador para bacharelados interdisciplinares, que dentre outros aspectos afirma que, a ideia de implantar uma formação em ciclos surge em um contexto marcado pela expansão das matrículas na educação superior.

No ano de 2007, tem início o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras do MEC que induz as IFES a realizar reestruturações da arquitetura acadêmica a fim de melhorar o processo formativo na graduação. Nesse momento, propostas mais amplas de arquitetura curricular em nível de graduação começam a entrar na agenda de debates sobre a reforma acadêmica da educação superior brasileira (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p.2).

De acordo com Ministério da Educação (2010), juntamente com a expansão houve também políticas de ações afirmativas, cursos a distância, novas formas de ingresso, que por sua vez modificaram o perfil de aluno.

O perfil estudantil sofreu uma mudança qualitativa que impactou demandas de formações de graduação, a estrutura curricular, as práticas educativas e de avaliação, assim como os processos deliberativos no interior das Universidades. Sendo assim, o “modelo tradicional de uma graduação longa, com itinerários de formação rigidamente pré-definidos, voltada para uma profissionalização precoce e dotada de uma estrutura curricular engessada começou a dar sinais de esgotamento progressivo” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p.3).

Somada a essa realidade e a necessidade cada vez maior de conhecimento é que os bacharelados interdisciplinares vêm com o objetivo de trazer um ‘desenho’ inovador para os cursos de graduação. Segundo Ministério da Educação (2010), a arquitetura curricular das nossas formações de graduação reserva pouco espaço para a formação geral e, por isso, se revela impregnada por uma visão fragmentadora do conhecimento e alienada das questões emergentes da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade.

A primeira Universidade a trazer o regime de ciclos foi a Universidade do ABC na área de ciência e tecnologia, seguida de outras como: a Universidade Federal da Bahia - UFBA, a Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-Teófilo Otoni - UFVJM..

De acordo com Ministério da Educação (2010), os bacharelados interdisciplinares caracterizam-se por:

- ✓ Formação acadêmica geral alicerçada em teorias, metodologias e práticas que fundamentam os processos de produção científica, tecnológica, artística, social e cultural;
- ✓ Formação baseada na interdisciplinaridade e no diálogo entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares;
- ✓ Trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular;

-
- ✓ Foco nas dinâmicas de inovação científica, tecnológica, artística, social e cultural, associadas ao caráter interdisciplinar dos desafios e avanços do conhecimento;
 - ✓ Permanente revisão das práticas educativas tendo em vista o caráter dinâmico e interdisciplinar da produção de conhecimentos;
 - ✓ Prática integrada da pesquisa e extensão articuladas ao currículo;
 - ✓ Vivência nas áreas artística, humanística, científica e tecnológica;
 - ✓ Mobilidade acadêmica e intercâmbio interinstitucional;
 - ✓ Reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em outras formações ou contextos;
 - ✓ Estímulo à iniciativa individual, à capacidade de pensamento crítico, à autonomia intelectual, ao espírito inventivo, inovador e empreendedor;
 - ✓ Valorização do trabalho em equipe.

Além dessas características, os bacharelados interdisciplinares devem garantir uma formação geral, incluindo objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais da grande área, com possibilidade de prosseguimento dos estudos em níveis de graduação profissionalizante (segundo ciclo) ou pós-graduação. Poderão ser estruturados também por eixos, conjuntos de módulos, unidades curriculares articuladas entre si, dentre outras formas. O importante é que a estrutura curricular permita aos estudantes a flexibilidade de escolhas, bem como a autonomia nas trajetórias de formação.

CAPÍTULO 6– METODOLOGIA DA PESQUISA

Sobre métodos, Faria (2009) os define como sinônimo de regra, entendimento, formato, caminho, maneira de proceder e agir. O método para o autor não é neutro e seu emprego envolve uma escolha epistemológica.

Sendo assim, compreende-se que para se realizar uma pesquisa é necessário partir de um referencial epistemológico norteador, que por sua vez, implicará nas demais etapas do estudo como a coleta e a análise dos dados. Assim, neste capítulo serão apresentados o eixo epistemológico da pesquisa e sua caracterização, bem como os procedimentos metodológicos, além das limitações encontradas para se chegar ao objeto proposto no estudo.

6.1 – CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como sendo um estudo de caso de natureza qualitativa, do tipo descritivo e interpretativo e está envolvida pelo campo epistemológico da fenomenologia, que segundo Faria (2009), é conhecida como uma das principais correntes filosóficas do Século XX.

Nesta Tese, a abordagem fenomenológica foi utilizada como base epistemológica geral, cujo objetivo era o auxílio que esta poderia dar na pesquisa qualitativa, sobretudo, no uso do estudo de Caso. Neste sentido, como bem destaca Merriam (2009), a fenomenologia pode ser utilizada tanto como base para a pesquisa qualitativa como também pode ser utilizada como um tipo de pesquisa qualitativa com seu próprio foco e estratégias.

What is important here is understanding that phenomenology as a philosophy has had an impact on all of qualitative research; however, it is also a *type* of qualitative research with own focus and methodological strategies (MERRIAN, 2009, p. 27).

Esclarecido este ponto, destaca-se que a fenomenologia foi originalmente desenvolvida pelo filósofo Kierkegaard (1813 – 1855) e surge para expressar o reconhecimento da anterioridade da existência com relação à consciência. Entretanto, Faria (2009) destaca que, o verdadeiro formulador da corrente foi Edmund Husserl (1859 -1938), com seu trabalho de afirmação da consciência como uma consciência de algo, em oposição ao método Kantiano que traz uma consciência modular e universal.

A fenomenologia é uma fonte metodológica orientada para o estudo das experiências particulares de ensino e aprendizagem. Aqui a tentativa, a experiência e mesmo o fracasso são fenômenos estudados em si, o que significa que o principal é extrair desses momentos algo que faça sentido para os participantes do processo (FARIA, 2009, p.6).

A fenomenologia aparece como uma superação do método empírico e para isso busca o conhecimento na experiência autêntica do ser. Ela está sujeita à pluralidade de conceitos, o que significa que tudo o que se manifesta à consciência vale como dado e pode ser chamado de objeto.

Cabe ressaltar que, “um estudo fenomenológico descreve o significado comum para vários indivíduos das suas experiências vividas de um conceito ou de um fenômeno” (CRESWELL, 2014, p.72). Assim, nesta Tese, a Fenomenologia foi utilizada na medida em que se buscou

nas experiências individuais dos entrevistados, significados comuns referentes a temas que foram questionados a todos.

No quadro 2 é possível verificar as principais características da Fenomenologia.

Quadro 2: Fenomenologia

CARACTERÍSTICAS	COLETA DE DADOS
<p>Estudam-se os fenômenos particularmente identificáveis com a percepção existencial da consciência individual;</p> <p>Experiência da existência do eu como foco de atenção do educador;</p> <p>Conhecer toda a experiência humana possível através da experiência vivida.</p>	<p>Os dados são focados nas manifestações da existência a partir da experiência humana.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Faria (2009)

Além da Fenomenologia, que serviu como base, ressalta-se que esta pesquisa é predominantemente qualitativa. Segundo Vergara (2010, p. 242), a abordagem qualitativa contempla “a subjetividade, a descoberta, a valorização da visão de mundo dos sujeitos. As amostras são intencionais, selecionadas por tipicidade ou acessibilidade”.

Sobre pesquisa qualitativa, Denzin (2006) destaca que:

A pesquisa qualitativa é observada como uma atividade que localiza o observador no mundo e se constitui por meio de práticas materiais e interpretativas que tornam este mundo visível e que o transformam em uma série de representações feitas através de notas de campo, entrevistas, fotografias, anotações pessoais e outros (DENZIN, 2006, p.16).

O autor ainda aponta que a pesquisa qualitativa implica em ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e significados que não podem ser examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Isso significa que a pesquisa qualitativa ressalta “a natureza socialmente constituída da realidade, a íntima relação entre pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação”, (DENZIN, 2006, p.23).

Corroborando, Godoy (2005) apresenta o estudo qualitativo, no qual o pesquisador deve se posicionar de maneira a compreender quais significados os participantes atribuem ao fenômeno ou situação que está sendo estudada. Assim, buscam-se compreender os significados dados pelas pessoas e como estas constroem o conhecimento por meio das experiências vividas.

Com relação à coleta de dados, Godoy (2005, p.82) enfatiza que, “o processo de condução da pesquisa é essencialmente indutivo, isto é, o pesquisador coleta e organiza os dados com o objetivo de construir conceitos, pressuposições ou teorias, ao invés de, dedutivamente, derivar hipóteses a serem testadas”

Assim, utilizando-se da pesquisa qualitativa, este estudo será predominantemente descrito e interpretativo. Por descrição no paradigma fenomenológico, entende-se que se devem enumerar as propriedades essenciais do fenômeno. Na fenomenologia, de acordo com Trivinos (2001, p.96), “as propriedades essenciais do fenômeno são aquelas que permitem distinguir um fenômeno do outro”. Já por interpretação na fenomenologia, busca-se um meio que permita observar o desenvolvimento da vida humana em um dado contexto. Assim,

segundo Trivinos (2001, p.104), “o mundo cotidiano está regido pelos valores que caracterizam determinadas culturas. Não é a utilidade imediata que dá significado às coisas, mas culturas nas quais os sujeitos vivem e que estão impregnadas e definidas por valores”.

Nesta pesquisa foi adotado o *estudo de caso qualitativo*. Para Godoy (2006), o estudo de caso é um método que permite ao pesquisador um olhar da realidade social por meio de técnicas variadas como as entrevistas, observação participante, documentos pessoais e história de vida. Com o estudo de caso o pesquisador consegue compreender um caso em particular, suas peculiaridades e idiossincrasias, em sua totalidade e complexidade, sendo utilizado por aqueles que buscam o *insight*, a interpretação e descoberta ao invés de testar hipóteses.

Esta pesquisa teve a descrição e interpretação de um fenômeno bem delimitado, trata-se da aplicação do REUNI no *Campus Araranguá* da UFSC, no período de 2008 a 2014, com o objetivo de conhecer a formação e estruturação do *Campus*, além de observar os obstáculos sentidos pelos gestores e servidores com relação à aplicação do programa.

Segundo Godoy (2006), o estudo de caso é uma descrição (holística e intensiva) de um fenômeno bem delimitado (um programa, uma instituição, uma pessoa, um grupo de pessoas, um processo ou uma unidade social). Ainda de acordo com a autora, o pesquisador tem mais interesse na compreensão dos processos sociais que ocorrem num determinado contexto do que às relações estabelecidas entre as variáveis. Outro ponto característico do estudo de caso é que ele adota um enfoque indutivo no processo de coleta e análise de dados, onde o

pesquisador obtém informações a partir das percepções dos atores locais.

Sobre os tipos de estudos de caso, os mesmos podem ser: *descritivo* quando apresenta relato detalhado de um fenômeno social; *interpretativo* quando além de conter uma descrição, busca desenvolver categorias que permitem confirmar ou opor-se às suposições teóricas e *avaliativo* quando a preocupação é gerar dados e informações obtidos com o objetivo de apreciar o mérito.

Sobre o estudo de caso qualitativo, Godoy (2006, p.129) destaca-se que este é “multimétodo, já que permite a utilização de variadas fontes de informação, como documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante” dentre outros. No estudo de caso qualitativo, segundo a autora, o pesquisador deve trabalhar com questões como: “em que medida os resultados encontrados em uma investigação particular podem ser extrapolados ou transferidos para outros contextos? E em que medida o relato de caso representa o fenômeno social ao qual se refere?” Respondidos estes questionamentos, a pesquisa tende a ter uma contribuição maior e não apenas ser um estudo de caso único e sem relação com outros contextos.

6.2- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

Para compreender o objeto de estudo, a presente pesquisa utilizou-se de múltiplas fontes de evidência e de diferentes técnicas de análise, com destaque a Triangulação e o Método Reflexivo para a interpretação e análise dos dados.

Com relação aos instrumentos para coleta de dados foram utilizados documentos primários e secundários, como atas de reuniões, decretos, leis, portarias, ofícios, relatórios e artigos em periódicos, sítios institucionais, além de jornais e periódicos.

Os dados foram coletados também por meio de *entrevistas semiestruturadas, questionários e observação de campo*.

Por entrevista semiestruturada entende-se aquela onde o entrevistador elenca algumas questões norteadoras, mas não as usa de forma rígida, o que permite ao entrevistado se expressar de forma livre. Godoy (2006, p. 134) afirma que “o objetivo da entrevista semiestruturada é compreender os significados que os entrevistados atribuem às questões e situações relativas ao tema de interesse”. Assim o pesquisador alcança o entendimento pela linguagem dos sujeitos e também pelos significados dados por eles e como estes interpretam o mundo.

Ainda sobre o uso de entrevistas cabe ressaltar alguns pontos. Poupart (2008) apresenta três argumentos principais para o uso delas. O primeiro deles refere-se à ordem *epistemológica*, que indica a necessidade da entrevista com destaque para as condutas sociais que podem ser vistas em profundidade por meio dos atores sociais. Um segundo tipo de argumento é da ordem *ética e política*, onde se entende

que as entrevistas qualitativas proporcionam conhecer e entender internamente os dilemas enfrentados pelos atores sociais. E, por fim, os argumentos *metodológicos*, onde as entrevistas qualitativas se impoem como uma ferramenta de informação.

Para a análise dos dados foram utilizados também métodos qualitativos e quantitativos de forma mista. A utilização mista destes métodos é conhecida como triangulação e apresenta como característica a possibilidade de fazer com que métodos variados possam estar juntos na mesma pesquisa e possam ‘conversar’ entre si de modo a trazer informações variadas e relevantes para a busca do objeto proposto.

Sobre a triangulação, Vergara (2010) nos diz que:

Assumir que os métodos podem ser vistos como complementares ao invés de rivais (JICK, 1979) traz à tona a ideia de triangulação. O termo triangulação é originário da navegação e da estratégia militar. Neste contexto, a triangulação visa determinar a exata posição de um objeto a partir de diversos pontos de referência. No âmbito das ciências sociais, a triangulação pode ser definida como uma estratégia de pesquisa baseada na utilização de diversos métodos para investigar um mesmo fenômeno (VERGARA, 2010, p.242).

A triangulação utiliza-se da combinação de métodos tanto qualitativos quanto quantitativos de forma que estes converseem entre si e possam se complementar. É possível, de acordo com Denzin (2006) mixar, por exemplo, dados, pesquisadores, teorias e métodos. Assim, podem ser utilizadas diferentes fontes e diferentes momentos, locais e pessoas. A utilização de distintos entrevistados, segundo Denzin (2006), implica na tentativa de detectar ou minimizar possíveis vieses provocados pela subjetividade e individualidade de cada um, bem como para não se ter apenas um ponto de vista. Ainda segundo o autor, a

utilização da triangulação teórica implica em obter também informações relevantes sob a ótica de diferentes teorias, que podem se complementar ou se contrapor, desde que tragam enriquecimento teórico as discussões.

Algumas das principais características da utilização deste método são destacadas por Vergara (2010), como a complementaridade dos métodos, as perspectivas múltiplas, as diferentes compreensões e a validade interna e externa.

De forma também relevante, os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas e dos questionários foram analisados por meio da metodologia reflexiva. Partindo de Alvesson e Skoldberg (2000), tal metodologia tem como pressuposto que a pessoa empírica é de natureza interpretativa, política e retórica. Assim, a reflexão é vista como uma interpretação própria do pesquisador, na qual este apresenta a capacidade de olhar suas próprias perspectivas por meio das perspectivas de outros, além de utilizar-se da autocrítica.

A reflexão, segundo Vergara (2010), é obtida pelo processo constante de indução, dedução e abdução desenvolvido ao longo do processo de pesquisa.

Reflexão significa pensar sobre as condições sob as quais algo é construído. Implica investigar os modos pelos quais o contexto teórico, cultural, político, afeta a interação com o que esteja sendo pesquisado (VERGARA, 2010, p. 172).

Ainda com a autora, a metodologia reflexiva tem como características básicas a interpretação e a reflexão. A interpretação significa que “todas as referências para dados empíricos, sejam eles triviais ou não, são resultados da interpretação” (VERGARA, 2010, p.173). Já a reflexão, segundo Vergara (2010), pode ser entendida no

contexto da pesquisa empírica, como interpretação da interpretação realizada por meio de níveis de reflexão.

Segundo a autora, a metodologia reflexiva é realizada de acordo com quatro níveis especificados a seguir:

- 1) Interpretação do primeiro nível por meio de dados empíricos;
- 2) Interpretação do segundo nível, no qual se interpreta o nível anterior;
- 3) Interpretação do terceiro nível, composta por uma interpretação crítica envolvida pelas circunstâncias políticas, ideológicas e culturais;
- 4) Interpretação do quarto nível por meio da interpretação crítica e reflexiva de todos os níveis. Trata-se de uma interpretação vertical composta por todas as anteriores;

Quadro 3: Níveis de Interpretação

Aspecto/Nível	Foco
Interação com material empírico	Entrevistas, observação e outros
Interpretação	Significados implícitos
Interpretação Crítica	Ideologia, poder, reprodução social
Reflexão sobre a produção textual e uso de linguagem	Próprio texto, reivindicação pela autoridade, seleção de vozes no texto.

Fonte: Alvesson e Skoldberg (2000)

6.2.1 – Sujeitos de Pesquisa e Categorias de Análises

Com relação aos sujeitos de pesquisa, afirma-se que estes foram compostos por docentes, técnicos administrativos educacionais e discentes do *Campus* Araranguá.

No total foram realizadas 5(cinco) entrevistas semiestruturadas com 4 (quatro) docentes e 1 (um) técnico administrativo. A maioria dos entrevistados ocupou cargos na direção no *Campus* no período estudado (2009-2014). As entrevistas foram realizadas de agosto de 2014 a agosto de 2015, sendo que a primeira foi exploratória e as demais ocorreram pela necessidade vista pela pesquisadora em entrevistar informantes-chave que tenham tido experiências diretas com a administração do *Campus*.

No ano de 2015 foram realizados questionários com discentes e técnicos administrativos para complementar as informações encontradas e observar possíveis padronizações em respostas. No total foram respondidos 32 questionários com discentes e 2 (dois) questionários com técnicos administrativos educacionais.

Destaca-se ainda que os questionários foram feitos por meio da ferramenta de formulação disponível no *Google Docs* e aplicados e enviados pela Internet. Para os discentes os questionários foram enviados em um grupo fechado do *Campus* Araranguá da UFSC em uma rede social. Já para os técnicos foi enviado via grupo de e-mail cujo endereço foi repassado à pesquisadora pela Diretora Administrativa do *Campus*.

Quadro 4: Relação dos Entrevistados – Entrevista semi-estruturada

Entrevistado	Cargo	Duração
E1	Diretora Administrativa	31´05s
E2	Ex-Diretor Administrativo	1h 07´03s
E3	Diretor Acadêmico	15´55s
E4	Ex-Diretor Geral	33´23s
E5	Docente <i>Campus</i> Araranguá	1h 11´47s

Fonte: Elaborado pela autora

Como forma de obter informações de acordo com os objetivos da pesquisa foram elencadas quatro categorias de análise as quais deram suporte para as entrevistas e para os questionários. São elas: *Estruturação e Formação do Campus; Papel da Universidade e do Campus; Obstáculos Enfrentados; e o REUNI enquanto política pública.*

A primeira categoria, *Estruturação e Formação do Campus*, teve como foco investigar questões que tratassem, sobretudo do resgate histórico do *Campus* Araranguá, as relações ocorridas no ambiente de trabalho e os possíveis desdobramentos com o desenvolvimento dos cursos atuais e a instalação de novos cursos de graduação.

A segunda categoria teve como foco o *Papel da Universidade e do Campus*, assim foram investigados a relação existente do *Campus* com a comunidade em seu entorno, bem como as modificações ocorridas na cidade de Araranguá com a vinda da Universidade.

A terceira categoria, *Obstáculos Enfrentados*, abrangeu uma investigação em temas que tratassem dos possíveis e principais problemas sentidos pelo *Campus* com relação ao seu funcionamento.

E por fim, a última categoria tratou do ***REUNI enquanto política pública***, para tanto foram investigados dados que relatassem as diretrizes do programa, como a quantidade de técnico e professores para atuarem no *Campus*, evasão escolar, oportunidade por meio de cursos noturnos, bolsas de assistência estudantil e a utilização ou não de currículos diferenciados.

Destaca-se ainda que as categorias de análise foram compreendidas como questões norteadoras que permitiram com que fossem estruturadas a busca de informações, principalmente nas entrevistas e as possíveis interpretações a respeito delas. A ideia foi a de buscar tanto nas entrevistas quanto nos demais documentos utilizados, associações que contemplassem as categorias apresentadas de modo a responder a pergunta de pesquisa.

Além disso, enfatiza-se que, as categorias surgiram primeiramente da teoria e de documentos, mas não ficaram restritas a estes. Com o avanço da pesquisa e o contato com novas informações, as categorias foram se transformando até se chegar as que foram apresentadas.

6.2.2 – Técnicas de Investigação

Para desenvolver a presente pesquisa foi realizada uma investigação preliminar sobre o *Campus* Araranguá. O primeiro passo ocorreu por meio de leituras a documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da UFSC, além de outros estudos acadêmicos sobre a UFSC e sua expansão. O objetivo era a de cercar a pesquisadora sobre a história do *Campus* Araranguá e da própria UFSC.

Posteriormente, realizou-se o primeiro contato efetivo com o campo de estudo a fim de obter mais informações e dados. Desta forma, a pesquisadora foi a campo para observar o objeto de estudo, tirar fotos no local de investigação e contatar possíveis entrevistados. Após este primeiro momento, foi realizada a entrevista piloto, que proporcionou um resgate a história do *Campus* e um contato inicial com as possíveis linhas de investigação.

Com os dados iniciais coletados foi possível traçar um panorama do *Campus* Araranguá, compreender sua história e iniciar o processo de investigação sobre os obstáculos enfrentados pelos gestores, discentes, docentes e técnicos administrativos.

Em seguida a esta etapa foi constituído por meio do referencial teórico, categorias de investigação, que permitiram a elaboração de questionamentos e reflexão a cerca do objeto de estudo. Assim, foram realizadas mais 4 (quatro) entrevistas norteadas pelas categorias elencadas, além de questionários com discentes e técnicos administrativos.

Por fim, de forma simplificada e para ilustrar o percurso percorrido pela pesquisadora, apresenta-se o quadro sinóptico, que representa de modo gráfico, a estrutura do trabalho.

Quadro 5: Quadro Sinóptico

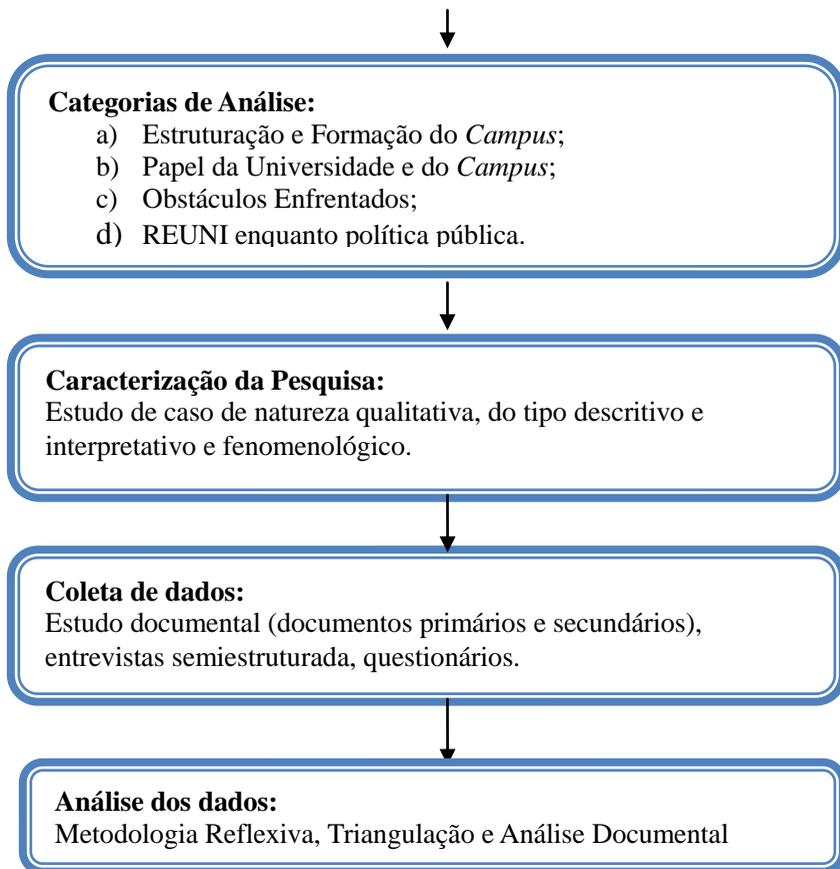
Pergunta de pesquisa: Como ocorreu a aplicação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI no *Campus* Araranguá da Universidade Federal de Santa Catarina, observando a formação e estruturação do *Campus*, as experiências administrativas, o contexto histórico e as políticas públicas brasileiras destinadas a expansão do ensino superior?



Objetivo Geral: Compreender o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI por meio de sua aplicação no *Campus* Araranguá da Universidade Federal de Santa Catarina, considerando a formação e estruturação do *Campus*, as experiências administrativas, o contexto histórico e as políticas públicas brasileiras destinadas à expansão do ensino superior.



Objetivos Específicos	Instrumentos de coleta de dados
Discutir o papel da Universidade e os desafios enfrentados pelas Instituições de Educação Superior públicas referentes ao acesso e expansão do ensino;	Dados secundários – Pesquisa documental e teórica.
Descrever e interpretar a formação e estruturação do <i>Campus</i> Araranguá da UFSC, os obstáculos enfrentados pela Instituição e o papel do <i>Campus</i> desempenhado na região;	Dados primários – Entrevistas semiestruturadas, questionários e observação de campo. Dados secundários – Pesquisa documental.
Compreender o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, enquanto política pública;	Dados primários – Entrevistas semiestruturadas, questionários e observação de campo. Dados secundários – Pesquisa documental.



Fonte: Elaborado pela autora

6.3- LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa surgiram algumas limitações as quais se faz necessário relatar.

O principal vetor que dificultou o andamento da pesquisa e até a tentativa em trazer uma maior complexidade ao tema é o fato de que o objeto de estudo, encontra-se em construção no sentido da busca de sua consolidação. Assim, por se tratar de um *Campus* com pouco tempo de criação, e este estar ainda em processo de crescimento, existem diversos problemas estruturais e administrativos que impedem e dificultam a própria existência do *Campus*. Conseqüentemente a isso, a pesquisa fica limitada a estes problemas que serão relatados no próximo capítulo, já que estes se tornam hoje, o principal obstáculo, e são também consequência de como foi aplicado o REUNI.

Com relação às entrevistas e o acesso aos dados, foi possível realizar 5 (cinco) entrevistas semiestruturadas e aplicar questionários com técnicos educacionais e alguns discentes.

Sobre as entrevistas destaca-se como limitação, o número reduzido, que embora tenha sido em menor quantidade, revelou dados importantes e que contribuíram para se alcançar os objetivos propostos. Sobre os questionários ressalta-se que estes foram feitos com uso do *Google Docs*. Já para os discentes, os questionários foram aplicados pela Internet na Rede Social dos alunos do *Campus*, onde alguns se dispuseram a participar e responder. E para os técnicos educacionais, os questionários foram aplicados via grupo de e-mail dos servidores. Ressalta-se que neste caso foram obtidas poucas respostas, pois, os servidores encontravam-se em greve no momento de aplicação dos questionários.

Ainda sobre os questionários, ressalta-se que o objetivo era a de conhecer a opinião dos entrevistados sobre o *Campus*, além de levantar os possíveis problemas identificados por eles. Enfatiza-se ainda que a intenção não era a de obter um número de participantes resultante do universo de amostra, mas ter respostas padronizáveis para observá-las juntamente com os demais dados coletados.

CAPÍTULO 7 – RESULTADOS ENCONTRADOS

O presente capítulo apresenta o conjunto de dados coletados na pesquisa de campo por meio de observação, entrevistas, questionários e documentos. A análise foi feita com base na metodologia reflexiva proposta por Alvesson e Sköldbberg (2009), a partir da qual se elabora interpretação multinível.

. O capítulo inicia-se apresentando o objeto de estudo e posteriormente passa-se para a discussão das categorias: *Estruturação e Formação do Campus*, *Papel do Campus Araranguá*, *Obstáculos Enfrentados* e *REUNI enquanto política pública*.

Sobre a metodologia reflexiva utilizada neste trabalho, argumenta-se que esta ocorreu durante todo o processo de execução do estudo. Na medida em que a pesquisadora foi a campo, fez entrevistas e colheu informações e dados, foram elaboradas reflexões sobre o tema.

Por fim, ressalta-se que a ideia foi estar constantemente refletindo sobre o tema, ou seja, indo e vindo, fazendo e refazendo e não apenas classificar os resultados. Deste modo, nos itens que serão discutidos neste capítulo procurou-se apresentar uma ordem de reflexão obtida por meio das impressões da pesquisadora e do conhecimento adquirido sobre o tema. Os níveis de reflexão não estão ordenados linearmente, mas aparecem na medida em que se buscam significados subjacentes, relações de poder e política e o posicionamento e autocrítica da pesquisadora.

7.1- OLHAR SOBRE O OBJETO: A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi fundada em 18 de dezembro de 1960 e teve como primeiro Reitor o Professor João David Ferreira Lima, cujo nome batiza hoje, o *Campus* da UFSC na cidade de Florianópolis (UFSC, 2010).

Segundo (UFSC, 2010), a Universidade foi formada pela junção de sete faculdades isoladas e foi criada no governo de Juscelino Kubitschek por meio do programa de desenvolvimento e crescimento econômico brasileiro. A ideia inicial era a criação de uma Universidade estadual, porém isto não foi possível naquele momento, e só veio a realizar-se cinco anos após a criação da UFSC, com a fundação da então Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina conhecida hoje como UDESC.

Ainda na década de 60 ocorreram importantes transformações na UFSC, dentre elas, a Lei nº 4.759 que, segundo Brasil (1965), permitiu que a instituição fosse decretada Universidade federal e o Decreto nº 64.824 de 15/07/1969 que trouxe a reforma universitária. Por esta Reforma, segundo BRASIL (1969), a UFSC adquiriu a estrutura administrativa atual com os centros, os quais agregam os departamentos e que substituíram as antigas unidades universitárias.

Com relação à configuração atual da UFSC, esta é composta por cinco *Campi*: Araranguá, Curitibanos e Joinville, criados em 2009 pelo REUNI, Blumenau e Florianópolis, sendo este último o *Campus* sede que é composto por onze centros de ensino: Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências Biológicas (CCB), Centro de Ciências da Educação (CED), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de

Ciências Físicas e Matemáticas (CFM), Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), Centro de Comunicação e Expressão (CCE), Centro de Desportos (CDS), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), Centro SócioEconômico (CSE) e Centro Tecnológico (CTC).

A UFSC atua na produção, sistematização e socialização do saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, além de ter participação em diversas áreas do conhecimento e em todos os níveis de formação acadêmica. Os níveis de formação da UFSC vão desde o ensino básico, com o Colégio de Aplicação e com o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), até a pós-graduação (UFSC, 2010).

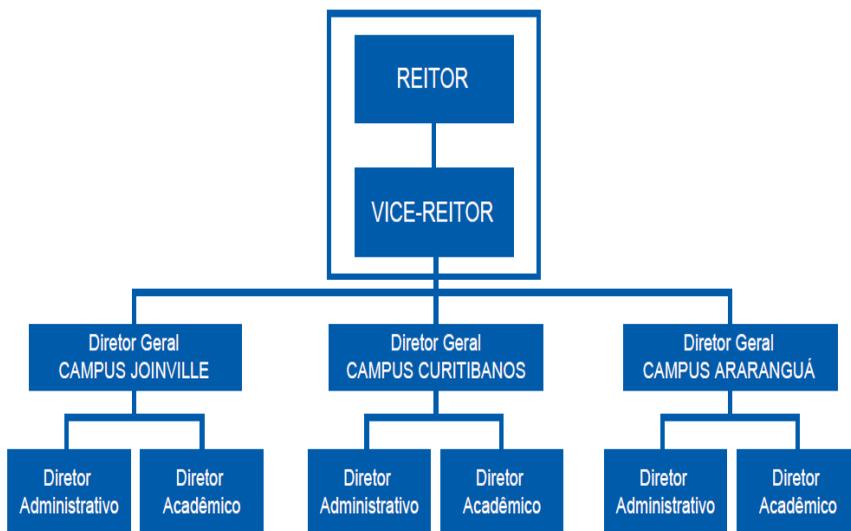
É inegável também que a Universidade conquistou nos últimos anos um grande crescimento, sobretudo por ter aderido ao REUNI. Com relação à expansão da UFSC e a criação de novos *Campi*, segundo (UFSC, 2010), esta ocorreu como uma forma de amenizar o desequilíbrio no ensino superior público, principalmente com o interior do Estado.

A Universidade resgata uma dívida social histórica com o interior do Estado, com a oferta de vagas a estudantes, na modalidade presencial em Florianópolis, e, a partir de 2009.2, nas novas sedes do interior – Araranguá, Curitiba e Joinville. Adicionalmente, na modalidade a distância, atendem-se polos conveniados com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), distribuídos em todo o Estado de Santa Catarina, em que quase um total de vinte cursos a distância são hoje oferecidos para graduação, pós-graduação *lato sensu* e extensão. Alguns desses cursos são oferecidos em vários estados brasileiros e mesmo em todo o País, como é o caso do curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Assim, os princípios de gratuidade e qualidade fortalecem-se com o atual atendimento,

mais equânime, mais distribuído no território catarinense e, portanto, mais justo socialmente (UFSC, 2010 p. 27).

No que diz respeito à estrutura administrativa dos novos *Campi*, enfatiza-se que esta é composta por um Diretor Geral, um Diretor Administrativo e um Diretor Acadêmico. Atualmente os *Campi* estão diretamente subordinados à reitoria, e estão em processo de reconhecimento. Tal fato traz algumas implicações, dentre elas, a não representatividade dos mesmos em órgãos deliberativos.

Figura 8: Organograma dos *Campi* implantados com o REUNI



Fonte: UFSC (2010, p.30)

Com relação à população universitária, como pode ser observado no gráfico 12, houve um salto quantitativo. Até o ano de 2014 a Universidade contava com um corpo docente de 2.102 professores

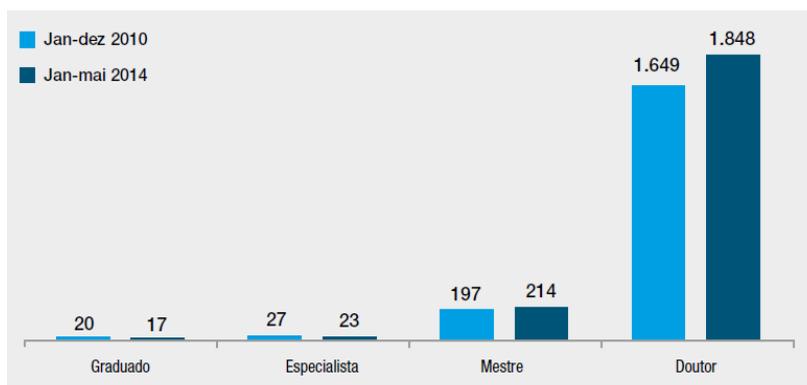
efetivos, sendo que destes 1.848 são doutores, 214 mestres, 23 especialistas e 17 graduados.

Gráfico 12 : Crescimento no número de docentes – 2010- 2014



Fonte: UFSC (2015)

Gráfico 13: Evolução da titulação docente



Fonte: UFSC (2015)

Já com relação ao corpo de servidores técnico-administrativos em educação, como mostra o gráfico 14, é possível identificar que até o ano de 2013 a Universidade contava com um número de 3113 profissionais, sendo que destes 1.858 possuíam ensino superior completo, 864 ensino médio completo, 72 ensino médio incompleto, 120 ensino básico completo e 151 ensino básico incompleto.

Gráfico 14: Evolução do número de corpo técnico e escolaridade

Nível de Escolaridade	2009	2010	2011	2012	2013
1º Grau Incompleto	224	209	179	172	151
1º Grau Completo	162	155	245	134	120
2º Grau Incompleto	118	113	93	83	72
2º Grau Completo	910	865	911	935	864
Superior Incompleto	66	60	56	53	48
Superior Completo	1.328	1.422	1.524	1.726	1.858
Total	2.808	2.842	3.008	3.103	3.113

Fonte: UFSC (2015)

Além do aumento sentido no número de corpo docente e técnico, é possível observar também um aumento considerável no número de discentes nos últimos anos. Dados constantes na tabela 4 revelam um grande crescimento no período de aplicação do REUNI, que passou de 33.254 discentes no ano de 2008 para 40.550 discentes no ano de 2012, representando um percentual de aumento de 21,94%.

Tabela 4: População Universitária – Discentes

POPULAÇÃO UNIVERSITÁRIA - Discentes					
Ano	Graduação	Pós-Graduação			Total
		Espec.	Mestrado	Doutorado	
2008	25.942	1.882	3.369	2.061	33.254
2012	26.972	7.455	3.341	2.782	40.550

Fonte: Elaboração própria a partir de UFSC (2012).

Outra transformação ocorrida na Universidade, conforme tabela 5, é com relação à previsão orçamentária, que teve um acréscimo considerável no período de 2009 a 2014, passando de R\$ 651 mil Reais para R\$ 910 mil Reais, o que representou um aumento na ordem de 39,78%.

Tabela 5: Previsão orçamentária para o período 2009 a 2014 (em R\$ mil)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Ensino, Pesq. e Extensão	398.066,0	435.331,1	482.844,0	533.430,2	560.101,7	588.106,8
Outros gastos de pessoal	226.366,5	235.531,7	247.308,3	259.673,7	272.657,3	286.290,2
Acervo Bibliográfico e Infraestrutura	1.730,0	500,0	525,0	551,3	578,8	607,8
REUNI - Custeio	6.848,0	10.946,9	19.569,3	31.761,6	33.349,7	35.017,2
REUNI - Capital	17.952,3	27.003,2	43.087,0			
Total	650.962,8	709.312,9	793.333,5	825.416,8	866.687,6	910.022,0

Fonte: UFSC (2010, p. 99)

Como pôde ser observado, a UFSC teve um crescimento relevante nos últimos anos, principalmente após a adesão ao REUNI, porém, cabe investigar *in loco* se esse aumento de fato foi suficiente

para dar andamento aos trabalhos que vêm sendo realizados pela Universidade.

7.2- OLHAR SOBRE O OBJETO: O *CAMPUS* ARARANGUÁ

O *Campus* Araranguá da UFSC é fruto da expansão do ensino superior público brasileiro que, por meio de programas governamentais, levou o ensino superior para o interior do Brasil. Um dos objetivos do programa é diminuir as desigualdades existentes entre as regiões, sobretudo a concentração do ensino público federal nas grandes cidades.

As atividades da UFSC em Araranguá, segundo Silva (2013), foram anteriores a fundação do *Campus*, e ocorreram em virtude do polo de ensino a distância. As primeiras mobilizações para a criação do *Campus* ocorreram devido à atuação de políticos da região articulados com a comunidade e o empresariado, que desejava um ensino superior público e via a necessidade de expansão para o sul do Estado de Santa Catarina. Um dos principais políticos a lutar pela implantação do *Campus* foi o Deputado Federal Jorge Boeira.

As discussões para instalação de *campus* da UFSC em Araranguá remontam 2003 quando representantes da comunidade lideradas pelo deputado federal Jorge Boeira começaram a discutir o processo de buscar para a microrregião Araranguá uma Universidade pública, federal e gratuita, inclusive, o projeto de implantação do *campus* contou com R\$ 10,5 milhões em emendas individuais viabilizadas pelo deputado (SILVA, 2013, p. 30).

Assim, com recursos do REUNI a UFSC iniciou as atividades acadêmicas no *Campus* Araranguá no segundo semestre de 2009. Segundo Silva (2013), a proposta enviada ao MEC pela UFSC

estabelecia a criação de 1.430 vagas em novos cursos de graduação, distribuídas em 515 vagas em dez cursos noturnos e 915 vagas em 21 cursos diurnos. Para o *Campus* Araranguá foram planejadas 300 vagas anuais.

A UFSC, além de ter que cumprir com as diretrizes e metas do programa, teve que buscar uma nova forma de estruturação interna. Desta forma criou um organograma simples e que possibilitou uma maior integração entre servidores e professores, com coordenadorias de cursos integradas e, futuramente, com ensino de graduação e pós-graduação integrado, sem divisões por departamentos de ensino (SILVA, 2013).

O *Campus* Araranguá, como já explicitado, iniciou suas atividades em sede própria e em um prédio que foi projetado inicialmente para abrigar os cursos da UFSC na modalidade a distância.

A UFSC contava com um espaço de 1.227.88m² que contemplava: 05 salas de aulas, 02 salas de aulas adaptadas para Laboratórios de Informática, 01 Auditório (70 lugares), 04 salas para professores (8,45m² cada), 01 sala de reuniões (12,82m²) e espaço para administração e Secretaria Acadêmica (62,49m²) (SILVA, 2013, p. 31).

No projeto que foi enviado ao MEC, segundo Silva (2013), previam-se três cursos de Bacharelado pertencentes à mesma área para o *Campus*: Ecoturismo, Administração e Relações Internacionais. A ideia inicial era que os cursos pertencessem à mesma área, para que os professores pudessem lecionar em mais de um curso e, então, cumprir com uma das diretrizes do REUNI que previa 18 (dezoito) alunos para cada professor. Porém, os cursos que foram implantados no *Campus*

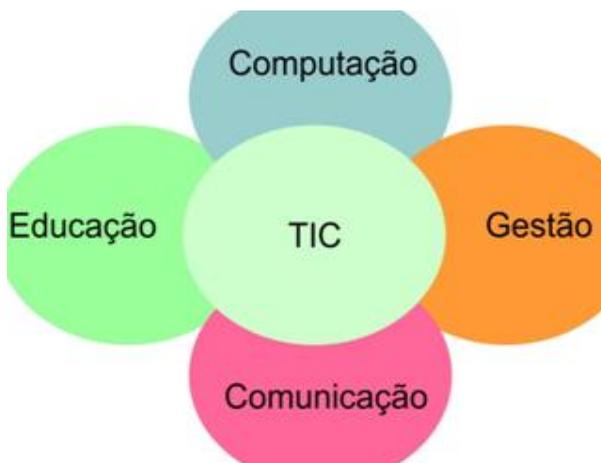
foram diferentes daqueles que estavam na proposta original. No segundo semestre 2009 iniciaram-se efetivamente as aulas com o curso Bacharelado de Tecnologias da Informação e Comunicação com dois turnos e 200 (duzentas) vagas anuais.

O curso de Bacharelado de Tecnologias da Informação e Comunicação, segundo Silva (2013), foi pensado com uma proposta inovadora e com vocação para formar profissionais nas áreas da computação e com formação rápida em três anos. O curso foi estruturado em dois ciclos, o primeiro de três anos com formação básica (Básico Digital) e o segundo de um ano, destinado a uma formação complementar, na forma de três habilitações. Sendo elas: Habilitação em Tecnologias Digitais, Habilitação em Negócios Digitais e Habilitação em Educação e Cultura Digital.

O novo curso trazia a proposta de “formar profissionais capazes de solucionar problemas que envolvem a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em organizações”. E apresentava currículo estruturado em 02 (dois) ciclos de formação, um primeiro ciclo com 06 (seis) semestres e um segundo ciclo com 02 (dois) semestres, destinado a uma formação complementar na forma de três habilitações, perfazendo 04 (quatro) anos de duração no total (SILVA, 2013, p. 37).

O curso de Tecnologias da Informação e Comunicação, segundo Silva (2013), nasceu propondo algumas inovações, dentre elas, o uso de disciplinas na modalidade de ensino a distância que podem contemplar até 20% total dos créditos previstos para o curso, bem como atividades complementares como atividades extraclases e estágios curtos. Outro destaque é o núcleo comum e a criação do curso em modo de ciclos e em bacharelado multidisciplinar.

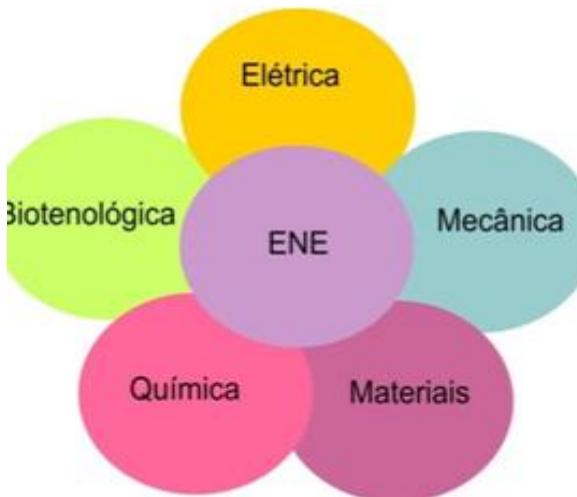
Figura 9: Núcleo Comum do curso de TIC



Fonte: Silva (2013)

O segundo curso do *Campus* Araranguá, de acordo com Silva (2013), foi o curso de Engenharia de Energia, que foi criado pela necessidade da Universidade cumprir com o acordo estabelecido com o MEC e preencher as 300 vagas destinadas para o *Campus* Araranguá. Desta forma foram criadas 100 vagas para o curso de Engenharia de Energia que era predominantemente noturno, organizado em 02 (dois) ciclos e com duas áreas de concentração: Sistemas de Conversão e Bioenergia e Sustentabilidade.

Assim como o curso de Tecnologia da Informação, o curso de Engenharia de Energia possui um núcleo comum, além da multidisciplinaridade.

Figura 10: Núcleo Comum do curso de Engenharia de Energia

Fonte: Silva (2013)

Ainda sobre o curso de Engenharia de Energia, ressalta-se que foram destinadas 100 vagas anuais, mas que na prática foram ofertadas 80 vagas anuais. Assim, com o saldo de 20 vagas e a redução de 100 vagas do curso de Tecnologia da Informação, o *Campus* pôde oferecer mais dois cursos de graduação: Engenharia de Computação com 60 vagas anuais e Fisioterapia também com 60 vagas anuais.

Segundo Silva (2013), o curso de Engenharia de Computação veio com o objetivo de fortalecer a área das tecnologias digitais e de complementar o curso de TIC e de Engenharia de Energia, mas com conhecimentos mais aprofundados, principalmente de eletrônica digital.

Conforme exposto no Projeto Político Pedagógico do *Campus* UFSC Araranguá, a implantação do curso de Engenharia de Computação visou fortalecer as áreas dos fundamentos do curso de Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, dos fundamentos eletrônicos do curso de Engenharia de Energia - ENE e a vertente tecnológica do curso da saúde, associada a exames, tratamento de imagens e equipamentos específicos, de forma integrada aos cursos existentes (SILVA, 2013, p. 47).

Já o curso na área de saúde, segundo Silva (2013), foi pensado para que tivessem dois cursos complementares entre si, tratam-se dos cursos de Bacharelado em Biomedicina e do curso de Fisioterapia, ambos deveriam ser diurnos e integrais, com 60 vagas anuais cada. A argumentação era a de que estes cursos possuem parte de disciplinas equivalentes entre si e poderiam adotar os princípios pedagógicos em implantação no *Campus*, como a oferta de até 20% de disciplinas na modalidade a distância. O Curso de Biomedicina não foi implantado, entretanto, para fortalecer a área de saúde e complementar o curso de Fisioterapia, está previsto a criação do curso de Medicina com ênfase em saúde pública.

De acordo com Silva (2013), o futuro curso de Medicina foi conquistado por meio do **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde**, que estabelece que escolas devam expandir-se e tornar-se o centro do processo de ensino e aprendizagem, com a formação de profissionais capazes de desenvolver uma assistência humanizada e de alta qualidade.

Atualmente o *Campus* possui além dos quatro cursos de graduação, cursos Pós-graduação. Sendo eles: **Especialização em TIC aplicados à segurança pública e Direitos Humanos**, realizado no

âmbito da Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (RENAESP); **Mestrado em Tecnologia da Informação e Comunicação** e **Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física**, realizado em parceria com o Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF) voltado a professores de ensino médio e fundamental e **Mestrado em Engenharia de Energia e Sustentabilidade**.

7.3 – ESTRUTURAÇÃO E FORMAÇÃO DO *CAMPUS*

O programa REUNI, apresentado as Universidades federais pelo MEC, teve como principal objetivo, a expansão e a reestruturação das Universidades Federais e possibilitou as Universidades participantes, usufruir de recursos financeiros e também aumento de orçamento. Foi por meio deste programa, que a UFSC expandiu seus cursos para o interior de Santa Catarina e implantou três novos *Campi*.

Segundo Perardt (2013), a adesão da UFSC ao REUNI ocorreu institucionalmente em reunião do Conselho Universitário - CUN, realizada no dia 11 de setembro de 2007, quando o então Reitor, Professor Lúcio José Botelho, fez uma breve explanação sobre o assunto, e convocou uma reunião posterior com os Diretores dos Centros de Ensino para que estes discutissem o assunto em seus Centros e, após, formulassem as demandas de cada Unidade de Ensino.

A proposta de adesão ao Programa foi aprovada em reunião realizada pelo CUN em 27 de novembro de 2007, quando segundo Perardt (2013, p.166), “de caráter deliberativa e fechada para os membros do Conselho, foi aprovado por maioria a proposta de adesão da UFSC ao REUNI, sob clima de protestos”.

Segundo Rossi (2007), apesar do pedido do Sindicato dos Trabalhadores da Universidade (SINTUFSC) e do Diretório Central dos Estudantes (DCE) de que a votação fosse aberta, a sessão foi fechada e, dos 41 conselheiros presentes, apenas 5 (cinco) votaram contra o REUNI, sendo que 15 não compareceram à sessão.

De acordo com Rossi (2007), em relatos realizados na época tanto a Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina - APUFSC, Sindicato dos Trabalhadores da Universidade Federal de Santa Catarina - SINTUFSC e O Diretório Central dos Estudantes - DCE, manifestaram-se contrários à adesão da Universidade ao programa.

Durante debate organizado pelas entidades representativas da UFSC (APUFSC, SINTUFSC, DCE), no dia 20 de novembro, José de Assis, representando o Sindicato dos Trabalhadores da UFSC, SINTUFSC, disse que ninguém é contra a expansão das Universidades no país. “Somos contra é a mercantilização do ensino na forma proposta pelo governo”. Para Assis, a reforma tem que iniciar com aumento do investimento do PIB em educação e na reposição das vagas dos trabalhadores nas Universidades, que carecem de 25 mil servidores técnico-administrativos e 15 mil docentes. Representando o DCE, Rodrigo Ribeiro chamou de mercenários aqueles que defendem o REUNI. Diz que é necessário desfazer os mitos do projeto, tais como o curso de bacharelado interdisciplinar e as metas de 90% de aprovação previstas pelo MEC (ROSSI, 2007, p.1).

Figura 11: Protestos contra a adesão da UFSC ao REUNI



Fonte: Disponível em: < <http://noticias.ufsc.br/2007/11/Universidade-federal-de-santa-catarina-adere-ao-REUNI/> > Acesso em: 4 agosto de 2015.

Ainda sobre o clima de protesto, um dos entrevistados relatou:

A Universidade entrou no REUNI sem querer, entrou nos últimos instantes da chamada. Ela entrou devido à pressão, porque o REUNI representou um aumento de custeio de quem aderiu e é um aumento considerável. Isso está nos próprios documentos e como o REUNI aportava um aumento grande no orçamento de custeio (...). As ações foram motivo de controvérsias. O projeto que foi apresentado inicialmente ao REUNI, o que foi pactuado, nem a Reitora tinha acesso, ela conseguiu a pouco tempo com o ministro, o que eu tenho é um documento que foi a proposta e o que aconteceu foi que não teve nenhum planejamento, foi tipo nós vamos aderir e depois vamos ver o que fazer. (E2)

Sobre a escolha da cidade de Araranguá para sede de um dos três *Campi*, segundo Silva (2013), esta ocorreu anterior à adesão da UFSC ao REUNI e foi feita, sobretudo, pela já existência de um polo a

distância da UFSC e pelas mobilizações conjuntas da comunidade local, entidades, e empresários, que reivindicaram a instalação de uma Universidade pública para a região. Somada a esta força, aparece a figura do Deputado Federal Jorge Boeira, que leva a reivindicação adiante.

Tais apontamentos podem ser observados em trechos das entrevistas.

Então, tem toda uma conjuntura, em Araranguá teve um apoio muito forte do empresariado e de políticos da região para que a Universidade fosse instalada. A participação do Jorge Boeira foi um processo importante para a região e para a formação do *Campus*. O nome desse deputado ficou ligado à formação do *Campus* Araranguá.(E5)

Pelo que eu lembro, porque que sou daqui de Araranguá, quando surgiu a questão do REUNI já existia um pedido de toda a região sul, desde a AMOREL, AMESC, pra vir pra cá uma instituição de ensino e juntamente com o Deputado Jorge Boeira, ele utilizou todas as emendas dele para tentar implantar o *Campus* aqui. É o que eu lembro assim de histórico, foi a ajuda deste deputado somada a toda uma solicitação que já tinha na região. (E1)

A UFSC ao instalar-se na cidade já contava com um prédio que foi destinado ao ensino a distância. Segundo Peratdt (2013):

Naquela época o município já tinha local para as instalações físicas, um terreno da União que foi doado para a construção da Universidade, a construção do prédio já estava iniciada com recursos da emenda do Deputado Federal Jorge Boeira, e se iniciava a discussão com a sociedade local sobre os cursos a serem ofertados naquele *Campus* (PERATDT, 2013, p.170).

Sobre a instalação da UFSC na cidade, um dos entrevistados relata também a doação do terreno feita pela união para a construção do prédio que foi destinado, primeiramente ao ensino a distância.

Foi cedido um terreno para fazer a UFSC em Araranguá, se eu não me engano, o terreno já era da União e ele foi cedido tanto pro IFSC quanto pra UFSC. Fora isso não foi aproveitado nenhuma estrutura, a UFSC chegou aqui e não existia nada. (E1)

No que diz respeito ao aproveitamento de infraestruturas existentes para otimizar recursos, pensa-se que de fato ações que planejam utilizar o espaço já existentes acabam sendo mais atrativas. O *Campus* Araranguá ao utilizar e ampliar as instalações pertencentes a UFSC e que eram destinadas ao ensino a distância, pode de alguma maneira iniciar suas atividades de forma mais confortável. Muito embora, de acordo com o próprio depoimento de E1, a UFSC tenha iniciado suas atividades a partir do zero, ou seja, mesmo que se tenha a doação de um terreno e neste se tenha um prédio para iniciar as atividades são necessários ainda muitos outros itens para poder se consolidar.

Ainda sobre a formação, para dar início as primeiras atividades no ano de 2009 foram transferidos servidores lotados em Florianópolis e que tinham a função de implantar o *Campus* Araranguá.

Aqui teve a primeira diretora administrativa que veio de Florianópolis que é a técnica Lucia Maria Lock Goes, hoje ela é pró-reitora Adjunta de administração da UFSC. Ela veio e ficou da inauguração até 2012, de 2009 a 2012, depois assumiu o professor Juarez⁸. Ela e o professor Sergio⁹ que era Diretor Geral vieram pra cá pra fundar o *Campus* Araranguá. (E1)

Os primeiros diretores vieram da UFSC Florianópolis, o primeiro técnico também, passou 30 dias aqui pra organizar e ensinar os que estavam entrando por concurso pra cá, mas todos os servidores que vieram de Florianópolis já voltaram pra lá. (E1)

Diferentemente do que ocorre nos Centros da UFSC nos quais se tem um Diretor e um Vice-diretor, os novos *Campi* estão diretamente ligados à reitoria da Universidade e são constituídos por três diretores.

São três diretores, o diretor geral que fica na ponta, abaixo dele o diretor acadêmico e o diretor administrativo e aí os setores são vinculados ou ao acadêmico ou ao administrativo. A estrutura dos *Campi* é diferente dos centros, justamente pela parte administrativa, porque nós temos aqui setores que não teriam lá. Nos centros não tem. Nos centros tem diretor e vice e um coordenador administrativo. Por isso que dá bastante discussão, porque o REUNI criava os *Campi* com três diretores, vinha na proposta pelo que eu fiquei sabendo. Eu sei porque são as três gratificações liberadas, nos outros *Campi* são três também”. (E1)

⁸ Professor do curso de TIC do *Campus* Araranguá e que atuou também como Diretor Administrativo no *Campus*.

⁹ Professor do Departamento de Informática e Estatística – INE *Campus* Sede Florianópolis. Foi também o primeiro Diretor Geral do *Campus* Araranguá nomeado por indicação da Reitoria da época.

Desde o início de sua implantação, o *Campus Araranguá* passou por obstáculos que estavam relacionados com a política institucional refletida, dentre outros, pela transição de Reitores e da equipe de gestão. Um dos grandes empecilhos diz respeito à continuidade de projetos, pois muitas vezes a transição de uma para outra gestão representava uma quebra ideológica.

Os novos *Campi* passaram por três gestões diferentes, a primeira ocorreu de 2004-2008, e tinha como Reitor o professor Lucio José Botelho responsável pela adesão da UFSC ao REUNI. Na visão deste Reitor, segundo Machado (2014), os cursos implantados deveriam pertencer a uma mesma área para otimizar recursos, além de articular com a vocação regional do Vale do Araranguá voltada para a internacionalização do turismo. A proposta enviada ao MEC foi feita com os cursos de bacharelado em Ecoturismo, Administração e Relações Internacionais, mas com a troca de reitoria acabaram sendo substituídos.

O gestor defendia que com a implantação dos referidos cursos no *Campus Araranguá* estaria promovendo-se o desenvolvimento das potencialidades da região e, por consequência, contribuindo para as pessoas se fixassem em suas cidades de origem (MACHADO, 2014, p.123).

A gestão seguinte, 2008-2012 composta pelo professor Álvaro Toubes Prata foi responsável pela implantação dos *Campi*. Nesta gestão os cursos que foram planejados para o *Campus* não foram implantados e deram lugar a outros: Tecnologia da Informação e Comunicação, Engenharia de Energia e Engenharia da Computação e posteriormente Fisioterapia.

A mudança nos cursos de graduação no *Campus Araranguá* foi uma decisão do então novo reitor (gestão 2008-2012), influenciado por demandas da comunidade local que desejava cursos que promovessem maior desenvolvimento regional (MACHADO, 2014, p.124).

Ainda segundo a autora, os gestores se sensibilizaram aos pedidos da comunidade, revisaram os cursos e propuseram novos, que na visão deles, teriam o potencial de desenvolver a região em qualquer lugar onde fossem criados. Desta forma, os cursos vocacionados à região e que haviam sido planejados não foram feitos e deram lugar a outros.

De acordo com Machado (2014), pela área de formação dos idealizadores do *Campus* ser das Ciências Tecnológicas, foi implantado no início de 2009, o primeiro curso, Tecnologias da Informação e da Comunicação que foi considerável mais fácil de ser implantado já que não exigia grandes laboratórios e estruturas, e assim poderia se enquadrar no prédio da UFSC. Desta forma, segundo Machado (2014, p.144), “as definições sobre os cursos foram mais por contingências e oportunidades que se apresentavam em cada momento, do que como resultados de ações planejadas”.

Sobre os cursos que foram implantados, os entrevistados relataram que, de maneira geral, estes têm atratividade e possuem uma boa avaliação. O único que teve um rendimento abaixo do desejado foi o curso de Fisioterapia, o que, segundo um dos entrevistados, deve-se, entre outras coisas, ao corpo docente jovem que não possui tanta pesquisa, e também pela falta de laboratórios, equipamentos e bibliografias adequadas.

Ainda sobre os cursos é perceptível que estes, mesmo que tenham sido diferentes dos que haviam sido planejados, estão conseguindo aos poucos se consolidar e atrair jovens para cursá-los no *Campus Araranguá*.

São duas coisas, primeiro os cursos que foram criados eu os vejo com representação, com densidade acadêmica. A gente tem um curso que deveria ser de alta demanda que é o TIC e ele não tem a alta demanda que deveria ter porque ele é ainda um curso desconhecido. A gente precisa difundir o curso, é um curso de três anos, bacharelado, há empregabilidade excelente. O nosso curso está muito bem conceituado, está com nota 4, só não tem 5 porque tem problema de acessibilidade no *Campus*. O curso de engenharia de energia tem nota 4. O curso que está carente é a Fisioterapia por diversos motivos, inclusive pelo perfil dos professores, que são pessoas bastante jovens e falta experiência e isso pesou inclusive na avaliação. Os quatro primeiros professores do curso, por exemplo, não eram fisioterapeutas. (E4)

Os cursos são bastante densos. A gente tem cursos de Engenharia de Energia, Engenharia da Computação, Fisioterapia, o próprio TIC é um curso que está indo muito bem, de alta empregabilidade. Outra coisa importante que aconteceu foram os mestrados, a gente está com três mestrados, já fizemos duas especializações. Então é tudo muito relevante inclusive para os professores. (E4)

Em 2010 implantaram Engenharia de Energia, problemático até hoje. A proposta inicial do curso previa que os alunos fariam prática em Florianópolis, o que é uma coisa completamente insana. O que acontece, o curso vai formar esse ano, nós estamos esperando a comissão do MEC vir aqui e eles não têm um laboratório de Energia. (E2)

Mas de qualquer maneira eu acho que os cursos estão bem. Dentro de uma configuração que eu só consigo ver para esse *Campus* e para todos os outros, tem que ter estratégia de expansão. Não tem o menor sentido o *Campus* virar um ‘bonsaisinho’ aqui. Aí seria uma desgraça. (E4)

Não têm planos ainda para novos cursos, é claro que precisa, mas tudo depende de orçamento. O curso de medicina que estava previsto para 2016, agora passou para 2017, por falta de repasse do governo federal. Nem é culpa da Reitora, é falta repasse mesmo, o que postergou. O curso não foi cortado, mas como falei tem previsão de abertura, é uma previsão vai depender do orçamento. (E3)

Um terceiro momento e que, por sua vez, também repercutiu diretamente no *Campus* foi a nova mudança de gestão. De 2012 a 2016 assume a frente da Reitoria a professora Roselane Neckel, que representou uma ruptura com as gestões anteriores. Conforme Machado (2014, p.152) “este fato teve impacto sobre o *Campus* Araranguá com a mudança dos gestores locais, que são indicados pela nova reitoria”. Assim, os diretores que foram de Florianópolis para implantar o *Campus* retornam para a sede e em seus lugares assumem três novos professores que eram lotados no *Campus* Araranguá.

Sobre esta ruptura um dos entrevistados relata que,

Quando saiu da reitoria a gestão do professor Prata foi uma ruptura. O Prata foi o Reitor que começou a implantar os *Campi*, e não tinha nada institucionalizado e legalizado sobre os *Campi*, ficou sempre dependendo da reitoria. Então com a nova reitoria eleita, o dilema foi quem assumiria o *Campus*. Houve uma eleição, então aqui tinham os diretores indicados pela reitoria antiga, o professor Peters e a professora Patrícia e ficamos quase dois meses sem saber o que ia acontecer. O Peters não saía, ele tinha apoiado a outra chapa

que perdeu a eleição pra reitoria e a Roselane ganhou. Então houve lá uma discussão, e ficamos num vazio institucional, sem saber o que iria acontecer. (E5)

Ainda segundo o entrevistado E5, ficou no *Campus* um clima tenso, não se sabia como ocorreria a transição de Direção Geral e nem quem assumiria. Desta forma, um grupo de professores resolveu ir até a sede se apresentar a nova Reitora e pedir um posicionamento sobre o caso.

Bom, no segundo turno, nós acabamos apoiando a Roselane e ela acabou vencendo a eleição, mas ficou esse vazio institucional, não se sabia o que iria acontecer no *Campus* com a mudança de reitoria. Então ninguém sabia, ao mesmo tempo não vinha ninguém da reitora nos dizer o que ia acontecer. Então eu e mais uns professores nos reunimos e viemos a reitoria nos apresentar e conversar. Falamos , está acontecendo isso lá e queremos saber como vai ficar. Os professores estão lá, e queríamos saber como ficaria a transição de todo esse processo. (E5)

A partir deste momento, foi formado não só em Araranguá, mas nos demais *Campi*, uma comissão de transição que tinha a tarefa de levantar e traçar um diagnóstico dos *Campi* e levar as informações para a reitoria a fim de traçar um planejamento. Além disto, foi a partir do trabalho feito por essa comissão que a reitoria passou a conhecer os professores e fez sua indicação para Diretores do *Campus*, fato este, segundo relato, diferente do que ocorreu em outros *Campi*.

A reitora eleita formou o que ela chamou de comissão de transição, que tinha como tarefa ouvir a comunidade acadêmica, as necessidades e expor para a reitoria. Resumindo ficamos quase dois meses trabalhando e vendo todos os problemas do *Campus*. Fizemos reuniões com os

professores, com os alunos, enfim, deu um trabalhão enorme, terminamos, pegamos esse documento, chamamos a reitora e a vice no *Campus* e mostramos para elas (...) Discutimos, fizemos planejamentos e inclusive apontamos soluções. Inclusive a proposta de alugarmos a Unisul surgiu desse trabalho. Nós levamos ela lá na Unisul e foi ali que ela começou a negociação para aluguel e depois aquisição. A partir disso também ela viu os perfis das pessoas para indicar para a nova Direção do *Campus*. Nisso o *Campus* Araranguá foi diferente de outros lugares, onde teve indicações de professores a cargo de Diretores e que eram aliados da Reitoria. Então aqui houve um trabalho e a partir do reconhecimento desse trabalho é que foram indicados os Diretores. (E5)

Sobre os desafios enfrentados pela nova direção do *Campus* Araranguá um dos entrevistados relata que,

Antes de eu assumir aqui, teve outro diretor que foi o professor Sergio Peters, ele que implantou o *Campus*, ele é do INE. Eu fui diretor do *Campus* de maio de 2012 a maio de 2015, eu estava aqui nomeado, não teve eleição. Quando eu entrei como diretor fui nomeado, ficou eu, o professor Juarez e a professora Regina, nós entramos para ficar um ano, mas ficamos três anos. Na verdade houve muito desgaste neste processo. Estar na ponta é muito difícil, a Universidade é uma instituição onde os pares e todo mundo acha que manda e sabe de tudo. Aprendi na verdade o que já sabia, que é preciso ter bastante experiência na gestão. O que se tem é que é muito mais importante o processo do que o resultado. Então a Universidade se pauta muito mais pelo processo do que pelo resultado, é tudo muito processual, demorado. Há um clima de muito divisionismo, e aqui já teve isso desde o início, já começou assim. (E4)

A partir desses relatos é possível identificar que todo o processo ocorrido na Universidade seja para implantar cursos, seja para discutir quem serão os novos diretores, passa por algo maior e é envolvido por questões políticas internas. As decisões dentro do *Campus* são permeadas constantemente por estas políticas e, este fato, por sua vez, acarreta em desdobramento no cotidiano da instituição.

Outro ponto que merece destaque é a consolidação da área de saúde no *Campus* Araranguá com a implantação do curso de Medicina. Esta parece ser a grande promessa para o desenvolvimento do *Campus* e já era desde o início da implantação da UFSC uma reivindicação da comunidade.

Desde o início a comunidade queria o curso de Medicina, porque tem essa coisa de trazer cursos tradicionais, desde o começo esse foi um curso indicado pela comunidade e pressionavam a UFSC nesse sentido. Bom, mas na época não tínhamos condições e aí veio o curso de TIC que era completamente diferente daquilo que eles queriam. Eu particularmente achava que essa possibilidade nunca, aconteceria, porque era algo fora e não tinha verba para isso. Não tinha na época essa história de Programa mais Médicos, de Saúde Popular, não tinha nada disso na época. Com a vinda desses projetos mudou completamente, tinha essa possibilidade, a comunidade queria. (E5)

Então, a vinda da medicina está muito mais dando uma representação e musculatura pro *Campus* e vem pra consolidar outra área que é a área da saúde. Tem duas áreas bem distintas aqui, o que não acontece nos outros *Campi*, Blumenau e Joinville a ênfase é nas engenharias, Curitiba a ênfase é em agroveterinária e nas ciências agrária. Aqui não, nós temos uma área de saúde e uma de tecnologia. Acho que tudo isso resulta de falta de planejamento. (E4)

A vinda do curso que era prevista para 2016 foi postergada para 2017, neste caminho surgiram rumores e receio de que o curso não acontecesse, mas a previsão é que ele realmente aconteça.

Foi uma grande conquista, obviamente não é só nossa esta conquista, mas da comunidade. A vinda do curso de Medicina que é extremamente relevante pra cidade e pra região do vale do Araranguá, pra todo mundo, pro *Campus* será muito bom. O curso de Medicina será só em 2017, mas eu não acredito que isso seja cancelado. Até porque este é um processo que não é só da Universidade Federal de Santa Catarina, envolve forças políticas. Então eu não acredito em uma reversão deste processo. Todos esperam ansiosos, não só Araranguá, mas o vale todo, Criciúma, Tubarão e até o norte do Rio Grande do Sul, quer dizer a área de abrangência é bastante grande. (E4)

Não queremos que o curso de Medicina seja implantado às pressas ou por força política, só pra dizer que foi implantado. O curso de Medicina não é só colocar os alunos numa sala, a gente tem que ter toda uma rede de laboratórios prontos para receber. A própria rede básica de saúde da região tem que estar bem preparada para receber os alunos. Então a gente não está tendo empecilhos, a gente está trabalhando com tempo para implantar da maneira correta. (E1)

O Campus Araranguá conquistou este novo curso com a participação em um edital do Governo Federal que previa a criação de novos cursos em Medicina em regiões estratégicas e no interior do país. Por conta disto, e aproveitando-se da boa localização da cidade de Araranguá, os gestores justificaram a criação do curso enfatizando que entre Porto Alegre e Florianópolis existe um grande vazio com relação a

cursos públicos nesta área, e assim, com sua instalação, poderiam atrair alunos dos dois estados e atender uma grande região do interior (sul de Santa Catarina e norte do Rio Grande do Sul).

Quando eu mandei as coisas para a reitoria eles me avisaram, olha tem um edital aqui do MEC , eles vão começar um programa chamado Mais Médicos e aqui tem um campo para assinalar se temos interesse ou não, em futuramente ter medicina, daí a gente quis participar. Eu tenho a seguinte opinião sempre, a gente diz que quer, se fomos contemplados a gente vê se vai participar ou não, se tu disseres não, já vai estar cortado antes mesmo de participar. E a coisa foi evoluindo e saiu, (...) Nesse meio tempo o Boeira pediu, se podíamos fazer um projeto, daí fizemos um estudo e ficou bem legal, bem convincente para dizer que aqui é imprescindível em se ter um curso de medicina na região. (E2)

Nós fizemos um mapeamento todo e vimos, onde é que temos um curso de medicina público? Nós temos em Florianópolis e em Porto Alegre e Passo Fundo. Nós temos um buraco muito grande aqui no meio. Fazendo um círculo de 150 km a partir de Araranguá nós conseguiríamos atingir 67 municípios e 1 milhão e 200 mil pessoas. Então não foi nem a condição técnica do município, mas é uma região geograficamente estratégica que comportaria um curso de medicina, já que atenderia uma população muito grande. (E2)

Mas o que ficou interessante em participar do Edital e ser contemplado com o curso é que o pacote vem completo, tinha planejamento porque vinha não só o curso, mas infraestrutura, Hospital, técnicos, docentes. Então no orçamento vinha tudo, equipamentos, prédios. Bom, o fato é que o curso vai complementar a Fisioterapia, então lá vão se constituir duas áreas bem nítidas, a Saúde e a Engenharia. (E5)

Ainda sobre a criação deste novo curso que vem para fortalecer a área de Saúde, destaca-se o perfil que é o de formar pessoas para atuar na saúde pública e, assim, contribuir de forma incisiva para uma parcela carente da população e que necessita de ampliação, agilidade e maior qualidade ao utilizar o serviço de saúde pública.

Tem outro grupo de trabalho do gabinete trabalhando com a questão da Medicina. Eles estão levantando os dados da região toda, não só de Araranguá para a implantação. Junto com o curso de Medicina vem uma verba pra investimento que pode ser pra construção, pra reforma, pra ampliação. (...) Os hospitais da região serão utilizados para o curso, as unidades básicas serão usadas. (E1)

O curso de Medicina, ele não vai seguir o padrão Florianópolis, ele vai ser um curso voltado para a atenção básica, para a saúde básica. Não é aquele curso que tem em Florianópolis voltado para consultório, ele é voltado para a saúde pública. (E1)

Sobre as relações de trabalho no *Campus*, as entrevistas apresentaram que este é um local bom, mesmo com todos os obstáculos já sentidos. Outro destaque é a vontade de trabalhar e fazer dar certo dos servidores e dos professores, que de modo geral dedicavam-se muitas horas para sanar os problemas.

Trabalhar no *Campus* Araranguá foi um aprendizado muito grande, foi legal, tiveram coisas bem bacanas. Foi um aprendizado, apesar de eu já ter experiência acadêmica. Eu acho que como é um *Campus* que estava iniciando, todo mundo tinha que fazer de tudo. Então isso é uma

coisa que não tem como te deixar impune. Mas o que eu posso dizer é que a gente começou do zero, fomos pioneiros e isso é muito bacana. (E5)

Na verdade o *Campus*, nós já começamos a trabalhar aqui com muitos conflitos. Quando nós começamos foi muito duro, porque na verdade nós fomos concursados por área de conhecimento, não fomos concursados por disciplinas. Então entrei na área de gestão, eu dei aula de economia, administração, de marketing, eu e outros professores em suas áreas devidas e era pela manhã e noite. Então no início foi bastante complicado e ainda por cima tínhamos uma administração muito coercitiva, no sentido que tentava de toda a maneira inviabilizar a nossa colaboração com a sede, com os outros cursos. (E4)

Com relação aos colegas em geral é um ambiente bom, mas temos alguns problemas que acabam atrapalhando a execução diária do trabalho como, por exemplo, a falta de espaço físico. (E3)

Utilizando-se dos níveis de reflexão de Alvesson e Sköldbberg (2009), é possível pensar nos dados colhidos por meio das entrevistas e demais literaturas que a participação da comunidade local, seja a sociedade civil, sejam os empresários da região, somada à força política do Deputado, foram cruciais para trazer o *Campus* para Araranguá. Este talvez seja um fato diferenciador no *Campus*, que conta com um grande apoio da sociedade, pois a UFSC representa melhorias para a cidade.

Sobre sua consolidação, chega-se à reflexão de que esta, até agora, foi muito mais constituída por escolhas de gestores influenciados pelo momento político interno, do que uma ação de fato planejada. É possível compreender que ações realizadas desta forma, ocasionam muito mais problemas do que quando são vistas e aplicadas a curto, médio e longo prazo.

De forma resumida, apresentam-se no quadro a seguir, os principais pontos encontrados nesta categoria de análise.

Quadro 6: Síntese dos resultados encontrados

-
- ✓ Adesão da UFSC ao REUNI ocorreu sobre fortes protestos, sem grandes debates ou estudos preliminares sobre os cursos que poderiam ser implantados de modo a pensar no desenvolvimento da região;
 - ✓ Escolha da cidade para sede de um dos *Campi* foi feita pela atuação da comunidade local, empresariado e políticos da região;
 - ✓ O início das atividades ocorreu em prédio próprio, mas que foi construído para abrigar o ensino a distância;
 - ✓ Estrutura administrativa subordinada e ligada diretamente ao gabinete da Reitoria, o que implica em uma maior dependência nas tomadas de decisões, bem como atuações quanto à aplicação de recursos;
 - ✓ Transição de reitores e gestores, refletiram em mudanças de projetos e descontinuidades de ações. Grande exemplo foi a mudança na escolha dos cursos a serem implantados no *Campus* Araranguá.

Fonte: Elaborado pela autora.

7.4- PAPEL DO *CAMPUS* ARARANGUÁ

Sabe-se que a presença de Universidades em uma região é peça fundamental ao desenvolvimento econômico e social, podendo representar melhoria da qualidade de vida da população, sobretudo, quando há parcerias e aproximação entre a IES e a comunidade em seu entorno. A potencialização de regiões ocorre quando há troca de informações e a interação científica, tecnológica e intelectual entre a Universidade e a comunidade.

Sobre este ponto, um dos entrevistados relata a existência da interação do *Campus* Araranguá com a comunidade, destaca a receptividade e participação da sociedade civil como num todo, mas adverte que as ações da Universidade precisam ainda ser melhor divulgadas.

Vejo de uma importância social relevante a presença do *Campus*. Aqui tem uma coisa muito significativa que é a participação da comunidade. A comunidade empresarial, a sociedade civil organizada, a própria prefeitura, são extremamente participativos e receptíveis. Na medida do que podem são grandes parceiros da Universidade, mas a Universidade tem um problema muito sério que é a questão de divulgação de suas ações. A Universidade se acha auto-importante, auto-suficiente, então a gente não tem uma ação institucional relevante no sentido de difundir ações, mas o tempo vai corrigir isso certamente. (E4)

Por pertencer a uma Universidade Pública, o *Campus* Araranguá trabalha com ensino, pesquisa e extensão e mesmo com pouco tempo de atuação, esta aproximação com a comunidade já é sentida em projetos realizados por docentes e ações ocorridas na cidade.

Um trabalho muito legal que eu gostei foi criar o Laboratório de Mídia e conhecimento, então foi bacana fizemos um vídeo do boi de mamão, ficávamos muito perto da comunidade, foi participativo, fizemos na escola do Morro dos Conventos. (...) Tem vários outros projetos de extensão que trabalham com a cultura local. Então a gente fez muita coisa lá com a comunidade. Tinha muita coisa pra ser feita, mas por outro lado, a cidade era muito receptiva, tu via a proximidade da comunidade com a Universidade. Então a cidade é antes e depois da UFSC. (E5)

Figura 12: Divulgação dos cursos do *Campus* Araranguá



Fonte: CDL Araranguá. Disponível em: < <http://www.cdларarangua.com.br/>>, acesso em: 01 de agosto de 2015.

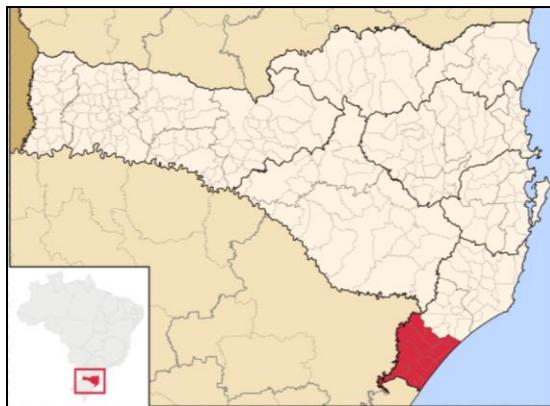
Além da aproximação com a Comunidade, o *Campus* pode potencializar a região ao se transformar em um caminho de oportunidade para jovens. Neste sentido, Silva (2012, p.12) ressalta que, “o *Campus* Araranguá poderá se constituir em agente estratégico no desenvolvimento do extremo sul catarinense se oportunizar o acesso ao ensino superior aos egressos do Ensino Médio da região de cobertura

pretendida”. A ideia é não só permitir que cada vez mais jovens da região sejam estimulados a ingressar no ensino superior público, mas tornar estes jovens transformadores da sociedade. Para tanto, é necessário não só dar oportunidade de acesso, mas também oportunidades de permanência a estes estudantes.

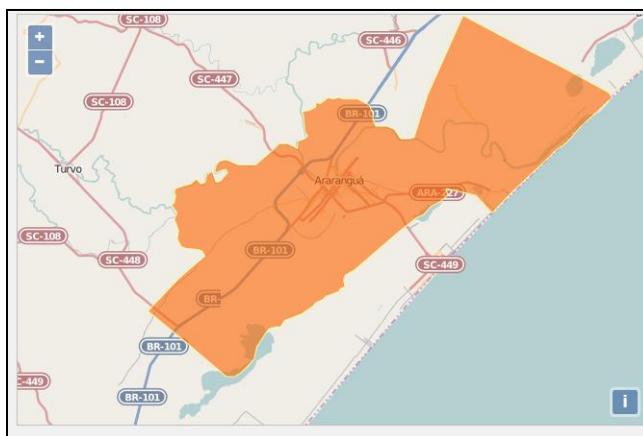
A proposta do REUNI foi vir pra cá e fomentar o desenvolvimento da região e tal, mas de alguma forma tem que estar associado. Não adianta tu dizeres que vai democratizar o ensino e o pessoal da rede pública vem integrar, se eles não conseguem entrar. Ou se quando eles conseguem entrar eles não conseguem ficar porque eles não conseguem se manter. Assim, a Universidade não cumpre o papel dela, uma vez que privilegia na forma de ingresso os alunos de outras regiões e provavelmente esses alunos vão vir pra cá, vão se formar e voltar para a sua região. (E2)

Sobre o papel do *Campus*, foi observada a necessidade cada vez maior em atrair alunos da região, pois como relata um dos entrevistados, “qual é o papel se não é para desenvolver a nossa região?” (E2)

O *Campus* Araranguá está sediado na Mesorregião Sul Catarinense, formada pelas Microrregiões de Araranguá com 15 (quinze) municípios, Criciúma com 11 (onze) municípios e Tubarão com 20 (vinte) municípios que abrigam em torno de 925.177 habitantes, segundo o Censo (IBGE, 2010).

Figura 13: Microrregião de Araranguá

Fonte: Wikipédia

Figura 14: Mapa da cidade de Araranguá

Fonte: IBGE (2010)

Segundo o Censo (IBGE, 2010), a cidade de Araranguá tem uma população residente 61.310 habitantes distribuídos em unidade territorial de 303,299 km², possuindo ainda Índice de Desenvolvimento

Humano Municipal - (IDHM) no valor de 0,760¹⁰.

Segundo Silva (2013), o *Campus Araranguá* até 2012, teve em sua maioria alunos ingressantes residentes na Mesorregião Sul Catarinense, sendo o destaque maior para a Microrregião de Araranguá. O autor aponta que o *Campus Araranguá* está cumprindo razoavelmente o seu papel ao oportunizar o acesso ao ensino superior público aos egressos do ensino médio da região de cobertura, já que boa parcela é composta por alunos da região, como podem ser observados nas tabelas a seguir.

Tabela 6: Ingressantes por região – até 2012

Ingressantes por Região		
Região	Abs	%
Mr_Araranguá	376	51,72%
Mr_Criciúma	115	15,82%
Mr_Tubarão	45	6,19%
Outros_SC	118	16,23%
Outras_UF	73	10,04%
TOTAL	727	100,00%

Fonte: Silva (2013)

¹⁰ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta por três indicadores: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. O IDHM brasileiro segue as mesmas três dimensões do IDH Global, mas adéqua a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Fonte: www.pnud.org.br

Tabela 7: Ingressantes por curso e região - até 2012

Cursos		Ingressantes por Região											
		TIC		Eng. Energia		Fisioterapia		Eng. Comput.		Total			
Região	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	
Mr_Araranguá	209	73,08%	79	37,98%	50	43,10%	38	32,48%	376	51,72%			
Mr_Criciúma	36	12,59%	39	18,75%	16	13,79%	24	20,51%	115	15,82%			
Mr_Tubarão	6	2,10%	23	11,06%	6	5,17%	10	8,55%	45	6,19%			
Outros_SC	22	7,69%	36	17,31%	33	28,45%	27	23,08%	118	16,23%			
Outras_UF	13	4,55%	31	14,90%	11	9,48%	18	15,38%	73	10,04%			
TOTAL	286	100,00%	208	100,00%	116	100,00%	117	100,00%	727	100,00%			

Fonte: Silva (2013)

De acordo com os dados apresentados é possível identificar que o curso de TIC é o que possui mais alunos oriundos da microrregião de Araranguá, seguido de Fisioterapia, Engenharia de Energia e Engenharia da Computação. De modo geral, pode se afirmar que os alunos do *Campus* Araranguá são oriundos da Mesorregião Sul Catarinense, o que já representa um impacto positivo da interiorização da UFSC.

Os alunos têm bastante gente da região, Jacinto Machado, Turvo, mas também vem gente do Rio grande do Sul e de São Paulo. (E3)

Formando alunos aqui a gente tem mão de obra, tem mais qualificação pra trabalhar, tu movimentas também todo um mercado na cidade, imobiliário, comércio, enfim, a cidade melhora. A tendência é melhorar ainda mais (...) a tendência da cidade é dar um salto. (E1)

Outro dado relevante sobre os estudantes é que, até 2012, os alunos do *Campus* tinham, em sua maioria, cursado todo o ensino médio na rede particular 51,6%, contrastando com 40,6% cursados na rede pública. Este índice pode ser reflexo da deteriorização do ensino médio público, mostra a realidade no país e a busca pelo ensino privado por aqueles que possuem um maior poder aquisitivo e tem condições econômicas.

Tabela 8: Alunos por tipo de ensino

CURSOU O ENSINO MÉDIO		
Nº	%	Respostas
303	40,6%	Todo em Escola Pública
385	51,6%	Todo em Escola Particular
29	3,9%	Maior parte em Escola Pública
29	3,9%	Maior parte em Escola Particular
0	0,0%	Escolas Comunitárias
0	0,0%	Outros

Fonte: Silva (2013)

Sobre as diferenças de oportunidades, entre alunos vindos do ensino médio público e de alunos vindos do ensino médio particular, Silva (2013) aponta que:

As desigualdades no acesso ao ensino superior principalmente de jovens oriundos da escola pública devem-se, em parte, a pouca atenção dada à qualidade do ensino médio, a falta de investimentos na educação, as desigualdades educacionais entre as classes sociais e a seletividade nas formas de ingresso que dificultam o acesso a este nível de ensino, trazendo grandes desafios para os dias atuais. Estes desafios dizem respeito, não somente às formas de ingresso, mas também de permanência destes estudantes no ensino superior, contribuindo desta forma com a democratização da educação e com a construção da cidadania. Suprir as demandas que estes estudantes apresentam é tarefa conjunta dos professores, técnicos e de outros estudantes, com mudanças de comportamentos e criação de mecanismos que efetivamente garantam com qualidade a sua permanência. (SILVA, 2013, p.21)

O *Campus Araranguá* não está imune a estas desigualdades, ao contrário faz parte de um sistema educacional que, embora tenha

expandido nos últimos anos, tem ainda muitos obstáculos a transpor.

Sobre a criação do *Campus* Araranguá e as modificações sentidas na cidade e na região, Silva (2013) aponta que podem ocorrer benefícios de curto-prazo, como os estímulos para o desenvolvimento industrial, comercial e de serviços e a médio e longo prazo, como aumento do volume e a qualificação da mão-de-obra local. Além disto, o autor destaca a disseminação da cultura, do empreendedorismo, e, da inovação, que pode estimular a comunidade acadêmica e a comunidade em geral na contribuição para a geração de emprego, renda e cidadania.

Eu acho que Araranguá evoluiu muito depois da vinda não só da UFSC , mas também do IFSC porque eles foram criados mais ou menos juntos, instalados na mesma época. Araranguá cresceu bastante. A intenção da cidade é virar um polo educacional. Porque existe um furo muito grande, se você olhar o polo maior é Florianópolis e o outro polo é Porto Alegre, então você tem algumas Universidades como em Tubarão, Criciúma, mas pública não tinha nada neste espaço e agora tem Institutos Federais e a UFSC que está fazendo está ponte. Essa região era muito carente, a gente tinha só Universidades particulares e em cidades-chave. (E1)

Figura 15: Campus IFSC Araranguá



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 16: Avenida recém construída que dá acesso à UFSC e ao IFSC



Fonte: Arquivo pessoal.

Segundo depoimentos colhidos nas entrevistas, a cidade e até a região, que por muito tempo ficou sem estímulo econômico considerável, comparado com o norte do Estado, por exemplo, deu um salto qualitativo, revitalizou espaços ao entorno do *Campus* da UFSC e do IFSC, como também incrementou sua economia com alugueis e vendas de imóveis, aquecimento do comércio, dentre outros serviços.

Estou aqui há cinco anos e consigo ver mudanças expressivas na cidade. Na verdade Araranguá é uma cidade que ficou muito abandonada, não só Araranguá, mas a região sul de SC, a região da AMESC. Bom é expressivo as mudanças, se você olhar lá no bairro Mato Alto onde está o nosso prédio todo o entorno foi modificado, é prédio em todo lado, aquilo lá era nada, era totalmente sem nada, só campo. É claro que essa presença quem sente mais é o comércio, serviços, alugueis de imóveis, taxistas, então essas pessoas é que sentem mais. A nossa comunidade aqui, já somos em 110 profissionais e essas pessoas moram aqui, gastam aqui, então numa cidade de 65 mil habitantes com uma renda média baixa, um IDH baixo, então a vinda da Universidade acaba impactando. (E4)

A vinda do *Campus* tem uma grande importância porque acaba movimentando outros setores como a economia na região. Incrementa o comércio local. Um exemplo, quando vim pra cá, há três anos aluguei um apartamento na cidade, com três quartos e o valor com o condomínio era muito baixo (...) Hoje tu não encontra imóveis com um valor assim aqui. Outra coisa é que quando eu vim, não tinha supermercados que abriam aos domingos, hoje já tem. Então tu consegue observar pequenas diferenças e mudanças ao longo dos anos. (E3)

Além das mudanças que já são perceptíveis com a estruturação do *Campus*, a cidade vai aos poucos se tornando universitária, e este ponto também é positivo, já que o crescimento desta passa a estar constituído não só por seus cidadãos, mas também por diferentes culturas e atores sociais.

Houve na cidade um crescimento natural, não só econômico, mas até o ambiente, pois está se transformando em uma cidade universitária. Vem gente de todo lugar do Brasil pra estudar lá, então isso muda muito. A gente sabe que tem cidades onde foi a Universidade que mudou a realidade local, e é o que está acontecendo lá. Então nesses quatro anos que fiquei lá deu pra perceber isso, claro não é totalmente, mas dá pra ver que a cidade está mudando. (E5)

Então isso tudo agrega pra inovação, pra criatividade, a cidade começa a ter outros ares. Sem falar que as pessoas são de fora, então a cidade começa a ver pessoas de todas as cores, de comportamentos diferentes, então começa a ter uma diversidade na cidade (...) Por exemplo, lá tem uma professora Espanhola, uma Russa, de vários Estados brasileiros, tem um professor que fez doutorado na China, casou lá com uma chinesa, teve um filho e a família veio toda pra Araranguá, a mulher dele dá aula de Madarim na cidade. Então assim, isso tudo muda a cidade. Nesse pouco tempo já é possível ver um impacto social. A cidade começa a virar uma referência pra região e até para o norte do Rio Grande do Sul. (E5)

Outro ponto destacado nas entrevistas sobre a cidade de Araranguá é que esta tem a possibilidade de receber mais cursos e de fato se expandir já que possui, em seu terreno, espaço físico para isso.

Araranguá tem um aspecto bom, é uma cidade boa de trabalhar porque ela é pequena, mas não tão pequena assim. Tem essa questão geográfica de ser uma cidade que foi planejada, tem ruas largas e ela tem possibilidade de expandir e isso é muito importante. Então potencial tem, tem pra onde se expandir, porque qual é o maior problema hoje da UFSC no *Campus* Florianópolis? Espaço físico, não tem mais pra onde ir. Pra conseguir aumentar um prédio é muito difícil, não tem espaço pra nada. Lá em Araranguá tem espaço, tem terreno, tem tudo. (E5)

Por fim, utilizando-se novamente de Alvesson e Sköldbberg (2009) e da metodologia reflexiva, enfatiza-se a importância tanto para a Universidade, quanto para a comunidade da interação e participação entre elas. A comunidade, como foi visto, teve um papel relevante desde a formação do *Campus* até os dias atuais, continuando atuante e participativa. Entretanto, o envolvimento da comunidade está permeado não só pelo desenvolvimento da cidade como num todo, mas também por interesses pessoais e individuais, ou seja, está interessada também em quanto e como cada entidade pode ser beneficiada com uma maior movimentação na cidade em virtude do *Campus*.

Um ponto a ser destacado, é que, em cidades menores, o impacto da criação de uma Universidade acaba sendo maior do que em uma cidade de médio e grande porte. Este fato remete à reflexão de que, a instalação do *Campus* proporcionou não só geração de renda para o comércio e serviços, e o desenvolvimento local, mas também serviu de auto-estima para cidade.

Outro ponto é que, a existência de uma Universidade Pública traz inúmeros benefícios, que vão desde a oportunidade de realizar um curso

superior, até participar de ações de extensão disponibilizadas pela Instituição à comunidade.

No quadro a seguir são apresentados os principais resultados encontrados sobre o papel do *Campus* Araranguá.

Quadro 7: Síntese dos resultados encontrados

-
- ✓ Forte aceitação e relação da Universidade com a comunidade;
 - ✓ *Campus* como agente estratégico para o desenvolvimento da região,
 - ✓ O *campus* vem cumprindo razoavelmente o papel de oportunizar acesso ao ensino público de jovens da região, já que boa parte dos alunos são oriundos da região de cobertura;
 - ✓ Vinda da UFSC trouxe melhorias para a cidade, como desenvolvimento de serviços (aluguéis de imóveis, aquecimento do comércio, dentre outros), além de construção de uma avenida que liga a UFSC ao centro da cidade, onde saíram construções de novos prédios ;
 - ✓ A cidade vai aos poucos de tornando universitária;
-

Fonte: Elaborado pela autora.

7.5– OBSTÁCULOS ENFRENTADOS

Desde sua implantação, o *Campus* Araranguá enfrenta alguns obstáculos na ordem de planejamento e gestão, que são refletidos de diversas formas em seu dia-a-dia. Estes obstáculos não são, porém, exclusividade do *Campus* Araranguá.

A gente em Araranguá até que tinha uma realidade um pouco melhor do que outros *Campi*. Em Joinville, por exemplo, eles não tinham prédio e usavam as salas de um ginásio público, então quando tinha jogo eles não podiam trabalhar. Por politicagem foi dado um terreno, foi feita toda uma propaganda desse terreno e quando foram ver

não podia se construir lá porque era área pantanosa. Então tinham situações piores do que a nossa. Se pegarmos outras Universidades no início, todas tiveram uma história de pioneirismo, um começo mais complicado. Quando está muito próximo, a gente não se dá conta, só vê as dificuldades, mas tudo isso é um processo que vai fazer parte da história. (E5)

O grande gargalo do *Campus* Araranguá, ao que tudo indica, parece ser problema de infraestrutura, que já iniciou quando foram implantados novos cursos.

No ano de 2009, as atividades da UFSC iniciaram em um prédio situado no Bairro Mato Alto e que, até então, servia como polo da UFSC para o ensino a distância. Com a chegada dos cursos presenciais, o prédio passou a abrigar o primeiro curso presencial, Tecnologia da Informação e Comunicação, e logo em seguida também abrigou os demais cursos que foram criados.

Figura 17: Prédio *Campus* Araranguá



Fonte: Silva (2013)

Figura 18: Vista interna do Prédio



Fonte: Silva (2013)

O primeiro problema com relação ao espaço físico iniciou com a chegada de novos cursos e, conseqüentemente, com a necessidade em ter mais salas de aula. O problema ficou tão agravante que, segundo Silva (2013), no ano de 2012 o *Campus* tinha disponível 9 (nove) salas de aula, mas tinha a necessidade de 14 (quatorze) salas de aula.

Ainda com Silva (2013, p.66) , “ficou visível à Direção a incompatibilidade entre disponibilidade de área física para as aulas teóricas e as demandas existentes”. Além disso, o prédio não contemplava laboratórios específicos para as atividades práticas das disciplinas, fator esse que impossibilitava o crescimento e qualidade dos cursos de graduação.

A falta de espaço físico era sentida também na parte administrativa. O espaço para os servidores técnico-administrativos também era insuficiente, “sendo comum visualizar alguns trabalhando em locais inadequados, por exemplo, técnicos de laboratório trabalhando

na Biblioteca” (SILVA, 2013, p. 66).

O autor destaca ainda alguns pontos referentes ao problema de espaço físico no primeiro prédio do *Campus* Araranguá (SILVA, 2013, p.73):

1. Os cursos não contavam com laboratórios didáticos e algumas atividades práticas eram realizadas em laboratórios locados ou em espaços cedidos como os do IFSC.
2. Não existiam salas adequadas ou espaços suficientes para os docentes. As salas foram adaptadas e compartilhadas, era comum visualizar docentes atendendo alunos no pátio ou na cantina da Universidade.
3. Não existiam espaços para instalação dos grupos de pesquisas. Alguns docentes tentaram abrigar seus grupos/projetos de pesquisa em suas salas para docentes, porém, estas não contemplavam espaços para bolsistas que desempenhavam suas atividades em outros espaços diversos tais como: laboratórios de informática, biblioteca, saguão do *Campus*.
4. Não havia espaço físico para as representações estudantis que ocupavam as salas de aulas em horários alternativos.

Ainda sobre a falta de espaço físico, de acordo com Silva (2013), era comum observar a insatisfação vinda de alunos e professores, ao ponto dos discentes argumentarem que a UFSC, ao criar os cursos de Fisioterapia e Engenharia da Computação, sem possibilitar a estrutura física necessária, faltou com respeito aos cursos que já estavam em andamento (TIC e Engenharia de Energia). Alguns alunos se manifestaram neste sentido dizendo que se sentiam iludidos e

enganados, pois lhes venderam um conceito de “qualidade UFSC”.

Do mesmo modo, os docentes em reunião realizada em 17 de fevereiro de 2012 com a Comissão de Transição, que tinha o papel de gerir por um ano o *Campus Araranguá* até que fosse instalada eleição para o quadro diretivo, relataram também alguns problemas. Segundo Silva (2013), os docentes entendiam que a inadequação da infraestrutura física ocorria, sobretudo, porque o prédio não fazia parte do projeto para o *Campus Araranguá* e tinha sido pensado e construído com a finalidade de abrigar o ensino a distância.

Pensando da mesma forma, um dos entrevistados relata que:

Outra coisa, o prédio que está lá no Mato Alto foi um prédio que foi projetado para ser polo de EAD. Não era um prédio destinado a isso, inclusive se apropriaram do projeto e, um semestre depois, eles acharam que foi um erro colocar 100 vagas no TIC e mesmo com o curso em andamento eles cortaram o matutino e colocaram o curso de Engenharia de Energia. As vagas não preenchiam e de fato não se pode inserir um curso e retirar dois semestres depois, quer dizer, que estratégia tu tens? Não tem estratégia alguma. (E2)

Os docentes destacavam também a falta de espaços para os laboratórios, principalmente para as disciplinas práticas, o que afetava diretamente na qualidade do ensino, além da falta de espaço para as atividades de pesquisa, espaço inadequado de trabalho para os professores, ausência de locais para o atendimento aos alunos, pouco espaço físico para a Biblioteca, dentre outros.

De modo geral, segundo Silva (2013), a grande maioria dos docentes apontou como sendo os principais pontos fracos do *Campus* a

falta de um planejamento estratégico e a ausência de um modelo de gestão.

Se o *Campus* Araranguá tivesse cumprido o que iria fazer, não teríamos problema de espaço, de falta de docente. Claro, não teriam os quatro cursos que tem, mas não teriam os problemas. Se a UFSC tivesse cumprido o que tinha estabelecido, foi o que o MEC disse vocês não teriam problemas. Inventaram cursos que demandam docentes fora do que deveria ter. Não funcionou porque foram colocar coisas que não tinham nada a ver. (E2)

Até poderiam fazer, mas planeja, quantas fases tem? Vou ter quatro cursos, daí já sabe que em tantos anos vou precisar de tantos docentes, de tantas salas, laboratórios. Nós compramos agora em 2012, 750 mil reais de bibliografias para o curso de Fisioterapia porque ele ia ser reconhecido. Quando eu fui levantar os dados para a comissão que vinha para avaliar o curso de Fisioterapia, eles tinham 32% da bibliografia da primeira fase e nem tinham das demais. Quer dizer, totalmente fora de planejamento. Então se tu vai colocar um curso é básico né, olha, para tal fase eu preciso de tantas salas, do laboratório tal, preciso de tantos livros, de professores, e isso não foi feito. (E2)

Para amenizar o problema de espaço físico, foram debatidas no *Campus* algumas ideias, dentre elas a construção de um segundo prédio no mesmo terreno, mas essa alternativa foi logo descartada, pois, “o projeto do prédio não tinha sido concluído, o que impossibilitava o processo licitatório, e desta forma não se apresentava como uma alternativa viável para curto e médio prazo” (SILVA, 2013, p.74).

Segundo Silva (2013), foram levantadas alternativas como soluções temporárias para o problema de falta de espaço físico. Dentre as soluções, a utilização de containers habitáveis ou casas pré-fabricadas

para acomodar grupos de trabalho, grupos de pesquisa, bolsistas, centros acadêmicos, docentes e técnicos. Essas duas opções foram descartadas e deram lugar a alternativa de aquisição e aluguel do prédio da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, que no momento não estava com suas atividades ocorrendo de forma total.

Assim, de acordo com Silva (2013), um mês após a posse da direção de transição do *Campus* Araranguá, em julho de 2012, foram iniciadas as negociações para locação de espaço físico da unidade da UNISUL e em 15 de outubro de 2012 foi celebrado o contrato de locação. Tal contrato estabeleceu, dentre outras coisas, que as partes fariam rateio condominial das despesas referentes a energia elétrica, água, serviços de limpeza e segurança, já que dividiriam os espaços físicos.

As salas de aula do terceiro piso são todas da UFSC, as do segundo piso são todas da UNISUL. Temos os laboratórios de informática que são da UFSC, temos 5 laboratórios aqui e alguns que são da UNISUL. A biblioteca é compartilhada. No bloco B as salas do lado direito são da UNISUL e do lado esquerdo da UFSC e a parte de trás, os três prédios são da UFSC. (E1)

Além das áreas de uso exclusivo, foi acordado o uso de áreas compartilhadas sem custo para a UFSC como biblioteca, auditório, laboratórios de informática, dentre outros.

Figura 12: Fachada de entrada UNISUL Araranguá



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 20: Salas da UNISUL locadas para - UFSC *Campus* Araranguá



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 21: Hall de entrada UNISUL

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Ainda segundo Silva (2013), uma vez cumprida a etapa referente a locação de parte da área das instalações da UNISUL em Araranguá foram iniciadas ações visando a aquisição do referido imóvel. E em audiência pública realizada no *Campus* Araranguá no dia 25 de setembro de 2012, a Reitora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professora Roselane Neckel, apresentou a proposição de compra das instalações da UNISUL em Araranguá, a qual foi aprovada por aclamação.

Figura 22: Audiência Pública no *Campus Araranguá*



Fonte: Jornalismo/Agecom – UFSC. Disponível em: <<http://noticias.ufsc.br/2012/09/audiencia-publica-em-ararangua-discute-melhorias-para-o-campus/>> Acesso em: 20 de agosto de 2015.

Segundo depoimentos colhidos nas entrevistas, o aluguel de parte do prédio da UNISUL permitiu amenizar o gargalo ocasionado pela falta de espaço físico. Entretanto, este ainda é um dos maiores obstáculos, pois ainda não ocorreu a aquisição do prédio e não há prazo para finalização dos trâmites da compra.

Uma das grandes reclamações é que com a não aquisição, o *Campus Araranguá* fica sem identidade visual, pois é comum as pessoas confundirem-se e não reconhecerem que as duas Universidades dividem o mesmo espaço físico.

O pessoal reclama, mas a UNISUL foi uma solução. Eu acho que vai ser resolvido e logo vão conseguir comprar todo o espaço. O problema é que a UNISUL tem dívida com a União, mas a ideia, a transição, era que a dívida fosse paga com a entrega do terreno e dos prédios da UNISUL (E5)

A dificuldade inicial foi que nós tínhamos um espaço físico limitado e um *Campus* em plena expansão. Estávamos no Mato Alto e nós tínhamos uma sala que era a metade dessa e abrigava 10, 12 professores lá dentro. É um problema que pode parecer secundário, mas que chegou a um ponto que estava nos estrangulando, não conseguíamos fazer mais nada. Então, a nossa principal conquista foi ter conseguido vir pra cá, foi ter feito essa parceria com a UNISUL. A nossa ideia deste o início, quer dizer da minha gestão enquanto diretor, foi a de vir pra cá, nós conhecíamos a UNISUL em Araranguá e já havíamos ofertado a ideia, essa solução de espaço físico para a gestão anterior, mas não acharam relevante. E assim que nós assumimos a direção, passamos imediatamente a investir nisso, então entramos em maio e em novembro já estávamos mudando pra cá, bom e isso foi um alívio, tirou a tampa da panela de pressão. (E4)

Sobre a área, como deram uma estimativa de 5 anos para cada prédio, eu parti para um contato com a UNISUL e partimos para uma operação de compra. Porque o prédio da UNISUL estava muito ocioso aqui, o valor de compra estava bem baixo, o preço dele é o valor de construção de um prédio de 4 mil metros. O problema foi que o governo cassou a CND deles por dívida ativa com a União, eles estão devendo quase 500 milhões de imposto de renda para o governo, mas agora eles conseguiram negociar. (E2)

Atualmente o nosso problema maior é a falta de espaço físico e a aquisição do prédio da UNISUL que não foi concretizada ainda e que pode resolver o problema. A compra do prédio deve demorar ainda, está agora na parte dos alvarás, falta também a liberação dos bombeiros. Mas quando adquirimos vamos sinalizar tudo e pintar o prédio também, porque como ele está alugado a gente não pode fazer muita coisa. (E3)

Além de todos os problemas que surgem referentes à falta de infraestrutura, o *Campus* Araranguá possui outro problema que se refere a sua institucionalização. Atualmente os *Campi* da UFSC são reconhecidos como Unidades Universitárias e estão ligados diretamente ao gabinete da Reitoria, dependendo desta para administrar e receber recursos. O não reconhecimento dos *Campi* causa dentre outras coisas, problemas na ordem de gestão, já que são dependentes diretos da reitoria, além de não possuírem representatividade em órgãos deliberativos dentro da UFSC, como é o caso do Conselho Universitário.

A gente depende sempre da reitoria, isso muitas vezes atrapalha, mas temos boa comunicação com eles. Eles sempre estão ligando pra cá, sempre respondem nossos questionamentos e tentam auxiliar no que podem. (E3)

Nós somos um *Campus* pequeno ainda e é um *Campus* afastado da sede. Nós não temos independência, somos vinculados ao gabinete da reitoria então todas as nossas funções têm que passar lá por Florianópolis e a gente tem um pouco de dificuldade nisso por não ser independente. Todas as nossas compras, todas as licitações todas as autorizações precisam vir de lá e a gente acaba entrando na fila junto com os centros. (E1)

Na verdade a gente ainda não é institucionalizado na UFSC. A UFSC não nos reconhece ainda como *Campus* e isso não é só um problema de Araranguá, mas de Joinville, Curitiba e agora Blumenau também. Só que Blumenau não foi criado no âmbito do REUNI, então nem considero pra falar sobre, mas Curitiba e Joinville estão na mesma situação. Já existe um trabalho que vem sendo feito desde o ano passado para institucionalizar os *Campi*. E a proposta é que nós

sejamos centro, que é a maneira mais viável, mais rápida pra gente passar a existir, digamos assim. (E1)

Aqui no *Campus* a maioria já tem por decisão, por pensamento, que no momento, ser centro é melhor. Por que a gente quer existir, ser reconhecido para poder ter direito a voto. Nós não temos voz nenhuma em nenhum órgão dentro da UFSC. Nós não temos direito a voto no Conselho Universitário, nós não temos direito a voto nas Câmaras de Pesquisa, Extensão e Graduação. Nós temos os representantes que são convidados a participar dos órgãos deliberativos, mas não temos poder de voto. Quando a gente quer falar tem que ser convidado, pra gente é complicada esta situação porque quando é decidido o orçamento e o planejamento nós teríamos que estar junto. (E1)

Outra coisa, somos um *Campus* que não existe. A parte institucional completamente equivocada, foi criado um *Campus* porque eles precisavam criar e passar no REUNI, mas de fato a estrutura não permite. No papel de criação ele não existe, não é centro não é nada, é vinculado ao gabinete. Então tu não tens voto no conselho, tu não tens voto em nenhum dos colegiados, nada, e os outros *Campus* a mesma coisa. (E2)

O *Campus* avançou bastante nos últimos anos, mas ainda falta muita coisa. Ficamos muito atrelados ainda ao gabinete, está tramitando a transformação em centro e com isso a gente vai poder ter voto nos conselhos, o que vai ajudar bastante. Isso já está tramitando e deve sair. Pelo que sei não irá precisar mudar o regimento geral da UFSC. (E3)

A discussão sobre este problema é extensa e de longa data, mas recentemente em sessão especial realizada no dia 10 de julho de 2015 pelo Conselho Universitário, foi aprovado uma possível solução para o caso.

Os *Campi* da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville foram oficialmente contemplados no Regimento Geral da instituição. A inserção imediata das novas unidades foi tomada com apenas três votos contrários, na tarde de sexta-feira, 10 de julho, em sessão especial do Conselho Universitário (CUN) (...) Simultaneamente, foi criado um grupo de trabalho que inclui os diretores gerais dos *Campi* e dois representantes da sede, com objetivo de uniformizar as possíveis alterações e ajustes no Regimento, Estatuto e Resoluções, cujos dispositivos estejam diretamente vinculados à institucionalização das novas unidades. No período de transição, a atual estrutura administrativa dos *Campi* será mantida. (MACHADO, 2015, página)

Segundo Machado (2015), a incorporação dos *Campi* em Unidades Universitárias passou por uma série de discussões realizadas pelo grupo de trabalho responsável e que apresentou duas alternativas, ambas com a utilização de centros e departamentos. Nesta reunião, o Conselho Universitário – CUN, também sugeriu a formação de um grupo de trabalho que envolva a participação de representantes para atuarem como agentes ‘aglutinadores e uniformizadores’ de propostas e ajustes de princípios, que contemplem as especificidades dos *Campi*. A ideia é que este grupo se pautem em uma metodologia de trabalho definida e que possibilite uma uniformização das questões em aberto e relacionadas aos *Campi*. Outro ponto destacado é que, além das atividades administrativas usuais das unidades universitárias, nos *Campi* fora da sede devem ser executadas atividades tipicamente realizadas pela Reitoria no *Campus* sede, propondo uma secretaria administrativa para cada um deles.

De acordo com um dos depoimentos das entrevistas, com a institucionalização surgem algumas discussões, dentre elas, como se constituirá a divisão de recursos para os novos *Campi* e, também, como se dará a estrutura, já que nos centros existem cargos de diretor e vice-diretor e nos *Campi* esta configuração é formada por três diretores, um diretor geral, um diretor acadêmico e um diretor administrativo.

Acabou de ser aprovado agora, mas ainda não está implementado. Foi aprovado na penúltima reunião do conselho universitário. Já foi aprovada a institucionalização. Foram alterados os anexos do Estatuto da UFSC. O estatuto fala em unidades universitárias e se fosse incluir *Campus*, *Campus* não existe no nosso Estatuto, existe centro. Então qual foi a saída mais prática, incorporar quatro novos centros ao anexo do Estatuto, daí não precisa mudar todo o documento. E agora tem essa situação, nos *Campus* se tem três diretores e nos centros dois, então se discute como incorporar esse terceiro diretor nos centros fora da sede Florianópolis. (E4)

Aqui nós temos um diretor geral, um diretor acadêmico e um diretor administrativo. Uma dificuldade para criar *Campi*, teria que mudar o estatuto. Por exemplo, vai criar centro e centro só tem dois diretores, um diretor e um vice. Um problema nesta configuração foi o que fazer com este outro diretor e até agora não está resolvido. Então qual é a saída, das duas uma, há uma proposta da atual reitoria para ampliar o número para três diretores nos centros, não sei se ela vai levar para frente porque daí é em todos os centros. E os quatro novos *Campi*, agora com Blumenau, onde o caminho seria criar uma secretaria geral dos *Campi*, como órgão assessor da reitoria do mesmo padrão da SETIC, como um órgão complementar e aí esses diretores estariam ligados a esta secretaria, mas por delegação atuariam nos *Campi*, a locação desses servidores seria no *Campus*. (E4)

Em virtude da não institucionalização e da dependência ao gabinete da Reitoria é sentido no *Campus* Araranguá alguns obstáculos na ordem de gestão, como, por exemplo, realizar pequenos consertos ou adquirir pequenas compras, que conforme depoimentos das entrevistas já chegaram a ser feitas com recursos dos próprios diretores.

A única coisa que a gente tem mais independência é que temos o cartão cooperativo, então a gente consegue fazer pequenas compras de material de consumo. A gente tem o cartão de serviços também, então pequenos serviços a gente consegue fazer por aqui. Por exemplo, estragou a bomba da caixa d'água que foi o que aconteceu uma vez, então a gente consegue pagar o serviço por aqui. O valor é pequeno, é até 500 reais. De restante, licitações é tudo por lá. (E1)

Se eu quiser comprar uma caneta eu não compro. Existe um cartão cooperativo para materiais de consumo, mas o limite é 500 reais por mês. Tem coisas assim, por exemplo, a gente recebeu fez uma licitação, eu estava na direção fazendo licitação pra tudo, aí veio um aparelho de ar-condicionado e aí ele ficava lá, e o que a gente fez, a gente pagou por conta pra instalar. A UFSC está passando por uma seriíssima com relação a compras e licitações. Tu não pode fazer a licitação aqui, tem que mandar os pedidos pra lá e então não dá certo. Às vezes demora um ano, um ano e tanto, se sair. (E2)

Então você cria três novos *Campi* com demandas de tudo, aqui não tinha mesa, não tinha cortina, não tinha ar-condicionado. Então com frequência eu dava cheques meus na cidade para fazer instalação da rede lógica, entendeu? Então, muitas vezes tínhamos que ir a Florianópolis e usávamos a diária para custear gastos corriqueiros do *Campus*. Formatura, para pagar o auditório eu paguei todos os semestres com as minhas diárias. Então é preciso ter um grande espírito para levar isso. (E4)

Como o *Campus* encontra-se ainda em construção não estando estruturado em sua plenitude, foram identificados também problemas de ordem de permanência. Por ser uma cidade do interior, muitos docentes mantêm ainda forte ligação com a sede, seja por atuarem em programas de Pós-graduação, seja por atuarem em pesquisas e, isso ocasiona, de certa forma, problemas em alocar aulas nas segundas e sextas-feiras, pois muitos não estão na cidade nestes dias.

O que está acontecendo também é um problema sério. O pessoal faz concurso pra cá e não está muito a fim de ficar aqui. Eles vêm pra cá pra voltar, eles usam Araranguá como a porta de entrada na UFSC. Os concursos aqui têm uma demanda menor e tal, eles vêm pra cá ficam seis meses e começam a assombrar, arrumam vinculação com pesquisa lá e não ficam aqui. Tempo de permanência é mínimo aqui. A gente tem um problema sério, uma briga violenta no colegiado de TIC. Pediram para fazer um rodízio nas aulas de segundas e sexta, porque se não fica sobrando sempre pros mesmos. A gente mapeou e tem gente que fica aqui terça, quarta e quinta e depois vai embora. Alguns ficam só terça e quarta e vão embora, eles têm pesquisa lá. E o que acontece, essas pessoas não criam vínculos efetivos aqui, não desenvolvem uma pesquisa, não trazem um recurso. Por exemplo, no grupo em que eu trabalho, nós estamos desde 2007, a gente desenvolve um projeto em escolas públicas, então tu tens que fazer coisas na região que tu estás. Quem não cria vínculo não desenvolve pesquisa aqui, não vai trazer recurso de pesquisa pra cá, não vai fazer nada aqui e daí contraria aquela diretriz que diz que se tu vais para uma região, tu tens que ajudar a desenvolver. (E2)

Mesmo com estes problemas, foi destacado um lado positivo que é a dedicação dos que querem ficar no *Campus* e querem contribuir para seu crescimento.

Havia uma dedicação absurda, os professores sempre querem mais, mas era assim um pessoal muito comprometido, até os alunos. A tendência é comparar com Florianópolis, que bem ou mal sempre está entre as 10 melhores Universidades do Brasil. Então isso é muito exigido lá, mais do que aqui. Então a gente trabalhava muito mais do que 40 horas semanais, a obrigação não era só dar aulas, a gente tinha que organizar tudo, cuidar dos laboratórios, ou seja, jogar em todas as áreas, daí as pessoas se superavam. Então assim, era gente trabalhando muito, comprometida pra fazer dar certo. Era aquela coisa, todo mundo com sangue novo se sentindo pioneiro, então queríamos que desse certo. (E5)

A mudança no planejamento de criação do *Campus*, ocasionada já pela alteração dos cursos, mostrou ser um empecilho e repercutiu no dia-a-dia da comunidade universitária, porém, a consolidação do *Campus*, de uma maneira ou de outra, deve ocorrer. O problema de planejamento passa por questões maiores como a troca de Governo Federal, e até de forma interna, com a escolha de Reitor na Universidade e Diretores dos *Campi*. A consolidação depende também do investimento e de recursos destinados ao desenvolvimento e crescimento, e, conseqüentemente do apoio da comunidade, que no caso de Araranguá, tem demonstrado força.

Eu acho que esta questão do planejamento, não só pra lá, acho também que agora não tem mais volta, que vai se consolidar, com mais vontades de uns, com menos vontade, o *Campus* vai se consolidar. O problema maior está nas questões conjunturais no Brasil, as coisas geralmente são pensadas a curto prazo, não se pensa também a médio e longo prazo. Isso é muito complicado, envolve questões técnicas, de gestão, mas como essa demanda hoje é forte na comunidade, acho que não tem mais volta. Então já virou um *Campus*, claro, acho que falta a questão de

institucionalizar e ter de fato um espaço físico. Então, a curto prazo, o que precisa é ter a posse de fato do espaço físico e é claro, identificar, colocar placas, continuar o prédio lá no Mato Alto. E vamos ver, a área de saúde se consolidar com o curso de Medicina, e aos trancos e barrancos vamos chegar lá. (E5)

Na verdade o REUNI é um processo, uma lógica na estrutura do governo federal onde se têm projetos que são feitos entre aspas, pelas Universidades, no caso aqui a UFSC fez como se fosse quase que um Edital, tentando se adaptar e tentar ganhar digamos assim, o edital, participar e receber verbas. Isso de certa forma se altera, tu muda de projeto, muda a Reitoria e ele vai se modificando de acordo com as demandas e isso traz limitações nesse sentido. (E5)

Como observado nos depoimentos e nas informações obtidas, os dois principais problemas do *Campus*, falta de infraestrutura e a não institucionalização e o reconhecimento legal dos *Campi*, são frutos de um não planejamento. Refletindo-se sobre os acontecimentos, identifica-se que as questões políticas internas e externas a Universidade acabam agravando os obstáculos enfrentados.

É comum que o tipo de gestão e as prioridades, em uma estrutura pública e que depende de orçamento público, sejam modificadas cada vez que são trocados os gestores. E de fato, as alterações ocorridas no decorrer da história do *Campus* apontam que as diversas forças que atuaram tanto da comunidade que pressionou as mudanças de cursos, quanto o próprio sistema eletivo dentro da instituição, foram geradores de conflitos.

De forma simplificada, no quadro a seguir são destacados os principais pontos encontrados com relação aos obstáculos sentidos pelo *Campus* Araranguá.

Quadro 8 : Síntese dos resultados encontrados

-
- ✓ Maior obstáculo está no problema de falta de infra-estrutura;
 - ✓ Solução temporária com o aluguel do prédio da Unisul, que auxiliou, mas não resolveu o problema por completo;
 - ✓ Processo de aquisição do prédio da Unisul foi aprovado pela Universidade, mas ainda não foi concluído;
 - ✓ Falta de um planejamento estratégico e de gestão na escolha dos cursos;
 - ✓ Os Campi não estavam institucionalizados e, portanto, não possuíam representatividade em órgãos deliberativos. Impasse solucionado no ano de 2015 no CUN, mas que se encontra ainda em discussão para adequação de alguns pontos;
-

Fonte: Elaborado pela autora.

7.6- APLICAÇÃO DO REUNI

Um dos principais fatores a ser destacado neste ponto e que refletiu de forma expressiva em todo o processo de aplicação do REUNI no *Campus* Araranguá foi primeiramente a adesão conturbada da UFSC ao programa do Governo Federal.

Sobre a adesão da UFSC ao REUNI, esta foi tardia, tumultuada, não houve consenso, foi muito tardia. Na verdade ela entrou, quase que compulsória, as outras Universidades entraram, mas nunca houve por parte da outra administração entrar no REUNI. E a história mostra que foi um processo com muitas contradições, não foi algo tranquilo, pelo contrário, toda a história que se tem é que foi com problemas. E aí tem dados, a Universidade foi umas das últimas a aderir e isso levou que ela não estivesse preparada por incrível que pareça. Ela não se preparou e entrou tardiamente. Então aí foi um completo caos.(E4)

De acordo com Silva (2013), a adesão tardia da UFSC ao REUNI implicou, dentre outras coisas, apresentação de uma proposta frágil e desprovida de um planejamento efetivo e da inexistência de planos de trabalho. Para o autor, é perceptível que o envolvimento tardio da Universidade não possibilitou uma discussão mais ampla sobre o projeto e isso dificultou, e dificulta ainda, a compreensão de grande parte da comunidade universitária a respeito do projeto REUNI.

Aparentemente a Administração Superior da UFSC preocupou-se na época com a expansão de vagas nos cursos de graduação, também proporcionada pela expansão de cursos e deixou de lado a reestruturação. A proposta original abrangia três cursos na área das Ciências Sociais Aplicadas, ou seja, poderia cumprir de forma tranquila as metas do REUNI, pois são cursos de baixa evasão, necessitam de estrutura laboratorial simples e sem muita especificidade e o corpo docente estaria concentrado em apenas uma área do conhecimento. (SILVA, 2013, p.23)

Para o autor, a implantação de cursos diferentes do que se havia acordado no projeto inicial, o qual foi submetido pela Universidade ao Ministério da Educação para participar do REUNI, mostrou fragilidade e falta de planejamento, o que segundo Silva (2013), culminou em problemas que são sentidos ainda hoje no *Campus*.

Percebe-se que a escolha dos cursos para o *Campus* Araranguá não foi subsidiada por algum tipo de estudo preliminar das condições socioeconômicas e demandas da região. As consequências da decisão de reduzir as vagas no curso de TIC e conseqüentemente oferecer dois novos cursos, sendo que um em área completamente diferente das existentes é perceptível atualmente (SILVA, 2013, p.26).

Segundo Silva (2013, p.28), a alteração do plano inicial culminando na mudança pela opção por cursos com perfis totalmente distintos e, em áreas do conhecimento também diferentes (Interdisciplinar, Engenharias e Saúde), comprometeu o desenvolvimento e a implantação do *Campus* Araranguá. Para o autor, estas modificações ocorreram sem um plano de implantação e sem a previsão dos recursos necessários a fim de dar sustentabilidade aos cursos implantados.

O principal problema com relação aos cursos, entretanto, foi a criação do curso de Fisioterapia sem ter disponibilidade de espaço físico adequado. Além deste fato, o novo curso representou a criação de uma nova área de atuação, que no momento não era oportuna.

Nós estávamos lá na UFSC no bairro Mato Alto, os cursos de tecnologias já estavam com bastante problemas, então a criação do curso de Fisioterapia foi uma grande loucura, uma irresponsabilidade. Foi fazer política de forma irresponsável. Nós já estávamos no final de 2012 espalhados pela cidade inteira, e isso era um caos. Nós ministrávamos aulas em escolas públicas, em escolas técnicas, o meu laboratório de física, por exemplo, ficava dentro do carro e eu montava e desmontava. Então, tudo isso foi falta de planejamento. (E4)

Eles criaram um curso de Fisioterapia e Engenharia da Computação para preencher o número das vagas. E agora Fisioterapia é um curso onde os docentes não têm nada a ver com os outros. Então criaram um curso de uma área, completamente fora, com laboratórios que não são comuns. Então eles quebraram a própria ideia do REUNI que é a seguinte, tudo tem que ser multiuso, tem que ser interdisciplinar”.(E2)

O curso de Fisioterapia ele vai formar a primeira turma ano que vem e sabe quando o curso passou a ter professores fisioterapeutas? Este ano, até então não tinha. Tanto é que o curso ficou com 2,6 na avaliação do MEC, quer dizer puxou pra 3 porque não tem meio. Porque se fosse um pouquinho abaixo ele ficariam em 2 e não poderia mais ingressar, ele funcionaria, mas não teria entrada. O curso não tem infraestrutura nenhuma, só passou a ter algum tipo de infraestrutura quando viemos aqui pra UNISUL que com o aluguel, nós incluímos alguns laboratórios como o de anatomia, microscopia, o que é pouco, praticamente nada. (E2)

Por outro lado, com a criação de mais uma área de atuação, a UFSC conseguiu cumprir o que acordou com o Ministério de Educação no que se refere ao número de vagas para o *Campus* Araranguá, ou seja, oferece 300 (trezentas) vagas anuais. Além disto, com a área de saúde, o *Campus* passa a ter a possibilidade de se consolidar em mais uma área, caso venha de fato implantar novos cursos como é o caso da Medicina.

Tabela 9: Relação de vagas no *Campus* Araranguá

CURSO	2009-2	2010	2011	2012	2013
TIC - Mat.	100	100			
TIC - Not.	100	100	100	100	100
ENG. ENERGIA		80	80	80	80
ENG. COMPUTAÇÃO			60	60	60
FISIOTERAPIA			60	60	60
TOTAL	200	280	300	300	300

Fonte: (SILVA, 2013, p.32)

Outro ponto a ser considerado na aplicação do programa é a Diretriz do REUNI que diz que as Universidades deverão priorizar a diminuição da taxa de evasão e a ocupação das vagas ociosas além do aumento da vagas de ingresso. Um dos objetivos do REUNI era a ampliação de vagas principalmente no período noturno para possibilitar que mais pessoas pudessem cursar e trabalhar e, assim, não só acessar o ensino superior, mas permanecer e realizar o curso com a qualidade necessária para formar bons profissionais.

Diante disto, observa-se que os cursos no *Campus Araranguá* não priorizaram essa diretriz em sua totalidade. Atualmente contam com um curso com aulas no período noturno que é o TIC, um curso diurno que é Fisioterapia e dois cursos que têm aulas tanto no período vespertino quanto noturno.

Segundo Silva (2013, p.54) “é possível perceber a volatilidade na alteração dos turnos dos cursos. Certamente estas alterações sucessivas de turno têm algum tipo de efeito negativo sobre a demanda para os cursos”.

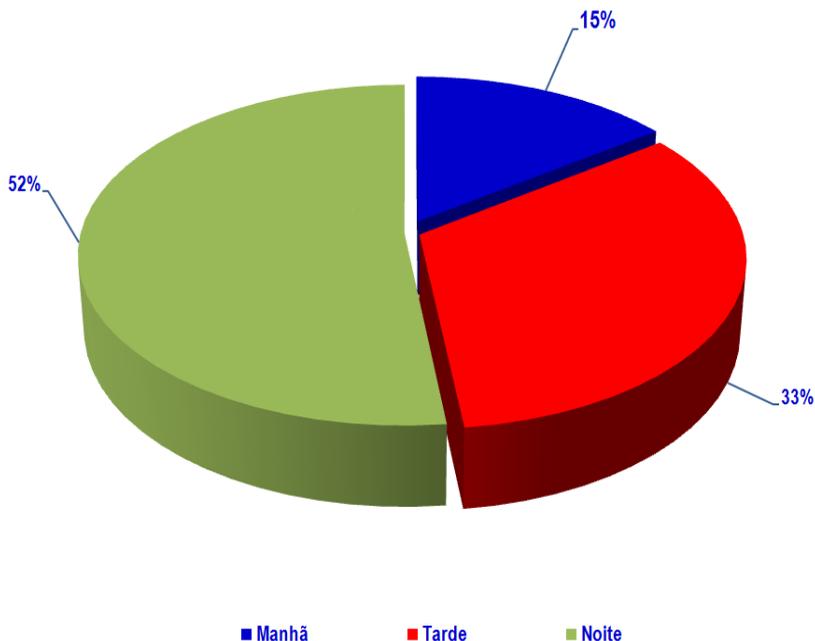
Quadro 9: Relação cursos e período

CURSO	2009-2	2010	2011	2012	2013
TIC	Mat.	Mat.			
TIC	Not.	Not.	Vesp./Not.	Not.	Not.
ENG. ENERGIA			Vesp./Not.	Vesp./Not.	Vesp./Not.
ENG. COMPUTAÇÃO			Not.	Vesp./Not.	Vesp./Not.
FISIOTERAPIA			Diurno	Diurno	Diurno

Fonte: Silva (2013)

Muito embora os cursos não sejam todos noturnos, a procura por este período é grande pelos alunos. No gráfico a seguir é possível observar que no semestre 2012-2, por exemplo, os percentuais de matrículas por turno no *Campus Araranguá* foram maiores no período noturno perfazendo 52% do total.

Gráfico 15: Percentual de matrículas por turno - 2012-



Fonte: Silva (2013, p.55)

Sobre evasão, nos depoimentos colhidos, é mencionado que estas ocorrem mais pela dificuldade encontrada pelos discentes em realizar o curso, do que por fatores econômicos. A Universidade fornece para os estudantes Restaurante Universitário com almoço e janta, além

de bolsas que auxiliam na permanência dos alunos.

Os cursos são atrativos sim. As vagas conseguimos preencher quase todas e a evasão é comum e não exclusividade daqui. Não acho que ela ocorra unicamente pela falta de infraestrutura ou pelo *Campus*, acontece pelas mais variadas coisas, até por falta de aptidão dos alunos com o curso que escolheram. (E3)

Aqui tem bastantes bolsas, os nossos cursos são diurnos a maioria, com exceção de Tecnologia da informação, mas os alunos se quiserem, tem acesso a bolsas, tem Ru. Enfim, eles têm como se manter aqui. (E3)

Olha não posso te dizer que não tenha tido algum caso de aluno que tenha desistido por ser de uma situação financeira de risco, mas não é uma coisa assim que esteja em uma situação de criticidade. Até porque morar em Araranguá não é igual a morar em Florianópolis. Então tem almoço e janta, pra quem pode pagar a 1,50, todo mundo mora do lado e anda de bicicleta, vem e volta, aí a pessoa que não consegue chegar a este nível é porque está numa criticidade grande. Eu diria então que pode existir, mas não é um elemento crítico que afete a permanência. A não permanência é muito mais por outros elementos, como não conseguir acompanhar o curso, porque são cursos que têm na base muita densidade. (E4)

Ainda sobre evasão, segundo Silva (2013), estas ocorreram em maior quantidade e proporção no início da instalação do *Campus* e se estabilizaram na medida que os cursos foram se estruturando.

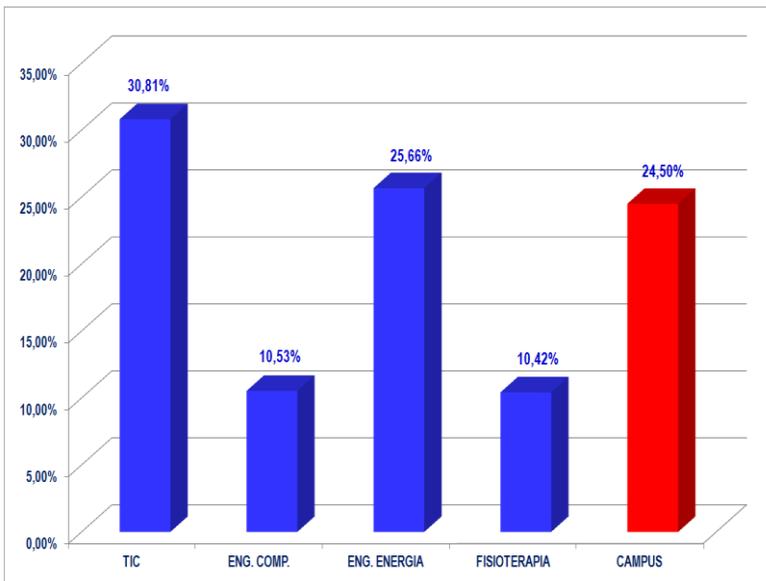
Tabela 10: Relação de evasão

Campus Araranguá									
Semestre	Matriculas	Evasão				Formados	Matricula Final	Evasão Total	Taxa de Evasão
		Abandono	Desistência	Transferido	Trocado				
2009-2	46	11	3	1	2	6	23	23	50,00%
2010-1	145	28	19	0	9	12	77	68	46,90%
2010-2	118	22	5	1	7	5	78	40	33,90%
2011-1	161	11	9	0	10	2	129	32	19,88%
2011-2	166	11	14	0	3	0	138	28	16,87%
2012-1	164	0	5	0	0	0	156	8	4,88%
Total	800	83	55	2	31	25	601	199	24,88%

Fonte: Silva (2013, p.56)

De acordo com o gráfico 16, relativo ao período de 2009-2 a 2012-2, é possível perceber que os cursos que tiveram mais evasão são TIC e Engenharia de Energia. Porém, cabe ressaltar que no período estudado, os demais cursos estavam em seu início, e, portanto, foram analisadas somente as fases iniciais.

Gráfico 16: Percentuais de evasão por curso



Fonte: Silva (2013, p.58)

Outro ponto bastante preocupante e que reflete consideravelmente no bom funcionamento dos cursos e do *Campus* é a relação alunos por docentes e alunos por técnicos administrativos. Com relação aos técnicos administrativos é possível observar uma defasagem e uma necessidade maior de servidores para atender toda a demanda do *Campus*.

Segundo Silva (2013), existiu uma falta de planejamento na contratação dos servidores administrativos. Alguns problemas com relação a este tema podem ser elencados como a contratação de profissionais sem necessidade de atuação e em outros casos a falta de profissionais, como o que ocorre na biblioteca que possui apenas uma bibliotecária e uma auxiliar de biblioteca para atendimento de quase 1.000 (mil) alunos.

O Edital 018/DDPP/2008 contemplou para o *Campus* Araranguá dois Técnicos de Laboratório/Física e uma Bibliotecária, porém, em 2008 os cursos determinados para o *Campus* Araranguá eram Administração, Relações Internacionais e Ecoturismo onde não existe a necessidade deste tipo de profissional, pois seus currículos não contemplam disciplinas de Física. Em 2009 o *Campus* iniciou com o curso de TIC que também não contempla disciplina com este perfil e somente em 2011 surgiram os cursos nas áreas das engenharias, porém, estes foram concebidos posteriormente e quando da elaboração do edital não eram cogitados. Este tipo de situação se repete com outros cargos tornando evidente a inexistência de planejamento e critérios para contratação de STAE, por exemplo, o *Campus* Araranguá foi contemplado com um Contador e não tem as atribuições deste cargo. (SILVA, 2013, p.127)

É observável que a relação aluno x técnicos mostra-se desfavorável para as atividades que necessitam ser realizadas. Nas entrevistas são mencionadas as dificuldades ocorridas em virtude desta defasagem.

Bom, então qual é a grande questão que continua até hoje, professores. O quadro docente e de técnicos ainda é insuficiente. O quadro de técnicos é irrisório para o número de professores e alunos. Se olharmos a configuração do pacote Blumenau, lá são cinco cursos e 124 professores e 180

técnicos, não que tenha sido implementado, mas está previsto. (E4)

Nós temos uma demanda levantada e precisaríamos de quase o dobro de número de técnicos que temos, principalmente de técnicos de laboratórios que têm especificidades. A gente já teve algumas vagas em concursos pra técnicos de laboratório que não foram preenchidas. (E1)

Tabela 11: Relação alunos x Técnicos

RELAÇÃO ALUNOS/STAE			
ANO	STAE	MATRICULAS	MATRICULA/STAE
2009	1	23	23,00
2010	7	178	25,43
2011	11	445	40,45
2012	19	759	39,95
2013	23	845	36,74

Fonte: Silva (2013)

Tão relevante quanto a relação aluno versus técnicos é a relação aluno versus professor. O REUNI em suas diretrizes previa como objetivo manter esta relação em 18 (dezoito) alunos para cada docente, porém este número está longe de ser alcançado. Além disto, por ter cursos em áreas distintas e por ter ocorrido algumas mudanças internas com relação às disciplinas comuns em alguns cursos, não se pôde ter um melhor aproveitamento de docentes em mais de um curso.

No início do *Campus* quando começou Engenharia era com esse propósito, era noturno (...) Então o que aconteceu, a primeira oportunidade que o pessoal teve refizeram o projeto pedagógico de engenharia da computação e tiraram os códigos. Tem a mesma ementa, o mesmo conteúdo, mas com códigos diferentes. Isso quebra as diretrizes, qual é a ideia do REUNI? Tivesse uma relação maior de docentes por aluno. O projeto era ter o maior número de compartilhamento de docentes e infraestrutura, abriria mais espaço, mas isso quebrou, não existe. Isso existiu quando iniciou o projeto, não existe mais. (E2)

Outro problema elencado nas entrevistas referente a aplicação do REUNI, enquanto programa, é que os recursos foram distribuídos internamente tanto para os novos *Campi* quanto para a sede que ampliou em algumas áreas, vagas, e, também, cursos. Nesta distribuição de recursos muitos acabaram recebendo mais do que outros e para verificar como foram aplicados os recursos foi criada uma comissão de investigação.

Essa comissão vai tentar apurar, mas nunca vai chegar e saber quem é que recebeu e não deveria. Por que se fala em reestruturação e expansão, a expansão tá aí, mas internamente, quais foram os cursos que receberam docentes e que não deveriam? Será que muitos cursos receberam docentes e não estavam contemplados no REUNI? Porque deveria ser para os novos cursos em Florianópolis e os cursos que aumentaram vagas e colocaram noturno, e os cursos novos criados? Quer dizer, quanta gente será que fez coisa nenhuma e recebeu? (E2)

Aqui o nosso problema sempre foi falta de planejamento, nunca me disseram aqui que não tem dinheiro pra isso ou pra aquilo. Eles fazem os processos, mas não tem gente suficiente pra tocar, tudo demora um ano, dois anos. Então eu sei que

na Universidade não é bem assim, até hoje se busca saber onde foi parar esse dinheiro. Todo o dinheiro entra em uma conta única na Universidade, então só quem está por dentro é que sabe onde foi parar o dinheiro.

Então a questão é ter mais participação, mas é tudo muito moroso, pra passar leva tempo. A grande questão que acaba pegando é que se fizer é mais um pra dividir o orçamento. Mas aí assim, na hora de arrecadar o dinheiro e participar de editais querem, ninguém acha ruim. O pessoal questiona muito que o orçamento da UFSC aumentou por causa dos novos *Campi*, mas esse dinheiro também foi usado em outros lugares. (E5)

Outro ponto interessante ao se abordar a aplicação dos recursos e do próprio REUNI é que, segundo um dos entrevistados, não ocorreu por parte do Governo Federal uma avaliação da aplicação do programa na instituição.

Esse é o detalhe que caberia um estudo nacional. O que o governo fez, quer dizer, repassou o dinheiro e não cobrou nada? Por que o governo não vem, assim como avaliam cursos, avaliam pós-graduação, porque não montam um comitê para avaliar cada instituição como se deu a implantação. Não houve cobranças e, se o correu, foi num plano de gestão que não chegou até aqui. Porque se tivesse ocorrido essas coisas não teriam acontecido. Eu fiquei na direção administrativa dois anos e meio, nunca me pediram nada, o que fiz foi por minha conta pra ver se obtinha alguma resposta. Nunca fomos cobrados de nada disso. E pelo que vi, peguei os relatórios da gestão anterior, até para buscar dados pra cá, e também não foram cobrados. (E2)

Sobre o funcionamento do *Campus*, segundo as entrevistas, este ocorre em meio a falta de servidores e falta de infraestrutura. A questão parece se agravar muito mais pela morosidade dos processos internos, do que pela falta de recursos.

O *Campus* hoje ainda não consegue funcionar plenamente. Já resolvemos muitos problemas, o RU funciona bem, eu acho que o atendimento aos alunos também, a estrutura de assistência social caminha bem, a secretaria acadêmica também responde bem, mas o que nos falta? Nos falta ainda docentes e estruturas de laboratórios técnicos, além de servidores técnicos. Sobre os investimentos, nunca houve a questão assim, ah não tem dinheiro, os problemas estão nos processos. Até maio desse ano, a Universidade tinha investido só em equipamentos, em bens patrimoniais aqui 2 milhões e meio de reais, mas investiu numa estrutura que ainda não é nossa. A previsão é de que a gente vai crescer, vai se estruturar, mas é tudo muito lento. (E4)

Já com relação à questão do planejamento, ressalta-se que problemas iniciais resultantes da criação de um *Campus* ou de uma Universidade são normais e costumam ocorrer na medida em que se está iniciando um processo de criação que na prática, podem apontar circunstâncias que não foram pensadas. O problema maior foi que o não planejamento adequado, ou melhor, as alterações realizadas de forma precipitada e sob pressão, acabaram repercutindo mais ainda no início, que por si só, já é turbulento.

Neste sentido, um dos entrevistados relata que muitas vezes essa é uma questão inerente à Universidade Pública, já que esta é dependente do Governo, dependente de Editais e é constantemente envolvida pela conjuntura interna permeada por questões políticas.

Eu acho assim, que realmente tem uma falta de planejamento, mas não é só uma falta. Tem um edital nacional que tenta se adequar a realidade local, dando espaço, mas também se corre atrás. Por exemplo, começa com um curso com possibilidades de outros, daqui a pouco vem outro edital com outra linha e aí se decide se concorre ou não pra esse outro edital. Isso tudo é muito

complicado. Depois também tem as mudanças de projetos e a conjuntura política. (E5)

De modo geral, como resultado desta pesquisa é perceptível que as mudanças ocasionadas no decorrer da construção do *Campus* tornaram-se mais um obstáculo a ser transposto. A adesão tardia, mas ao mesmo tempo apressada da Universidade ao REUNI, ocasionou a falta de um planejamento adequado, que por sua vez, refletiu na impossibilidade de uma maior discussão interna e externa com a comunidade que receberam os *Campi*, ampliando, assim, os problemas iniciais.

Um fato importante a ser destacado com relação ao REUNI e a adesão conturbada da Universidade, é que, muitas vezes, programas como este do Governo Federal tornam-se precários mais pela maneira como foram aplicados do que pela ideia do programa em si. No caso do REUNI não foram encontrados dados que comprovassem ter ocorrido uma avaliação oficial, principalmente com relação às diretrizes. As informações disponíveis e, que foram apresentados nesta Tese em capítulo anterior, estão nos relatórios criados pelo MEC, mas não apontaram os reais problemas enfrentados pelas Universidades, demonstrando somente, dados quantitativos sobre a expansão.

Com relação às atividades no *Campus* Araranguá, de uma forma ou de outra, estas vem ocorrendo, mas são refletidas, sobretudo, pelo problema de espaço físico e pelo problema da institucionalização, que está mais perto de ser resolvido. Sobre permanência e evasão, de acordo com os dados obtidos, o problema parece estar mais focado na dificuldade de acompanhamento dos alunos por causa da densidade dos cursos, do que por problemas relacionados a falta de recursos, já que a

cidade por ser do interior, é mais acessível com relação a alugueis, transporte e alimentação. Além disto, segundo os relatos, a existência de bolsas, além do Restaurante Universitário, consegue auxiliar no que se refere aos gastos.

Para sintetizar os principais pontos encontrados com relação a aplicação do REUNI no *Campus* Araranguá, é apresentado o quadro a seguir:

Quadro 10 : Síntese dos resultados encontrados

-
- ✓ Adesão conturbada da UFSC ao REUNI;
 - ✓ Fragilidade na proposta dos cursos implantados. Os cursos planejados não foram criados e não foi feito um estudo tendo em vista a viabilidade dos cursos e a vocação regional;
 - ✓ Desenvolvimento do *Campus* Araranguá atrelado a escolha dos cursos;
 - ✓ Criação do curso de Fisioterapia sem espaço físico adequado;
 - ✓ Cursos não priorizaram a diretriz do REUNI que solicitava um maior número de vagas no período noturno;
 - ✓ Evasão ocorrida mais por dificuldade em acompanhar o curso do que por fatores econômicos;
 - ✓ Demanda por um maior número de servidores (técnicos e professores);
 - ✓ Suspeita de distribuição desigual dos recursos do REUNI entre os *Campi* e cursos;
 - ✓
-

Fonte: Elaborado pela autora.

7.7- REFLEXÕES: UM OLHAR DISCENTE E TÉCNICO

Como forma de complementar os estudos discutidos no decorrer deste capítulo, apresentam-se dados resultantes dos questionários aplicados com discentes e técnicos universitários do *Campus* Araranguá, a fim de confirmar alguns pontos já debatidos e levantar outros.

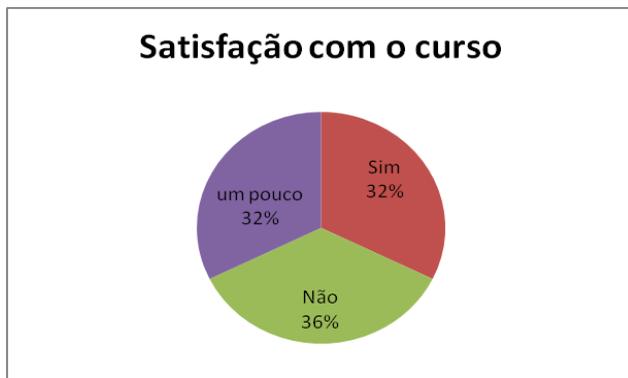
Foram obtidas 31 respostas de discentes a respeito do *Campus*. Sobre o perfil destes alunos, 8 (oito) são mulheres e 23 homens, e a idade média destes estudantes é de 21 anos.

Um dos primeiros questionamentos aos discentes foi sobre qual o motivo que o fez escolher estudar na UFSC. Dentre as respostas que apareceram com maior frequência encontram-se:

- Por ser uma Universidade Federal, pública e gratuita;
- Por ser uma das melhores Universidades do Brasil;
- Por ser uma Universidade com qualidade
- Pelo *Campus* estar na região de residência;
- Pelo curso pretendido

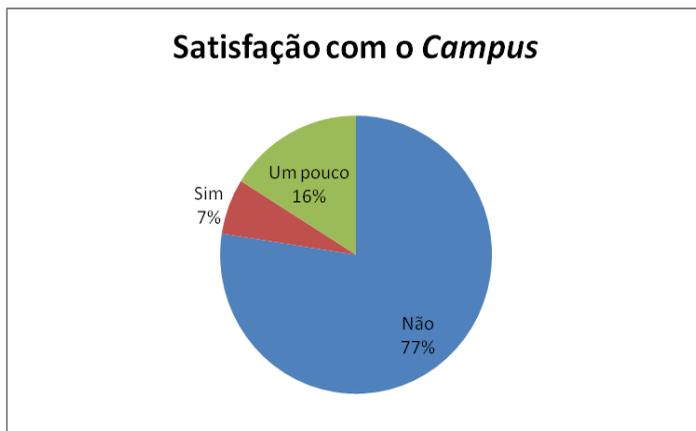
Pode-se perceber de forma geral que os alunos buscam o diploma de uma Universidade Pública e Federal, estão interessados na gratuidade dos estudos, no curso e na localização do *Campus*, além de buscarem a qualidade que se espera do ensino superior público.

Em contrapartida aos motivos que o fizeram escolher estudar na UFSC foi observado também certa insatisfação dos alunos com o curso, pois a maioria das respostas indicavam pouca satisfação e não satisfação com o curso.

Gráfico 17: Satisfação dos alunos com os cursos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários

De forma mais negativa encontram-se também as respostas obtidas sobre a satisfação com o *Campus*.

Gráfico 18: Satisfação dos alunos com o *Campus*

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários

Quando questionados sobre pontos que poderiam ser melhorado no *Campus*, a maioria das respostas destacou o problema de infraestrutura, a falta de professores, a necessidade de mais espaços para laboratórios e salas de aula.

Sofremos com a indecisão da compra dos prédios da UNISUL. Atualmente dividimos o espaço com o pessoal da UNISUL. Temos salas somente para salas de aulas, não temos espaço para estudar na biblioteca ou outro espaço de convivência. Já ouvi técnicos e professores falando que não temos mais salas para montar laboratórios de informática (há computadores no almoxarifado, mas não há salas que são cedidas pela UNISUL).(Q1)

Acredito que a falta de professores, que é solucionada paliativamente com professores substitutos, é um dos problemas que mais me incomoda. Espaço também é um problema. Mesmo quando a compra do prédio da UNISUL for efetivada a área não será suficiente para acomodar todos os cursos, professores e principalmente os laboratórios (Q7)

O *Campus* supre, em muitos quesitos, o que se refere a ensino, pesquisa e extensão. Podendo melhorar apenas no quesito infraestrutura, mas sabemos que isto, hoje, independe da UFSC e depende do processo de compra do *Campus* jardim das avenidas. (Q5)

O primeiro ponto é a infraestrutura, pois nosso *Campus* é totalmente inadequado, não possui laboratório para pesquisas, não possui carteiras adequadas para estudos, não possui sequer uma biblioteca decente para os estudantes, resumindo, é necessário um *Campus* novo, de propriedade da UFSC e com as recomendações do MEC.(Q10)

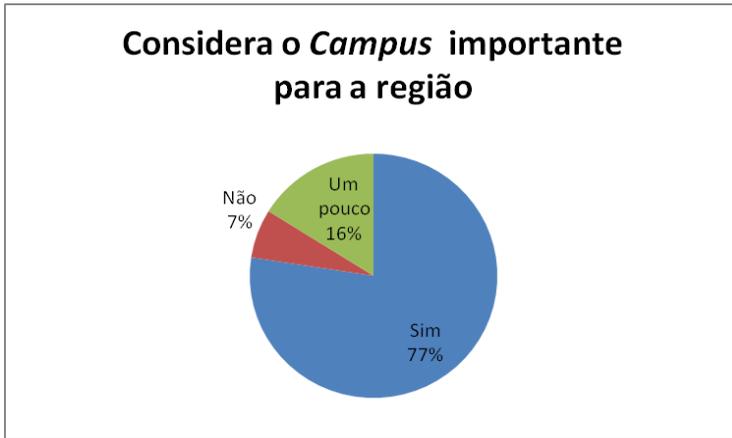
Muito embora todos os obstáculos apresentados, quando questionados sobre os pontos positivos do *Campus*, foram obtidas respostas que vão ao encontro dos depoimentos de professores, diretores e técnicos, tais como interação e empenho da comunidade para que o *Campus* se desenvolva.

De forma geral foram destacados nos questionários itens como:

- Bons profissionais e oportunidade para o desenvolvimento da região;
- Restaurante Universitário;
- Localização;
- Pro-atividade dos servidores, rapidez e disposição na tentativa de solucionar problemas,
- Por ser um *Campus* pequeno tem maior aproximação com os professores e,
- União e esforço de professores, alunos e técnicos para melhorar o *Campus*.

Já sobre a importância do *Campus* para a região, a grande maioria reconhece que a UFSC em Araranguá veio para somar e desenvolver a região e conseguem também ver mudanças consideráveis na cidade. Esse ponto remete ao papel da Universidade que, mesmo com todos os problemas apontados, tem reconhecida sua importância para a região, não só para a cidade de Araranguá, mas também para o sul de Santa Catarina e norte do Rio Grande Sul.

Gráfico 19: Importância do *Campus* para a região



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários

Sobre em quais aspectos que o *Campus* é importante para a região foram destacados itens tais como:

- Economia, com a vinda de estudantes que movimentam o comércio;
- Aumento da população jovem, e oportunidade para pessoas da região cursar uma Universidade Pública;
- Pluralização da cidade com mais cultura e pessoas vindas de diversos lugares;
- Formação de profissionais para atuar na região e melhora da troca de conhecimento entre Universidade e empresas e,
- Crescimento do comércio, circulação de pessoas, interação de culturas diferentes.

Neste sentido, um dos respondentes destacou que:

Houve nestes poucos anos de implantação do *Campus* um enorme desenvolvimento da cidade em nível imobiliário e alimentação principalmente. Isso gerou renda que está ficando aqui no município, como o aluguel pago pelos estudantes alimentação entre outros gastos. Esse dinheiro que fica no comércio local está contribuindo com muitas famílias. Outro fator importantíssimo são os projetos de extensão do curso de Fisioterapia que atendem diretamente a comunidade dando saúde gratuita a "quem paga imposto para a gente estar aqui".(Q27)

Sobre a adesão da UFSC ao REUNI e como os respondentes vêm esta adesão e o próprio programa, foram obtidas respostas que também vão ao encontro dos dados coletados nas entrevistas e demais documentos. Foram destacados itens como a falta de planejamento na adesão, principalmente com a alteração dos cursos, além de destacarem que o programa em si é bom e permitiu que jovens da região acessem a Universidade.

Foi muito importante a adesão, mas temos que pegar o documento (contrato) e ver quais cláusulas já foram atendidas, como está no papel. O REUNI é um magnífico projeto;(Q29)

Aprovei a iniciativa imensamente. Muitos alunos da região desejam ir para uma Universidade particular, mas os pais não apóiam por muitos motivos: por ser longe, demandar muito dinheiro, etc, etc. Enfim, agora muitos jovens podem realizar esse sonho.(Q17)

A adesão foi um processo importante mas não corretamente planejado;(Q18)

Acredito que foi uma iniciativa com ideais corretos. Porém como aluno, muitas vezes parece que foi pouco planejado antes de aderirem a essa iniciativa.(Q16)

Serviu para gerar números positivos para apresentar num relatório (cursos criados, vagas criadas, estudantes em faculdade pública), porque na prática não foi muito bom.(Q15)

O REUNI não supriu todas as expectativas por falta de orçamento. O projeto era bom, mas a execução foi péssima(Q10)

Da mesma forma que os discentes, foram realizados questionários com os técnicos administrativos. Obteve-se resposta de apenas 2 (dois) técnicos, porém, as informações destes também contribuíram para o estudo, já que refletiu a realidade debatida tanto nos questionários com os discentes quanto nas entrevistas realizadas.

Neste sentido, o primeiro ponto a ser destacado, diz respeito à como é trabalhar no *Campus* Araranguá, e sobre isto foi observada a desmotivação vinda pelas incertezas, pela infraestrutura precária e pelas limitações ocasionadas pela dependência da reitoria.

Sobre a importância do *Campus* para a região, os técnicos respondentes destacaram itens como a economia, o comércio, a vinda de pessoas para a cidade, a oportunidade de estudo para alunos da região, e o aspecto de cidade universitária que começa a transparecer em Araranguá.

Quanto ao funcionamento do *Campus*, os respondentes destacaram que é necessário concretizar a institucionalização, melhorar o planejamento por parte da Reitoria e dos gestores locais, além da necessidade de maiores recursos financeiros e orçamento próprio.

Neste sentido, destaca-se uma das respostas: “O *Campus* vai funcionando na proposta de "correr atrás do prejuízo" e nunca prevendo as necessidades.”

Com relação à adesão ao REUNI, foi destacado que esta foi “fraca e com carência de fiscalização do órgão, em especial sobre o repasse de verba destinada aos *Campi* e a abertura de cursos sem qualquer estudo de viabilidade ou necessidade regional.” Do mesmo modo foi afirmado que o REUNI foi “uma oportunidade na época de angariar recursos para a Universidade. Uma decisão de criar a UFSC *multi campi*, porém faltou um planejamento real das ações e/ou a implementação desse planejamento.” (Q30)

De maneira a complementar o que foi explanado neste capítulo, os respondentes destacaram que a UFSC investiu os recursos do REUNI no *Campus* Araranguá, mas houve sim uma falta de planejamento, pois as decisões ocorriam conforme as oportunidades e necessidades do momento. Além disto, foram destacados que muitos recursos não foram otimizados, seja pela falta de planejamento vinda da criação de cursos em áreas distintas, seja por problemas internos entre docentes de cursos diferentes.

Acredito que a UFSC tenha investido sim grande parte dos recursos pactuados com o REUNI aqui no *Campus* de Araranguá. O problema é que não houve um planejamento na execução e as ações foram acontecendo por demandas, conforme oportunidades do momento. (Q32)

O *Campus* recebeu um excelente terreno, em localização privilegiada e em mais de 5 anos tem 1 único prédio em situação deplorável, sem reforma, com infiltrações e diversos problemas estruturais. Além disso, foram jogados cursos diversificados e com necessidades específicas

distantes um dos outros. Exemplo: Há cursos da área de saúde, energia, computação que tem ênfase em hardware e TIC com ênfase em programação. Não há convergência entre as matérias, e as que tinham, foram separadas por conta de "foco diferenciado". Enquanto isso, por exemplo, a disciplina de Computação Distribuída de TIC não tem professor e a mesma disciplina em Engenharia de Computação é lecionada para menos de 5 alunos matriculados. (Q31)

7.7.1 – Apontamentos sobre a pesquisa e pesquisadora

Por fim, com base em Alvesson e Sköldbberg (2009) e nos níveis de reflexão argumenta-se que, de forma geral, as entrevistas e os questionários apresentaram dados complementares. Foi possível identificar os principais itens relacionados à formação do *Campus Araranguá*, seu papel no desenvolvimento da região, os problemas enfrentados pela comunidade universitária e o REUNI enquanto política pública.

Quanto à aplicação das entrevistas e dos questionários e o posicionamento da pesquisadora, pensa-se que no decorrer da pesquisa ocorreu um envolvimento e um despertar para questões que até então eram desconhecidas. Aos poucos foi se constituindo uma forma de pensar sobre o assunto e uma linha de raciocínio que permitiu apresentar os dados. Como crítica, pensa-se que este despertar para questões desconhecidas e a própria delimitação sobre o objeto, deveriam ter ocorrido mais cedo, pois isto teria facilitado a ida a campo e a própria execução do trabalho, porém, tal fato não influenciou nos resultados finais.

Em contrapartida, pensa-se que tudo isso faz parte de um processo de aprendizagem que ocorre de maneira distinta para cada

pesquisador. Assim, em muitas situações essas descobertas sobre o campo podem ocorrer de forma mais lenta, pois dependem do quanto já se foi debatido sobre o objeto de pesquisa.

Destaca-se ainda que o processo de aprendizagem da pesquisadora sobre o tema ocorreu em uma sistemática de idas e vindas no campo de pesquisa, o que permitiu a constante construção de ideias e reflexões.

Por fim, ainda sobre a pesquisa, enfatiza-se que esta Tese procurou trazer a história da Universidade, ainda que de forma breve, da UFSC e do próprio *Campus* Araranguá. Acredita-se que abordar o tema utilizando-se da história e das possibilidades que um estudo longitudinal pode proporcionar, contribui para termos uma visão ampla, e, ao mesmo tempo, focada desta Instituição. O uso da história além de ter sido motivador, já que faz parte da formação da pesquisadora, contribuiu para resgatar a trajetória de um *Campus* recém formado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que, tanto as Universidades Federais quanto o Governo Federal, necessitavam de um maior aprimoramento no sentido de discussão da aplicabilidade de programas como o REUNI, esta Tese procurou responder especificamente como ocorreu a formação e estruturação de um *Campus* em uma Universidade Federal participante do REUNI, considerando as experiências administrativas, o contexto histórico e as políticas públicas brasileiras destinadas à expansão do ensino superior.

Observado por este viés, este estudo contribui para a discussão de que precisamos, para qualificar e quantificar o ensino superior brasileiro, de bons programas e projetos, como também necessitamos de mecanismos para aperfeiçoá-los. Assim, instruções, discussões e planejamentos que auxiliem na aplicabilidade desses programas, de modo a torná-los mais eficientes, são também importantes.

No decorrer deste estudo foram enfatizados temas como o papel e a importância das Universidades, bem como os desafios enfrentados pelas IES públicas referentes ao acesso e expansão do ensino.

A Universidade, instituição criada na Idade Média, passou durante todos estes Séculos por grandes transformações e por diferentes influências. Da Universidade Medieval, fortemente influenciada pela Igreja Católica à Universidade moderna, que traz os três pilares de atuação: ensino, pesquisa e extensão, grandes mudanças foram sentidas nesta instigante organização.

Parece então que o papel da Universidade, além de ter sofrido modificações ao longo dos Séculos, tornou-se hoje múltiplo. Cabe a esta instituição, não só as funções básicas e primordiais relativas ao ensino,

pesquisa e extensão, mas também, o desenvolvimento de regiões em território nacional, além de promover o conhecimento e ampliar a cultura. Seu papel, indo além da formação profissional, trouxe também a formação de uma consciência social, que permite a emancipação da sociedade no sentido de enriquecê-la com conhecimento.

Deste modo, parafraseando Santos (2005), a Universidade tem como características e especificidades, em ser ela uma instituição que permite a ligação entre o presente ao médio e longo prazo por meio do conhecimento, pela formação que produz e por ser um espaço privilegiado de discussão aberta e crítica.

Diante de todas as funções assumidas e exigidas da Universidade nos dias atuais, é inevitável que ela passe por crises e desafios. A Universidade brasileira passou por alguns percalços, e, dentre eles, a necessidade na década de 90 de expandir, sobretudo, o ensino privado nas diversas regiões do país. Já nos dias atuais, o grande desafio parece ser democratizar o ensino e, para tanto, programas de expansão do ensino superior público, financiamento do ensino superior privado, sistemas de cotas e outras ações que busquem de alguma forma a democratização, tem sido de grande relevância.

O desafio principal hoje, segundo Ristoff (2008, p.45), está em “criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior” e, desta forma, é necessário “adaptar um sistema extremamente elitista, as demandas populares por acesso ao ensino superior, sem dismantelar ainda mais as poucas e boas Universidades que temos” (RISTOFF, 1999, p.207).

Sendo assim, acredita-se que para tratar destes assuntos devam

ser consideradas as nossas limitações enquanto Estado e, por conseguinte, saber que somos detentores de uma realidade ainda bastante excludente da população jovem que está na faixa etária para ingressar na Universidade. Portanto, discutir com o propósito de aprimorar cada vez mais estes programas, sobretudo, com o intuito de que eles sejam otimizados em recursos e em eficiência, é de grande importância.

O panorama do ensino superior brasileiro se modificou e ampliou nas últimas décadas, mas enfatizou, em maior grau, o ensino privado que está bastante concentrado em regiões como o sudeste do país e em grandes centros urbanos. Foi na última década, principalmente a partir de 2003, que o ensino superior público passou a ter um foco maior das políticas públicas de expansão. Nos últimos 10 anos foi possível observar muitos avanços e constatar um crescimento neste setor, como aumento no número de matrículas, aumento nas contratações de professores universitários e técnicos, assim como a ampliação de *Campi* para o interior do país e em regiões que não abrigavam o ensino superior público.

Este movimento foi favorecido por legislações de décadas anteriores, que segundo Morhy (2004,) foram de grande importância para mudanças na base legal da educação brasileira. Trata-se da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Para o autor estes dois momentos foram fundamentais, pois com eles se estabeleceu que 18% da receita anual de impostos federais fossem para a educação, além da garantia a gratuidade no ensino público. Com a LDB de 1996 e a atuação do PNE, que dentre outros,

focava-se na elevação do nível global de escolaridade e redução das desigualdades sociais e regionais, e o PDE, que pretendia dentre outros, o aumento do número de vagas para 30% de jovens na faixa etária entre 18 a 24 anos, foi possível criar e aplicar alguns programas destinados a estes propósitos.

Desta forma, baseado em cinco programas principais: REUNI, PROUNI, UAB, FIES e os Institutos Federais, o Governo Federal buscou expandir o ensino superior. Com relação ao REUNI, em suas metas encontram-se as diretrizes de expansão de matrículas, sobretudo, no turno noturno, diversificação da graduação, mobilidade estudantil ampla, articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica, programas de inclusão social e assistência estudantil.

Além da adesão de quase totalidade das Universidades Federais no lançamento do programa, o REUNI conseguiu, como mostraram os números, aumentos consideráveis, como a criação de 14 (quatorze) novas Universidades e mais de 100 (cem) novos *Campi* que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação.

De forma geral, o REUNI é visto principalmente no relatório de seu primeiro ano elaborado pelo Ministério da Educação, como positivo pelo Governo Federal. Dentre os pontos destacados referentes ao bom desempenho do programa, estão segundo Ministério da Educação (2012), a discussão da adesão ao programa nas Universidades participantes, a discussão com a comunidade interna, bem como aprovação da proposta no âmbito dos conselhos superiores e em algumas instituições, a discussão sobre a proposta de adesão ao

programa na comunidade externa.

Outros pontos elencados como positivos foram os relativos a gestão. Segundo Ministério da Educação (2012), ainda que forma lenta “há reflexos de mudanças na gestão das IFES proporcionados pelo aumento de servidores técnicos e pela melhoria da ambiência física para o trabalho (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p.29).

O REUNI visto de forma macro, de fato permitiu a expansão, sobretudo por meio da interiorização. Já com relação à reestruturação, o mesmo não pode ser afirmado, pois ainda são necessários inúmeros ajustes, principalmente no que diz respeito às inovações acadêmicas como, por exemplo, a utilização de currículos diferenciados.

No caso específico do objeto desta Tese, o REUNI permitiu que a UFSC pudesse realizar algo relevante, que para os moradores das regiões contempladas, possivelmente fazia parte um sonho distante, que é levar a Universidade para o interior do Estado.

De forma conclusiva pode-se afirmar que a adesão da UFSC ao programa, embora tenha sido aprovada pelo Conselho Superior da Universidade, além de conturbada, ocorreu sem que tenha sido permitida uma maior discussão com a comunidade acadêmica, principalmente com relação a possíveis estudos que pudessem delimitar melhor como as ações poderiam ser feitas. Um grande exemplo sobre este assunto é a institucionalização. Como o Estatuto da Universidade não permite a criação de *Campi* universitários, os que foram criados encontram-se sem ‘identidade’, no sentido de não terem reconhecimento e nem participação como membros em órgãos deliberativos.

Ainda sobre a formação do *Campus* Araranguá, pôde se concluir que este foi formado com os recursos oriundos do REUNI, mas

também é fruto de uma grande articulação vinda da comunidade, com destaque para os empresários, instituições como a Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense - AMESC, prefeituras e políticos da região, como o Deputado Federal Jorge Boeira.

Um dos fatores que facilitou também a escolha de Araranguá como sede de um dos *Campi* da UFSC, foi a existência anterior à criação do *Campus*, de um polo em educação a distância da Universidade, que estava localizada em um terreno doado pela União, com prédio já instalado e com disponibilidade de ampliação.

Para a formação do *Campus* e a possibilidade de início das aulas das primeiras turmas, foram disponibilizados servidores lotados no *Campus* Florianópolis. Esse grupo iniciou os trabalhos e estavam diretamente ligados ao gabinete da Reitoria da época, foram indicados e assumiram cargos de confiança na função de Diretor Geral, Diretor Acadêmico e Diretor Administrativo.

Um dos pontos mais críticos com relação à formação do *Campus* foi, sem dúvida, o processo de escolha e implantação dos cursos. Como foi visto e apresentado na Tese, os cursos que foram implantados no *Campus* são diferentes dos que haviam sido planejados e, que eram voltados para a formação vocacional da região e do município. Um dos fatores que levaram a substituição dos cursos que haviam sido planejados foi, além da troca de gestão na Universidade com a posse do novo Reitor na época, a pressão da própria comunidade para que fossem implementados cursos diferentes dos que haviam sido estipulados para o *Campus*.

A substituição dos cursos, como foi identificado nos dados levantados, causou uma série de infortúnios como o não cumprimento

de uma das metas do REUNI que era a conquista do índice de 18 (dezoito) alunos para 1 (um) professor. Com cursos em áreas que não são tão próximas esse número não pôde ser alcançado, já que tiveram que ser contratados mais profissionais para atuar especificamente em apenas um curso do *Campus*, e não em mais de um curso, como se previa.

De forma também conclusiva, foi possível identificar que os cursos que atualmente estão presentes no *Campus Araranguá*, mesmo que não sejam destinados à vocação da região, possuem atratividade e uma boa avaliação pelo MEC. A exceção é o curso de Fisioterapia que, até bem pouco tempo, não possuía ainda professores formados na área, além de necessitarem de infraestrutura adequada para a criação de laboratórios, de equipamentos adequados e também bibliografias especializadas. Ainda sobre os cursos, foi perceptível que estes estão aos poucos se consolidando e atraindo cada vez mais jovens da região.

Outro ponto destacado pela Tese foram os problemas originários da troca de reitores e as mudanças ocorridas a cada nova gestão, como por exemplo, os dois meses em que o *Campus Araranguá* ficou sem saber como se daria a transição de Diretor Geral em decorrência da nova gestão da reitoria que se iniciava. Diante deste e de outros fatos, conclui-se que na formação do *Campus*, as escolhas dos cursos que foram implantados, e até as escolhas de professores e servidores para atuar em cargos diretivos, foi feita também com base em circunstâncias de políticas internas.

Este fato implica em sabermos que ao mesmo tempo em que ações como estas são inerentes a organizações como a Universidade, por estas possuírem cargos eletivos e, por conseguinte, modos diferentes de

gerir, ela é também causadora de empecilhos que, como foi visto, refletem-se no dia-a-dia do *Campus*. Sendo assim, chegou-se a conclusão de que a formação do *Campus* ocorreu muito mais por circunstâncias e escolhas dos gestores influenciados pelo momento político interno, do que por uma ação de fato planejada.

Com relação a segunda categoria de análise discutida por esta tese, conclui-se que o *Campus* Araranguá, até por sua própria presença, já é um potencializador econômico para a região e para a cidade. O papel do *Campus* está em trazer para a cidade uma espécie de ‘esperança’, principalmente para a comunidade, já que muitos jovens que estudam no *Campus*, além de serem moradores, podem representar em um futuro próximo um investimento, pois muitos devem continuar na região e atuar profissionalmente. Por outro lado, os problemas encontrados e as fragilidades do *Campus* mostram-se preocupantes, já que, também é questionável, o perfil profissional que a UFSC está formando em Araranguá em meio a tantas limitações.

Além disto, ressalta-se que foram constatadas modificações na cidade em decorrência da instalação do *Campus*, como implantação de uma avenida que liga a UFSC e o IFSC ao centro da cidade e que já mostra valorização de seu entorno com o crescimento de prédios. Outro ponto destacado e que demonstra o desenvolvimento da região é o crescimento de serviços como supermercados, restaurantes, alugueis e venda de imóveis.

Concluiu-se que a cidade está aos poucos se tornando universitária, recebendo diferentes pessoas e modificando todo o seu entorno. Ademais, o *Campus* Araranguá por possuir um local que permite crescimento por conta do espaço físico disponível, representa

uma possibilidade concreta em receber novos cursos e ampliar sua área de atuação, necessitando para tanto, de investimentos e recursos.

Com relação à categoria *obstáculos enfrentados*, a Tese identificou dois principais pontos que se constituem em obstáculos a serem transpostos para que, assim, o *Campus* consiga de forma mais eficiente, realizar suas atividades. O primeiro ponto identificado é a aquisição do prédio da UNISUL, atualmente alugado em partes para a UFSC. De fato a transferência das atividades do *Campus* no Bairro Mato Alto, onde se encontra o prédio da instituição que foi construído para o ensino a distância, para o prédio da UNISUL, representou um ‘desafogamento’ no sentido de ampliação de espaços físicos, mas é uma ação paliativa, até que a aquisição aconteça. Concluiu-se que a demora da finalização dos trâmites para compra do imóvel e até a insegurança de que isto possa não acontecer, representa uma grande desmotivação tanto para os professores e servidores, quanto para os alunos. Além disto, pelo prédio estar alugado não é possível uma identificação visual total do *Campus*, com cores que representem a UFSC, instalação de placas que identifiquem unicamente a instituição, dentre outros.

O segundo ponto identificado por este estudo foi o problema da institucionalização, que representa também uma desmotivação para a comunidade acadêmica, já que nesta situação, o *Campus* depende diretamente da reitoria. Além de não possuir representatividade e nem direito a voto em órgãos deliberativos dentro da instituição. Esta problemática, ao contrário da aquisição do prédio da UNISUL, está mais próxima de ser resolvida, já que foi aprovado no segundo semestre de 2015 a institucionalização dos *Campi* pelo Conselho Universitário, porém, não se sabe ainda como isto será realizado e nem como ficará a

divisão dos recursos.

Ainda sobre o processo de institucionalização, ressalta-se que este, além de ter sido um dos pontos críticos para a consolidação do *Campus*, foi também constituído por intensos debates e jogo de forças, principalmente nos órgãos deliberativos como o Conselho Universitário. Os problemas oriundos da não institucionalização são perceptíveis no cotidiano dos *Campi* e envolvem tensões entre diversas categorias e hierarquias, já que a institucionalização traz também a discussão de como os recursos da Universidade passarão a ser divididos com os novos *Campi*.

Por fim, com relação à categoria que tratou sobre a aplicação do REUNI conclui-se que, além deste ter ocorrido de maneira conturbada, sob pressão e sem as discussões necessárias, a proposta mostrou-se de certa maneira frágil e sem planejamento adequado, já que, por exemplo, os cursos foram modificados. Outro ponto a ser considerado na aplicação do programa é que o *Campus* conseguiu cumprir, em partes, com uma das exigências que era a de ampliar as vagas no período noturno. Como foi visto, atualmente existe apenas um curso totalmente noturno, outro diurno e outros dois com aulas vespertinas e noturnas, o que não se mostra adequado com a diretriz do REUNI.

Cabe ressaltar ainda sobre a falta de planejamento, que o problema não está somente na UFSC, mas também no MEC e no Governo Federal, que estabeleceu as diretrizes, liberou recursos do REUNI, mas não mostrou à sociedade, os resultados de fato deste Programa. Os aspectos que foram apresentados em documentos oficiais, como os relatórios que foram discutidos nesta Tese, demonstraram um lado positivo do Programa, principalmente com os números que

quantificam a expansão, mas não demonstraram aspectos negativos e que estão presentes no dia-a-dia de *Campi* como o de Araranguá.

Sobre evasão foi constatado que esta ocorreu em maior grau no início da criação dos cursos e não representa um grande problema ou está fora do que é previsto. Foi constatado também que evasões por motivos econômicos não têm ocorrido no *Campus*. Sobre este aspecto, um dos pontos destacados é a existência de bolsas, restaurante universitário e baixo custo em residir na cidade de Araranguá, principalmente quando comparado a outras cidades onde está instalada a UFSC, como Florianópolis e Joinville. Além disto, o problema de evasão e permanência parece estar mais na dificuldade de acompanhamento dos alunos por causa da densidade dos cursos, do que por problemas relacionados a falta de recursos.

Um aspecto que merece destaque e que é preocupante por afetar as atividades do *Campus* é a falta de professores e técnicos. Como foi visto, ocorre principalmente uma falta de técnicos, refletida na defasagem e na necessidade de mais servidores para atender toda a demanda. Apesar das defasagens observadas e dos obstáculos sentidos, o *Campus* Araranguá parece estar conseguindo exercer seu papel no desenvolvimento da região e no exercício de levar o ensino, a jovens e regiões carentes de oportunidades.

Após as considerações que aqui foram explanadas, este estudo aponta para duas observações sobre a consolidação do *Campus*:

- 1) Conquistar um espaço físico adequado para comportar todas as atividades que são realizadas e permitir que possa haver ainda mais espaço para crescimento.
- 2) Concretizar a criação do curso de Medicina.

Sobre o primeiro apontamento, enfatiza-se que, como foi visto, o aluguel do espaço físico disponibilizado pela UNISUL foi uma boa alternativa para ampliar a infraestrutura disponível, porém, foi uma medida paliativa. A insegurança causada pela demora nos trâmites para aquisição, bem como a incerteza de que o mesmo vai se realizar tem causado transtornos. Assim, identificou-se que este é um ponto chave e de suma importância a ser resolvido, para que, então, possam ser retomados o crescimento institucional do *Campus*, além de sua consolidação.

Já sobre o curso de Medicina, observou-se que diante da realidade em que se encontra o *Campus* com um curso de Fisioterapia criado sem relação com os demais cursos, é imprescindível que se consolide uma nova área, a de saúde e, para tanto, o curso Medicina vem a somar e a contribuir.

Por fim, enfatiza-se ainda que este estudo representou de forma detalhada um fenômeno específico, mas na medida em que os resultados demonstraram a existência na Universidade de fatos como política interna que é inerente a toda e qualquer IES pública, influência da política de expansão do ensino brasileiro e a desigualdade de distribuição do ensino superior público pelo país, principalmente para o interior, este estudo pode ser útil para reflexão a respeito de outros *Campi*, pois é um fenômeno novo e ocorreu em outros estados e cidades brasileiras.

Como sugestão de pesquisa para trabalhos futuros, recomenda-se um estudo comparativo nos demais *Campi* da UFSC e que foram criados pelo REUNI. Um estudo comparativo pode revelar tanto realidades distintas na formação dos *Campi* como também problemas

semelhantes. Além disto, o *Campus* Araranguá, como foi visto, possui uma comunidade bastante atuante e interada com a Universidade, e esta realidade pode ser diferente e ter outras influências em cidades como Joinville, por exemplo.

Outro ponto que pode ser destacado em futuros trabalhos é o que foi realizado nestes *Campi* e o que foi proposto pelo REUNI, apresentando-se assim, possíveis contradições. Sendo possível também, questionamentos sobre qual desenvolvimento para a região as comunidades locais podem esperar, tendo em vista as limitações do programa e sua aplicabilidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar. **Universidade Nova: Textos Críticos e Esperançosos**. Brasília: Editora UnB; Salvador: EDUFBA, 2007

ALMEIDA FILHO, Naomar. **Universidade Nova no Brasil**. In: SANTOS, Boaventura Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra, Outubro de 2008.

ALVESSON; SKOLDBERG, Kaj. **Reflexive methodology: new vistas for qualitative research**. London: Sage, 2000.

ANDIFES. **Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)**. Brasília. 2010.

ARAÚJO, Maria Arlete; PINHEIRO, Helano. **Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, out./dez. 2010.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Escola do Legislativo. **Apostila de Políticas Públicas**. 2012. Disponível em: <http://www.alesc.sc.gov.br/escola_legislativo/downloads/100politicasp%C3%BAlicas_professor_leonardo_secchi.pdf> acesso em 01 de junho de 2015.

ARGENTINA. **Ley de Educación Superior nº 24.521/95**. Buenos Aires: MCyE/SPU, 1997.

BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; GODOI, Christiane; SILVA, Anielson. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**. Rio de Janeiro: Saraiva, 2006.

BERGUE, Sandro Trescastro. **Modelo de gestão em organizações públicas: teorias e tecnologias gerenciais para a análise e transformação organizacional**. Caxias do Sul: EducS, 2011.

BITAR, Sérgio. **Chile:** Características e desafios do sistema de educação superior. In: MORHY, Lauro (org). **Universidade no mundo** – Universidade em questão. Brasília: Editora da UNB, 2004.

BRASIL. REUNI 2008: Relatório do primeiro ano. 2009. Disponível em < <http://REUNI.mec.gov.br/o-que-e-o-REUNI>>. Acesso em 10. Abril.2015.

BRASIL. **Decreto nº 19.851**, de 11 de Abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das Universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm> Acesso em 10. Mar.2014.

BRASIL. **LEI 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm> Acesso em 6 abril.2015.

BRASIL. **LEI Nº 4.759**, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso em 9 mar. 2014.

BRASIL. **Lei Nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>Acesso em 25 fev.2015.

BRASIL. **Decreto nº 64.824**, de 15 de Julho de 1969. Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-64824-15-julho-1969-406147-publicacaooriginal-1->

[pe.html](#) > Acesso em 10. mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.1996. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 25 fev.2015.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em 6 jul.2015.

BRASIL. **LEI Nº 10.861**, de 14 de Abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm> Acesso em 10. Mar. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de ABRIL de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em 6 abril.2015.

BRASIL. **LEI Nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm> Acesso em 8 abril. 2014.

BRASIL, **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Da Administração Pública burocrática à gerencial**. Revista do Serviço Público, n. 47, jan./abr., 1996.

BOEIRA, Sergio Luis; KOPELKE, André Luiz. **Estudos Organizacionais Críticos e o Ensino de Graduação em**

Administração no Brasil. Encontro de estudos organizacionais da ANPAD – ENEO 2014.

CAMPOS, Anna Maria; COSTA, Isabel. **Espaços e Caminhos para a pesquisa em administração.** Rio de Janeiro: RAP, Edição Especial, 1967 -2007.

CARASSITI, Fabio; SANTIS, Paolo de. **Itália: a nova organização da Universidade.** In: MORHY, Lauro (org). **Universidade no mundo – Universidade em questão.** Brasília: Editora da UNB, 2004.

CARMO, Sidney. **Pela 3ª vez, USP lidera ranking das melhores Universidades da América Latina.** Folha de São Paulo, 28 mai. 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/05/1286035-pela-3-vez-usp-lidera-ranking-das-melhores-Universidades-da-america-latina.shtml>>. Acesso em: 28 out. 2013.

CATANI, Afrânio M; OLIVEIRA, João. F. In: TRINDADE, Hélió (org.) (1999), **Universidade em Ruínas na República dos Professores.** Petrópolis: Editora Vozes.

CERQUEIRA, A.G.C. et al. **A Trajetória da LDB: Um Olhar Crítico Frente à Realidade Brasileira.** Disponível em <http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira.pdf> Acesso em 10 Mar 2014.

CHANLAT, J.-F. e SÉGUIN, F. O paradigma funcionalista e sua concepção da organização (trad. livre); in **L'analyse des organisations: une anthologie sociologique.** Quebec, Gaetan Morin, Tome I, p. 37-38, 1992.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades.** São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

CHAUI, Marilena. A Universidade hoje. In: **Praga: Estudos marxistas.** São Paulo, Editora Hucitec, 1998.

CHAUI, Marilena. **A Universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2003 Nº24

COSTA, Danilo de Melo. **Financiamento público e expansão da educação superior no Brasil**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2010.

COSTA, Danilo; COSTA, Alexandre M; BARBOSA, Francisco. **Financiamento público e expansão da educação superior federal no Brasil: o REUNI e as perspectivas para o REUNI 2**. Revista GUAL, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 106-127, jan. 2013

COSTA, Danilo et.al. **Aspectos da reestruturação das Universidades federais por meio do REUNI** - um estudo no Estado de Santa Catarina. Revista. GUAL. Florianópolis, Edição especial 2011, p.01-24.

COWEN, Robert. **Grã-bretanha – políticas – multiplicadoras da Universidade: nota sobre tecnologias sociais**. In: MORHY, Lauro (org). **Universidade no mundo – Universidade em questão**. Brasília: Editora da UNB, 2004.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa – métodos qualitativo, quantitativo e mistos**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa – Escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre, Editora Penso, 2014.

CRIPPA, Adolpho. **A Universidade**. São Paulo, Editora Convívio, 1980.

DENHARDT, Roberto B. **Teorias da Administração Pública**. Tradução técnica e glossário: Francisco G. Heidemann. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. **Concepções de Universidade e avaliação institucional**. In: TRINDADE, Hélió (org.) (1999), **Universidade em Ruínas na República dos Professores**. Petrópolis: Editora Vozes.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 21. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

DUHAMEL, Chistian. **França: Universidade do 3º milênio** – U3M. IN: MORHY, Lauro (org). Universidade no mundo – Universidade em questão. Brasília: Editora da UNB, 2004.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura e Deporte. Datos básicos Del sistema universitario español. 2013-2014.

FARIA, Alexandre A. **Metodologia científica e educação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

FARIA, José Henrique de. **Teoria crítica em estudos organizacionais no Brasil: o estado da Arte**. CADERNOS EBAPE. BR, v. 7, nº 3, artigo 8, Rio de Janeiro, Set. 2009

FRANÇA FILHO, Genauto C. **Para um olhar epistemológico da administração: problematizando o seu objeto**. In: SANTOS, Reginaldo S. (Org). A administração política como campo do conhecimento. Salvador: Edições Mandacaru; Universidade Federal da Bahia, 2004.

GIROUX, Robert. Canadá: traçando rumos para a próxima década. In: MORHY, Lauro (org). **Universidade no mundo** – Universidade em questão. Brasília: Editora da UNB, 2004.

GODOY, S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOY, C.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOY, S. Arilda. **Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa**. Revista eletrônica de gestão organizacional. V.3,n.2, maio.2005.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes. **Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar. 2012.

GORGULHO, Guilherme. **Reforma do ensino superior chileno entra em pauta**. Revista Ensino Superior Unicamp. 5. ed. -- Campinas, SP : Universidade Estadual de Campinas, 2012.

HEY, Ana Paula; CATANI, Alfrânio Mendes. A USP e a formação de quadro dirigentes. IN: MOROSINI, Marília (org). **A Universidade no Brasil: Concepções e modelos**. Brasília, INEP, 2006.

HOLLENSTEINER, Stephan. **Alemanha: a construção do espaço universitário comum europeu**. In: MORHY, Lauro (org). **Universidade no mundo – Universidade em questão**. Brasília: Editora da UNB, 2004.

INEP. **Sinopses Estatísticas** HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Políticas públicas: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

INEP. **Resumo técnico censo da educação superior 2012**. Brasília, 2014.

KINSER, Kevin. **Estados Unidos: estrutura e inovação na educação superior**. MORHY, Lauro (org). **Universidade no mundo – Universidade em questão**. Brasília: Editora da UNB, 2004.

LAMARRA, Noberto Fernández. **Argentina: balanço e perspectiva da educação superior**. In: MORHY, Lauro (org). **Universidade no mundo – Universidade em questão**. Brasília: Editora da UNB, 2004.

LAPERRIÈRE, Anne. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: **A pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

LEFEVRE F; LEFEVRE, A. M. C; TEIXEIRA, J.J.V. **O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: Educs, 2000.

LIMA, Paulo Gomes. **Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: Alguns cenários e leituras**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013.

MACHADO, Caetano. Conselho aprova institucionalização dos campi. **Notícias da UFSC**. Florianópolis, Jul, 2015. Disponível em:< <http://reitoria.ufsc.br/>>, acesso em 24 de setembro de 2015.

MACHADO, Cibele Borba. **Formação da identidade organizacional: Um estudo na Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Araranguá.** Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, 2014.

MANCEBO, Deise; VALE, Andrea Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. **Políticas de expansão da educação superior no Brasil – 1995-2010.** Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015

MARCHIORI, Dáfni Fernanda Zenedin. et.al. **A UNIPAMPA no contexto atual da educação superior.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 703-717, dez. 2007.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro.** 24. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1996.

MELO, Pedro Antônio. **A educação a distância como política de expansão e interiorização da educação superior no Brasil.** Revista de Ciências da Administração, Florianópolis, V.11, n.24, maio/agosto 2009.

MELO, Pedro Antonio. **A cooperação Universidade/empresa nas Universidades públicas brasileiras.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

MELLO, Alex Fiúza de. **Globalização sociedade do conhecimento e educação superior.** Brasília. Editora da UNEB, 2011.

MELLO, Alex; ALMEIDA FILHO, Naomar; RIBEIRO, Renato. **Por uma Universidade socialmente relevante.** Brasília, 2009.

MERRIAN, S. B. *Qualitative research: a guide to design and implementation.* São Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares.** Brasília, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.** Brasília, 2012.

MORAES, Reginaldo. **Expansão do ensino superior: o que isso nos ensina sobre o vínculo entre as relações sociais e as políticas de educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, n°. 130, p. 197-218, jan.-mar. 2015

MORETTO NETO, Luís. Et.al. **A coprodução dos serviços públicos: modelos e modos de gestão.** Florianópolis: Revista da Ciência de Administração. V.16. n.39, p. 164-178, agosto 2014.

MORHY, Lauro (org). **Universidade no mundo** – Universidade em questão. Brasília: Editora da UNB, 2004.

OLIVE, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana (Org.). **Educação Superior no Brasil.** Brasília: CAPES/Unesco, 2002

OLIVEIRA, João Ferreira. Et. al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília. (org). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB.** Brasília, INEP, 2008.

PAES DE PAULA, Ana Paula; MARANHÃO, Carolina, BARRETO, Raquel. **A tradição e a autonomia dos estudos organizacionais críticos no Brasil.** RAE, São Paulo, v. 50 n.1 .p.10-23. jan./mar. 2010

PAES DE PAULA, Ana Paula. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005

PANIZZI, Wrana; MEIRELLES, Mauro. **Em busca das origens: pensando o papel da Universidade e seus compromissos com o desenvolvimento local e do país.** XIV Colóquio Internacional De Gestão Universitária – CIGU. Florianópolis, dez. dez. 2014.

PAULA, Maria de Fátima. **A formação universitária no Brasil: Concepções e influências.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

PENA, David A. Espanha – **O desafio da qualidade e o da convergência europeia.** In: MORHY, Lauro (org). Universidade no mundo – Universidade em questão. Brasília: Editora da UNB, 2004.

PERARDT, Suzany. **Análise do processo de criação das atividades de Ensino na implantação do *campus* de araranguá da Universidade Federal de Santa Catarina sob a ótica da gestão social.** Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2013.

PEREIRA, Elisabete M.A. **A Universidade da modernidade nos tempos atuais.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A Nova ciência das organizações:** uma reconceitualização da riqueza das nações. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A Sociologia de Max Weber:** sua importância para a teoria e a prática da administração. Revista do Serviço Público, Brasília, DF, v. 57, n. 2, p. 267-282, 2006.

READINGS, Bill. **Universidade sem cultura?** Rio: EdUERJ, 2002.

RIBEIRO, Darcy. *Universidade para quê?* Brasília: Editora UnB, 1986.

REGO, George Browne. **Brasil e Estados Unidos:** Balanço histórico do ensino superior sob uma perspectiva comparada. Recife: Editora Universitária, 1974.

RISTOFF, D. A tríplice crise da Universidade brasileira, in: TRINDADE, H. (org), **Universidade em ruínas na república dos professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RISTOFF, Dilvo. **Vinte e um anos de educação superior:** Expansão e democratização. Rio de Janeiro. Cadernos do GEA, n. 3, jan.-jun. 2013.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília. (org). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB.** Brasília, INEP, 2008.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 9ª ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978

ROSSI, Margareth. Universidade Federal de Santa Catarina adere ao REUNI. **Notícias da UFSC**. Florianópolis, Nov,2007. Disponível em:< <http://noticias.ufsc.br/2007/11/Universidade-federal-de-santa-catarina-adere-ao-REUNI/>> acesso em 9 de setembro de 2015.

SABINA, Elvira. Cuba: educação superior e o desafio de uma maior justiça social. MORHY, Lauro. **Brasil – Universidade e Educação Superior**. In: MORHY, Lauro (org). **Universidade no mundo – Universidade em questão**. Brasília: Editora da UNB, 2004.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura. **A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade**. In:SANTOS, Boaventura Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra, Outubro de 2008.

SALM, José Francisco; MENEGASSO, Maria Ester. **Os Modelos de Administração Pública como Estratégias Complementares para a Coprodução do Bem Público**. Revista de Ciências da Administração. v. 11, n. 25, p. 68-96, set./dez., 2009.

SECCHI, Leonardo. **Modelos organizacionais e reformas da Administração Pública**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, n. 43, v. 2, p. 347-69, mar./abr., 2009.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SERVA, Maurício. **Contribuições para uma teoria organizacional brasileira**. Rev. Adm. Publica., Rio de Janeiro, 24(2)10-21, fev.labr. 1990

SEVERINO, Antônio J. **Expansão do ensino superior:** contextos, desafios e possibilidades. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SILVA, Juarez Bento. **Breve Histórico do Campus Araranguá.** Dossiê, 2013.

SILVA, MARIA DAS GRAÇAS M; VELOSO, TEREZA A. **Acesso à educação superior: significados e tendências em curso.** Campo Grande-MS, n. 30, p. 221-235, jul./dez. 2010

TRINDADE, Hélió (org.) (1999), **Universidade em Ruínas na República dos Professores.** Petrópolis: Editora Vozes.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais.** Porto Alegre: Cadernos de pesquisa Ritter dos Reis v.4 , 2001.

TROW, M. **Problems in the transition from elite to mass higher education.** Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Boletim de dados 2012.** Florianópolis: UFSC, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional - 2010/2014.** Florianópolis: UFSC, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional - 2015/2019.** Florianópolis: UFSC, 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **USP em números.** São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www5.usp.br/usp-em-numeros/>>. Acesso em: 28 out. 2013.

VERGARA, Sylvia. **Métodos de pesquisa em Administração.** Rio de Janeiro: Atlas, 2010.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Plano

Editora, 2003.

ZWICK, Elisa; et.al. **Administração Pública tupiniquim:** reflexões a partir da Teoria N e da Teoria P de Guerreiro Ramos. Cad. EBAPE.BR [online], Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, artigo 3, p. 284–301, jun., 2012.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, Naomar; MARINHO, Maerbal Bittencourt; CARVALHO, Manoel José de; SANTOS, Jocélio Teles. **Ações Afirmativas na Universidade Pública:** o caso da UFBA. Salvador: CEAO, 2005.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da Universidade.** São Paulo: Ed. UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

COULON, Alain. **A Condição de Estudante. A entrada na vida universitária.** Salvador: EDUFBA, 2008.

DENHARDT, J. V.; DENHARDT, R. B. **The new public service: serving rather than steering.** New York: M. E. Sharpe, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2007[1996].

PHILIPPI JR, Arlindo; FERNANDES, Valdir. **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa.**

PHILIPPI JR, Arlindo; NETO, Antônio J. Silva. **Interdisciplinaridade Em Ciência, Tecnologia & Inovação.**

KERR, Clark. **Os usos da Universidade.** Universidade em questão. Brasília: Editora UnB, 2005.

KETLL, D. F. **The global public management revolution.** Washington: Brookings Institutions Press, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOURA CASTRO, Cláudio de. **Os dilemas do ensino superior e a resposta da Faculdade Pitágoras**. Belo Horizonte: Universidade, 2002.

NASCIMENTO, P. Elimar; PENA-VEGA, Alfredo (orgs). **As novas dimensões da Universidade: interdisciplinaridade, sustentabilidade e inserção social**.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade necessária**. 3 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RIBEIRO, Renato Janine. **A Universidade e a Vida Atual**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – Resolução que autoriza a criação do *Campus* Araranguá

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
ÓRGÃOS DELIBERATIVOS CENTRAIS
CAMPOS UNIVERSITÁRIO - TRINDADE CEP: 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SC
TELEFONE (048) 331-9661 - FAX (048) 234-4069
E-mail: conselho@reitoria.ufsc.br

RESOLUÇÃO Nº ~~027~~ CUN/2008, de 18 de novembro de 2008.

O PRESIDENTE DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO da Universidade Federal de Santa Catarina, no uso de suas atribuições e tendo em vista o que deliberou este Conselho, em sessão realizada nesta data, conforme o Parecer nº 032/CUN/2008, constante do Processo nº 23080.053505/2008-95, RESOLVE:

Aprovar a criação do Campus Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina na cidade de Araranguá – SC.

Assinatura manuscrita em tinta preta, legível como Alvaro Toubes Prata.

Prof. Alvaro Toubes Prata

ANEXO B - Comunicado de negociação de aluguel da Unidade da Unisul em Araranguá



NOTA DE ESCLARECIMENTO À COMUNIDADE

A Reitora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professora Roselane Neckel, e o Reitor da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Professor Ailton Nazareno Soares, tendo em vista os acontecimentos dos últimos dias e a demanda de informações manifestada pelas respectivas comunidades a respeito de eventuais negociações sobre o aluguel ou a venda da unidade da Unisul em Araranguá, vêm a público informar que:

- a. a UFSC tem buscado soluções para a ampliação de sua estrutura física, essencial à consolidação dos projetos político-pedagógicos de seus cursos e à manutenção da qualidade que caracteriza sua atuação;
- b. a UFSC, no âmbito do processo acima mencionado, identificou nas instalações físicas da Unisul em Araranguá uma alternativa para resolver, com a brevidade necessária, as demandas postas. Essa proposição foi aprovada por aclamação em audiência pública realizada no *campus* da UFSC em Araranguá em 25 de setembro de 2012;
- c. a UFSC, tendo obtido essa chancela, buscou a Unisul para apresentar seu interesse, o que se deu na data de hoje, 3 de outubro de 2012;
- d. em comum entendimento, as partes julgaram necessária a troca de correspondências entre si, informando-se formal e reciprocamente dos passos que a cada uma compete dar no processo de aluguel e compra, obtendo as aprovações jurídicas necessárias;
- e. a Unisul, tendo recebido a proposta, iniciará seus procedimentos formais internos, cotejando-os permanentemente com os seus interesses institucionais, particularmente com o seu compromisso de permanência na comunidade de Araranguá, mantendo a oferta regular de cursos e serviços diferenciados daqueles ofertados pela UFSC, como há vinte anos vem desenvolvendo;
- f. ambas as instituições, de comum acordo, entendem que o esclarecimento aqui prestado é imprescindível para a correção e a transparência na condução das ações voltadas ao atendimento da sociedade do Vale do Araranguá, um autêntico polo educacional.

Florianópolis/Tubarão, 3 de outubro de 2012.



Roselane Neckel
Reitora da UFSC



Ailton Nazareno Soares
Reitor da Unisul

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas – Diretores do *Campus*

Há quanto tempo trabalha no Campus Araranguá - UFSC:

Como é para você trabalhar no Campus Araranguá

Qual foi o período como diretor do Campus Araranguá? Como foi o trabalho de diretor do Campus? Quais foram as maiores dificuldades? Quais os pontos fortes conquistados em sua gestão?

PAPEL DO CAMPUS – ARARANGUÁ

Você considera o Campus Araranguá importante para o desenvolvimento da cidade de Araranguá e da região sul de SC? Sim – não

Se sim, em quais aspectos?

Você vê mudanças positivas na cidade com a criação do Campus? Quais?

Você considera os cursos de graduação do Campus Araranguá bons? (a maioria deles), sim, não

Você acredita que os cursos tenham atratividade? Sim – não – um pouco

DILEMAS ENFRENTADOS

Você considera que o Campus Araranguá consegue funcionar plenamente? O que falta para que ele funcione melhor?

Você considera o Campus Araranguá já consolidado? O que falta para ele se consolidar?

Desde a criação do Campus até hoje, você considera que ele tenha avançado? Se sim, em quais aspectos?

POLITICA PUBLICA – REUNI

Como você vê a adesão da UFSC ao REUNI?

Você acredita que o REUNI enquanto política publica conseguiu dar condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência aos alunos da UFSC? Por quê?

Como você vê a utilização dos recursos oriundos do REUNI pela UFSC? Foram otimizados e aproveitados os recursos humanos e infraestruturas existentes?

APÊNDICE B - Questionário – alunos do *Campus* Araranguá

IDENTIFICAÇÃO

Sexo:

Idade:

Quando você ingressou na UFSC e em qual curso?

Qual foi o motivo que o fez escolher estudar na UFSC?

O curso está suprindo suas expectativas? Sim não um pouco

PAPEL DO CAMPUS – ARARANGUÁ

O Campus Araranguá está suprindo suas expectativas? Sim, não, um pouco

Cite pontos que poderiam ser melhorados no Campus Araranguá

Cite pontos positivos do Campus Araranguá

Você considera o Campus Araranguá importante para o desenvolvimento da cidade de Araranguá e da região sul de SC? Sim – não

Se sim, em quais aspectos?

Você vê mudanças positivas na cidade com a criação do Campus? Quais?

Você considera os cursos de graduação do Campus Araranguá bons? (a maioria deles), sim, não

Você acredita que os cursos tenham atratividade? Sim – não – um pouco

DILEMAS ENFRENTADOS

Você considera que o Campus Araranguá consegue funcionar plenamente? Sim – não – um pouco –

O que falta para que ele funcione melhor?

Você considera o Campus Araranguá já consolidado? Sim- não – um pouco –

O que falta para ele se consolidar?

Desde a criação do Campus até hoje, você considera que ele tenha avançado? Se sim, em quais aspectos?

POLITICA PUBLICA – REUNI

Como você vê a adesão da UFSC ao REUNI?

Você acredita que o REUNI enquanto política publica conseguiu dar condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência aos alunos da UFSC? Por quê?

APÊNDICE C - Questionário – Técnicos Administrativos do *Campus Araranguá*

IDENTIFICAÇÃO – TRABALHO

Sexo:

Idade:

Há quanto tempo trabalha no Campus Araranguá - UFSC:

Qual cargo você ocupa?

Quais os fatores que o fizeram escolher trabalhar na UFSC?

Como é para você trabalhar no Campus Araranguá

PAPEL DO CAMPUS – ARARANGUÁ

Você considera o Campus Araranguá importante para o desenvolvimento da cidade de Araranguá e da região sul de SC? Sim – não

Se sim, em quais aspectos?

Você vê mudanças positivas na cidade com a criação do Campus? Quais?

Você considera os cursos de graduação do Campus Araranguá bons? (a maioria deles), sim, não

Você acredita que os cursos tenham atratividade? Sim – não – um pouco

DILEMAS ENFRENTADOS

Quais são as maiores dificuldades encontradas para executar seu trabalho?

Você considera que o Campus Araranguá consegue funcionar plenamente? Sim – não – um pouco –

O que falta para que ele funcione melhor?

Você considera o Campus Araranguá já consolidado? Sim- não – um pouco –

O que falta para ele se consolidar?

Desde a criação do Campus até hoje, você considera que ele tenha avançado? Se sim, em quais aspectos?

POLITICA PUBLICA – REUNI

Como você vê a adesão da UFSC ao REUNI?

Você acredita que o REUNI enquanto política publica conseguiu dar condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência aos alunos da UFSC? Por quê?

Como você vê a utilização dos recursos oriundos do REUNI pela UFSC? Foram otimizados e aproveitados os recursos humanos e infraestruturas existentes?