

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**Reforma, expansão e renovação da universidade
pública: um estudo do caso CESNORS**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Jorge Paiva da Silva

Constantina, RS, Brasil

2009

**Reforma, expansão e renovação da universidade pública:
um estudo do caso CESNORS**

por

Jorge Paiva da Silva

Monografia apresentada ao Curso de Especialização
lato sensu do Programa de Pós-Graduação a Distância em Gestão
Educativa, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito de avaliação parcial para a obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educativa

Orientadora: Maiane Liana Hatschbach Ourique

Constantina, RS, Brasil

2009

S586r Silva, Jorge Paiva
Reforma, expansão e renovação da universidade pública:
um estudo do caso CESNORS/ Jorge Paiva da Silva ;
orientadora Maiane Liana Hatschbach Ourique.
- Constantina, RS: 2009.
56 p.; il., tab.

1. Educação 2. Ensino Superior - Universidades públicas
3. Extensão universitária. 4. Centro Superior Norte do Rio
Grande do Sul – UFSM 5. Reforma e expansão do ensino –
Brasil I. Ourique, Maiane Liana Hatschbach, orientadora
II. Título.

CDU 37 (81)
378
378.1
378.16 (816.5)

Ficha catalográfica elaborada por
Cristiane Silva Santos CRB-10/1671

© 2009 by Jorge Paiva da Silva

Todos os direitos reservados para o autor. Nenhuma parte deste livro poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio, sem a prévia autorização.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *lato sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**Reforma, expansão e renovação da universidade pública:
um estudo do caso CESNORS**

Elaborada por

JORGE PAIVA DA SILVA

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

Comissão Examinadora:

Maiane Liana Hatschbach Ourique, Me
(Presidente/Orientadora)

Cristiane Ludwig, Me (UFSM)

Tatiana Valéria Trevisan, Me (FAMES)

Constantina, 8 de agosto de 2009.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

Reforma, expansão e renovação da universidade pública: estudo de caso do CESNORS

Autor: Jorge Paiva da Silva
Orientadora: Maiane Liana Hatschbach Ourique
Data e Local da Defesa: Constantina/RS, 8 de agosto de 2009.

Este trabalho trata das atuais políticas públicas para acesso à educação superior, em especial à universidade pública, através do programa de expansão do Governo Lula. A pesquisa teve a intenção de compreender a dinâmica dos momentos dessa expansão através de alguns dos principais fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, que contribuíram na criação de um centro de educação da Universidade Federal de Santa Maria na região norte do interior do RS, composto por um *campus* no município de Frederico Westphalen e outro *campus* no município de Palmeira das Missões. Este centro é aqui objeto de estudo de caso, na medida em que apresenta a realidade local legítima e integra, desde o início do projeto do Governo Lula, a meta dessa expansão nacional da universidade pública de atingir 30% da população de estudantes universitários de 18 a 24 anos. Com a perspectiva do referido centro e seus *campi*, observa-se o cumprimento de promover o acesso às vagas para educação superior, reconhecendo o papel estratégico externo da universidade pública para o desenvolvimento econômico, social e cultural. Neste intervalo de tempo, segundo levantamento de dados coletados por instrumentos de gestão universitária, problemas internos como permanência de alunos, alimentação, moradia, bolsas de estudo, entre outros, são alguns indicadores que evidenciam que essa realidade de expansão causa esperanças e inseguranças na comunidade universitária para garantir a qualidade de seus serviços, pois seu ritmo acelerado não oportunizou espaços democráticos de discussões para entendê-la como projeto de reformar e renovar a universidade pública.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Universidade; Gestão; Expansão.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

Public University Reformation, Expansion and Renovation: CESNORS Study Case

Autor: Jorge Paiva da Silva

Orientadora: Maiane Liana Hatschbach Ourique

Data e Local da Defesa: Constantina/RS, 8 de agosto de 2009.

This writing deals with political affairs for promoting higher education access, mainly for the public university, through the Expansion Program of the Government of Lula. The research sought for understanding the dynamical approach of that expansionist wave by some principal factors, such as social, political, economical and cultural, which helped by creating an educational center of the Universidade Federal de Santa Maria. This center is located in the countryside of RS, the North Region, with a campus in Frederico Westphalen and another one in Palmeira das Missões, and it is the object of the case study, for it shows the legitimacy visibility of a local reality and it integrates, since the beginning of the Government of Lula, the goal of reach up the 30% goal of university students of people aged between 18 to 24 year-old. From the center and its campi perspective, it is noted that succeeding in promoting access for higher education, as well as considering the external strategic role of the public university for social and economic development. However, according to data collected through university management instruments, internal problems, such as standing guarantee for students, food, campus housing, scholarship, so far, all they are some indicators which display the expansion reality cause hope and fear around the university community to guarantee quality services, as the high speed of it did not set democratic discussions about understanding it as a project to reform and renew the public university.

Key-words: Public Affairs; University; Management; Expansion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 REFORMA, EXPANSÃO E RENOVAÇÃO DA UNIVERSIDADE	8
1.1 Educação na atual ordem de globalização	14
1.2 Expansão da universidade e o Governo Lula	17
1.3 Políticas Públicas à universidade pública	24
1.4 Gestão universitária	28
2 EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA: O CASO CESNORS	32
2.1 Breve histórico regional	32
2.2 Descrição do CESNORS	35
2.3 Uma universidade para duas realidades	39
2.4 Ação institucional para Políticas Públicas.....	41
2.5 Avaliação do projeto CESNORS como realidade	43
2.6 Movimento Estudantil da Universidade Federal de Santa Maria.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS.....	53
ANEXO I.....	56

INTRODUÇÃO

Para além de instrumento político e ideológico para abrir novos mercados econômicos, a universidade pública pode ser um caminho para o desenvolvimento social com justiça e bem-estar. Apesar de crises, problemas e obstáculos, ela incorpora a missão notável de produzir e difundir ciência, arte, tecnologia e cultura, como observam Santos e Almeida Filho (2008). E a necessidade de reformá-la resulta, conforme podemos ver no capítulo 1 “Reforma, expansão e renovação da universidade”, como meio indispensável para a construção de um projeto de nação, particularmente diante de circunstâncias recentemente tão emergentes e inovadoras, ao verificarmos a premência de estudos sobre a atual expansão universitária, tendo a preocupação também de considerar a expansão através da educação a distância.

Partiu-se da seguinte indagação nessa caminhada: a expansão da universidade pública do Governo Lula na região norte do RS conseguiu promover o acesso à educação superior? Outras questões importantes que se depreenderam daí, e que se tentará responder no decorrer do trabalho são: quais são os mecanismos ideológicos neoliberais que influenciam a política e a economia de globalização? Como trabalham esses mecanismos para potencializar a crise da universidade pública no plano nacional, causando embaraço em seu processo de expansão, reforma e renovação? Essa expansão tem relação com educação a distância? Que papel a gestão universitária assume nesse momento? Existe alguma reação de oposição ao programa de expansão?

Embora objeto de estudo de planos de governos anteriores, o pensamento que norteia este estudo enfoca a prática expansionista do Governo Lula, no período iniciado em 2003 e prevê seu término em 2010. Ao tratar de políticas públicas para educação superior, examinamos algumas de suas principais dificuldades e precariedades para concretizar o direito à educação como direito social previsto na Constituição Federal de 1988, com a perspectiva do debate sobre a qualidade como eixo condutor da gestão da universidade pública para atender a sociedade contemporânea.

No capítulo 2 “Expansão universitária: o caso CESNORS”, apresentamos o estudo de caso do Centro de Educação Superior Norte-RS (CESNORS), compreendido como representação de uma realidade local legítima e que integra o

plano de metas dessa expansão nacional da universidade pública. Com a perspectiva do referido centro e seus *campi*, observamos o cumprimento da promoção ao acesso às vagas para educação superior, reconhecendo o papel estratégico externo da universidade pública para o desenvolvimento econômico, social e cultural.

A hipótese que norteou a caminhada através de uma análise de pesquisa documental é a de que a expansão da universidade pública no Brasil foi uma decisão do Governo Lula com a adesão das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) para compor novos *campi* universitários e novas universidades, causando impacto de desenvolvimento econômico e social na região onde foram instalados. No caso estudado aqui, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) aderiu, apoiou e articulou a criação de seu nono centro, o CESNORS.

Para construirmos o caminho, optamos pela abordagem qualitativa, dada a relação dinâmica e a realidade próxima do sujeito pesquisador, que visualiza, estuda e trabalha no contexto desse centro. Ao estar diretamente comprometido com a gestão universitária, podemos investigar sua interdependência viva entre as leituras e os contextos local e global, ocorrendo um vínculo indissociável entre a teoria e a prática.

1 REFORMA, EXPANSÃO E RENOVAÇÃO DA UNIVERSIDADE

Uma das formas possíveis de entender as conjunturas sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade ocidental contemporânea está na percepção do modo de produção vigente que vem sendo construído desde os anos 1970, em resposta à crise econômica do capitalismo. Conforme Beskow (2005) sugere, essa reestruturação é amplamente conhecida como neoliberalismo. Essa reorganização tornou o modo dessas conjunturas da sociedade em alicerces e pressupostos baseados na competição livre e sem fronteiras para garantir os ganhos de capital. No enfoque desse cenário, o projeto neoliberal assume uma condição vigorosa como processo que repercute na universidade pública, na tentativa constante de regular a educação superior pelo mercado globalizado, visto que seus diversos dispositivos ideológicos influenciam o processo decisório das políticas públicas de governos.

Com vistas à diminuição de Estados para compor seus projetos de nação, Santos e Almeida Filho (2008) descrevem que a atual fase do mercado globalizado estaria privilegiada. Principalmente países que, sem projetos de nação, onde não somente por repercussões financeiras, submetem instituições públicas direta e indiretamente, como a universidade, por exemplo, em definir prioridades de pesquisa e de formação. Essa falta de projeto de país condicionaria as instituições de educação superior a se afirmarem através de mal-estar, defensismos e paralisias, inviabilizando qualquer possibilidade de democratização e muito menos de democratização radical. De modo que não seria “possível uma solução nacional sem articulação global” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 51), no âmbito de escalas transnacional e nacional de políticas públicas para reforma universitária se interpenetram para atingir o principal objetivo de democratizar radicalmente a universidade para por fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo.

Além disso, para compreensão dos recentes movimentos de expansão da educação superior no Brasil, Michelotto, Coelho e Zainko (2006) estabelecem também a relação entre políticas públicas e as orientações que têm sido indicadas por organismos internacionais, especificamente o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Dentre suas

diretrizes para a reforma universitária, pode-se considerar o documento *Higher education in developing countries: Peril and promises*, que defende a necessidade de melhoria da qualidade da educação superior e ampliação do atendimento à demanda. Porém, acrescenta como adendo que essa é condição para que os países em desenvolvimento participem e desfrutem da economia mundial. Se a economia mundial baseia-se no conhecimento, o capital humano passa a ser considerado como fonte de riqueza, tanto atual como futura, voltando os objetivos para o cunho econômico das orientações. Para atender à demanda, formar os líderes, estabelecer um foro de debate social e produzir um ambiente propício para o estudo e desenvolvimento de sua cultura e valores, a importância da educação superior no Brasil consistiria em prover a um crescente número de estudantes conhecimentos e habilidades especializadas.

A proposta de democratização da educação superior, pelo caráter positivo e progressista dessas orientações para sua expansão, encontraria uma série de dificuldades, dentre elas a grande demanda de financiamento público necessária para tanto. Michelotto, Coelho e Zainko (Ibid.), então, defendem a necessidade de ações criativas e consistentes, baseadas em uma nova visão de ensino superior, melhor planificação e padrões mais altos de gestão. Além disto, alega-se que é primordial que as forças de todos os atores – públicos e privados – sejam utilizadas para que a expansão seja concretizada. Assim, um sistema puramente estatal não mostraria capacidade de satisfazer as demandas de acesso, propondo um modelo de financiamento capaz de elevar ao máximo o ingresso de estudantes no setor privado. Com isso, infere-se que a educação superior passaria a ser constituída por um sistema estatal, um sistema privado e um híbrido. Isso proporcionaria que a expansão da oferta do ensino superior se desse com pouco ou nenhum financiamento público e que ocorresse maior adequação desse nível de ensino ao mercado, pela diferenciação entre as instituições, podendo ser de modelo horizontal - como financiamento público e/ou privado - ou vertical - como distintos tipos de instituições. Em todo caso, a constituição de um sistema diferenciado composto por instituições de finalidades diferentes, mostra-se em condições para responder às necessidades do contingente variado de estudantes e do desenvolvimento dos países, considerando a flexibilidade como um dos requisitos da eficácia e adaptação rápida às mudanças.

Ainda, conforme Michelotto, Coelho e Zainko (Ibid.), no sistema de educação superior, cada instituição de ensino superior cumpre um papel determinado: as universidades de pesquisas que, em geral, são públicas, não perseguem fins lucrativos, têm como meta alcançar a excelência e operam seleções extremas quanto à admissão de alunos e têm padrões internacionais; às universidades regionais – que podem fazer parte tanto do setor público quanto do privado – cabe a produção de um grande número de graduados, tendo como fim sua incorporação imediata no mercado de trabalho. A estratificação da educação superior constitui-se como a solução para a expansão deste nível de educação, bem como para sua adequada articulação com as necessidades de formação demandadas pelo mercado. A constituição de um sistema diferenciado e diversificado de educação superior requer que a ação estatal seja bem definida: sua intervenção é essencial, contudo não deve ser excessiva.

Além disso, Michelotto, Coelho e Zainko (Ibid.) percebem que, para a ampliação do atendimento da educação superior, bem como para sua melhor adequação ao mercado, é necessário que as instituições sejam capazes de captar recursos financeiros adicionais. A maior parte destes, entretanto, deverá ser proveniente dos próprios países em desenvolvimento. Assim, as instituições precisam realizar uso racional e eficiente dos recursos existentes, além de um melhor uso do capital físico e humano. E concluem, por fim, afirmando que, para que a reforma proposta neste documento seja efetivada, é de fundamental importância que seja constituído um diálogo transparente entre todos os interessados, a saber: os professores, a indústria, o governo, os futuros estudantes, dentre outros.

No cenário nacional, enquanto que a reforma universitária continua em discussão no âmbito das políticas públicas, em termos de expansão da educação superior privada, podemos conferir que houve uma aceleração do crescimento na oferta de ensino. O expressivo número de vagas disponíveis nas instituições privadas, no segmento de prestação do serviço local de educação superior, foi fruto do desenvolvimento de políticas implementadas do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Entretanto, o alto índice de inadimplência de alunos, desistências e ociosidade dessas vagas indicam que seus problemas precisam ser melhor discutidos, visto que se considera que “tal expansão em número de vagas não se associou a melhor qualidade de ensino” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 140).

Embora prossiga nesse estímulo de acesso à educação superior através de bolsas de estudo nas universidades da rede privada, o Governo Lula (2003-2010) adotou novos fundamentos para os modelos político e econômico voltados a este nível de ensino. Sob orientação dos ditames de organismos internacionais, a educação pública teve um novo projeto de expansão e de reforma da universidade pública. O documento *Uma Escola para Todos* surgiu como proposta de lei para ser um compromisso de Estado para reforma universitária. Disso resulta, por exemplo, em garantir o acesso de jovens entre 20 e 24 anos de idade à universidade, visto que esse contingente soma uma população de menos de 8% nos bancos universitários. De acordo com Santos e Almeida Filho (2008), a reforma da universidade pública brasileira implica aprofundar a sua reestruturação, visando torná-la instrumento de emancipação de sujeitos e promotora de equidade, criando condições necessárias para a construção de um projeto viável de nação. No entanto, esses autores salientam que os alunos ingressam na educação superior apenas para aprender uma profissão, recebem um conjunto de treinamentos e conteúdos que lhes são impostos, resumindo claramente um fomento à incultura. Ao contrário disso, explicam que a universidade pública deve ser a responsável pela difusão da diversidade cultural e da multiplicidade de formas de ver o mundo.

Nessa perspectiva cultural, o mundo contemporâneo pode ser entendido através de inserção de outras vozes consideradas através da Teoria Crítica pós-colonial de Bhabha (1998), na medida em que autentica histórias de exploração e desenvolvimento de estratégias de resistência no interior da nova ordem mundial – das relações de países centrais e periféricos - e da divisão de trabalho multinacional. Lugares de norte a sul, urbanos e rurais, onde precisamente são contingentes à modernidade, reinscrevem a história. Na tentativa de reescrever a história brasileira, ao se estabelecer conflito entre o que é pós-moderno e o pós-colonial, há lugares situados no “além”, onde se habita um espaço intermédio e pode ser encontrado “o novo”. Considerando a relação entre passado e presente, indica-se a criação de uma ideia do “novo” como ato insurgente à tradição cultural do colonizador português. O passado, antes omitido, excluído ou manipulado pela voz do “outro” colonizador, passa a ter valor renovado, representando um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente dominante, definindo a ideia de

sociedade na construção de novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação.

Podemos conferir, no *site* de estudos de ciências sociais e econômicas de pós-graduação em Portugal, uma nova área de pesquisa denominada “Pós-colonialismos e Cidadania Global”, que compreende:

A globalização neoliberal e a resistência a ela, que hoje vai configurando uma globalização alternativa, contra-hegemônica, têm vindo a reclamar, por vias opostas, um aprofundamento da questão do pós-colonialismo. Por um lado, a globalização neoliberal começa hoje a ser vista, mesmo nas instituições da ONU, como uma nova forma de colonialismo. Por outro lado, os movimentos que constituem a globalização alternativa estão cada vez mais cientes de que a resistência à globalização neoliberal tem que ser entendida como construção de um paradigma de pós-colonialidade, em que as dimensões econômicas, sociais e culturais sejam analisadas no contexto muito mais amplo da história, da cultura, das artes, da literatura e da epistemologia dos povos que partilharam, em posições muito desiguais, a zona colonial (SANTOS, 2009).

Do ponto de vista epistemológico, Fontana (2008) apresenta as características assumidas pela imitação de modelos de cultura intelectual importados em relação ao processo de colonização no Brasil, e observa que existe uma duplicidade de propósitos na evolução da sociedade e do sistema educacional. Duplicidade essa que podemos observar pela dicotomia entre “valores reais e valores proclamados”, marcando a herança cultural transmitida pela ação das escolas brasileiras propensas a importar modelos de pensamentos e ação pedagógicos, conduzindo o conhecimento a ser trabalhado de forma linear e fragmentadora, alienado da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade humanas.

Nessa perspectiva, considerando a necessidade de reforma no que tange a arquitetura curricular do ensino superior no Brasil, Santos e Almeida Filho (2008) criticam a adoção de modelos de formação baseados nas universidades europeias do século XIX, totalmente superados em seus contextos de origem, causando inúmeras incompatibilidades. Na Europa atual, as equivalências, os diversos métodos e a multiplicidade organizacional acadêmica de que o Brasil se beneficiava, até há pouco tempo, deixam de existir devido à introdução do Processo de Bolonha, por tender a beneficiar somente a comunidade dos países membros da Europa.

De todo modo, internacionalizar a educação ainda permanece como tendência forte no Brasil, porém latente, face ao impedimento legal de estrangeiros assumirem o controle de empresas ou organizações de educação. Por isso, os sistemas de credenciamento e avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) exercem até o momento o importante papel de barreiras protetoras para tal invasão. Por essa razão, evidenciam-se fortes pressões para incluir a educação superior nos acordos comerciais multilaterais no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC). No processo de transnacionalização do mercado da educação superior, na visão de globalização econômica, pode ser uma dessas configurações que convive com as mais diversas formas sociais de vida e de trabalho, mas que também pontuam condições e possibilidades de interesses do capital estrangeiro, no tocante às perspectivas, aos dilemas e horizontes da universidade pública. No entanto,

Recentemente, universidades e instituições tecnológicas estabelecidas em países do Norte começaram a produzir ensino superior em massa como se fora uma mercadoria para exportação. Enquanto os seus produtos tecnológicos e culturais afogam nações em desenvolvimento, tomadas como meros mercados consumidores cujo destino é pagar *royalties* e remeter lucros, direitos de propriedade intelectual protegem conhecimento e produção artística de países industrializados. Em tal cenário, precisamos construir um tipo diferente de internacionalismo acadêmico, longe dos usos atuais da ciência & tecnologia e da arte & cultura como dispositivos de distanciamento social e político entre países, culturas e povos (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 178).

No âmbito nacional, a maré mercantilista perdeu significativa força na educação superior com o fim do Governo FHC. Mesmo assim, abriu muitas vagas nos cursos graduação, principalmente na rede privada. Entretanto, mesmo com os avanços tecnológicos e investimentos maciços na utilização de recursos das novas tecnologias da informação e da comunicação na área educacional, percebe-se a continuidade de modelos formação de cursos superiores em modelos de especialização do século XIX, evidenciando uma salutar necessidade de reforma universitária.

Entre outros aspectos, essa reforma deve trazer, para dentro da universidade, a necessária formação cultural humanística e discutir resistências e/ou ajustes à vertente corporativa do internacionalismo acadêmico, em razão de compreendê-los

como principais dilemas enfrentados pelo sistema universitário do Brasil no século XXI.

Santos e Almeida Filho (2008) consideram que a universidade é um bem público intimamente ligado a projetos nacionais. A viabilidade e os sentidos político e cultural de projetos nacionais emancipatórios dependem da capacidade do Brasil de negociar de forma qualificada a inserção do ensino superior no contexto globalizado.

1.1 Educação na atual ordem de globalização

Trata-se de uma nova representação do mundo que elimina as divisões entre o que é local, nacional e internacional, de acordo com Aparici (1999 apud CORRÊA, 2007), cuja estrutura básica tem como característica interpretar o mundo e os pressupostos da nova ordem mundial que se está gestando.

Quando Milton Santos (1999 apud CORRÊA, 2007) enfatiza a globalização como um processo de “globalitarismo”, refere-se à desigualdade entre os países produtores e consumidores de informações, através de meios pelos quais as pessoas vivem uma nova fase de totalitarismo, utilizando-se um sistema político que normatizaria sistemas técnicos contemporâneos para produzir a atual globalização. Isso conduz, por sua vez, para formas de relações econômicas implacáveis, que não aceitam discussão, que exigem obediência imediata, sem a qual os atores são expulsos da cena ou permanecem dependentes, como se fossem escravos de novo. Escravos de uma lógica sem a qual o sistema econômico não funciona. E, por isso mesmo, torna-se um sistema político. Esse “globalitarismo” também se manifesta por meio de múltiplas formas e, o que é mais grave, através da própria produção e difusão do conhecimento, do ensino e da pesquisa. Muitos profissionais empregados e desempregados obedecem, de alguma maneira, aos parâmetros estabelecidos. Se estes não são respeitados, os transgressores devem ser marginalizados, considerados residuais, desnecessários ou não relevantes. Dessa maneira, passa a ser considerado como pensamento único. Algumas vozes críticas podem se manifestar, uma ou duas pessoas recebem permissão para falar o que quiserem, para legitimar o discurso da democracia. Só que a estrutura do processo de

produção do conhecimento é contra e até mesmo hostiliza essas produções autônomas e, por conseguinte, alternativas à própria estrutura. É uma forma de totalitarismo muito forte, insidiosa, porque se baseia em conhecimentos que aparecem como centrais ao próprio discurso da democracia – liberdade de opinião, de imprensa, tolerância –, utilizado exatamente para suprimir a possibilidade de conhecimento do que o mundo, os países e os lugares sejam.

Constatam também Santos e Almeida Filho (2008) que a sociedade humana da atualidade continua estruturada sobre profundas contradições políticas e perversas desigualdades sociais. Considerando as formações sociais contemporâneas como sociedade do conhecimento, não significa negar as raízes de sua estrutura no modo de produção capitalista. No caso brasileiro, como também no caso de outros países em situação similar, as desigualdades encontram-se bastante agravadas por trajetórias históricas e pela presente situação de desigual interdependência entre países, com posições hierárquicas claramente demarcadas pela profunda desigualdade das relações econômicas e políticas. Assim, o recurso à noção de sociedade do conhecimento não pretende escamotear o fato de que se vive em um modo de produção alienador de sujeitos e valorizador de objetos, transformando-os, a todos, em mercadoria. Neste mundo, onde uma crescente “universalidade empírica” reforça o referido “globalitarismo”, o conhecimento adquire enorme importância, tornando-se categoria imprescindível para pensar presente e futuro, bem como para sustentar qualquer projeto político nacional que tenha como meta um desenvolvimento justo e sustentável.

O campo da educação superior pode se enquadrar, na medida em que se considera, por exemplo, a resenha de Minto (2008) sobre o livro *Os empresários e a educação superior* de José Rodrigues. Nessa resenha, salientam-se duas frações principais da classe burguesa brasileira, os empresários industriais e os do ensino, que querem transformar a educação em mercadoria. Nesse sentido, por aspectos de interesses comuns, ambos constituem a tentativa do processo de mercantilização da educação, que organiza o setor em atividade comercial, privatizando o setor educacional.

Por entenderem que exista uma tendência da mercadorização da universidade pública, Santos e Almeida Filho (2008) identificam um processo que vai do início da década de 1980 até meados da década de 1990, que se expande e se

consolida o mercado nacional universitário. Ao lado do mercado nacional, emerge com grande pujança o mercado transnacional da educação superior em um segundo processo, que, a partir do final da década de 1990, é transformado em solução global dos problemas da educação por parte de organismos internacionais como o Banco Mundial, encaminhando a universidade pública ao curso da globalização neoliberal. Pelo fato de que isso tem sido tratado como um fenômeno novo, os autores registram que a transnacionalização das trocas universitárias é um processo antigo, aliás, quase matricial, sendo visível desde início nas universidades europeias medievais. Depois da segunda guerra mundial, essa prática se traduz na formação em nível da pós-graduação, de estudantes dos países periféricos e semiperiféricos nas universidades dos países centrais e, em tempos mais recentes, assume ainda outras formas (por exemplo, parcerias entre universidades de diferentes países), algumas delas de orientação comercial. Nos últimos anos, porém, avança para um novo patamar. A nova transnacionalização é muito mais vasta que a anterior e a sua lógica, ao contrário desta, pode ser exclusivamente mercantil. Nesse sentido, ao observar a diminuição da capacidade do Estado em investir na universidade pública e a ampliação da globalização mercantil da universidade, fundamenta-se a constituição de dois pilares de um vasto projeto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional, em projeto de médio e longo prazo.

Corrêa (2007) observa que constituir uma sociedade produtiva seria o objeto de valor da globalização. No entanto, a busca de uma sociedade produtiva para o indivíduo desenvolve um desafio à cultura da globalização, pois sua perspectiva está a formar um novo cidadão capaz de articular os contextos local e global, tendo em vista atender um mercado globalizado. De modo que se acena para a formação desse novo cidadão, podemos compreender que ele também passa a ser cidadão do mundo. Na ótica de uma cultura internacionalizada, o homem passa a ser nacional e internacional simultaneamente, tornando-se produtor e intérprete de um discurso mais planetário e também mais nacional e local. Nessa tentativa de elaborar discursos mais no âmbito planetário, considerando a existência de uma condição atual de pós-colonialismo sob o viés da globalização, Bhabha (1998) trata do surgimento da

possibilidade de apropriação de outras vozes, conforme tratou através de estudos sobre identidades até então marginalizadas, omitidas, ou excluídas.

Santos e Almeida Filho (2008) observam que a universidade precisa, através de uma reforma anticolonialista, transcender a continuidade da dominação dos velhos centros de autoridade. De modo que a universidade e seu compromisso inato com a universalidade da educação superior assumem uma posição privilegiada para conceber, propor e construir uma instituição renovada para as sociedades, os autores sugerem que a universidade deve aceitar o desafio nesse momento atual de propor sua renovação e tornar realidade a noção habermasiana de comunidades ideais de diálogo.

Conforme os autores sugerem, tal movimento pode ter êxito se for resultante do compartilhamento e do intercâmbio. Esse intercâmbio pode ser pelo respeito às diferenças e diversidades. A condição de equidade não se alcança apagando diferenças, mas tolerando-as. Pode ser também pela troca significativa através da abertura para aprender com o outro. Na situação ideal da troca interpessoal, justa e equilibrada, o fluxo de aprendizagem tem dois sentidos; verifica-se a relação de mão-dupla, estruturado na vontade sincera de compartilhar dados, informação e conhecimento. A constituição da universidade renovada deve ser buscada por meio de propostas realistas e ações concretas, enquanto reforça a rede de trocas acadêmicas entre arte-tecnologia ou entre cultura-ciência, que já opera nos registros multicultural, interdisciplinar e transnacional. Mais que tudo, isto implica fazer a renovação da universidade como uma instituição legitimamente pública, aberta ao controle e à participação política das comunidades nas quais ela se insere.

1.2 Expansão da universidade e o Governo Lula

O documento *Expansão das Universidades Federais – o sonho se torna realidade!* do Ministério da Educação (MEC, período 2003 a 2006) indica que uma de suas principais metas é a expansão da Universidade pública. As Instituições Públicas de Ensino Superior (IFES) devem estar em conexão com os grandes impasses e dilemas que deverão ser superados pelo Brasil nas próximas décadas,

com destaque à “superação das desigualdades e a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável capaz de conciliar crescimento econômico com justiça social e equilíbrio ambiental” (Ibid., p. 11). Na perspectiva desse documento, estimava-se na época que, em 2008, o ingresso anual de mais de 30.000 novos estudantes em diversos cursos de graduação. Com o Programa Expansão, o objetivo geral seria “expandir o sistema federal de ensino superior, com vistas a ampliar o acesso à Universidade, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais” (Ibid., p. VI). Nesses termos, apresenta que, ao reorientar e organizar o ensino superior no Brasil, investindo nas IFES a fim de ampliar a oferta de vagas, busca também “garantir a autonomia universitária, diversificar a natureza e a qualidade dos cursos oferecidos e, sobretudo, promover a criação de centros de referência para o ensino, pesquisa e extensão.” (Ibid., p. 11)

No artigo *A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do Governo Lula*, Michelotto, Coelho e Zainko (2006), com base no documento *Uma Escola do Tamanho do Brasil*, registram que o Governo Lula oficialmente assume seus compromissos, enfatiza a necessidade de ampliação do acesso à educação superior para todos os que a ela demandarem e preconiza uma universidade comprometida com a inclusão social. Mesmo com o crescimento de matrículas nos cursos de graduação nos últimos anos por iniciativa privada de ensino superior, o Brasil - com menos de 8% dos jovens entre 20 e 24 anos matriculados em instituições de ensino superior - estava muito atrasado em relação aos países de nível de desenvolvimento semelhante. Para resolver o problema apontado pelo diagnóstico, o Governo Lula propôs elevar para 30%, conforme detalhava o referido documento. Nesse sentido, o Governo Lula adotou uma série de medidas com o objetivo de expandir a oferta de ensino superior, principalmente o de caráter público.

Uma das medidas se refere ao reconhecimento do papel estratégico da universidade, em especial a do setor público, para o desenvolvimento econômico e social de seu entorno. Sobre isso, é interessante questionarmos o sentido de expansão da universidade pública brasileira e verificarmos seus conceitos de desenvolvimento interno e externo da instituição no âmbito da implementação das políticas públicas em educação.

Santos e Almeida Filho (2008) notam que, depois da primeira expansão resultante da reforma universitária de 1968, o crescimento no final dos anos de 1990 da rede federal de educação superior foi iniciativa das universidades públicas, caracterizando-se por uma estratégia institucional de criação de fatos consumados. Nesse momento, a universidade abria cursos novos ou ampliava a oferta de vagas em cursos existentes sem contar com docentes, instalações, recursos financeiros; só depois se buscava criar as condições estruturais mínimas para tanto. A esse tipo de crescimento os autores chamam de autonomia-sem-apoio. Nesse período, as IFES realizaram vigoroso ajuste que, otimizando recursos humanos e materiais, ampliou a relação aluno/professor do patamar de 7/1 para quase 12/1. A segunda expansão ocorreu no primeiro Governo Lula, liderada pelo Ministro Fernando Haddad. A principal característica dessa fase foi a interiorização da universidade brasileira como atendimento emergencial a demandas históricas de populações e regiões representadas por lideranças político-partidárias. Nesse caso, as iniciativas eram tomadas pelo governo federal, pouco respeitando a autonomia das IFES, o que vai de encontro à apresentação dos objetivos específicos do MEC em relação às IFES. Por esse motivo, os mesmos autores consideram tratar de crescimento do tipo apoio-sem-autonomia. A estratégia predominante baseava-se na implantação de cursos simultaneamente à contratação de docentes e realização dos investimentos necessários. Nessa fase, o financiamento era realizado durante a expansão de atividades da universidade. Os resultados dessa ampliação compreendem iniciativas patrimoniais ou institucionais: “48 extensões universitárias entre 2003 e 2006, 13 em 2007 e outras 25 [que] foram consolidadas” (SECOM/PR, 2008, p. 8), além de 10 universidades instituídas.

Segundo Michelotto, Coelho e Zainko (2006), as propostas de expansão não se limitam às IFES. Em função das novas demandas, inclui-se também a ampliação do acesso às instituições privadas por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni). Vários autores têm se dedicado a analisar o ProUni como perspectiva de ampliação do acesso à educação superior e, portanto, como um instrumento de democratização da educação superior. Porém, as análises invariavelmente questionam a sua eficiência como política pública, pois a sua concepção é pouco consistente para a permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização.

Uma outra alternativa de grande repercussão à democratização do acesso é a Educação a Distância (EAD) como uma realidade no contexto mundial. No âmbito brasileiro, atinge tanto a educação pública quanto a privada. A EAD é uma modalidade de ensino que, estrategicamente na atualidade, objetiva democratizar e elevar a qualidade da educação. Micheletto, Coelho e Zainko (2006) observam que a EAD é veementemente defendida por organismos internacionais graças à sua viabilidade econômica, devendo haver sua integração ao sistema de educação superior geral e a existência de padrões apropriados de acreditação e qualidade. Para a EAD no Brasil, as mudanças têm repercutido favoravelmente, como uma modalidade historicamente adequada e consistente nas implementações de políticas públicas de expansão da educação. Para a sua consolidação, seria preciso contar - através de ofertas de cursos por diversas instituições públicas e privadas - com idoneidade e respeitabilidade na comunidade acadêmica. É notável que o país segue na sua construção de um projeto educativo através dessa modalidade, como uma proposta que tem possibilitado atender demandas por educação nos mais diversos campos do conhecimento. Demandas essas que, por fatores socioeconômicos e geográficos, entre outros, apresentariam problemas de acesso e permanência em cursos presenciais, o que resulta na EAD se constituir como uma modalidade para o êxito universal da Constituição Federal, que declara a garantia do acesso e da permanência de todos à educação.

Para a UFSM, o conceito de EAD segue o disposto no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, tendo como missão atuar como um agente de inovação dos processos de ensino-aprendizagem, que incentivem a incorporação das novas tecnologias da comunicação e informação e internet aos métodos didático-pedagógicos e possibilitem o acesso à educação superior pública e de qualidade, propiciando a democratização do acesso à educação de forma a contribuir para a redução de diferenças socioculturais que se perpetuem na sociedade brasileira. Nas ações da EAD na UFSM, são oferecidos cursos de graduação, especialização, programas para Professores do Ensino Fundamental e Médio e o Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Conforme números divulgados pela Pró-Reitoria de Planejamento da UFSM, até o 2º semestre de 2008, a UFSM ofereceu 450 vagas para o vestibular EAD-UAB. Atualmente, a UFSM tem 644 alunos em cursos de graduação e 398 alunos em

curso de pós-graduação, totalizando 1.042 alunos matriculados em cursos de EAD. Em termos gerais, no esforço das Universidades Públicas na Região Sul, foram oferecidas 1.800 vagas para o vestibular EAD em 2008, havendo 1.790 inscritos.

Contudo, na perspectiva da proposta expansionista pelo Governo Lula, fixando a meta de incluir e aumentar 30% da população de 18 a 24 anos nos cursos de nível superior, Michelotto, Coelho e Zainko (Ibid.) observam que o Governo Lula definiu estratégias conflitantes com as próprias prioridades estabelecidas para o período 2003-2006. Um dos principais exemplos encontra-se na política de avaliação articulada com a regulação que concebeu e implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O novo sistema foi debatido com a sociedade, aperfeiçoado e legalizado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e Portaria MEC nº 2.051, de 9 de julho de 2004.

Paralelamente às discussões do SINAES e diante da necessidade de rever o papel da universidade brasileira, o Governo Lula promoveu vários encontros, dentre os quais se destacam: *Por que e como reformar a Universidade brasileira?* (em agosto de 2003) e a *Universidade do século XXI* (seminário internacional realizado em novembro de 2003), ambos sediados em Brasília. Nessa oportunidade, dois participantes, Boaventura de Souza Santos e Naomar de Almeida Filho, se encontraram, organizaram e escreveram o livro *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*, que é uma das referências para este estudo. De todo modo, os subsídios obtidos desses encontros deveriam fornecer elementos consistentes para a proposta de uma nova lei de reforma universitária no Brasil.

Durante todo o ano de 2004, o MEC, por meio de oitivas, debates, apresentação de documentos, buscou mobilizar a comunidade acadêmica e a sociedade para a elaboração de um modelo de universidade mais consentâneo com as necessidades de um país em desenvolvimento e que carece de um sistema de educação superior comprometido com a qualidade. Para tanto, foi necessário conduzir estudos que viabilizassem um novo olhar sobre os supostos de uma proposta de reforma universitária como elemento de sustentação de uma política de qualidade e inclusão social, formulando estratégias de ação que garantissem as universidades, independentemente de seus vínculos administrativos, como espaços públicos de educação, formação e (in)formação de cidadãos.

Por iniciativa do MEC, construiu-se um portal virtual (vide <http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/default.asp>), com notícias até 2006, o que pode resultar em visibilidade e transparência do Governo Lula ao processo de reforma universitária. Conforme o elenco para discussões viabilizadas pelo sítio da internet, seguem resumidamente cinco razões para promover uma reforma universitária brasileira: (1) Fortalecer a universidade pública; (2) Impedir a mercantilização do ensino superior; (3) Democratizar o acesso; (4) Garantir a qualidade; (5) Construir uma gestão democrática.

Entrementes que se discute reforma universitária, ainda como projeto de Lei, o Governo Lula mantém o ritmo da expansão por iniciativa de políticas públicas. De modo que podemos inferir que a reforma e a expansão estão sendo encaminhadas ao mesmo tempo. Enquanto que a primeira é propositiva, discutida e tramitada para tornar-se lei, a outra é um instrumento de governo, com período estabelecido. É nesse sentido que Michelotto, Coelho e Zainko apontam que a expansão:

sem um projeto pedagógico inovador, carece de qualidade e desperdiça a oportunidade de expandir o acesso com a garantia de permanência e da pertinência dos processos de formação do cidadão e do profissional demandado pela sociedade contemporânea (2006, p. 195).

As autoras questionam ainda o problema a ser analisado apropriadamente sobre a redução da ociosidade nas instituições privadas por meio da destinação de vagas ao ProUni, que representam um incremento no número de universitários, mas não avançam no que concerne à democratização do acesso à educação superior e à tão almejada justiça social. Enquanto o mérito da proposta da reforma universitária ainda suscita outras discussões e encaminhamento para o trâmite do Poder Executivo, o Governo Lula mostra empenho em efetivar a expansão, atingindo uma outra fase que inaugura o terceiro momento de expansão do sistema universitário federal.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) surge no cenário brasileiro o que Santos e Almeida Filho (2008) admitem como um modelo induzido de crescimento das instituições públicas de educação superior que, por um lado, respeita a autonomia universitária,

acolhendo propostas específicas, elaboradas por cada uma das instituições participantes do programa. Por outro lado, pela primeira vez, os investimentos em obras e instalações, a aplicação de recursos de custeio, a modelagem pedagógica, a contratação dos quadros docentes e de servidores, faz-se, em alguma medida, antes da expansão de atividades e de vagas. Construída em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), essa modalidade de crescimento pode ser caracterizada como apoio-com-autonomia.

Com a adesão de todas as 53 IFES brasileiras, de acordo com o jornal *Mais Brasil para Mais Brasileiros* da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM/PR), há uma estimativa do governo federal repassar R\$ 12 bilhões às universidades até 2012. O investimento resulta em propiciar aumento do número de cursos e de vagas, com o objetivo principal de consolidar uma política nacional de expansão da educação superior pública, cumprindo até o fim desta década a meta de 30% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos. A meta consiste em elevar, gradualmente, a taxa de conclusão média dos cursos presenciais para 90% e aumentar para 18 o número de alunos por professor. Não obstante a esses expressivos números, algumas questões precisam ser consideradas.

Primeiro, o REUNI introduz no sistema federal de educação superior um modelo de gestão semelhante aos que regulam o repasse de recursos públicos do Sistema Único de Saúde. Portanto, isso implica planejamento estratégico de recursos, insumos e atividades das universidades, obrigando-as a pensar o futuro de curto e médio prazo, o que resulta em prática incomum nas instituições universitárias brasileiras. Em segundo lugar, os incentivos e apoios vinculam-se ao atendimento de metas pertinentes supervisionado por sistemas de avaliação existentes como o SINAES e a CAPES ou a serem criados.

Santos e Almeida Filho (2008) acreditam que o REUNI pode representar poderoso indutor de eficiência institucional e de qualificação pedagógica, na medida em que contribuir para reduzir a dívida social do ensino superior, implicando dessa maneira como grande potencial de revalorização do campo público da educação. Entretanto, por ser um programa de apoio à reestruturação e expansão muito recente, existem forças reacionárias e conservadoras das IFES que surgem em contraposição nos âmbitos local e nacional a esse programa que se assume como

renovador da universidade pública brasileira, visto que o tempo diminuto não propiciou debates para qualificar o objeto nas instâncias democráticas de cada instituição. Mesmo assim, diante das discussões e críticas institucionais sobre essa conjuntura de desafios e possibilidades com o REUNI, é expressiva a conta de adesão de todas as IFES ao programa. Superados os embates de afirmação institucional, os autores indicam a responsabilidade de lideranças de movimento estudantil, sindicatos e conselhos consultivos da comunidade para sustentar vigilância política do processo de implantação do REUNI, com críticas construtivas e propostas concretas.

1.3 Políticas Públicas à universidade pública

Pires e Cezne (2005) sugerem que nem sempre o caráter público estatal pode significar a possibilidade de inclusão de todos e nem sempre o privado é de acesso ao público, na medida em que a sociedade contemporânea tende à interpenetração dessas esferas, podendo mesmo ocorrer processos paralelos de privatização do público e publicização do privado. Estes dois processos não são de fato incompatíveis, uma vez que o primeiro, na maioria das vezes, reflete o processo de subordinação dos interesses privados aos interesses da coletividade; o segundo acontece quando pequenos agrupamentos com interesses comuns se formam para conquistarem seus objetivos valendo-se, neste processo, dos aparatos públicos. O Estado pode ser representado como o lugar para decomporem-se e recomporem-se conflitos, através de instrumentos jurídicos de um acordo renovado, sendo a representação moderna da tradicional figura do contrato social. No Brasil, entretanto, acontece que o setor privado se fortalece no que se refere à promoção do ensino, em prejuízo do setor público, em que pese o Estado não estar privilegiando sua atuação na condição pública. Ao contrário, tem frequentemente atuado na esfera educacional através da iniciativa privada.

Para reformar a universidade pública, a realidade jurídica da universidade pode ser primeiramente considerada no âmbito de políticas públicas, entendendo o papel que o Estado deve ter como obrigação e que papéis os governos assumem para ter o zelo de cumpri-las. Em princípio, existe consenso de que todos os

problemas da universidade pública passam pelo crivo de políticas públicas, a promover sempre – no espaço escolar – a condição para todo cidadão poder valer de seus direitos à educação. Nessa perspectiva, e com base na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), por estabelecerem as possibilidades jurídicas nas implementações de políticas públicas para a educação superior, a legislação refere-se ao direito à educação, mas evidencia poucas indicações à elaboração eficaz de política pública nacional para a educação.

Segundo Santos e Almeida Filho (2008), o Brasil chegou a 2008 com apenas 10% dos jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior. Com o Governo Lula, a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) passou a ser de 30% até 2010, tendo que considerar o setor privado como responsável por mais de 80% da oferta de vagas, embora conviva com altas taxas de ociosidade e inadimplência.

Além disso, o aumento da oferta de vagas não coincide com o aumento de matrículas (INEP, 2007), ante a impossibilidade de a população arcar diretamente com os custos da educação superior privada. Uma das razões pelas quais podemos compreender como o Estado brasileiro apresenta esse quadro se confere ao processo histórico de decisão do Estado em reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação, convertendo um bem que, sendo público, não teria que ser exclusivamente assegurado pelo Estado.

Desse modo, inferimos que este pode ter sido um dos motivos pelos quais a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional. Se esta existia antes, aprofundou-se no contexto no contemporâneo. Pelo menos 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 consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas, observando que houve causas variadas de país para país.

Acentuada nos últimos vinte anos, a indução da crise institucional por via da crise financeira é tratada como um fenômeno estrutural decorrente da perda de prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado. De todo modo, o fato de a crise institucional ter tido como motivo próximo a crise financeira não significa que as suas causas se reduzam a esta. Pelo contrário,

devemos perguntar pelas causas da própria crise financeira, tendo em vista a vigência do paradigma neoliberal. De modo a superar a crise institucional, Santos e Almeida Filho (2008) apontam a necessidade de uma reforma da universidade pública que proponha transformação profunda e completa. Isso implica rever e atualizar arquitetura acadêmica, estrutura organizacional, modelo de política institucional e modelo de gestão, entre outros. Em todo caso, essa reforma da universidade pública proporciona sua renovação não somente por formar indivíduos com aptidões para executar uma determinada atividade profissional, mas por formar cidadãos. A justificativa disso pode decorrer, na medida em que mais ampla for a formação dos sujeitos, em melhores argumentos para eles exigirem do Estado o cumprimento de obrigações para com as necessidades da população. Ou seja, trata-se da eficácia dos direitos sociais. Podemos inferir que essa exigência indica a participação da sociedade como fundamental na colaboração para superar as dificuldades e crises da universidade.

No foco do caso brasileiro, na medida em que tem amparo pela Constituição Federal e LDB, essa participação consolida a democracia através de uma construção legítima de políticas públicas para a educação, conforme Pires e Cezne (2005) indicam ser:

... imprescindível que se vislumbre, a partir dos atores sociais, uma discussão acerca da relevância da participação ativa dos cidadãos nas esferas políticas de poder. Dessa forma, essas discussões refletir-se-ão no ordenamento jurídico. A discussão acerca da cidadania pode ser considerada como estratégica, tendo em vista as extremas desigualdades e exclusões sociais pelas quais a maioria da população brasileira enfrenta cotidianamente... Ainda que seja admissível e aconselhável a participação da sociedade na concreção desse direito fundamental [direito à educação], o que representa mera projeção de horizontalidade dessa categoria de direitos, optou o Constituinte por tornar inarredável a participação estatal, recaindo sobre o Poder Público o dever jurídico de prestá-lo. (2005, p. 385-387).

Ferreira (2008) observa que as diversas alternativas de democratização que vêm sendo praticadas na educação brasileira, por vezes esbarram na própria institucionalização de sua concepção, a ponto da forma tomar o lugar do conteúdo, ou seja, a busca pela ampliação do diálogo e da participação das pessoas na gestão da escola e da educação públicas se transforma na simples organização formal de espaços de representação, os quais, por mais importantes que sejam, não são

suficientes para levar a efeito o necessário avanço democrático. Mesmo assim, existem diferentes alternativas sendo experimentadas nas escolas públicas e nas redes e sistemas de ensino que têm apresentado resultados muito interessantes para a ampliação da democracia na educação.

No âmbito da educação superior, as comunidades interna e externa podem participar da reforma universitária colaborando menos em função de interesses corporativos e muito mais na discussão de projetos pedagógicos para cursos comprometidos com os interesses e as necessidades da população. Nesse sentido, Micheletto, Coelho e Zainko afirmam que:

A reforma universitária é, por um lado, exigência do tempo presente, quer seja pelo impacto da explosão do conhecimento nos processos formativos, quer seja pela necessidade da universidade repartir com a população que a criou e a mantém os resultados de suas pesquisas e toda produção do conhecimento que se dá nas salas de aulas, contribuindo assim de maneira decisiva para a resolução dos problemas locais, regionais e nacionais. Mas, por outro lado, tem se caracterizado como uma das exigências dos organismos internacionais aos países em desenvolvimento (2006, p. 196).

Tendo em vista a Constituição Federal estabelecer genericamente a possibilidade de gestão democrática em relação ao ensino público, Ferreira (2008) conceitua gestão democrática como sendo o processo político através do qual as pessoas na escola discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola. Este processo, sustentado no diálogo e na alteridade, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito a normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. Entendendo que a educação se organiza em redes e sistemas de ensino, é preciso buscar ampliar a democracia em todas as esferas educacionais, da escola ao sistema.

Assim sendo, no sentido de configurar a democracia na educação superior, evidenciamos que a legislação deve possuir mecanismos que possibilitem a sociedade conduzir o processo educativo, tanto quanto fazer parte dos órgãos de decisão. A criação e o desenvolvimento na universidade pública de conferências, conselhos, grêmios, colegiados, comissões, associações, entre outros, possibilitam a

organização de ações desencadeadoras de uma participação social mais ampla. Medeiros (2003, apud LUCE; MEDEIROS, 2009) exemplifica por descentralização de formulações de políticas educacionais, planejamento, tomada de decisões, definição do uso de recursos e necessidades de investimento, avaliação e política educacional, ampliação à discussão sobre democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência dos educandos. Tudo isso pode tornar-se uma gestão de expectativas, bem como a formação de consensos sobre a universalização do ensino para toda a população e o debate sobre a qualidade social dessa educação universalizada.

1.4 Gestão universitária

Trigueiro (1999) analisa que a cultura universitária, sua tradição, seus valores e sua dinâmica de funcionamento configuram elementos próprios dessa instituição e que não se reduzem a outros padrões organizacionais contemporâneos, a exemplo de empresas privadas e demais instituições do setor público. Nessa perspectiva, ele trabalha no sentido de uma visão estratégica para as universidades públicas e na busca da construção de projetos institucionais abrangentes que considerem a organização como um todo, em suas peculiaridades e especificidades internas. Desse modo, qualquer discussão ou proposta sobre a gestão universitária deveria ser vista à luz das particularidades das universidades públicas e de seu jogo de contradições internas. Não se trata de meramente importar experiências bem sucedidas em organizações empresariais ou guiadas pela lógica de mercado nem tampouco de transferir, automaticamente, práticas desenvolvidas em outros países para a realidade universitária brasileira. Obviamente, as adaptações ou eventuais introduções de boas experiências de distintas organizações ou países são sempre possíveis, principalmente se considerar que, a despeito das especificidades, existem procedimentos universais, sobretudo no campo da ciência e do ensino superior. Além disso, muitas das formulações apresentadas pelas teorias organizacionais, que têm sido úteis na elaboração de novas perspectivas para a gestão contemporânea das universidades, consideram o conjunto amplo de situações encontradas em diversos tipos de organizações. Cabe, então, buscar orientações gerais, sem perder

de vista a necessidade de contextualização na aplicação para o caso das instituições universitárias brasileiras.

Trigueiro (Ibid.) considera que a universidade pública, como uma organização do mundo atual, tem enfrentado a pressão da sociedade no sentido do chamado “*accountability*”, que significa maior cobrança por parte de inúmeros setores da opinião pública quanto aos resultados provenientes dessa instituição, insistindo no argumento de maior “responsabilização” na utilização dos recursos públicos e na qualidade dos serviços e processos gerados internamente. Este fato coloca o tema da busca de maior eficiência e eficácia - tradicionalmente aplicado em outras organizações, especialmente do setor privado - no centro das atenções da política e da gestão universitária. Assim, a especificidade da instituição universitária não exige de seu comprometimento social, em termos da adequada utilização dos recursos públicos e do retorno à sociedade dos produtos desenvolvidos nessa instituição. Ao contrário, no momento atual, em que se verifica aumento considerável na demanda por novos conhecimentos e pelo ensino superior no país, a necessidade de uma gestão universitária eficiente é algo inadiável. É de se considerar que o retorno dos trabalhos da universidade para a sociedade se faz de muitas maneiras – na formação de recursos humanos, na realização de estudos envolvendo inúmeras questões, na realização de cursos de extensão e no apoio ao desenvolvimento tecnológico, por exemplo. Mesmo nos casos em que tais trabalhos não sejam diretamente aplicáveis em situações concretas – como na pesquisa básica e no campo artístico -, seria evidente a sua contribuição para a formação humana e o acúmulo de conhecimentos.

Falar em gestão universitária, segue Trigueiro (Ibid.), não significa restringir o esforço da academia à compulsão da “praticidade”, ao efêmero ou ao mercado, rendendo a instituição aos ditames imperiais do mundo das necessidades imediatas. De outro modo, é importante o avanço de novas teorias, a livre reflexão e divagação, expressão independente, espontânea e criativa. Com isso, não disputa a gestão universitária eficiente, mas sua busca pode ser a garantia desse importante espaço legado por vários séculos.

No entanto, Trigueiro (Ibid.) também considera que se constituem inteira falácia os comentários que procuram desmerecer a prática do planejamento, da avaliação e da busca de maior eficiência e eficácia nas instituições universitárias. O

que se intenciona com tais práticas é justamente garantir as formas de existência dessas instituições, o seu espaço público e criativo, para responder, com qualidade e competência, às atribuições que lhe são destinadas pelas sociedades contemporâneas. Do mesmo modo, muitas críticas e comentários negativos sobre o tema da qualidade precisam de melhor definição. Na maioria das vezes, o termo tem sido associado às práticas neoliberais ou a algo que é típico das empresas privadas e, portanto, inadequado para as universidades. Neste sentido, não se pode atribuir qualquer referência à qualidade, no meio acadêmico, como negativa; aliás, o seu uso é corrente nas universidades, tanto nas avaliações da CAPES, quanto no julgamento dos inúmeros trabalhos – como publicações, teses de doutorado, projetos de mestrados – e nos concursos para ingresso no quadro docente, por exemplo.

Entretanto, a referência pejorativa ocorre nas situações em que a expressão está associada à gestão. Nesse sentido é que o termo ganha a conotação negativa. E por que isso ocorre? O que há por trás dessa crítica? Não seria o caso de se pensar no componente ideológico envolvido nessa questão, a saber, a marcação e a defesa da posição de completa assepsia nos assuntos acadêmicos, dentro da velha tradição da autonomia universitária? Não se trata de outra “política cognitiva” ao se deturpar o uso correto do conceito de qualidade, a fim de se desviar a atenção do enfrentamento de difíceis questões, que pudessem implicar perda de poder e modificação de determinados padrões já bem consolidados no cotidiano universitário?

Enfim, se qualidade fosse algo defendido e sempre praticado nas várias atividades acadêmicas (não se trata de menosprezar a sua condição em teses, publicações e no ensino em geral, pois parece consenso o caráter qualitativo do trabalho acadêmico, o que não implica em descaso com os aspectos quantitativos ou em perda de credibilidade), por que razão seria tratada com tanta desconfiança e preconceito quando se aborda o terreno da gestão universitária? São questões importantes que precisam ser mais bem discutidas.

Pode-se até criticar a noção de qualidade total, defeito zero ou algo nesse sentido. Tanto culturalmente, quanto institucionalmente, tais expressões poderiam ser inviáveis no contexto universitário. Afinal, o que significa o total nessa expressão? Contudo, podemos pensar em qualidade com criatividade, qualidade

com liberdade, qualidade necessária ou qualquer outra associação de noções que melhor se aproxime de nossas características. Porém, seja de um modo ou de outro o importante pode ser a busca da qualidade como eixo central da gestão universitária contemporânea. Dentro outros serviços, busca-se a melhor aplicação do dinheiro público, aulas qualificadas, profissionais adequados, serviços administrativos realizados com transparência, processos bem fundamentados, agilidade nas decisões, fluidez na comunicação interna e externa, convênios bem administrados, currículos bem estruturados, assiduidade, comprometimento institucional, enfim, resultados satisfatórios. Qualidade na gestão universitária se refere ao esforço na busca por parâmetros de desempenho. E aqui a expressão é esta mesma: desempenho, o que se traduz por realização, algo que ocorre em qualquer atividade - seja ela acadêmica ou não - e que é passível de ser julgada. Não haveria nada de novo nisso. Então, por que a celeuma? Se a qualidade fundamenta um dos princípios básicos de qualquer instituição e convivência humana, por que se restringe no âmbito das instituições universitárias em tergiversações mal conduzidas?

2 EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA: O CASO CESNORS

O CESNORS é uma unidade descentralizada da UFSM. Com o CESNORS, a UFSM passou a ter nove centros para promover a educação superior. O CESNORS, criado pelo Parecer nº 031 da UFSM, em 20 de julho de 2005, foi projetado na primeira fase de expansão do Governo Lula, quando o Ministério da Educação lançara um projeto de expansão do ensino superior, cujos objetivos eram de “alcançar a meta de criação de 10 novas universidades federais e a implantação e consolidação de 49 novos *campi* universitários” (MEC, 2003-2006), dos quais pelo menos dois *campi* foram estrategicamente implementados no Rio Grande do Sul: um *campus* no município de Frederico Westphalen, aproveitando a área federal do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen e outro *campus* no município de Palmeira das Missões, de acordo com as políticas públicas acordadas entre as lideranças da região com o governo. O CESNORS, enfim, iniciou suas atividades acadêmicas em 16 de outubro de 2006.

Este estudo sobre o CESNORS possibilita uma metodologia que estrategicamente aborda a situação atual da universidade pública na região norte do RS, através da lógica de expansão universidade pública no período dos mandatos do Governo Lula (2003-2010), contextualizando essa situação em uma perspectiva histórica, com base em pesquisa documental de ações sociais, culturais, políticas e econômicas importantes para a criação e o desenvolvimento da universidade.

2.1 Breve histórico regional

Conforme Rosa, Silva e Silva (2008), Frederico Westphalen teve seu início como uma parada de viajantes com destino às águas do mel (hoje Iraí). Segundo Rizzatti (1996), esse fluxo despertou a atenção da comissão de terras e colonização de Palmeira das Missões, que tratou, como consequência, de abrir uma estrada. O trabalho teve início em 1917 e, em 1919, a estrada chegou ao local denominado de Barril. A partir desse marco, a comunidade começou a se estabelecer. Há registro de que, em 1925, eram proferidas as primeiras aulas, na capela de Santo Antônio.

Desde sua emancipação em 1954, o município de Frederico Westphalen preocupou-se com a educação. Considerando o período 1991-2000, de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de Frederico Westphalen cresceu 11,80%, passando de 0,746, em 1991, para 0,834, em 2000 (PNUD, 2003), sendo considerado como elevado. Deve-se isso à melhoria sensível da oferta em educação através da rede pública e particular e, principalmente, pelo grande impulso gerado pela instalação, em 1992, do *campus* da Universidade Regional do Médio e Alto Uruguai (URI). O IDH de Frederico Westphalen, segundo o PNUD (2003), indica que a dimensão mais colaboradora para este crescimento foi a educação, com 39,5%, seguida pela longevidade, com 35,4%, e pela renda, com 25,1%. Neste período, conforme o mesmo relatório, o hiato de desenvolvimento humano (a distância entre o IDH do município e o limite máximo do IDH, ou seja, 1 - IDH) foi reduzido em 34,6%.

A caracterização socioeconômica dos municípios de Frederico Westphalen e Palmeira das Missões, segundo dados da Fundação de Economia e Estatística (FEE), órgão vinculado à Secretaria da Coordenação e Planejamento do Estado do Rio Grande do Sul, é apresentada na Tabela 1. Também, no mesmo quadro, são apresentados os dados socioeconômicos do município de Palmeira das Missões, do qual Frederico Westphalen se emancipou em 1954.

Tabela 1 – Dados socioeconômicos dos municípios de Frederico Westphalen e Palmeira das Missões.

Descrição	Frederico Westphalen	Palmeira das Missões
Data de criação	15/12/1954 (Lei nº . 2523)	06/05/1874 (Lei nº . 928)
População Total (2006)	28.226 habitantes	37.155 habitantes
Área (2006)	265,0 km ²	1.415,7 km ²
Densidade Demográfica (2006)	106,5 hab/km ²	26,2 hab/km ²
Taxa de analfabetismo (2000)	7,57 %	12,06 %
Expec. de Vida ao Nascer (2000)	75,52 anos	72,06 anos
Coef. de Mortor. Infantil (2006)	15,87 por mil nasc. vivos	9,90 por mil nasc. vivos
PIB percapita (2004)	R\$ 10.269,00	R\$ 11.832,00
IDESE (2003)	0,772	0,738

Fonte: FEE, 2007.

Por esses dados, podemos perceber que, em virtude das ações em educação, iniciadas em 1925, Frederico Westphalen já apresentava uma população de analfabetos de 4,49 pontos percentuais menor que a cidade de Palmeira das

Missões. Já no aspecto social, a melhora na qualidade de vida pode ser percebida pela expectativa de vida que seria de 75,52 anos. Comparada com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados em 2006, seria maior que as médias nacional e da Região Sul, que são 71,9 e 74,5 anos, respectivamente.

Entretanto, com o crescente número de jovens que deixavam de estudar por falta de condições financeiras, houve êxodo estudantil, deslocando-os para municípios de Não-Me-Toque, Carazinho, Passo Fundo, Santa Maria, ou até mesmo para Porto Alegre. Surgiram, assim, os cursos ginasiais, dando base para a formação das atuais escolas secundaristas e o embrião para a vinda dos cursos superiores. Hoje, Frederico Westphalen possui cinco escolas de ensino médio e Palmeira das Missões possui seis. Inferimos que a atuação direta da universidade pública promove o incentivo aos alunos do ensino básico, especialmente os do ensino médio, nesses dois municípios e na grande região norte, a desenvolverem melhor preparação para estudos em uma universidade pública e gratuita.

Em termos da dependência de transferências governamentais ao município (% sobre a renda total do município), em 2000, em Frederico Westphalen era de 17,5% e Palmeira das Missões, 18,4%. Como percentual da população total, acresce que era de 35,48% e 22,04%, respectivamente (IPEA, 2007), o número de pobres – o percentual de pessoas com renda domiciliar per capita era inferior a R\$ 75,50, equivalentes a 1/2 do salário mínimo vigente em agosto de 2000, do universo de indivíduos limitado àqueles que viviam em domicílios particulares permanentes –, ou seja, admite-se que havia necessidade da elevação da renda no sentido de sua distribuição, promovendo o desenvolvimento econômico e social.

Segundo levantamento da universidade pública na região, houve parecer que a instalação, por si só, dos *campi* nos dois municípios já seria fator de fomento ao crescimento econômico regional, em um primeiro momento, e o desenvolvimento social, como finalidade. E as demais atividades vinculadas à UFSM, no que concerne a suas funções básicas, quais sejam, ensino, pesquisa e extensão, contribuiriam para acelerar o mesmo processo.

2.2 Descrição do CESNORS

O CESNORS, por situar-se fora de Santa Maria (Vide Anexo I), apresenta peculiaridades organizacionais e estruturais que vão além da divisão geográfica. Não se trata de um centro especializado em uma área do conhecimento, pois oferece cursos de nível superior de graduação em áreas distintas. No campus de Frederico Westphalen, há o Curso de Engenharia Florestal, Agronomia e Ciências da Comunicação – habilitação em Jornalismo. A partir do segundo semestre de 2009, através do Programa REUNI, serão implementados o Curso de Relações Públicas, ênfase em Multimídia, e Engenharia Ambiental; no campus de Palmeira das Missões, há Enfermagem, Administração (diurno e noturno) e Zootecnia. A partir do segundo semestre de 2009, através do Programa REUNI, serão implementados o Curso de Nutrição e Licenciatura em Ciências Biológicas. Atualmente, o CESNORS abriga no total 1.295 alunos, assim distribuídos: campus de Frederico Westphalen: Agronomia, 225; Engenharia Florestal, 221; Jornalismo, 196; campus de Palmeira das Missões: Enfermagem, 152; Zootecnia, 184; Administração (Noturno), 166; Administração (Diurno), 151.

Ainda em fase de implementação, com a responsabilidade do pioneirismo em uma região carente de ensino superior público federal, percebemos que a maioria dos professores e técnico-administrativos possui formação recente, ingressantes como servidores concursados no serviço público, com ou sem experiência para exercer a função, poucos com alguma prática discente e/ou profissional dentro da própria UFSM. Conforme as contratações realizadas até o momento, o CESNORS conta hoje no *campus* de Frederico Westphalen: técnico-administrativos, 18; docentes nas áreas de: Agronomia, 16; engenharia florestal, 15; jornalismo, 12; no *campus* de Palmeira das Missões: técnico-administrativos, 16; docentes nas áreas de: enfermagem, 24; zootecnia, 13; administração, 13. Do total de servidores: 127 (34 técnico-administrativos; 93 docentes [52 doutores; 35 mestres; e 6 substitutos]). Pode-se atingir até 104 docentes do total de 138 docentes do projeto de expansão inicial, ou seja, um corte de 25% do conjunto de professores para atender todos os cursos.

No aspecto físico, somente a partir de 2009 a comunidade acomodou-se em instalações definitivas, mas ainda existem obras em andamento. Aguarda-se a gradativa execução das propostas do projeto de criação e do Programa REUNI.

Em Palmeira das Missões, a partir de abril de 2007, o CESNORS estava sob gradativa instalação em seu prédio próprio, transferindo-se das instalações provisórias situadas no Colégio Jesus Maria José, onde ocupava algumas salas de aula e um pavilhão com divisórias para uso administrativo. Dificuldades eram comuns. Dentre elas, salientam-se a falta de acesso à internet até meados de 2008, o uso de telefonia limitada a uma única linha telefônica para todos os setores e a falta de um restaurante com fácil acesso e configurado para o atendimento do público acadêmico. O funcionamento de um curso superior no período noturno ampliava algumas considerações e necessidades.

No *campus* de Frederico Westphalen, o CESNORS somente conseguiu estar em suas próprias instalações a partir de janeiro de 2009. Até então, ainda ocupava parte do prédio do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen (CAFW), apesar de já oferecer algumas das aulas no prédio próprio, simbolicamente inaugurado em julho de 2007. Além de compartilhar com o CAFW a área administrativa, salas de aula e laboratórios, fez e faz uso também do refeitório, utilizado por alunos e servidores. O rápido crescimento do CESNORS, devido à chegada de alunos, tem causado dificuldades para adequação da estrutura disponível à nova realidade. Com a adesão ao REUNI por parte do CESNORS e do CAFW para abrirem novos cursos, houve a reforma do refeitório, ampliando suas condições para atender a demanda nova.

Para poder atender os alunos carentes nesses novos cursos, utilizou-se uma metodologia de pesquisa documental com base em informações recolhidas pela Comissão Permanente de Vestibular (COPERVES), que possibilitassem apresentar o perfil dos acadêmicos do CESNORS, através de dados fornecidos pelo questionário sociocultural realizado pela COPERVES referentes aos aprovados nos vestibulares 2006 e 2007.

Assim, a maioria dos estudantes egressos nos dois primeiros vestibulares estava na faixa etária entre 15 a 21 anos de idade, representando uma porcentagem de 73% do grupo acadêmico (Gráfico 1). Nesta faixa etária, os estudantes estavam

ainda dependentes financeiramente da renda de seus pais para arcar com os custos de transporte, moradia, alimentação e material didático.

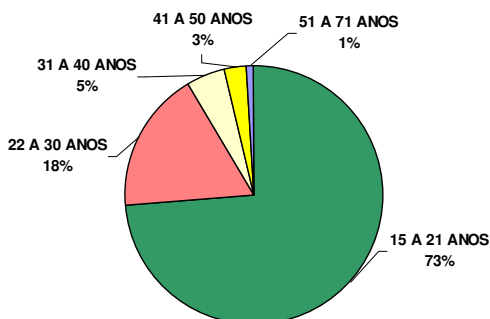


Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por faixa etária

Outro item relevante foi a questão da procedência dos acadêmicos, provenientes de 10 estados brasileiros e, do Rio Grande do Sul, oriundos de 116 municípios. Este item demonstrou significativamente a necessidade destes alunos estabelecerem moradia nos municípios onde está a universidade.

Sobre a natureza da escola do Ensino Médio, os dados mostram que a maioria dos acadêmicos são proveniente de escolas públicas, com um percentual de 74% (Gráfico 2). Esse mesmo dado, apesar de não ser comprovante de renda, pode ser um indicativo da falta de recursos financeiros para custear o ensino particular.

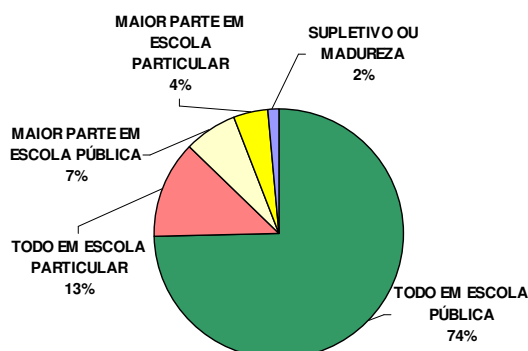


Gráfico 2 – Distribuição dos alunos de acordo com a natureza do Ensino Médio

No que diz respeito à renda total mensal da família, no questionário da COPERVES aparece com maior percentual (40%) a faixa salarial de até 03 salários. A frequência significativa de uma renda familiar que pode ser considerada baixa está relacionada à ocupação dos pais ou à sua formação. A ocupação do pai com maior representatividade é a de trabalhador na agropecuária (25,99%) e de aposentado (13,25%), seguidos de funcionários públicos, profissionais liberais e trabalhadores no comércio. Quanto à escolaridade do pai, 38,61% tem o primário ou Ensino Fundamental incompleto e 27,70% tem nível de Ensino Médio. Sobre a ocupação da mãe, 34,17% são donas de casa e 12,39%, professoras da educação básica, constando ainda com alguma relevância trabalhadoras na agropecuária, aposentadas, e funcionárias públicas. Do total, 32,07% delas têm Ensino Médio e 27,53% têm apenas o primário ou Ensino Fundamental incompleto.

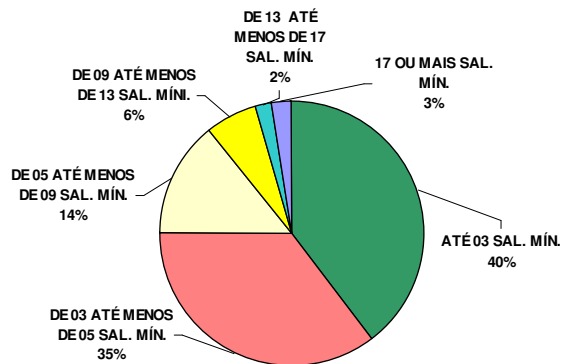


Gráfico 3 – Distribuição dos alunos por faixa de renda total mensal familiar

Perguntados sobre como pretendiam se manter durante o curso, 38% dos ingressantes responderam que pretendiam manter-se com recursos familiares; 24% com recursos do próprio trabalho; 23% com auxílio de bolsas de estudo e 13% com recursos ainda não definidos.

Com esses dados apresentados, delineou-se o perfil socioeconômico da maioria dos universitários ingressantes até 2007 no CESNORS. De posse de tais informações, a UFSM começou a planejar políticas de assistência estudantil, indo ao encontro das necessidades do acadêmico e das suas expectativas pessoais e familiares, dentro das possibilidades orçamentárias da UFSM.

Salientamos que, geograficamente, a distância dos *campi* do CESNORS das sedes urbanas dos municípios, associada à falta de condições estruturais e ao alto

custo de vida nas localidades e a expectativa gerada pela tradição da UFSM em termos de assistência estudantil - que motivaram a procura de informações por parte dos estudantes, de famílias e da comunidade em geral sobre o investimento de programas em Frederico Westphalen e Palmeira das Missões - não constituíram base de discussão de políticas públicas semelhantes às discussões mais politizadas em Santa Maria, conforme apresentado, por exemplo, no item 1.6. Os critérios levaram em consideração a fase de implementação do CESNORS para o acesso à universidade pública. Portanto, a teoria contemplava restaurante universitário, moradia estudantil, entre outros benefícios, conforme figurava no “Projeto de Criação do CESNORS”. A expansão, que viabilizou vagas para cursos em universidade pública, previu e custeou a infraestrutura e a contratação de servidores docentes e técnico-administrativos necessários para garantir o desenvolvimento dos cursos do projeto original. Desse modo, pode-se inferir que não era prioridade senão o acesso que comprometia a expansão.

Em vista dessas necessidades, para fundamentar possíveis ações neste sentido, no ano de 2006, foram distribuídos formulários para que alunos interessados em participar de programa de assistência estudantil pudessem se cadastrar. Inscreveram-se 77 alunos nas duas unidades, de acordo com os critérios de seleção estabelecidos pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFSM, dos quais apenas seis foram considerados inaptos, ou seja, 92% destes alunos estariam em condições de receber algum tipo de benefício. O mesmo ocorreu em 2007, quando se inscreveram 76 alunos, dos quais 85% comprovaram necessidade de contar com algum auxílio para sua permanência na universidade.

2.3 Uma universidade para duas realidades

Pelo levantamento do relatório para implantação de assistência estudantil em 2007, os alunos do CESNORS apresentaram comprovante de renda familiar onde se constatou que a renda *per capita* média seria de R\$ 259,23, segundo pesquisa de 2008 realizada pela acadêmica Elisabete Gatto e pelo professor Munaretto, ambos do curso de Administração. Ainda, a média aproximada de gastos, respectivamente,

seria de R\$ 530,00 em Palmeira das Missões e R\$ 600,00 em Frederico Westphalen, de acordo com 189 alunos oriundos de outros municípios, os quais precisam residir nos municípios dos *campi* ou adjacências. Na sua grande maioria são filhos de pequenos agricultores, profissionais autônomos e funcionários públicos. Uma parcela menos significativa tem pais aposentados ou ligados ao ramo do comércio. Nas famílias com renda baseada no trabalho rural, mesmo considerando o ano de maior produtividade, a renda mensal pode ser definida como baixa.

A partir dos dados levantados, observamos que a cada semestre, cerca de 20% do total de alunos matriculados no CESNORS poderiam se beneficiar com a implantação do programa de assistência estudantil. Já em Santa Maria, conforme números divulgados em 2005/2006, aproximadamente 11% do total de alunos, entre alunos de graduação, pós-graduação e Ensino Médio e Tecnológico, foram beneficiados com 1.674 vagas na Moradia Estudantil, 989 benefícios de Auxílio-Transporte e 582.818 refeições servidas.

A seguir, as Tabelas 2 e 3 apresentam dados em valores absolutos referentes aos alunos solicitantes do benefício socioeconômico nas duas unidades nos períodos de 2006 e 2007.

Tabela 2 - Solicitações de benefício socioeconômico em Frederico Westphalen

Curso	Acadêmicos matriculados	Solicitantes	Inaptos	Pré-aprovados
Agronomia	120	42	4	38
Eng. Florestal	120	19	-	19
Jornalismo	110	6	-	6
Subtotal	350	67	4	63

Fonte: UFSM, 2007.

Tabela 3 - Solicitações de benefício socioeconômico em Palmeira das Missões

Curso	Acadêmicos matriculados	Solicitantes	Inaptos	Pré-aprovados
Adm Diurno	60	21	1	20
Adm Noturno	60	5	1	4
Enfermagem	80	26	5	21
Zootecnia	112	34	6	28
Subtotal	312	86	13	73

Fonte: UFSM, 2007.

A avaliação dos cadastros seguiu critérios balizados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFSM, com a ressalva de que estes números não representam o resultado final da análise dos dados apresentados.

2.4 Ação institucional para Políticas Públicas

Podemos dizer que a expansão dos *campi* da UFSM foi praticamente cumprida, o que resultou na garantia do acesso aos cursos. Porém, esse acesso ainda não satisfaz o critério de qualidade, uma vez que a permanência não foi atendida com a mesma intensidade que o acesso aos cursos.

Neste sentido, enfatizamos que houve por parte da ANDIFES uma proposta expressa no Plano Nacional de Assistência Estudantil (UFSM, 2007). Nessa proposta, foram apresentados indicadores sociais identificados através de estudo realizado em 2004 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). O trabalho concluiu que as dificuldades socioeconômicas de uma parcela significativa do segmento estudantil poderiam ser apontadas como uma das causas da evasão e da retenção nas universidades públicas.

Conforme seguem abaixo, alguns dos indicadores sociais considerados pelo FONAPRACE que apontam justamente para os pontos cujo atendimento é premente na atual situação dos acadêmicos do CESNORS.

a) Migração/Moradia: 30,5% dos estudantes deslocam-se de seu contexto familiar ao ingressarem na universidade, necessitando de moradia e de apoio efetivo.

No CESNORS, o índice de alunos de outras localidades ultrapassou 80%. A baixa renda per capita média fez com que esses alunos constituam uma demanda potencial por moradia estudantil.

b) Alimentação: 24,7% dos estudantes apontaram o Restaurante Universitário (RU) como um importante instrumento de satisfação de uma necessidade básica, educativa e de convivência universitária. Desses, os das classes C, D e E eram os que mais frequentam o restaurante.

Atualmente, a falta de um RU no campus de Palmeira das Missões e a crescente falta de estrutura física e organizacional em Frederico Westphalen, além do custo significativo, tem constituído um dos problemas mais sérios a serem enfrentados pelos alunos.

c) Manutenção e trabalho: 35,4% dos estudantes exercem atividades não-acadêmicas remuneradas.

A necessidade de automanutenção ou de complementação de renda tem se apresentado uma tendência crescente entre os alunos. Embora ainda não haja índices precisos, sabe-se que atividades como as de garçom, frentista e de serviços autônomos (construção civil, manutenção de computadores, aulas particulares, etc.) tem sido algumas das alternativas procuradas em uma região que ainda não tem oferta de emprego em turnos diferenciados para estudantes de cursos diurnos.

d) Meios de transporte: 59,9% dos estudantes utilizam transporte coletivo para deslocamento até a universidade.

O índice estimado no CESNORS considera que cerca de 70% dos acadêmicos façam uso de transporte coletivo. A melhoria do transporte foi uma das mais importantes reivindicações do movimento estudantil local, que tem se mobilizado em prol da redução do custo, mais horários e abertura de licitações por parte do poder municipal.

2.5 Avaliação do projeto CESNORS como realidade

A perspectiva de Avaliação surgiu do Ministério da Educação, através da Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, quando instituiu o SINAES. São objetivos deste sistema, entre outros, promover a melhoria da qualidade da educação superior, orientar a expansão de sua oferta, aumentar a eficácia no compromisso e na responsabilidade institucional com a sociedade. Considerando seus objetivos específicos, o SINAES busca avaliar instituições, cursos e o desempenho dos estudantes.

A UFSM, inserida nesse contexto das Avaliações Institucionais, seja autoavaliação promovida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), ou avaliação externa (*in loco*), preocupada com a melhoria da qualidade da educação, realizou sua autoavaliação institucional em 2008, mobilizando gestores, professores, técnico-administrativos, alunos de ensino médio, técnico e tecnológico, de graduação e pós-graduação e egressos. Para tanto, a CPA, através da organização e apoio de Subcomissões de Avaliação Institucional, realizou a Autoavaliação Institucional no período de 15 a 19 de setembro de 2008, nos *campi* de Santa Maria, Frederico Westphalen e Palmeira das Missões. E é no contexto específico da Subcomissão de Avaliação Institucional do CESNORS que serão apresentados alguns resultados dessa Autoavaliação Institucional pertinentes a alguns aspectos sobre essa fase de implementação dos *campi*, de acordo com o “Relatório de AutoAvaliação Institucional” publicado em 2008. De todo modo, os resultados são de uma pesquisa de campo inicial e tabulativa, através de questionários individuais objetivos respondidos pelo sistema de Intranet da UFSM.

A Tabela 4 apresenta o total de servidores e discentes, o total de questionários respondidos e o percentual de respostas dos instrumentos aplicados nos CESNORS.

Tabela 4 – Total dos servidores e discentes, de questionários respondidos da autoavaliação institucional no CESNORS.

Participantes	Total dos Servidores/ discentes	Total de Questionários/ Respondidos	Percentual %
Gestores	10	10	100
Técnico-Administrativos	31	10	32,25
Docentes	59	41	69,49
Cursos/Discentes			
Agronomia	156	88	56,41
Engenharia Florestal	168	75	44,64
Comunicação Social	149	25	16,78
Administração – Diurno	105	62	59,04
Administração- Noturno	112	72	64,28
Enfermagem	115	63	54,78
Zootecnia	138	92	66,67
SOMA	1043	538	51,58

Fonte: UFSM, 2007.

Na Tabela 5, logo abaixo, segue a conferência da participação mais ativa da comunidade do CESNORS em comparação com os dados médios do universo de outros centros da UFSM.

Tabela 5 – Relação de participantes da autoavaliação institucional na UFSM e no CESNORS.

Comparativo CESNORS/UFSM	Total dos Servidores/ discentes	Total de Questionários	Percentual %
CESNORS	1043	538	51,58
UFSM sem o CESNORS	12977	3327	25,64

Fonte: UFSM, 2007.

Para cada categoria representativa da comunidade havia um questionário específico, com a diferença apenas nos seguintes instrumentos de pesquisa:

Para gestores, docentes e técnico-administrativos: Políticas Institucionais; Documentos oficiais; Estrutura organizacional; Infraestrutura; Laboratórios; Bibliotecas; Comunicação (Sistema de informação); Programa de apoio ao Discente; Alocação de recursos; e Avaliação Institucional.

O Instrumento de pesquisa do corpo discente incluiu questões relativas a: Políticas Institucionais; Projeto Pedagógico do Curso; Coordenador do Curso; Disciplinas do Curso; Recursos Materiais; Atividades de Práticas Profissionais; Relação Aluno/Orientador; Atividades Complementares; Experiência do Corpo Docente; Apoio aos Discentes; Servidores; Bibliotecas; e Laboratórios.

Esses instrumentos tiveram a finalidade de detalhar as respectivas leituras da comunidade acadêmica em relação a pontos favoráveis e desfavoráveis do CESNORS. Diante dos resultados do relatório, vale destacar resumidamente a evidência de relevantes apontamentos às fragilidades mostradas pela autoavaliação para sugerir melhorias. É nesse sentido que seguem abaixo as principais sugestões com base nas fragilidades apontadas pela comunidade do CESNORS:

- Pouca divulgação das políticas institucionais da UFSM. Sugere-se maior publicidade, como por exemplo, fixação de placas indicativas nos mais diversos ambientes do CESNORS, contendo a Declaração de Visão e Missão da UFSM;

- Infraestrutura parcialmente adequada a inadequada, decorrente do ato do CESNORS estar em fase de consolidação;

- Estrutura organizacional parcialmente adequada;

- Apoio psicopedagógico parcialmente satisfatório ou insatisfatório;

- Acesso parcialmente adequado a informações acadêmicas (sistema de rede, registros e arquivos);

- Laboratórios parcialmente adequados a inadequados, principalmente no que se refere à expansão do espaço físico e a normas de segurança, bem como a qualificação de pessoal técnico;

- Arquivo geral inadequado para arquivar e recuperar normas acadêmicas (SIE);

- Desconhecimento dos resultados de avaliações institucionais anteriores;

- Desconhecimento da maioria dos discentes sobre a relação aluno/orientador e mecanismos de funcionamento de trabalho de conclusão de curso e estágios;

- A biblioteca setorial está parcialmente adequada ou inadequada, para a maioria da comunidade acadêmica;

- A estrutura acadêmica administrativa está parcialmente adequada diante das constantes demanda de atualização e expansão da UFSM.

A maioria (73%) dos docentes não manifestou opinião sobre os programas de qualidade de vida do servidor desenvolvido pela Pró-Reitoria de Recursos Humanos da UFSM, o que sugere a necessidade de maior publicidade dos programas aos docentes. Da mesma forma, grande parte dos técnico-administrativos considera insatisfatórios ou parcialmente satisfatórios esses programas.

As condições de acesso para as pessoas com necessidades especiais foram consideradas de inadequadas a parcialmente adequadas, o que evidencia a necessidade de melhor adequação das instalações físicas (sanitários, rampas de acesso, etc.) aos portadores de necessidades especiais;

Para os técnico-administrativos (79%), as ações voltadas para a educação continuada são insatisfatórias (42%) ou parcialmente satisfatórias (37%), e a alocação dos recursos para a capacitação é incoerente ou parcialmente coerente.

Quanto aos discentes, (30%) considera os laboratórios inadequados, bem como o acervo de livros, periódicos e agilidade do sistema da biblioteca. De 40% a 50% dos discentes considera esses setores parcialmente adequados.

Todos esses indicadores foram submetidos ao Ministério da Educação através da Comissão Própria de Avaliação da UFSM e encaminhados para solução dentro das possibilidades internas e externas do CESNORS, através do Conselho do Centro, órgão deliberativo, e das diversas comissões que assessoram a gestão - como a Comissão de Espaço Físico e Patrimônio, Comissão de Elaboração e Distribuição de Recursos, Comissão de Legislação e Normas, Comissão de Infraestrutura, Comissão de Acessibilidade, entre outros. De um modo geral, este levantamento foi positivo por ser o primeiro instrumento de aferição da qualidade do acesso à educação superior. No entanto, houve muitos problemas quando de sua aplicação. Dentre os mais importantes, podemos destacar o lento e penoso painel de questionários longos e complexos - incompatível com a comunicação e compreensão do corpo discente; o curto prazo de aplicação dos instrumentos; questionários incompletos e de razoável representação da realidade do CESNORS. A comunidade acadêmica espera que alguns dos problemas sejam resolvidos a curto prazo, em particular, os alunos que precisam de transporte, alimentação e moradia. Distante da representação estudantil

como o Diretório Central dos Estudantes (DCE) do campus da sede de Santa Maria junto às instâncias deliberativas como Conselho Universitário, os Diretórios Acadêmicos dos cursos do CESNORS estão em processo de formação crítica no interesse de questionar e contestar a expansão da universidade pública. Compreendemos que esses Diretórios Acadêmicos são novos e ainda estão em processo de amadurecimento democrático de representação junto ao Conselho do Centro.

2.6 Movimento Estudantil da Universidade Federal de Santa Maria

O DCE da Universidade Federal de Santa Maria questiona e exige mais espaços democráticos para o diálogo com a gestão da UFSM em relação à qualidade da universidade pública sobre as políticas de expansão da UFSM. Especialmente no estágio de aprovação do Programa REUNI, quando DCE assume que os números não foram justos, analisando-os sob outro viés matemático. No proveito da iniciativa do Governo Lula em cumprir sua meta até 2010 com apoio de todas as IFES, a UFSM aceitou e comprometeu-se aumentar praticamente o dobro do número de vagas, através de cursos novos e existentes, gerando capital para investimento material e humano como valor de troca. No entanto, sem ampliação de discussões nas representações democráticas, o DCE entende que o resultado da troca garante somente de 20% de recursos, que indica uma condição desproporcional para essa finalidade. Além disso, a meta do Governo Lula em ampliar o acesso na educação superior afeta não somente a falta de diálogo sobre a questão da permanência nos cursos, mas diretamente à qualidade do ensino. De outro modo, o DCE considera também os aspectos positivos do REUNI, como a retomada de contratação e dos investimentos, visando à busca por maior mobilidade acadêmica entre universidades, a redução da taxa de evasão e retenção dos cursos, a ocupação de vagas ociosas e ampliação de vagas e cursos, principalmente noturnos, assim como a retomada de políticas de Assistência Estudantil. Ainda que o investimento seja insuficiente, “foi este projeto que seduziu e chantageou as reitorias das Universidades Federais brasileiras, que aprovaram sua adesão em seus Conselhos Universitários no final de 2007” (SILVEIRA, 2009, p. 7).

Um das principais preocupações do DCE é a expansão sem discussão. O DCE entende que o encaminhamento de aprovação do REUNI na UFSM foi imposto aos representantes de professores, técnico-administrativos e alunos, na medida em que estes, ao apresentaram oposição à aprovação imediata do REUNI,

Ao cobrarem a publicização do projeto e discussões abertas para sua elaboração, foram atacados com interdito proibitório (medida judicial que proíbe a realização de manifestações com ocupações de prédios e trancamento de vias) e o uso da Polícia Federal para garantir a aprovação da adesão da UFSM ao REUNI no Conselho Universitário do dia 30 de novembro de 2007. O REUNI foi “enfiaado goela abaixo”, sem discussão, sendo aprovado não somente pela UFSM, mas por todas as IFES (SILVEIRA, Ibid.).

O DCE pretende mobilizar o Movimento Estudantil para buscar a unificação de suas reivindicações históricas por uma universidade pública, gratuita e de qualidade. Deve acompanhar e intervir com força quando da implementação do REUNI para incitar as discussões necessárias com vistas a barrar retrocessos e garantir a qualidade do ensino. Diante do modo de aprovação, o DCE compreende que houvera centralização de decisões, no momento em que se escreve e fala tanto de democracia na universidade pública, principalmente por dizer-se gestão democrática em busca de mais participação em recursos e projetos, aumento e melhoria da Assistência Estudantil, garantia de condições de permanência aos estudantes de baixa renda e da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão. A expansão, enfim, não pode acontecer em detrimento de sua qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Pires e Cezne (2005) destacam, a educação, como função pública essencial, não pode ser tratada somente como atividade econômica. Nesta relação, o Estado tem que exercer um papel primordial, normatizando e prestando diretamente seu serviço. A educação é um dos serviços de interesse público, que visa à implementação de direitos sociais, mas que não é de titularidade estatal exclusiva. Entretanto, o Estado não deve se eximir de suas responsabilidades por não ter a titularidade exclusiva na prestação desses serviços. Deve, isso sim, ter a obrigação de regular essas atividades exercidas também por ele, embora não com exclusividade. O que se busca é estabelecer uma regulamentação jurídica adequada, a fim de que a colaboração com os entes não-estatais não signifique falta de controle e irresponsabilidade do Estado na prestação de serviços. Não são propriamente atividades econômicas, mas visam à implementação de relevantes direitos sociais. O Estado cumpre acompanhar o desenvolvimento de pesquisas e estudos de organismos internacionais à educação, mas não deve ficar à mercê de interesses de uma política internacional para a sua mercantilização.

Críticas e discussões devem haver sobre o setor privado acolher a grande demanda da população por acesso ao ensino superior. Dados da SECOM/PR revelam que 382 mil bolsistas do ProUni estão em universidades particulares. Ressaltamos que a colaboração nesse sentido encontra respaldo constitucional. De todo modo, está sendo uma forma do Estado garantir a atividade da educação superior como prestador e também como fiscal de prestação da educação pelas entidades de natureza não-estatal. O assunto merece atenção constante e maior aprofundamento teórico através de pesquisas sobre os avanços sociais para o Brasil.

Com relação à expansão das universidades públicas, há de fato problemas conceituais, especialmente quando relacionado à reforma universitária. Enquanto aquela está em uma nova fase de dinâmica para permitir o acesso de jovens e adultos à universidade pública - seja nos centros urbanos ou no interior como o caso do CESNORS -, esta continua sendo objeto teórico de relevante discussão e, na prática, continua tramitando no Parlamento brasileiro. É importante compreender que ambas as discussões se complementam e que não se pode tratar de uma questão

sem a outra. Atualmente, podemos perceber que existe uma proposta de política pública nacional para a educação superior com os movimentos de expansão do acesso aos cursos da universidade pública, com a promessa do Governo Lula em atingir um índice de 30% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos até 2010, ou seja, até o fim de seu segundo mandato consecutivo. Entretanto, faltam mais discussões sobre esse modo de acesso e permanência nos cursos, o que é um pressuposto da busca por qualidade na educação superior. O caso do CESNORS indica que surgiu uma vontade política, elaborou-se um projeto em parceria com uma universidade pública, a qual assessorara e se responsabilizara pela execução. Depois, cortaram-se gastos financeiros e de pessoal, o que resulta em problemas de disponibilidade de mecanismos de inclusão e de trabalho. Diante desses problemas, o CESNORS aderiu ao REUNI para oferecer mais cursos, mais vagas, mas em razão explícita de corrigir falhas e atropelos pela fase de expansão inicial. Conforme podemos observar nas estruturas administrativa e acadêmica dos cursos e dos próprios projetos pedagógicos dos cursos oferecidos pelo CESNORS, não houve tentativa de atingir objetivos de reforma universitária, mas de expansão para o acesso à educação superior pública e gratuita para qualificação da mão-de-obra e o zelo externo para o desenvolvimento econômico e social.

Em última análise, o que não pode acontecer é o denominado jogo de política, no qual a educação se constitui em um conjunto de conceitos, projetos e procedimentos que são, em sua maioria, formulados exclusivamente para um mandato governamental. No caso do CESNORS, podemos dizer que a UFSM foi um agente para o governo discutir quais políticas públicas eficientes poderiam lograr êxito de implantação do CESNORS na região norte do RS, cortando gastos e número de docentes e de técnico-administrativos definidos em projeto. Esse corte de recursos financeiros para garantia de melhores condições de infraestrutura e o corte de número de docentes, por exemplo, sugerem que se trata de uma concepção de expansão do acesso a novas matrículas em cursos superiores, comprometendo a garantia de permanência de alunos carentes de recursos, além de fragilizar condições de qualidade do próprio desenvolvimento do ensino. Não se pode entender esse processo como estático. A UFSM, pela tradição de implementação de Assistência Estudantil, encaminhou e desenvolveu melhorias para a comunidade acadêmica dos novos *campi*. Esteve atenta aos editais de projetos de pesquisa

promovidos por órgãos de fomento, o que resultou em êxito em 2008, na íntegra, complementando recursos de 2 milhões de reais. Mas isso se deve registrar como paralelo à expansão, em um trabalho articulado para atender novas demandas da comunidade acadêmica. Questionamos, de todo modo, por que a universidade pública deve iniciar suas atividades com escassos recursos - praticamente sem infraestrutura e pessoal - e buscar isso depois de iniciada suas atividades? Como o Ministério da Educação traduz os números de realidades locais como o CESNORS para cortar investimentos de ordem pessoal e orçamentária?

Trigueiro (1999) insiste que a busca da qualidade para a gestão universitária pode ser motivo para transformações na vida universitária contemporânea. É em relação a essa premissa que se dirige o esforço adaptativo da instituição ao seu ambiente externo e aos novos desafios percebidos internamente. A partir dessa referência, justifica-se a formulação de um projeto pedagógico, acadêmico ou institucional mais abrangente. Não se muda por mudar; não se alterariam processos, simplesmente por serem antigos; não se buscaria o novo pelo novo. Não seria de mais uma moda que se está falando, mas de necessidades percebidas como importantes para grande número de indivíduos e grupos sociais; necessidades que se projetam sobre o interior das instituições universitárias e que sinalizam diferentes caminhos – oportunidades, ameaças, solidez e fragilidades. É nesse entrechoque permanente que está sendo tecida a nova realidade das universidades brasileiras, em um jogo muito complexo, rico em contradições e inteiramente imprevisível quanto ao seu desfecho.

Contudo, se a ameaça assusta, se as fragilidades preocupam - sejam esses resultados de problemas produzidos internamente ou externamente - ao longo do tempo, as instituições universitárias podem assumir uma condição ainda mais ativa na construção de seu destino. Trigueiro (Ibid.) enfatiza a necessidade de que estas instituições passem a exercer, efetivamente, seu digno e relevante papel de líderes na proposição de novas soluções, seja para o país, para as suas próprias e legítimas demandas – de sua comunidade discente, docente, gestora e técnico-administrativa –, seja para as demandas externas. Enfim, existe a noção de que elas venham a assumir a sua destinada dianteira no processo de desenvolvimento histórico-social, que ora se delinea no mundo.

Daí a importância de uma carta, um mapa, um projeto global para trilhar o novo caminho. Pode ser que tenha chegado o momento de se construírem novas utopias, novos sonhos que possam motivar as pessoas para esta difícil jornada, algo que não seja apenas mais um documento, uma declaração de princípios para ser apenas consultada no futuro, mas como processo, conjunto de noções, sentimentos, ações, decisões efetivamente exequíveis. Em suma, defendemos o novo pacto interno, que possa apontar para direções consequentes de desenvolvimento e progresso humano e para a retradução do significado e do sentido de coletivo, de vida solidária e compartilhada no interior de nossas instituições universitárias. Hoje, tanto um quanto outro anseio estão muito prejudicados, seja pela inexistência de objetivos macro para a instituição – que orientem o caminhar e as primeiras decisões, acadêmicas e estratégicas - seja pela grande precariedade na integração, no comprometimento institucional e no sentido de solidariedade organizativa e intersubjetiva. Todos estes problemas são cruciais na maioria das universidades públicas do país.

Do ponto de vista de políticas públicas para a educação superior, devemos contar com a participação não somente de gestores universitários, mas de professores, técnico-administrativos, acadêmicos e toda a sociedade, no entendimento da gestão democrática. Conforme vimos, houve pouco amadurecimento por parte da sociedade, principalmente da universidade pública, conscientização e compreensão sobre expansão, reforma e renovação da educação superior. Há problemas de entendimento conceitual e, sobretudo, a preocupação de garantias de implementação dos atuais planos de expansão, mesmo que os projetos do REUNI tenham sido elaborados e aprovados por todas as IFES na autonomia de seus Conselhos Universitários. Até porque cada projeto, conforme evidenciou o comportamento do Governo Lula ao caso do CESNORS, pode sofrer ajustes na compreensão de um plano nacional, inviabilizando muitos fatores de consolidação de um trabalho adequado localmente.

REFERÊNCIAS

BESKOW, Dionisio J. A educação e a sujeição contemporânea: dilemas ao desenvolvimento regional (e)m tempos de dominação neoliberal. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E TRABALHO: possibilidades e desafios da inclusão social, 8., 2005, Novo Hamburgo. **Anais...** Novo Hamburgo: FEEVALE, 2005. p. 399-416.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOTEGA, Leonardo da Rocha. A Conferência de Jomtien e a Educação para Todos no Brasil nos anos 1990. **Educação On-line**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_conferencia_de_jomtien.asp>. Acesso em: 29 abr. 2009.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Dados Econômicos**. Disponível em: <www.ipea.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopses estatísticas**. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão das Universidades Federais – O Sonho se Torna Realidade**. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reforma universitária**. Homepage. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/default.asp>> Acesso em: 10 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas e Programas em EAD**. Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=247> Acesso em: 24 nov. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ead/>> Acesso em: 24 nov. 2008.

CORRÊA, Juliane. **Sociedade da informação, globalização e educação a distância**. Curso de Especialização em Educação a Distância, Pós-Graduação *Lato Sensu*. Rio de Janeiro: Senac, 2007. 1 E-Book, CD-ROM.

FERREIRA, L. S. **Caminhos possíveis na construção da gestão democrática da escola**. Curso de Especialização em Gestão Educacional, Pós-Graduação *Lato Sensu*. Santa Maria: UFSM, 2008. Disponível em: <<http://cead.ufsm.br/moodle/mod/resource/view.php?id=21347>>. Acesso em: 5 set. 2008.

FONTANA, H. A. **Fundamentos filosóficos, políticos e sociais da gestão educacional**. Curso de Especialização em Gestão Educacional, Pós-Graduação *Lato Sensu*. Santa Maria: UFSM, 2008. Disponível em: <<http://cead.ufsm.br/moodle/course/view.php?id=9>>. Acesso em: 16 abr. 2008.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. **Dados Econômicos**. Disponível em: <www.fee.tche.br>. Acesso em: 25 jul. 07.

KRUM, M. C. **Políticas públicas e gestão educacional**. Curso de Especialização em Gestão Educacional, Pós-Graduação *Lato Sensu*. Santa Maria: UFSM, 2008. Disponível em: <<http://cead.ufsm.br/moodle/course/view.php?id=10>>. Acesso em: 17 març. 2009.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. **Gestão democrática escolar**. Portal ensinando. Disponível em: <http://www.portalensinando.com.br/ensinando/principal/conteudo.asp?id=2666>>. Acesso em: 30 de mai. 2009.

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. S. **A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do Governo Lula**. Revista Educar, Ed. UFPR, Curitiba, n. 28, p 179-198, 2006.

MINTO, Lalo W. **Governo Lula e “Reforma Universitária”**: Presença e controle do capital no ensino superior. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1246-1249, set./dez. 2008.

MUNARETTO, L. F.; GATTO, E. **Uma análise sobre o impacto econômico e financeiro gerado pelos acadêmicos do CESNORS/UFSM que residem em Frederico Westphalen e Palmeira das Missões – RS e são oriundos de outros municípios**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Superior Norte-RS, Palmeira das Missões, 2008.

PIRES, D. de O.; CEZNE, A. N. Limites jurídicos na formação de políticas públicas na educação superior. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E TRABALHO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA INCLUSÃO SOCIAL, 8., 2005. **Anais...** Novo Hamburgo, FEEVALE, 2005. p. 383-398.

PNUD. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasília, DF, 2003.

RIBEIRO, V. M. B. **Competências, planejamento e avaliação**. Curso de Especialização em Educação a Distância, Pós-Graduação *Lato Sensu*. Rio de Janeiro, 2007. 1 E-Book, CD-ROM.

RIZZATTI, M. E. C. **Aspectos significativos da história de Frederico Westphalen**. Frederico Westphalen, Editora Marin, 1996.

ROSA, G. M.; SILVA, F. R.; SILVA, J. P. **A educação e o “Barril”**: um pólo educacional em desenvolvimento. Frederico Westphalen [s.n.], 2008.

ROSA, G. M.; MUNARETTO, L. F. A interiorização da Universidade Pública. In: PALESTRA, 2009, Frederico Westphalen. **Anais...** Frederico Westphalen: Centro de Educação Superior Norte-RS, 2009.

SANTOS, Boaventura Souza. **CES** – Centro de Estudos Sociais homepage. Coimbra, Portugal. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/doutoramentos/pos_colonialismos>. Acesso em: 15 mai. 2009.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra, Portugal, 2008. Disponível em: <http://www.boaventurade_sousasantos.pt/pages/pt/novidades.php>. Acesso em: 20 abr. 2009.

SAVIANI, Demerval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 3ª ed. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1986.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Mais Brasil para Mais Brasileiros**. Jornal, Brasília, Maio de 2008.

SILVEIRA, Pedro. REUNI: expansão sem discussão! **Jornal do Diretório Central dos Estudantes da UFSM**, Santa Maria, p. 07, mai. 2009.

TRIGUEIRO, Michelangelo G. S. **Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo**. Editora UnB, Brasília, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Acadêmico de criação do Centro de Educação Superior Norte-RS/UFSM**. Santa Maria, Nov. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses :MDT**. 6. ed. rev. e ampl. Santa Maria , Ed. da UFSM, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação Superior Norte-RS. **Relatório para Implantação do Programa de Assistência Estudantil**. Frederico Westphalen, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Guia do Estudante 2008 – UFSM**. Santa Maria, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Comissão Própria de Avaliação da UFSM. **Relatório de Avaliação Interna: Autoavaliação da UFSM**. Santa Maria, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Planejamento e Coordenadoria de Planejamento Informacional. **UFSM em números - 2008**. Santa Maria, 2009.

ANEXO I

Logo abaixo, a localização geográfica dos pontos da Universidade Federal de Santa Maria com a capital gaúcha, Porto Alegre. A partir de 2006, o CESNORS/UFSM atua em Frederico Westphalen e Palmeira das Missões.



(ROSA; MUNARETTO, 2009)