

Jeferson Saccol Ferreira

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E COMPROMISSO SOCIAL:
CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF) como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Solange Maria Longhi.

Passo Fundo

2008

Dedico esta pesquisa a cinco pessoas muito especiais:

Simone, Júlio Alex e Elisa Christina - seres amados e iluminados que movimentam a minha vida para frente.

Reni Cecília Iop – minha primeira mestra na educação superior e responsável, em grande parte, pela criação e implantação da primeira universidade do Oeste de Santa Catarina – a Unoesc.

Solange Maria Longhi - por tudo o que fez em prol do desenvolvimento da educação superior comunitária, em especial, no município de Passo Fundo – RS, ao longo de sua trajetória na Universidade de Passo Fundo – UPF.

AGRADECIMENTOS

Muito foi semeado nessa caminhada – que bom que coisas boas! Como diz uma grande amiga e mestre – a seguir nominada – “se a semeadura é livre, a colheita é obrigatória!” Durante o percurso do mestrado, até muito antes, no decorrer desses meus quase quinze anos na educação – em especial na educação superior, procurei sempre lembrar desta *frase-guia*, que guarda muitos valores, entre eles: a ética, e, em especial, o amor pela educação superior. Vi, nesses quinze anos, na Região Oeste de Santa Catarina, a educação superior evoluir. Participei (direta ou indiretamente), do nascimento de algumas instituições de educação superior; vi outras indo embora, vi rupturas, vitórias, lutas e tensões. Semeei algumas coisas e hoje me sinto feliz. Se essa felicidade é a colheita, acredito ter plantado coisas boas!

Não plantei nada sozinho! Devo muito, a muitas pessoas! De início, duas pessoas me ensinaram a plantar e, além dessas, muitas outras, as quais passo a nominar, mesmo sabendo que corro sério risco de esquecer tantas outras. Minha dívida – minha gratidão – é devida, entre outras, às seguintes pessoas:

- à professora e amiga *Reni Cecília Iop* – ex Pró-reitora de Ensino e Assessora de Planejamento Acadêmico da Unoesc Campus de Chapecó, pelos primeiros passos na educação superior – aquela que me ensinou a caminhar – assim como uma mãe ensina seu filho. Aquela que um dia me disse que “se a semeadura é livre, a colheita é obrigatória! Então, Jeferson, você sabe bem o que deve semear!” À professora Reni, senão a maior, a grande responsável pela criação da Unoesc que, dos bastidores, transformou a educação superior oestina - minha eterna gratidão;
- à professora e amiga *Clélia Inês Fantoni Bencke* – ex Chefe de Departamento (Ciências da Comunicação, Letras e Artes) da Unoesc Campus Chapecó, que me ensinou a semear as coisas boas (e também me ensinou a tratar dos espinhos e da erva-daninha). À Clélia, por me fazer entender que as entrelinhas dizem mais do que as linhas;
- aos meus pais e professores – *Eroni Garcia Ferreira e Irene Saccol Ferreira* (esta que dedicou a vida inteira à educação, mesmo depois de aposentada). A eles, que me ensinaram a plantar os valores da vida;
- ao meu grande amigo-irmão – professor *Fernando Fantoni Bencke* – do Curso de Administração da Faculdade Exponencial – FIE e Diretor Administrativo-Financeiro do Instituto Heráclito – IH, pelos conselhos, críticas e por toda luta que temos enfrentado e que vamos enfrentar juntos nessa vida;
- a minha grande amiga-irmã – *Cirna Teresinha Lindenmayr* – advogada do Núcleo Jurídico (Nujur) do Banco do Brasil, pelas incríveis batalhas que travamos juntos; por tudo o que me ajudou nesta vida;
- a minha outra mãe, Norma Lindenmayr, pelas orações;
- ao professor, amigo e companheiro *Élio Antonio Maldaner* – Diretor Geral da Faculdade Exponencial – FIE – por muitas coisas – aqui impossíveis de relacionar pela vastidão – mas obrigado, de forma muito especial, pelos ensinamentos e pelas incríveis e instigantes batalhas travadas em prol de uma educação superior de qualidade. Ao professor Élio, por ter dedicado toda sua vida à educação;
- ao professor, amigo e companheiro, *Amélio Domingos Bedin* – Presidente do Centro Educacional Exponencial – Ceesa – também por muitas coisas – mas em especial pela troca de conhecimentos; pelos momentos de luta e pelos longos diálogos efetivados sobre avaliação institucional. Ao professor Amélio, por ter dedicado toda sua vida à causa pública;
- à professora, amiga e companheira *Serena Maria Grisa Bodanese* – pela luta em prol da educação básica e superior;

- ao professor *Santo Rosseto (in memoriam)*, ex-reitor da Unoesc, pela rápida e valiosa passagem em minha vida; pela conduta ética e pela brava luta em prol de uma educação superior regional;
- ao professor, amigo e companheiro, *Roberto Mauro Dal’Agnoll*, Pró-Reitor Acadêmico da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Campus de Xanxerê, por ter apostado em mim na condição de seu Assessor Jurídico em matérias relativas à educação superior;
- ao professor, amigo e companheiro, *Genésio Téo*, Vice-reitor da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Campus de Xanxerê, por ter apostado em mim em um momento muito difícil de minha vida, pela oportunidade e pela confiança;
- à professora, amiga e companheira, *Betânia de Marco*, Assessora Geral da Pró-Reitoria de Graduação da Unoesc Campus de Xanxerê, pelas inúmeras palavras de otimismo, pela amizade e pelo coleguismo;
- à professora *Maria de Lourdes Potrich Catto* – ex Chefe de Departamento do Centro de Ciências da Comunicação, Letras e Artes da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Campus de Xanxerê – pela dedicação à educação superior;
- à professora e grande amiga, *Neiva Vieira Narciso*, pelas palavras de ajuda, apoio e incentivo;
- aos colegas do Núcleo de Pesquisas e Extensão em Direito – Nupex da Faculdade Exponencial – MSc. *Daniela de Ávila Zawadzki*, Esp. *Lauro Evaristo Zawadzki* e MSc. *Rodrigo da Costa Vasconcellos*, pelas lutas e batalhas em prol do desenvolvimento da pesquisa na região Oeste de Santa Catarina;
- as minhas orientandas do Curso de Direito, *Sandra Lúcia Fagundes* e *Elenir Lúcia Cericatto*, pelos trabalhos de iniciação científica desenvolvidos junto ao NUPEX, no programa Direito, Sociedade e Realidade;
- aos professores pesquisadores, amigos e colegas: *Dr. Rógis Juarez Bernardy*, MSc *Jeancarlo Zuanazzi* e MSc. *Ricardo Rodrigo Monteiro*, pesquisadores do Instituto Heráclito - IH, que despertaram em mim o interesse pela temática relativa ao desenvolvimento regional;
- aos queridos professores do Mestrado, *Dr. Eldon Henrique Mühl* e *Dr. Cláudio Almir Dalbosco*, nobres professores, pela excelência de suas aulas, de seus ensinamentos e pela amizade;
- à querida professora do Mestrado, *Dra. Rosemar Serena Siqueira Esquinzani*, pelas excelentes aulas, pelos longos diálogos e pela disposição em conhecer, *in loco*, o trabalho que desenvolvemos na educação superior na região Oeste de Santa Catarina;
- ao querido professor e coordenador do Mestrado, *Dr Telmo Marcon*, pela valiosa atenção e cuidado que traduzem seu carinho e seriedade para com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo;
- à querida professora do Mestrado, *Dra. Adriana Dickel*, pela competência e zelo para com o Mestrado enquanto coordenadora, pela amizade, pelas aulas e pela alegria;
- ao querido professor do Mestrado, *Dr. Astor Antônio Diehl*, pela nobreza com que nos ensinou os caminhos nas leituras Foucaultianas;
- aos funcionários da Secretaria do Mestrado em Educação pela presteza e celeridade sempre dispensados;
- ao professor do Mestrado, *Dr. Jaime Giolo*, membro da banca de qualificação e defesa, pela aula-palestra realizada em 2006, que esclareceu muitas dúvidas acerca da educação superior e pela crítica ao projeto inicial. Ao professor Jaime, pelos diálogos e pelo desafio lançado na banca de qualificação;
- à professora da PUC-RS, *Dra. Marília Costa Morosini*, membro da banca de qualificação e defesa, pelas contribuições e pelos desafios lançados na banca de qualificação;

...e, **de forma muito especial**, à querida professora do Mestrado, *Dra. Solange Maria Longhi*, orientadora, que pôs muita luz nessa caminhada. À professora Solange, que apostou em mim e que me fez plantar muitas sementes; pessoa iluminada que tive a honra em conhecer e em ser orientado;

Por último, é preciso agradecer às seguintes instituições:

- ao *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep*, pela celeridade, atenção e repasse de informações acerca da educação superior;
- ao *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Ibge*, pelos esclarecimentos prestados;
- à *Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina - Amosc*, pelas informações e interesse na pesquisa;
- à *Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc*, instituição em que atuo, pela compreensão e liberação para cursar o Mestrado; também por acreditar que uma educação de qualidade se faz com profissionais qualificados. À Unoesc, minha primeira casa, instituição comunitária que despertou em mim a opção pela educação superior;
- ao *Instituto Heráclito – IH*, instituição de pesquisa em que atuo, por fornecer ricos subsídios para a construção desta pesquisa; por batalhar arduamente em prol de pesquisas relacionadas ao Desenvolvimento Regional. Ao *Instituto Heráclito – IH*, que nasceu, também por minhas mãos, como fruto desta pesquisa;
- à *Universidade Comunitária Regional de Chapecó – Unochapecó*, instituição que nasceu da Unoesc, pelas informações prestadas e, também, por ter sido o meu ponto de partida;
- à *Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc*, pela cordialidade e informações prestadas;
- à *Universidade Federal de Santa Catarina – Ufsc*, pólo Chapecó, pela cordialidade e informações prestadas;
- à *Faculdade de Tecnologia Senai Chapecó*, pela disponibilidade e por todas as informações prestadas;
- à *Faculdade de Tecnologia Senac Chapecó*, pela disponibilidade e por todas as informações prestadas;
- à *Faculdade Empresarial de Chapecó (Faem – “Celer”)*, pela cordialidade e disponibilidade de informações;
- à *Faculdade Horus de Pinhalzinho*, em especial, ao Prof. *MSc. César Lunkes*, pela bravura em prol do desenvolvimento da educação superior naquele município, pela cordialidade, disponibilidade e informações prestadas;
- à *Universidade de Passo Fundo- UPF*, em especial a todos os envolvidos na *Faculdade de Educação – Faed* e ao *Programa de Mestrado em Educação*, pela excelência, seriedade e bravura com que conduzem a educação;
- aos funcionários da Secretaria do Mestrado: *Márcia, Bárbara e Tiago*, pela atenção em todos os momentos;

...e, **de forma muito especial**, à *Faculdade Exponencial – FIE*, instituição em que atuo, pelo financiamento integral do Mestrado, bem como pela liberação das atividades acadêmicas para cursá-lo. À Faculdade Exponencial – FIE, instituição que ajudei a construir, que marcou profundamente minha vida e que me fez muito feliz;

- enfim, a todas as pessoas que cruzaram minha caminhada, principalmente a todos os meus alunos e orientandos da *graduação em Direito* e da *Pós-Graduação*, em especial, da *Escola Superior da Magistratura – Esmesc/SC*, que me ajudaram a semear e a colher coisas boas!

O exercício da responsabilidade social das instituições de ensino superior não se restringe à construção de pontes entre o trabalho acadêmico tradicional e as demandas sociais e muito menos ao aparelhamento instrumental ao modelo sócio-econômico vigente. Ao contrário, a primeira tarefa que se impõe às instituições de educação superior quando se fala em responsabilidade social é a de repensar as suas próprias práticas nos campos da investigação, do ensino e da cultura. (GOERGEN, Pedro. Educação superior e responsabilidade social: do discurso à ação).

- x -

A ideologia neoliberal carregou as tintas do salvacionismo individual (egoísmo exacerbado), da meritocracia (competição como recurso definidor de direitos), do conhecimento como salvaguarda da prosperidade e como força produtiva determinante. Essa ideologia e as forças materiais do capitalismo ensandecido espalharam insegurança e generalizaram incertezas quanto ao futuro das pessoas, especialmente, das que historicamente vivem do trabalho. Tomadas por uma profunda sensação de fatalidade histórica, essas pessoas se agarraram nas promessas de educação superior, já que a opinião oficial e a opinião pública em geral só apresentavam essa possibilidade (e nada mais além disso): nenhum projeto coletivo, nenhuma luta histórica, nenhuma bandeira de transformação; apenas a saída individual, via educação. Mas o Estado não poderia contrariar o modelo neoliberal – que enquadrava a ele também como enquadrava o amplo espectro da sociedade civil – e oferecer educação superior pública para os trabalhadores. A oferta educacional deveria ser fundamentalmente privada. [...] a iniciativa privada, por sua vez, recebeu decidido apoio e muito prestígio da parte do Governo e soube fazer uso dessas prerrogativas. Operou na prática e no discurso em favor da criação de um grande mercado educacional que, de fato, se criou porque a oferta, num primeiro momento, caiu no solo fértil de uma desesperada procura. Fogo de palha. Hoje esse mercado está em crise e, com ele, boa parte da estrutura institucional privada. (GIOLO, Jaime. **A educação brasileira: panorama geral e principais desafios.**)

RESUMO

Este trabalho aborda a educação superior e seu compromisso social, relacionados ao processo de desenvolvimento regional na Associação dos Municípios do Oeste Catarinense – Amosc. Constitui-se como objetivo geral do estudo levantar e analisar as principais contribuições geradas pelas instituições de educação superior (IES) da Amosc, pela via do compromisso social, no processo de desenvolvimento regional. A pesquisa envolveu todos os vinte municípios que compõem a Amosc e todas as nove IES presenciais instaladas nessa região, sendo quatro universidades e cinco faculdades. Foi empregada a pesquisa quantitativa e, principalmente, a qualitativa de forma a compor um quadro de interpretação dinâmico e totalizante da realidade. Para analisar a dimensão do compromisso social das IES de educação superior foram definidos categorias e indicadores, aos quais foram relacionados os programas e projetos desenvolvidos pelas IES nos anos de 1997, 2002 e 2007. Posteriormente, foi efetuado o confronto entre os perfis dos municípios e os programas e projetos relacionados ao compromisso social, desenvolvidos pelas IES da região da Amosc. Os resultados alcançados permitem concluir que o compromisso social da educação superior deve ser assumido na perspectiva de que cabe à educação superior um importante papel, a se materializar por meio da formação de profissionais críticos e formadores de opinião, na redução das desigualdades, na promoção da justiça, ética e cidadania, na preservação do meio-ambiente, entre outros aspectos. Ainda, no que diz respeito ao desenvolvimento regional, o trabalho sinaliza que este deve se traduzir num verdadeiro processo de transformação, provocando a educação superior a sair de sua inércia e a refletir sobre a inclusão, a qualidade de vida e a cultura do homem inserido no seu território. Quanto à delimitação da dinâmica sócio-espacial-econômica da região da Amosc, a pesquisa evidenciou que há um encolhimento econômico nos municípios de menor porte dessa região, pois parte do valor gerado nesses municípios acaba sendo destinado aos pólos de desenvolvimento regional, especialmente Chapecó e Pinhalzinho. Em relação ao levantamento das principais ações de compromisso social geradas pelas IES na categoria Inclusão Social, indica que as atividades voltam-se, de modo geral, à cidadania inclusiva, proporcionando a assistência no intuito de cobrir a omissão do Estado. Por sua vez, a categoria acesso e permanência na educação superior sinaliza para um processo mais animador e inclusivo, pois as IES da região recebem alunos carentes de todos os municípios. Em relação ao desenvolvimento econômico e social, o trabalho indica que a educação superior busca concretizar esse desenvolvimento a partir da consciência de que a ideologia do desenvolvimento, focada exclusivamente no econômico, não pode compor de forma exclusiva a base do desenvolvimento regional. Face ao meio-ambiente local, o trabalho expõe que as instituições têm uma consciência do desenvolvimento pautada na perspectiva da proteção e, sendo assim, demonstram a preocupação em que lhes cabe repensar o seu papel e, a partir dessa consciência crítica, estabelecer, em parceria com instituições e sociedade, caminhos alternativos de superação e enfrentamento. No que tange à preservação da memória e do patrimônio cultural local, a educação superior – em especial a Universidade - desempenha um importante papel no processo de preservação da memória e do patrimônio cultural, mas, mesmo assim, é preciso que as IES debruçem-se em torno de um movimento de resistência e de luta pela preservação das identidades locais, nos municípios que compõem a Amosc.

Palavras-chave: Globalização. Educação superior. Compromisso social. Desenvolvimento regional. Amosc.

RESUMEN

Este trabajo discute la enseñanza superior y su compromiso social, relacionadas con el proceso de desarrollo regional en la zona occidental de la Asociación Catarinense de Municipios - Amosc. Está dirigido a elevar el estudio general y analizar las principales contribuciones generadas por las instituciones de educación superior (IES) en Amosc, a través de compromiso social en el proceso de desarrollo regional. La investigación involucró a todos los condados que componen veinte Amosc todos y nueve IES presencia en la región, cuatro universidades y cinco colegios. Se utilizó en la investigación cuantitativa y, sobre todo, cualitativo, a fin de redactar un marco para la interpretación dinámica y totalizadora de la realidad. Para examinar el grado de compromiso social de las IES de Educación Superior se definieron las categorías e indicadores, que se relacionan los programas y proyectos desarrollados por el IES en 1997, 2002 y 2007. Posteriormente se hizo la comparación entre los perfiles de las ciudades y de los programas y proyectos relacionados a la responsabilidad social, desarrollado por la región del IES Amosc. Los resultados muestran que el compromiso social de la educación superior se hará en la opinión de que es la educación superior un papel importante, para materializar a través de la formación de profesionales críticos y formadores de opinión en la reducción de las desigualdades, la promoción de la la justicia, la ética y la ciudadanía, la preservación del medio ambiente, entre otras cosas. También, con respecto al desarrollo regional, el trabajo indica que esto debe reflejarse en un verdadero proceso de transformación, dando lugar a la educación superior de su inercia y reflexionar sobre la inclusión, la calidad de vida y la cultura del hombre insertado en su territorio. Dado que la definición de la dinámica socio-espacial de la región-Amosc económico, la investigación demostró que existe una disminución en la economía de los municipios más pequeños de la región, como parte del valor generado en esos distritos ha sido de los polos de desarrollo regional, y especialmente Chapecó Pinhalzinho. En la encuesta de las principales acciones de compromiso social generado por las instituciones de educación superior en la categoría de Inclusión Social, indica de nuevo que las actividades son, en general, la ciudadanía, la prestación de asistencia con el fin de cubrir el fracaso del estado. A su vez, la categoría de acceso y permanencia en la educación superior de las señales más inclusivas y alentadoras, como la región de las instituciones de educación superior son los estudiantes pobres de todos los municipios. En relación con el desarrollo económico y social, el trabajo indica que la educación superior pretende lograr este desarrollo de la conciencia de que la ideología del desarrollo, se centró exclusivamente en los derechos económicos, no exclusiva para componer la base del desarrollo regional. Cara para el medio ambiente a nivel local, el trabajo establece que las instituciones tienen una conciencia de desarrollo basado en la perspectiva de protección y, por tanto, demostrar un interés para ellos repensar su papel y, a partir de esa conciencia crítica, establecer en colaboración con las instituciones y la sociedad, formas alternativas de hacer frente y superar. En cuanto a la preservación de la memoria y el patrimonio cultural local, la educación superior - especialmente en la Universidad - desempeña un papel importante en la preservación de la memoria y el patrimonio cultural, pero aún así, debemos hacer frente es el IES en torno a un movimiento de resistencia y lucha por la preservación de las identidades locales en los municipios que conforman Amosc.

Palabras clave: Globalización. La educación superior. Compromiso social. El desarrollo regional. Amosc.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Eixos, princípios e lógicas do projeto sócio-cultural da modernidade – “o sonho”... 29	
Figura 2 – Eixos, princípios e lógicas do projeto sócio-cultural da modernidade – do “sonho à desestruturação”..... 30	
Figura 3 – Dimensões da globalização e sua relação com o projeto neoliberal reservado à educação..... 35	
Figura 4 – Razão Metonímica (monoculturas) X Sociologia dos Ausentes (ecologias) 69	
Figura 5 – Localização geográfica da Região da Amosc e instituições de educação superior... 94	
Figura 6 – Mesorregiões de Santa Catarina com indicação do número de habitantes. 100	
Figura 7 – Região da Amosc com distribuição demográfica e manchas urbanas, de acordo com o Censo do Ibge de 2000. 102	
Figura 8 – Percentual de municípios com atividades culturais, segundo o tipo, 2006..... 168	
Figura 9 - Municípios atingidos pela Foz do Chapecó, com Plano de Turismo em desenvolvimento..... 169	

FOTOS

Foto 1 - Exploração de madeira na Região Oeste de Santa Catarina. 104	
Foto 2 - Balseiro transportando madeira. 105	
Foto 3 - Campus sede da Unochapecó – Universidade Comunitária Regional de Chapecó. 114	
Foto 4 – Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc - Centro de Educação Superior do Oeste – CEO – Campus de Pinhalzinho. 118	
Foto 5 – Universidade Federal de Santa Catarina – Ufsc (Pólo Chapecó). 119	
Foto 6 - Faculdade Exponencial – FIE de Chapecó..... 123	
Foto 7 - Faculdade de Tecnologia Senai Chapecó, Chapecó. 125	
Foto 8 - Faculdade Pinhalzinho – Horus. 126	
Foto 9 - Faculdade Empresarial de Chapecó (Celer Faculdades), Chapecó. 129	
Foto 10 - Faculdade de Tecnologia Senac Chapecó. 130	

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de Instituições de Educação Superior (IES) por categoria administrativa no Brasil em 2006.	39
Gráfico 2 – Número de Instituições de Educação Superior (IES) por categoria administrativa (pública e privada) no Brasil, no período de 1991 a 2006.	40
Gráfico 3 – Número de vagas nas Instituições de Educação Superior (IES) por categoria administrativa (pública e privada) no período de 1991 a 2005.	42
Gráfico 4 – Países com maior IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.	83
Gráfico 5 – Distribuição territorial dos municípios da Região de Amosc em 2007.	101
Gráfico 6 – Distribuição demográfica dos municípios da Região de Amosc em 2000.	101
Gráfico 7 – Percentual de analfabetismo em pessoas com idade entre 10 a 15 anos nos municípios da região da Amosc em relação à distância do município de Chapecó em Km.	149
Gráfico 8 – Percentual de analfabetismo em pessoas com idade acima de 15 anos ou mais nos municípios da região da Amosc em relação à distância do município de Chapecó em Km.	151
Gráfico 9 – Existência de legislação sobre o meio-ambiente.	153
Gráfico 10 – Inserção da legislação no município.	154
Gráfico 11 – Existência de órgão gestor na Prefeitura do Município.	155
Gráfico 12 – Existência de Conselho Municipal de Meio-Ambiente?	155
Gráfico 13 – Existência de Plano Diretor.	156
Gráfico 14 – Existência de prejuízo de atividade econômica agrícola em função de questões ambientais.	157
Gráfico 15 – Existência de atividade econômica pecuária em função de questões ambientais.	157
Gráfico 16 – Objetivos da política municipal de cultura dos municípios da Amosc.	161
Gráfico 17 – Ações implementadas pelas políticas públicas municipais na área da cultura.	165
Gráfico 18 - Participação dos municípios da região da Amosc no PIB em 2004.	174
Gráfico 19 – IDH-M municípios mais próximos de Chapecó.	183
Gráfico 20 – IDH-M municípios mais distantes de Chapecó.	184
Gráfico 21 – Índice de Exclusão Social dos municípios mais próximos de Chapecó.	187
Gráfico 22 – Índice de Exclusão Social dos municípios mais distantes de Chapecó.	187
Gráfico 23 - Percentual das áreas da categoria Inclusão Social.	192
Gráfico 24 – Principais áreas de atuação econômica dos municípios da Amosc.	197

QUADROS

Quadro 1 – Monoculturas da razão metonímica.....	67
Quadro 2 – Ecologias – tipos, caracterização e forma de produção da sociologia.	68
Quadro 3 – Riscos relacionados ao Desenvolvimento Humano – Pnud, 2007-2008 (traduzido).....	82
Quadro 4 – Instituições de Educação Superior da região da Amosc.....	92
Quadro 5 – Matriz das categorias e indicadores de responsabilidade social	96
Quadro 6 – Ano de criação dos Municípios da Região da Amosc.....	99
Quadro 7 – Instituições de Educação Superior da região da Amosc (organização acadêmica, administrativa e data de criação).....	109
Quadro 8 – Categoria da Educação.....	134
Quadro 9 – Categoria do meio-ambiente.....	135
Quadro 10 – Categoria da Cultura.....	137
Quadro 11 – Categoria da economia.....	138
Quadro 12 – Categoria dos dados populacionais.....	139
Quadro 13 – Categoria dos Índices: Índice de Desenvolvimento Humano – Município – IDH-M, Índice de Exclusão Social e Índice de Desenvolvimento Social - IDS.....	140
Quadro 14 – Categorias, número e denominação dos programas das instituições de educação superior da região da Amosc.....	142
Quadro 15 – Categorias, número e denominação dos projetos das instituições de educação superior da região da Amosc.....	143
Quadro 16 – Indicativos dos municípios da região da Amosc: distância (em Km) de Chapecó e objetivos das políticas públicas na área da cultura.....	163
Quadro 17 – Ações implementadas pelas políticas públicas municipais na área da cultura.....	171
Quadro 18 - Categoria Inclusão Social: Programas e Projetos, Categoria da IES, Município Pesquisa e anos.....	191
Quadro 19 - Categoria Acesso e Permanência na Educação Superior: Programas e Projetos, Cat. IES, municípios beneficiados e anos.....	194
Quadro 20 - Categoria Desenvolvimento econômico e social: Programas e Projetos, Cat. IES, municípios beneficiados e anos.....	196
Quadro 21 – Atividades econômicas dos municípios da Amosc.....	197
Quadro 22 - Categoria Meio-ambiente local: Programas e Projetos, Cat. IES, municípios beneficiados e anos.....	201
Quadro 23 - Categoria Preservação da memória e do patrimônio local: Programas e Projetos, Cat. IES, municípios beneficiados e anos.....	203
Quadro 24 - Categoria Pesquisa : Programas e Projetos, Cat. IES, municípios beneficiados e anos.....	207

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tendências de longo prazo no IDH do Brasil	83
Tabela 2 – IDH Brasileiro para 2005 relativo ao de outros países na América Latina, Caribe e outras regiões.....	84
Tabela 3 – Participação anual dos municípios da região da Amosc no PIB	107
Tabela 4 – Município, renda em (R\$), renda apropriada pelos 10% mais ricos e 40% mais pobres da população e razão entre rendas.	108
Tabela 5 – Municípios, população municipal, número de alunos, variação populacional e de alunos no período de 2000 a 2007 na Amosc	145
Tabela 6 – Municípios, distância de Chapecó (Km), variação populacional e de alunos no período de 2000 a 2007 na Amosc	146
Tabela 7 – Municípios, distância de Chapecó (Km), taxa de analfabetismo (%), taxa de escolarização líquida (%) e Ideb na Amosc.....	148
Tabela 8 – Municípios, distância e PIB dos municípios da região da Amosc no PIB em 2004	175
Tabela 9 – Municípios, população urbana, rural (2000) e variação populacional (2000-2007) em %	177
Tabela 10 - IDH-M nos municípios da AMOSC no período de 1970 a 2000.....	181
Tabela 11 – Municípios, distância e IDH-M dos municípios da região da Amosc em 2000 ...	183
Tabela 12 – Índice de Exclusão Social e participação dos índices ponderados no índice de Exclusão Social dos Municípios da Amosc.....	185
Tabela 13 – Municípios, distância e Índice de Exclusão Social dos municípios da região da Amosc em 2003.....	186
Tabela 14 – Índice de Desenvolvimento Social dos municípios que compõem a Amosc, no ano de 2001.	188
Tabela 15 – Municípios, distância e Índice de Desenvolvimento Social dos municípios da região da Amosc em 2003.....	188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Amai	- Associação dos Municípios do Alto Irani
Ameosc	- Associação dos Municípios do Extremo-Oeste de Santa Catarina
Amosc	- Associação dos Municípios do Oeste Catarinense
Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	- Conselho Estadual de Educação
Ceom	- Centro da Memória do Oeste
Cpsa	- Centro de Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas
Deaes	- Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
Ead	- Educação a distância
Enade	- Exame Nacional de Desempenho do Estudante
Epagri	- Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina
Faem	- Faculdade Empresarial de Chapecó
FH	- Faculdade Horus
FIE	- Faculdade Exponencial
FMI	- Fundo Monetário Internacional
Fundeste	- Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste
Ibge	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	- Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IH	- Instituto Heráclito
Inep	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	- Ministério da Educação
Nupex	- Núcleo de Pesquisas e Extensão em Direito
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONU	- Organização das Nações Unidas
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PNB	- Produto Nacional Bruto
Pnud	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Pppi	- Projeto Político-Pedagógico Institucional
Senac	- Faculdade de Tecnologia SENAC
Senai	- Faculdade de Tecnologia Senai
Udesc	- Universidade do Estado de Santa Catarina
Ufrgs	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Ufsc	- Universidade Federal de Santa Catarina
Ulbra	- Universidade Luterana do Brasil
UnC	- Universidade do Contestado
Unesco	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unicid	- Universidade Cidade de São Paulo
Uniderp	- Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
Unitins	- Universidade do Tocantins
Unopar	- Universidade Norte do Paraná
UPF	- Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 - A GLOBALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	27
1.1 O projeto da modernidade e a globalização	27
1.2 A educação superior e suas imbricações no contexto das dimensões da globalização neoliberal.....	33
1.2.1 A dimensão econômica	36
1.2.2 A dimensão social.....	45
1.2.3 As dimensões política e jurídica.....	50
1.2.4 A dimensão cultural	55
1.2.5 Educação superior: campo de convergências da globalização em suas dimensões.....	58
1.3 A polarização global-local: os espaços da hegemonia e da contra-hegemonia	60
1.4 Possibilidades de emancipação social – a reinvenção da democracia via educação superior	66
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL: EM BUSCA DA REDUÇÃO DE DESIGUALDADES PELA VIA DO COMPROMISSO SOCIAL	70
2.1 O conceito de região.....	71
2.2 Crescimento e desenvolvimento	73
2.3 O desenvolvimento regional e a redução das desigualdades.....	76
2.4 Desenvolvimento humano e o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano: do global à realidade brasileira.....	79
2.5 Educação superior e responsabilidade social	85
2.5.1 A responsabilidade social e a Lei do Sinaes	88
CAPÍTULO 3 - A DINÂMICA DO LÓCUS DE PESQUISA: A AMOSC E A CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	91
3.1 Procedimentos metodológicos	91
3.2 A Amosc – Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina.....	98
3.3 As instituições de educação superior da região da Amosc: trajetória histórica	110
3.3.1 A Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc	110
3.3.2 A Universidade Comunitária Regional de Chapecó - Unochapecó.....	113
3.3.3 A Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc (Centro de Educação Superior do Oeste – CEO – Chapecó e Pinhalzinho).	115
3.3.4 A Universidade Federal de Santa Catarina – Ufsc (Pólo Chapecó).....	119

3.3.5 A Faculdade Exponencial – FIE.....	120
3.3.6 A Faculdade de Tecnologia Senai	124
3.3.7 A Faculdade Pinhalzinho - Horus	126
3.3.8 A Faculdade Empresarial de Chapecó– Faem (Celer Faculdades).....	127
3.3.9 A Faculdade de Tecnologia Senac - Chapecó.....	129
CAPÍTULO 4 - EXPERIÊNCIAS E PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL PELA VIA DO COMPROMISSO SOCIAL	131
4.1 O perfil dos municípios da região da Amosc	132
4.1.1 Categorias e indicadores definidores do perfil dos municípios da região da Amosc	132
4.1.1.1 Categoria educação	133
4.1.1.2 Categoria meio-ambiente	134
4.1.1.3 Categoria cultura.....	135
4.1.1.4 Categoria economia.....	137
4.1.1.5 Categoria população	138
4.1.1.6 Categoria dos índices	139
4.2 Programas e projetos relacionados ao compromisso social desenvolvidos pelas instituições de educação superior da região da Amosc.....	140
4.2.1 Programas relacionados ao compromisso social.....	141
4.2.2 Projetos relacionados ao compromisso social.....	142
4.2.3 Análise do perfil dos municípios em confronto com os programas e projetos de responsabilidade social desenvolvidos pelas instituições educação superior da região da Amosc	144
4.2.3.1 Análise do perfil dos municípios da região da Amosc (em 2008)	144
4.2.3.1.1 Categoria educação	144
4.2.3.1.2 Categoria meio-ambiente	153
4.2.3.1.3 Categoria cultura.....	158
4.2.3.1.4 Categoria economia	173
4.2.3.1.5 Categoria Índice de Desenvolvimento Humano – Município (IDH-M)	181
4.2.3.1.6 Categoria: Índice de Desenvolvimento Social – IDS	187
4.3 O confronto: os perfis dos municípios e os programas e projetos relacionados ao compromisso social desenvolvidos pelas instituições de educação superior da região da Amosc	189
CONCLUSÃO	208
REFERÊNCIAS.....	218

INTRODUÇÃO

Um olhar mais atento às dinâmicas sociais, culturais, políticas e econômicas globais parece evidenciar que a sua combinação - e não apenas uma ou outra delas - conduziu o mundo a uma série de interrogações. Essas interrogações ou dúvidas – a que muitos proclamam de pós-modernidade – consiste, para outros, no projeto (ou proposta) inacabado da modernidade, projeto este idealizado entre o século XVI e finais do século XVIII e que coincidiu com a emergência do capitalismo como um modo de produção. É um projeto inacabado, pois as promessas de liberdade, justiça, igualdade e emancipação humana a que se propôs geraram um *déficit* de dimensões irreparáveis. O projeto ou proposta da modernidade (fundamentado no valor da razão e na perspectiva da autonomia e emancipação) dissolveu-se no tempo e, o pior, sua desestruturação, aliada à supremacia do capital, gerou um novo contexto; um contexto de dúvidas, incertezas, crises em que tudo é imantado e corroído pela ordem econômica. Não bastasse, essa nova época alicerçou-se em valores muito díspares do sonho modernista. Assim, se no projeto sócio-cultural da modernidade a igualdade era promessa; no projeto pós-moderno, cujo núcleo central é o capital, não há promessas, mas a realidade da desigualdade. Nunca se viu, como atualmente, convivendo juntas – a miséria e a riqueza; o luxo e a pobreza; a fome e a abundância. Enfim, o mundo vive numa época de contradições que refletem um fenômeno - a pós-modernidade - que expressa a cultura da globalização e de sua face neoliberal.

O caos gerado pela pós-modernidade alastrou-se pelo mundo, assumindo dimensões sem precedentes. Esse alastramento, e todas as suas implicações, é também denominado de globalização e se constitui na base material dessa nova época pós-moderna. Como núcleo central, senão mais evidente dessa nova época, impõem-se a lógica de mercado e o conseqüente acúmulo de riquezas. Em outras palavras, tudo precisa ser pensado em termos econômicos. A dimensão econômica da globalização imbrica-se em todos os processos da vida humana: na cultura, na política, na sociedade, nas formas de pensar; enfim, cria amarras que prendem o homem na tentativa de transformá-lo num ser desprovido de qualquer senso ativo de história, de valores, de cultura e de capacidade de fuga ou reação contra esse novo e perverso fenômeno.

Em suma: o mundo vive um novo contexto, um momento que, para muitos, é o caos, um túnel profundo e sem saída. “[...] chegamos ao fim da História e o que resta é festejá-lo”. (SANTOS, 2007, p. 18).

Se as evidências se materializam indicando que o mundo está mergulhado em uma perspectiva derrotista em que a barbárie não tem mais limites, torna-se imperativo, daqui em diante, problematizar e questionar esse novo momento de forma que, partindo de um processo dialético, se possa abrir caminhos por intermédio da pós-modernidade. É preciso, mais do que nunca, assumir o que Santos (2005) e Ianni (1997) se propõem, isto é, debruçar-se para compreender, desafiar e transformar essa nova época. Para isso, é preciso, em primeiro lugar, uma visão otimista e utópica de futuro. Como instrumento de reflexão, compreensão e explicação importante, a racionalidade humana deverá tomar novamente o seu lugar, racionalidade esta que, felizmente, já assumiu que as ciências sociais construídas pelos países centrais¹ denotam não mais suportar respostas aos problemas hoje vigentes. Denotam ser incapazes de produzir soluções, alternativas e idéias. Em outras palavras, a idéia da reação, da contrapartida a esse fenômeno tem como base a possibilidade de reinvenção da emancipação social. Trata-se de uma nova visão, de se dar espaço à epistemologia criada pelos países da periferia². É preciso escutar os ausentes. Em síntese, como dito, é preciso abrir caminhos por intermédio da pós-modernidade. É preciso apostar na emancipação social de forma a reduzir as desigualdades. É preciso se dirigir em mão contrária e, assim como fez Boaventura de Sousa Santos, “[...] é preciso continuar com a idéia de emancipação social.” (SANTOS, 2007, p. 18).

Foi com base na idéia de reação – de busca da emancipação social, de redução das desigualdades, de uma visão de homem enquanto sujeito constituído historicamente – que se originaram as primeiras intenções desta pesquisa. Essas intenções tinham como questão comum a busca por uma opção concreta de reação, isto é, diante de um pessimismo que se reflete na pós-modernidade, há algum caminho possível e factível?

Uma das possíveis reações à face perversa da globalização neoliberal prevê a valorização do local, o retorno ao território enquanto espaço de promoção (emancipação) do homem, da sua identidade, cultura, da sua vida, enfim, da sua (re)descoberta enquanto sujeito ativo de todo um processo.

Assim sendo, nesse movimento de reação, buscando novas análises teóricas acerca do desenvolvimento regional, que se encontraram possíveis formas de se contrapor e interagir – de forma reativa e consciente - a essa dinâmica excludente, inferiorizadora e corrosiva provocada pelos efeitos da globalização.

¹ Os países do Norte do globo; os países ricos, aqueles países que, historicamente, atuaram enquanto colonizadores;

² Os países do Sul do globo; os países que, historicamente, foram colonizados.

A concepção de desenvolvimento regional aqui defendida – e que pode provocar efeitos reativos - é aquela que se conecta ao movimento de reação contra-hegemônica, isto é, que trata de lançar um olhar mais atento ao local, às possibilidades de desenvolvimento no sentido de melhoria de qualidade de vida e bem-estar da população, do homem inserido em seu espaço sócio-cultural, que culmine na valorização da vida; em outros termos, contribua efetivamente para dar ao indivíduo local a oportunidade de melhorar, além de sua renda, a sua qualidade de vida.

Nesse diálogo entre desenvolvimento regional X reação dois outros atores vêm à tona, isto é, na mesma esfera de análise, são colocadas a educação superior (como mola propulsora do desenvolvimento) e a responsabilidade social como agente catalisador positivo desse processo de redução de desigualdades sociais. Se a educação, conforme Bassan e Siedenberg (2003) é fator essencial ao processo de desenvolvimento regional, qual será o papel da educação superior em prol do desenvolvimento pela via da responsabilidade social? Em outros termos, pela via da responsabilidade social, quais as possibilidades de contribuição da educação superior no processo de desenvolvimento regional? Essas contribuições poderão representar uma posição contra-hegemônica pela educação ao processo de globalização?

Estas questões foram importantes para orientar a construção de um referencial teórico básico para a presente pesquisa e também para conduzir à construção da problemática central proposta para este estudo. Essa problemática central parte de um olhar mais atento à mesorregião Oeste do Estado Catarinense e, especificamente, dentro desta mesorregião, à Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina – a Amosc.

O Estado de Santa Catarina encontra-se dividido em seis mesorregiões e vinte microrregiões geográficas, abrangendo um total de duzentos e noventa e três municípios. (IBGE, 2000). As mesorregiões geográficas formam o macroespaço estadual e foram identificadas historicamente a partir da análise do processo social, do quadro natural e da vida de relações. Além da delimitação dos espaços, os fatores que os explicam e denotam uma compreensão das diferentes realidades sub-regionais compõem as microrregiões, que também definem e explicam o papel de cada espaço no conjunto da organização espacial do Estado. Nessa dinâmica político-geográfica, aglomeram-se as associações de municípios, que se estabelecem em áreas territoriais que podem ultrapassar as microrregiões. As associações dos municípios foram criadas/formadas a partir da mesma concepção das microrregiões, porém, propugnam entre si um liame mais forte de interesses, tanto que sua origem parte de um processo de construção histórica, bem como mantêm estreita ligação às

esferas produtiva, cultural, política e econômica. Tratam-se de associações locais que visam lutar por interesses comuns perante o Estado, o País e o mundo.

Reside aí a opção por focar esta pesquisa em uma associação de municípios (no caso, a Amosc) porque ela, no conjunto sócio-geográfico de Santa Catarina, mantém, diante das demais organizações geográficas (mesorregião e microrregião), uma maior aproximação com o preceito teórico de que é a partir do local – entendido como um espaço que mantém um liame histórico, social, político e econômico – que se pode propor reações concretas aos processos inerentes da globalização. Em outros termos, é na associação de municípios que se identificaram melhores possibilidades de análise do processo de desenvolvimento regional porque são as associações que demonstram lutar pela emancipação social, pela reconstrução e pela identidade local. Em suma: é nas associações que se verifica, com mais ênfase, a dinâmica local.

A Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina é formada por vinte municípios, com uma população de 240.018 (duzentos e quarenta mil e dezoito) habitantes (IBGE, 2000). Na Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (Amosc) existem desigualdades entre os municípios, como indicam os dados e as análises presentes nesta pesquisa. Observa-se, apenas no aspecto quantitativo – que não encerra o conceito de desenvolvimento regional na sua totalidade – que essa desigualdade se faz presente pela má distribuição de renda e pela ausência de políticas públicas que visem minimizar esses efeitos. Verifica-se aí, a necessidade de transformação, que deve estar associada à mudança de comportamento dos homens, associado a uma intensa transformação nas instituições públicas e privadas, em especial àquelas que desenvolvem a educação superior.

Nesse contexto, a educação superior pode e deve desempenhar um papel fundamental no processo de desenvolvimento regional via responsabilidade social.

Se a pressão hegemônica transfere as responsabilidades estatais para as instituições de educação superior e lhes atribui, sob o viés neoliberal, o nome de responsabilidade social, entende-se factível que, sem dúvida alguma, está-se diante de um tema que necessita de discussões profundas. Nessa perspectiva, saliente-se que a temática responsabilidade social tem encontrado inúmeras resistências dada a sua matriz empresarial, conceito que se conecta na lógica neoliberal de um projeto de sociedade excludente, impulsionado pelas agências financiadoras internacionais, com as quais a educação superior não poderia firmar relação.

No entanto, retomando-se e pactuando-se com a idéia de Santos (2007) anteriormente exposta, que diz querer continuar lutando pela reinvenção da emancipação

social, a concepção de responsabilidade social aqui defendida é aquela que estabelece um compromisso social.

A responsabilidade social ou o compromisso social da educação superior que aqui se defende é aquele que parte de um contexto social que leva em consideração uma sociedade em que há justiça e igualdade e que, para isso, prima por uma formação integral do ser humano enquanto indivíduo e cidadão. (GOERGEN, 2006). O compromisso social da educação superior que aqui se defende é aquele que considera a educação superior um espaço de oposição, de resistência, de criticidade, de movimento às questões que se colocam à sociedade, à vida das pessoas, ao ser humano. Cabe à educação superior, nesse contexto, dentro de seu compromisso social, refletir, por exemplo, a quem serve a mercantilização do ensino; ou, também, cabe à educação superior propor condições para que as pessoas reflitam sobre esse processo de mercantilização e o porquê dele. Cabe à educação superior pesquisar com criticidade e ser capaz de, por meio dessa pesquisa-ação³, proporcionar uma intervenção coletiva que dê origem a um processo de mudança social. (DIONNE, 2007). Cabe à educação superior problematizar e evidenciar propostas para esse momento pós-moderno em que a barbárie impera.

De acordo com Carrizo (*apud* Calderón 2006, p.13), esse “novo pacto deve incidir na responsabilidade social da universidade num modelo de crescente complexidade.” Neste novo contrato social, para Kliksberg (*apud* Calderón, 2006, p.13) a educação superior “deve incorporar urgentemente na sua agenda ética o desenvolvimento, lutando pelo conhecimento da realidade, por meio da pesquisa séria e rigorosa dos grandes temas da pobreza e da desigualdade social que estão no cerne da vida cotidiana dos contingentes populacionais.”

Assim, estabelecem-se os eixos principais a que esta pesquisa se debruçou, isto é, a partir da análise do desenvolvimento regional, da responsabilidade social (da educação superior), bem como do papel da educação superior nesse processo de busca de redução de desigualdades sociais é que se assenta a problemática central da presente pesquisa, que levou em consideração, como campo de análise (local), a Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina – Amosc, delimitando/explicitando melhor a indagação-eixo do presente estudo. Assim, busca-se responder, de forma central, o seguinte: pela via da

³ A prática da pesquisa-ação exige intensas relações entre pesquisadores e atores da situação-problema. Estabelecem-se correspondências, muitas vezes implícitas, entre a abstração teórica e as estratégias de ação, entre o geral e o singular. Enfrentamos duas lógicas, de pensamento e de ação, que, freqüentemente, estão em conflito. A validade da pesquisa-ação pode ser avaliada em função da eficácia de sua capacidade de mudança e desenvolvimento. O singular é assim privilegiado, o que acarreta questionamentos fundamentais sobre o papel da pesquisa nas práticas de intervenção. A pesquisa-ação obriga o pesquisador a expressar sua ideologia social e a implicar-se na paixão pela transformação desejada. (DIONNE, 2007).

responsabilidade social – quais as principais contribuições geradas pelas instituições de educação superior da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina – Amosc no processo de desenvolvimento regional? Podem essas contribuições influenciar no processo de redução das desigualdades sociais nos municípios pertencentes a essa associação?

Salienta-se que a região da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina é composta por uma *universidade comunitária* – Unochapecó – Universidade Comunitária Regional de Chapecó - pública na sua origem, porque foi criada por lei municipal, mas de direito privado, em que grande parte dos recursos para a sua manutenção advém do pagamento de mensalidades; três instituições não-universitárias de direito privado em sentido estrito, enquadradas na categoria acadêmica de *Faculdade* (Faculdade Exponencial – FIE, de Chapecó, Faculdade Empresarial de Chapecó – Faem e Faculdade Pinhalzino - Horus); duas instituições não-universitárias de direito privado em sentido estrito, enquadradas na categoria acadêmica de *Faculdade de Tecnologia* (Faculdade de Tecnologia Senai, em Chapecó e Faculdade de Tecnologia Senac, em Chapecó); dois campi fora de sede de uma *universidade pública estadual* (Udesc – Universidade do Estado de Santa Catarina, com campi em Chapecó e Pinhalzinho) e cursos fora de sede de uma *universidade pública federal* (Ufsc- Universidade Federal de Santa Catarina – Chapecó).

Na presente pesquisa, optou-se por trabalhar com ambas categorias acadêmicas – faculdade e universidade – dada a dinâmica institucional diferenciada de cada categoria prevista na legislação em vigor, isto é, além de outras exigências legais, enquanto a universidade mantém compromisso legal de articular, de forma indissociada, ensino, pesquisa e extensão; a faculdade possui o compromisso legal de manter apenas o ensino. Assim, em respeito a essa dinâmica, todas as instituições de educação superior da região da Amosc – no total de nove - foram pesquisadas.

Os dados que subsidiaram as análises da pesquisa foram coletados principalmente em dois tipos de documentos, dependendo da tipologia de organização acadêmica. Assim, para a universidade, os dados foram coletados a partir dos *balanços sociais* publicados nos anos de 1997, 2002 e 2007, entre outros elementos publicizados, tais como o *relatório do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade)*. Para as faculdades, foram utilizados os *relatórios de avaliação externa de cursos de da instituição*, em especial o *relatório de avaliação institucional externa*, quando existente. Esse relatório traz uma análise das condições inerentes à responsabilidade social, entre outros elementos, no período de três anos. Para a faculdade foram também utilizados os relatórios do *Enade*. A utilização dos relatórios do Enade se fez importante tendo em vista que é a partir desses relatórios que se

pôde averiguar, por meio do questionário social, o perfil sócio-econômico dos alunos dessas instituições, entre outras informações, tais como acesso aos meios de comunicação, Internet, telefone, etc.

Dito isso, constituiu-se como objetivo geral de pesquisa levantar e analisar as principais contribuições geradas pelas instituições de educação superior da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina – Amosc, via responsabilidade social, no processo de desenvolvimento regional.

Como objetivos específicos pretendeu-se:

- a) Delimitar a dinâmica sócio-espacial-econômica da região da Associação dos Municípios evidenciando suas principais potencialidades e fraquezas;
- b) Identificar os principais pontos em que as desigualdades sociais têm se efetivado;
- c) Caracterizar as instituições de educação superior pesquisadas, sua dinâmica e abrangência;
- d) Levantar as principais ações de responsabilidade social geradas pelas instituições de educação superior;
- e) Verificar quais as principais contribuições geradas pelas instituições de educação superior no processo de redução das desigualdades sociais;
- f) Visualizar perspectivas de que as ações de responsabilidade social geradas pelas instituições de educação superior possam estar contribuindo para o desenvolvimento regional;
- g) Contribuir como fonte de informações estratégicas para o desenvolvimento regional e o compromisso social das instituições de educação superior.

Para que os objetivos elencados pudessem ser atingidos, apresentam-se os resultados em quatro capítulos. O Capítulo I, que abre o estudo, aborda o projeto sócio-cultural da modernidade enquanto um projeto inacabado, repleto de promessas não cumpridas; um projeto que se esvaziou no tempo culminando com um contexto caótico em que a lógica de mercado – sustentada pela globalização neoliberal – passou a imantar ou transformar tudo em mercadoria e as pessoas, como consumidores inativos e desprovidos de identidade e cultura. Neste capítulo, procede-se à leitura do campo da educação e seus imbricamentos com as dimensões econômica, social, cultural, política e jurídica da globalização. Para esta leitura propôs-se, por analogia, uma figura (fig. 3) que se utiliza dos pontos cardeais, isto é, Norte (N), Sul (S), Leste (L) e Oeste (O). Todas as leituras partiram de um questionamento central, que consistiu em analisar, a partir da *dimensão da globalização* estudada (econômica, social, cultural, política e jurídica) que projeto ficou reservado à educação

superior dos países da periferia? Acerca da primeira dimensão estudada – a *dimensão econômica* – e seu imbricamento com a educação superior observa-se que o Estado, na visão neoliberal, é inoperante frente às questões públicas afetas à educação; assim a privatização da educação, por essa visão, é a opção hegemônica a ser seguida. “[...] trata-se de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo os méritos e a capacidade dos consumidores.” (GENTILI, 2001, p.19).

Posteriormente às análises da dimensão econômica, reflete-se sobre a *dimensão social da globalização*. Nesse particular, analisam-se os conceitos de desigualdade, democracia de baixa intensidade, des-democracia (Santos, 2007), opressão e oprimido, numa tentativa de se explicar que a educação visa à emancipação social e, portanto, deve caminhar em mão contrária à globalização social. Verifica-se, também, nessa análise, que o projeto neoliberal reservado à educação não ultrapassa os ditames de mercado, do capital, baseado na meritocracia (fruto do consenso hegemônico), da competição e da exclusão.

As dimensões política e jurídica são analisadas juntas, pois um dos componentes principais da forma política do Estado – o sistema jurídico – é responsável pela vinculação da globalização política à globalização econômica. Observa-se que é pelas mãos do Estado, enquanto ente regulador, que a dimensão jurídica da globalização se manifesta. Desse modo, se o Estado serve ao interesse do capital, o serve principalmente por meio de normas jurídicas abertas. No caso do Brasil esta abertura se justifica, outra vez, pela incapacidade de o Estado atender a todas as demandas que necessitam de ensino superior nos diferentes segmentos.

Em relação ao plano cultural, verifica-se que este é o mais fácil de ser percebido, pois está em toda a parte, em especial é divulgado – e muito – por meio da rede mundial de computadores – a Internet.

Enfim, o Capítulo I consiste numa tentativa da compreensão desse caos, isto é, dessas imbricações da globalização neoliberal com a educação superior. Evidencia, ainda, que se devem buscar soluções e enfrentamentos, num processo de ação contra-hegemônica, estabelecendo possibilidades a partir de uma polarização no campo da educação superior, isto é, uma leitura feita pelo Sul⁴ acerca das possibilidades que visem colocar a educação

⁴ O Sul constitui-se de países localizados ao Sul do globo que, historicamente, foram colonizados. São países ainda em desenvolvimento ou extremamente pobres que sofrem grande pressão dos órgãos financeiros internacionais, principalmente, do Banco Mundial e FMI – Fundo Monetário Internacional.

superior desses países na mão contra-hegemonia, compondo um verdadeiro processo de reação.

O Capítulo II, por sua vez, trata do desenvolvimento regional na perspectiva de descoberta, de forma a compor um verdadeiro processo contra-hegemônico em que a valorização do povo, do cidadão e de seus espaços consistem na tônica de todo o processo. O objetivo desse capítulo é lançar um olhar mais atento ao local, às possibilidades de desenvolvimento no sentido de melhoria de qualidade de vida e bem-estar da população, do homem inserido em seu espaço sócio-cultural, que culmine na valorização da vida; em outros termos, que o processo de desenvolvimento local contribua efetivamente para dar ao indivíduo local a oportunidade de melhorar, além de sua renda, a sua qualidade de vida. Nesse capítulo colocam-se, na mesma esfera de análise, as possibilidades de responsabilidade social da educação superior como agente catalisador desse processo de redução de desigualdades sociais. A questão que norteou o Capítulo II procurou verificar qual será o papel da educação superior em prol do desenvolvimento via responsabilidade social? Em outros termos, pela via da responsabilidade social, quais as contribuições da educação superior no processo de desenvolvimento regional?

Para tanto, analisam-se os conceitos de região, desenvolvimento e responsabilidade social, além de outros importantes elementos, tais como o desenvolvimento regional e a redução das desigualdades, o desenvolvimento humano e o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano).

O Capítulo III apresenta uma síntese dos procedimentos metodológicos da pesquisa, que envolveu pesquisa quantitativa e qualitativa. Trata, também, da dinâmica do *locus* da pesquisa, isto é, procurou caracterizar a Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina e as nove instituições de educação superior existentes na referida região.

No Capítulo IV discute-se sobre as experiências e projetos de desenvolvimento local promovidos pela educação superior via responsabilidade social na região da Amosc – Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina. Nesse capítulo, as análises e experiências das instituições de educação superior em projetos de desenvolvimento regional, via responsabilidade social, consistiu em uma importante tarefa porque a partir dessas análises se pôde compreender como se apresenta o compromisso social da educação superior e, também, verificar se esse compromisso social tem condições de sustentar (no que lhe é pertinente), o desenvolvimento dessa região.

Os principais questionamentos desse capítulo foram: como se apresentam os perfis dos municípios? Como se apresentam as categorias e os indicadores de responsabilidade

social e que municípios da região da Amosc atendem? Há uma relação entre as ações de responsabilidade social (demonstrada por meio das categorias e indicadores) e os perfis dos municípios? Há uma relação entre esses perfis, a responsabilidade social e o desenvolvimento regional? Em síntese: tendo em vista os perfis dos municípios pesquisados, as ações de responsabilidade social promovidas pelas instituições de educação superior da região da Amosc contribuem para o desenvolvimento regional?

Os elementos coletados foram analisados em função do perfil do município e paralelamente discutidos com o intuito de se verificar a efetividade da presença (ou não) de ações de responsabilidade social das instituições de educação superior e se essa atuação tem condições de dinamizar ou contribuir para o processo de desenvolvimento regional.

Em resumo, o capítulo apresenta o delineamento do perfil de cada município da região da Amosc, as ações de responsabilidade social das instituições de educação superior e, por último, o confronto desse perfil com essas ações.

CAPÍTULO 1

A GLOBALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

O presente capítulo pretende discutir sobre as imbricações da educação superior no contexto das dimensões da globalização neoliberal. Antes de iniciar essas discussões e questionamentos aborda-se sobre o projeto da modernidade e a globalização. Entende-se que essa abordagem se faz necessária porque muitas das explicações e interrogações relativas a esse fenômeno complexo e dinâmico – a globalização – podem ser obtidas a partir de uma análise do projeto (ou proposta) sócio-cultural da modernidade. Sendo assim, duas questões principais são lançadas neste capítulo, quais sejam: em que consistiu o projeto da modernidade? Tendo em vista o projeto neoliberal definido para as dimensões que compõem o fenômeno da globalização e que incidem no campo educacional, que projeto ficou reservado à educação superior ou, ainda, qual a tarefa e quais os rumos possíveis para a educação, em especial a educação superior nos países da periferia, dentro da perspectiva neoliberal? Em ambas temáticas, isto é, modernidade e globalização, apresentam-se abstrações (figuras 1, 2, 3) com o intuito de proporcionar uma melhor análise dessas temáticas.

1.1 O projeto da modernidade e a globalização

Ao se analisar a globalização e seus processos percebe-se que se está diante de um fenômeno cujas dimensões extrapolam o plano meramente econômico, como muitos pensam. Essa compreensão, reduzida ao escopo econômico, apresenta um fundo histórico e já foi aceita com mais intensidade na década passada. “Globalização – termo que definiu a economia dos anos 1990 – é hoje inadequado.” (BELLI *apud* IANNI, 1997, p. 24). Trata-se de um momento, um movimento histórico, crítico, antagônico; uma transformação do Estado-Nação em nível mundial, um processo em marcha que possui outras dimensões não menos importantes que a dimensão econômica, vale dizer: as dimensões sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas.

As explicações referentes à origem desse fenômeno multifacetado – a globalização – que acarreta profundas marcas na educação brasileira, não podem ser respondidas sem um olhar mais atento ao projeto ou proposta sócio-cultural da modernidade. Esse projeto, na

visão de Santos (2001) constituiu-se entre o século XVI e finais do século XVIII, coincidindo com a emergência do capitalismo enquanto modo de produção dominante, nos países da Europa.

Cabe salientar que, conforme observa Longhi (1998, p. 29) “a construção do significado de modernidade vai depender do local e do ponto de vista em que se situa seu questionamento, a sua busca de esclarecimento.” Sendo assim,

Modernidade não é um conceito genérico que serve a todos na mesma medida; é, pois, necessário entendê-lo desde onde ele se origina e de quem é seu porta-voz. Portanto, a vinculação da [educação] [...] à modernidade, ou à pós modernidade, tem, necessariamente, que ser diferenciada [...]. (LONGHI, 1998, p.29).

Nesse aspecto, assim como fez Longhi (1998) em sua tese de doutoramento⁵, elegeu-se, para esta pesquisa, o teórico português Boaventura de Sousa Santos como porta-voz⁶ dessa temática. Nessa função de porta-voz, as reflexões proporcionadas por Santos (2001) contribuem para identificar os princípios e a racionalidade que ampara ou sustenta a modernidade.

A despeito da trajetória histórica da modernidade, considerada por Habermas (1990, p. 11) como “um projeto inacabado”, observa-se que a mesma está imbricada ao desenvolvimento do capitalismo nos países centrais. É daí que se extrai a gênese do fenômeno da globalização na medida em que esta se sustenta, em grande parte, na dominação do mercado capitalista, ou, em outras palavras, na dimensão econômica. Como diz Castanho (2001, p.15), “a globalização pode ser considerada como uma tendência que acompanha todo o capitalismo, desde os seus primórdios, fazendo parte constitutiva de sua lógica interna.” No mesmo sentido, Arruda Junior (1998) pondera que a globalização é uma decorrência natural da sociedade de mercado capitalista, que gera novas contradições, mas coloca novos espaços.

No entanto, como dito, não é só esta dimensão – a capitalista econômica – que impera, suprema, na definição do momento histórico que se vive atualmente. Sustenta-se, desse modo, a idéia de que o capitalismo influenciou de modo incisivo e direto o projeto sócio-cultural da modernidade. Esse projeto, na visão de Boaventura de Sousa Santos (2001)

⁵ LONGHI, Solange Maria. **A face comunitária da universidade**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. (tese de doutorado em Educação).

⁶ Longhi (1998) escolheu como porta-voz, além de Boaventura de Sousa Santos (1994), também Jürgen Habermas (1987). O primeiro para sustentar o cenário da modernidade e, o segundo, “para compor a crítica em torno da ciência e da técnica, vinculadas à formação em nível superior.”

assentou-se em dois eixos (pilares) fundamentais: o pilar da regulação e o pilar da emancipação.

Observa-se, na figura 1, que o pilar da regulação é formado por três princípios: o princípio do Estado, em que a articulação é dada em especial por Hobbes; o princípio do mercado, observado na obra de Locke; e o princípio da comunidade, a qual domina a filosofia política de Rousseau.

Nessa abstração, o segundo pilar – o da emancipação – é constituído por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva – da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática – da ética e do direito e, por último, a racionalidade cognitivo-instrumental – da ciência e da técnica.

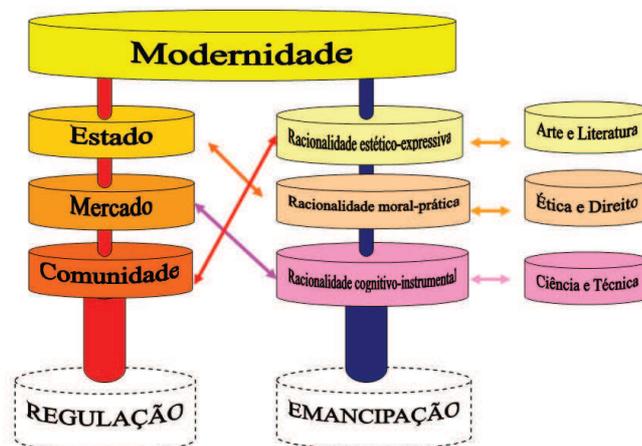


Figura 1 – Eixos, princípios e lógicas do projeto sócio-cultural da modernidade – “o sonho”

Fonte: Elaborado por Jeferson Saccol Ferreira (2007), com base em Santos (2001, p. 77) e Longhi (1998, p.31)

Ambos os pilares estão integrados, isto é, seus respectivos princípios ou lógicas estão ligados. Observa-se que o arranjo gráfico acima define a estruturação do “sonho da modernidade”, como definiu Longhi (1998, p. 31). Trata-se de um sistema articulado, integrado em que há uma coerência entre princípios e racionalidades.

Nesse aspecto,

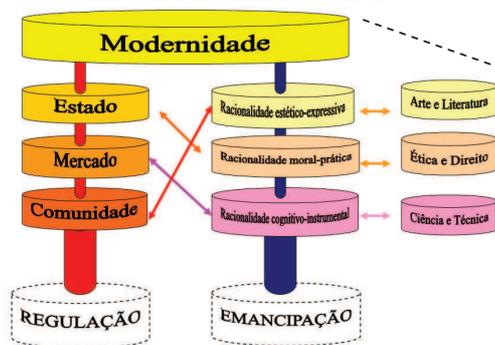
[...] embora as lógicas de emancipação racional visem, no seu conjunto, orientar a vida prática dos cidadãos, cada uma delas tem um modo de inserção privilegiado no pilar da regulação. A racionalidade estético-expressiva articula-se privilegiadamente com o princípio da comunidade, porque é nela que se condensam as idéias de identidade e de comunhão [...]. A racionalidade moral-prática liga-se preferencialmente ao princípio do Estado na medida em que a este compete definir e fazer cumprir um mínimo ético para o que é dotado do

monopólio da produção e da distribuição do direito. [...] a racionalidade cognitivo-instrumental tem uma correspondência, centrais ao desenvolvimento da ciência e da técnica, como também porque já no século XVIII são visíveis os sinais da conversão da ciência numa força produtiva. (SANTOS, 2001, p. 77).

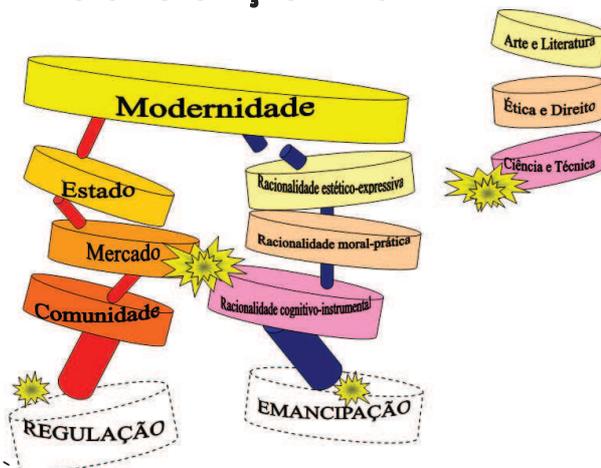
Reconhecido como um período revolucionário, múltiplo e inacabado, o projeto da modernidade gerou tanto o excesso, quanto o *déficit* das promessas que trouxe. Trata-se de um momento histórico em que o excesso no cumprimento das promessas residiu na proposta de integrar os pilares da regulação e emancipação com a possibilidade de concretizar os objetivos práticos das vidas coletivas e individual. (SANTOS, 2001).

Denota-se assim, como registrou Longhi (1998), a desestruturação do projeto da modernidade, como tenta expressar a figura 2, a seguir:

O PROJETO DA MODERNIDADE



A DESESTRUTURAÇÃO DA MODERNIDADE



 = Desestruturações

Figura 2 – Eixos, princípios e lógicas do projeto sócio-cultural da modernidade – do “sonho à desestruturação”.

Fonte: Elaborado por Jeferson Saccol Ferreira (2007), com base em Santos (2001, p. 77) e Longhi (1998, p.31)

Observa-se que essa mesma vinculação, por tentar coadunar valores tão contraditórios, como por exemplo igualdade e liberdade, mesmo gerando tensões positivas, geraram um *déficit* de proporções irreparáveis, dada a sua abstração e o seu caráter de infinitude. Em síntese, o que por um lado apresentou-se como positivo – no caso, a vinculação de valores contraditórios – gerou também horizontes deficitários.

A despeito dessa tensão positiva e infinita entre liberdade e igualdade, Thole (2006, p. 153) assevera que

[...] a liberdade conquistada, porém, é enganadora e arriscada. As pessoas não conquistam apenas novas chances de decisão, mas se vêem expostas, também, à necessidade de decidir. Segue-se daí: quem decide corre o risco de errar. Mais ainda: à perda de premissas fixas e inserções sociais está acoplada também a perda da estabilidade do ambiente de inclusão social. A vida torna-se mais insegura e menos planejável a longo prazo.

Em síntese, o problema mais evidente desse *déficit* parece residir no fato de os princípios (Estado, mercado e comunidade) e lógicas (racionalidades) dispersarem-se ou dissolverem-se no contexto de um projeto global da vida prática e cotidiana.

No período⁷ mais recente do capitalismo, o pilar da regulação assumiu configurações nunca antes vistas na medida em que o princípio do mercado ultrapassou as dimensões do econômico e pôs, à sua submissão, dentro de uma concepção neoliberal - o princípio do Estado e o princípio da comunidade. Foi a partir da configuração dessa submissão que se visualizaram alguns pontos importantes, que deram origem, com mais tonicidade, à idéia dos processos de globalização, em especial, da globalização da economia e à subordinação do Estado-Nação ao capital.

[...] de repente, [...] o âmbito da economia [...] põe de modo claro a progressiva subordinação do Estado-Nação aos movimentos e às articulações do capital. Ou melhor, a dinâmica do capital revela-se diferente da dinâmica do Estado-Nação [...]. São nítidos os indícios de que os aparelhos estatais nacionais são também agências da economia política mundial. (IANNI, 1997, p. 89-90).

⁷ Salienta-se que a modernidade pode ser dividida em três grandes períodos: o primeiro período, que cobre todo o século XIX, é denominado de *capitalismo liberal*. O segundo período, cujo início se dá no final do século XIX, atinge seu ápice de desenvolvimento no período compreendido entre a primeira e segunda guerras mundiais, alongando-se nas primeiras décadas pós segunda grande guerra. Santos (2001) designa esse período de *capitalismo organizado*. O terceiro período, cujas análises têm mais relevância para esta pesquisa em função de que é neste período em que o mercado mundial tomou proporções dominadoras exacerbadas, inclusive com o surgimento das empresas multinacionais em nível global, iniciou nos finais da década de sessenta. Esse período é denominado de *capitalismo financeiro, capitalismo monopolista de Estado* ou, conforme denominou Santos (2001), *capitalismo desorganizado*. No primeiro período – *do capitalismo liberal* – o projeto da modernidade demonstrou-se, como enfatizado anteriormente, rico, ambicioso, revolucionário, diverso e complexo. Pecou pelo excesso de promessas não cumpridas que resultaram num saldo histórico deficitário, sem conserto. O segundo período – *do capitalismo organizado* – foi marcado pelos ideais positivistas Comteanos e procurou distinguir as possibilidades e impossibilidades de realização de uma sociedade capitalista em expansão concentrando-se apenas no possível, como se único fosse. Nesse período, o projeto da modernidade cumpre-se em excesso (por exemplo, o avanço do conhecimento científico). No entanto, no que não cumpre, nega que há algo para cumprir. O terceiro período – *do capitalismo desorganizado* – cujo início se dá nos anos sessenta, apresenta-se por demais complexo. Essa desorganização, vista em si mesma como um processo de organização (ou hiperorganização) consiste em um período transitório que busca uma nova forma de ajuste. No entanto, a exaustão relativa ao embate entre esses termos não é aqui salutar; o que importa, sim, são as tensões provocadas entre o pilar da regulação e o da emancipação. (SANTOS, 2001).

Pode-se dizer que essa colonização do princípio de Estado pelo princípio do mercado assumiu dimensões sem precedentes, principalmente no plano econômico tendo em vista o crescimento acelerado do mercado mundial, cuja catalisação ocorreu em função das empresas multinacionais.

Essa colonização do Estado, em outros termos, apresentou (e ainda apresenta) implicações diretas acerca da regulação estatal da economia; a disposição de regulações no processo de tensão entre capital e trabalho; a relação salarial, que se precariza, assumindo formas que

[...] na aparência [...] representam um certo regresso ao capitalismo liberal; a flexibilização e automatização dos processos produtivos, combinadas com o embaratecimento dos transportes, permitem a industrialização dependente do terceiro mundo e destroem a configuração espacial do aparelho produtivo nos países centrais com a descaracterização das regiões, a emergência de novos dinamismos locais, [...] a desindustrialização, a subcontratação internacional, etc.; a expansão extensiva do mercado corre paralela à sua expansão intensiva com a crescente diferenciação dos produtos de consumo, um certo abandono da grande produção em massa com o objetivo de promover a particularização dos gostos e o aumento das escolhas [...] abrem perspectivas quase infinitas à reprodução alargada do capital. (SANTOS, 2001, p. 88).

Em suma, essa explosão do mercado, advinda do dismantelamento do projeto de modernidade do século XVIII, que retirou o Estado do núcleo central das atividades humanas, aliada à amplitude e profundidade das interações transnacionais deu origem a um fenômeno denominado de globalização.

Ao se estudar o fenômeno de globalização torna-se importante, inicialmente, verificar-se que, assim como o fenômeno em si, o próprio conceito de globalização evoluiu ao longo das últimas três décadas. Além dessa evolução, observa-se a inclinação equivocada ou ultrapassada de alguns no sentido de atribuir a esse fenômeno o viés puramente econômico. Nos dias de hoje, como diz Ianni (1997, p. 24), não se pode mais definir esse fenômeno como termo que “definiu a economia dos anos de 1990.”

No entanto, os vários conceitos de globalização referenciados por alguns autores, entre eles Ianni (2002); Sanfelice (2001); Gentili (2001) trazem a idéia de que esse fenômeno representa um novo ciclo de expansão do capitalismo, mas com várias dimensões.

Nesse sentido, Giddens (2005, p. 61) enfatiza que “a globalização não é algo que está lá, além, operando num plano distante, sem se imiscuir com coisas individuais. Ela é um fenômeno *logo aqui* que está afetando nossa vida íntima e pessoal de diversas maneiras.” Ianni (2002, p. 11) pondera que a globalização do mundo denota um novo momento de expansão do capitalismo de alcance mundial. “Um processo de amplas

proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações.” Santos (2005, p.26) diz que o mundo vive um fenômeno multifacetado, com dimensões “econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo.”

A complexidade, nesse caso, ocorre em função de que não se pode explicar fenômeno da globalização sob um único viés, dentro de uma linearidade, isto é, não existe uma única causa que justifique esse fenômeno, razão pela qual não se pode dizer que globalização é só econômica, pelo contrário, assume dimensões que se interligam e que se conflituam dentro de um campo tenso, desigual e injusto de interesses hegemônicos e que afetam frontalmente o campo da educação superior, assunto que será tratado no item seguinte.

Em suma, é nesse cenário de tensões e de conflitos que se estabelecem as contradições da globalização ou, em outras palavras, os seus contrapontos, as suas polaridades ou, ainda, as suas subdivisões: a globalização hegemônica e a globalização contra-hegemônica. É sobre este eixo tensivo que se discorrerá após alguns levantamentos e discussões acerca das dimensões da globalização.

1.2 A educação superior e suas imbricações no contexto das dimensões da globalização neoliberal

Os estudos acerca dos processos da globalização efetivados por Boaventura de Sousa Santos indicam que a humanidade passa por um fenômeno que tem múltiplas dimensões, todas interligadas de forma complexa e dinâmica. Como principais dimensões tem-se: a econômica, a social, a política, a cultural e a jurídica. Nesse aspecto, cabe destacar o seguinte questionamento: Tendo em vista o projeto neoliberal definido para as dimensões que compõem o fenômeno da globalização e que incidem no campo educacional, que projeto ficou reservado à educação superior ou, ainda, qual a tarefa e quais os rumos possíveis para a educação, em especial a educação superior nos países da periferia, dentro da perspectiva neoliberal?

Todas essas dimensões conectadas, longe de serem o resultado de um consenso entre os países do norte e do sul, isto é, hegemônicos e contra-hegemônicos, são resultado do “consenso neoliberal” ou “Consenso de Washington”; em síntese, são o resultado de um consenso unilateral elaborado pelos países do norte – para os países do sul. O Consenso de Washington teve origem a partir da ditadura militar chilena, imediatamente após a queda do

governo constitucionalista de Salvador Allende. Sua cristalização ocorreu, com mais vigor, durante a década de 1980 a partir da introdução, nos países latino-americanos, de um rigoroso programa de ajustes econômicos em função das altas taxas de dívidas externas desses países.

A seguir tratar-se-á sobre as cinco dimensões da globalização que interferem no campo da educação e, posteriormente, discorrer-se-á sobre a problemática acima levantada, isto é, procurar-se-á destacar quais os rumos delineados para a educação dos países periféricos a partir do projeto de globalização neoliberal.

Antes de se iniciar as discussões acerca das dimensões da globalização propõe-se a definição do conceito de campo, da mesma forma que Bordieu (*apud* Cortesão; Stoer, 2005, p.382) o fez porque ao pensar em campo abre-se possibilidades de se pensar relacionalmente. “Um campo pode ser definido como uma rede, ou uma configuração de relações objetivas entre posições.”

Salienta-se que dois aspectos importantes devem ser lembrados: primeiro, que é salutar que se compreendam as determinações que as relações que se estabelecem nesse conceito de campo colocam às demais dimensões, às instituições e aos agentes que integram as estruturas envolvidas e as complexidades inerentes; segundo, que num campo há tensões e, por isso mesmo, lutas. Em síntese, como salienta Cortesão; Stoer (2005, p. 385) “[...] ocupam o espaço do campo quer os dominadores, quer os dominados. O conceito de campo proporciona flexibilidade à análise e delimita a sua orientação”.

Nesse plano, o campo que aqui se pretende delinear, com mais precisão, é o campo educativo, mas não se poderá fazê-lo sem, contudo, relacioná-lo às dimensões. Sendo assim, tratar-se-á, em tempo, de todas essas dimensões e campo; antes, porém, propõe-se, para uma melhor análise, a ilustração desse cenário a partir da figura 3:

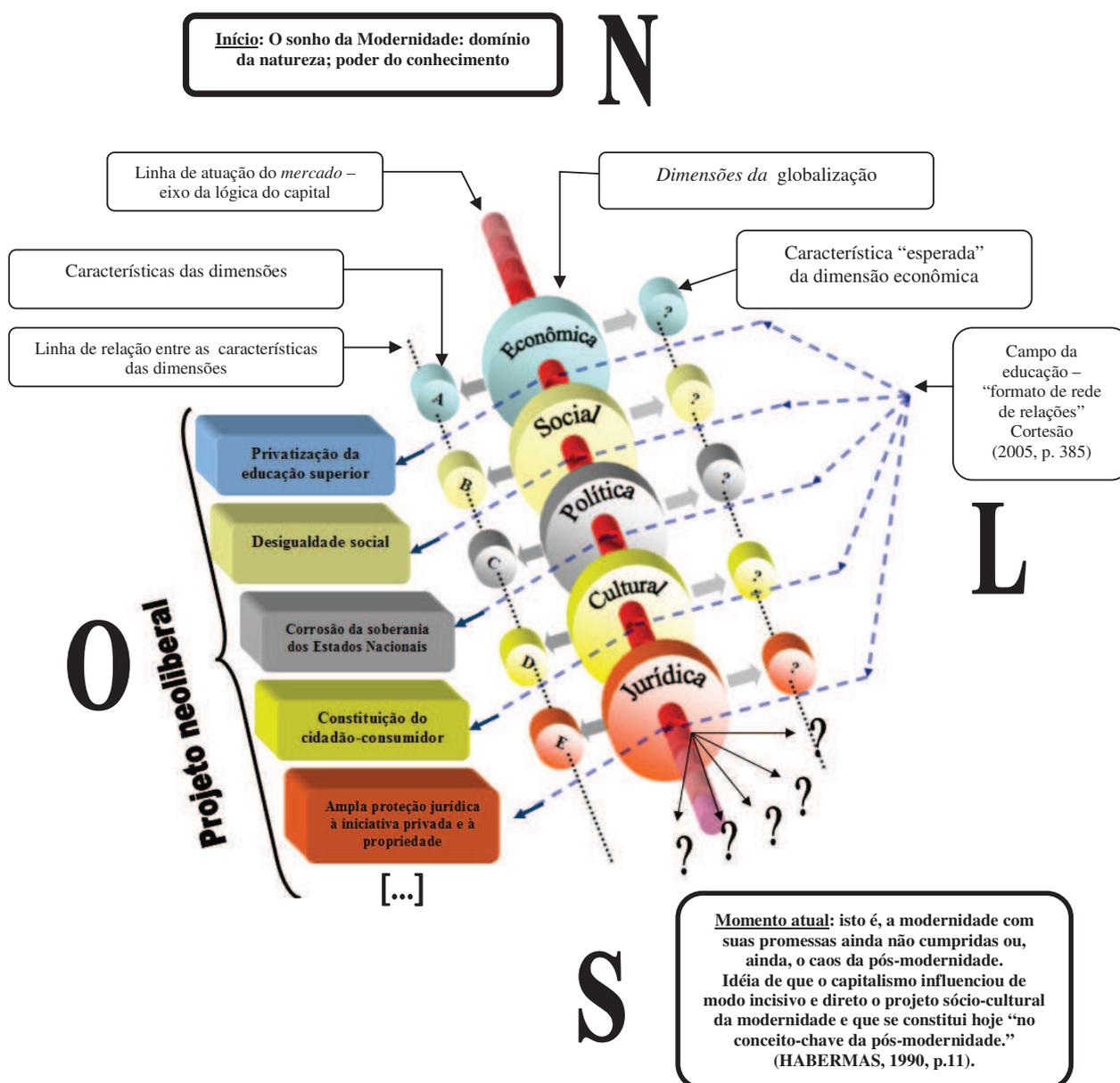


Figura 3 – Dimensões da globalização e sua relação com o projeto neoliberal reservado à educação.

Fonte: Elaborado por Jeferson Saccol Ferreira (2007), com base em Santos (2005, p.29-48); Cortesão; Stoer (2005, p.385); Habermas (1990, p.11) e Gentili (2001, p.13-26).

Como salienta Boaventura de Sousa Santos, a globalização não é um fenômeno monolítico nem pode ser lido a partir de uma linearidade, pelo contrário, é conexo e complexo. No entanto, mesmo entendendo-se que a figura 3 não pode dar conta de demonstrar todas as complexidades inerentes ao fenômeno ora estudado e que, de certa forma, apresenta-se linear, procurar-se-á, na medida do possível, explicar-se como se

relacionam as dimensões entre si, bem como estas com o campo educativo. Trata-se de uma tentativa de se evidenciar o que o projeto neoliberal reservou ao campo educativo; em síntese, que elementos e que leituras podem ser feitas dentro desse projeto e que denotam, de forma mais clara, os principais rumos destinados à educação.

Sendo assim, propõe-se a leitura a partir da nomenclatura utilizada para os pontos cardeais, isto é, Norte (N), Sul (S), Leste (L) e Oeste (O). A opção por apresentar a figura 03 por meio dos pontos cardeais é meramente didática e foi utilizada para orientar o leitor durante a leitura, isto é, localizá-lo dentro da representação. Talvez se possa fazer alguma analogia desses pontos com o processo de globalização, mas não foi essa a intenção.

Ao se observar a figura 3 verifica-se a referência expressa ao projeto (utopia) da Modernidade. Nesse aspecto, deve-se levar em consideração que a utopia da modernidade foi desestruturada a partir do momento em que o princípio do mercado assumiu dimensões que, além da centralidade do viés econômico, fez convergir para si e submeter, dentro de uma postura neoliberal, o princípio do Estado e da Comunidade. Essa desestabilização ocasionada pelo capital foi tomando corpo e, ao longo da história, originou, com mais força, os processos de globalização da economia, abarcando as outras dimensões (social, política, cultura, jurídica, entre outras). Tudo ficou subordinado ao capital ou, em outras palavras, o capital passa a ser o núcleo das dimensões da globalização, estruturado no eixo da lógica do capital (figura 3).

Atendo-se, ainda, à figura 3, observa-se que a primeira dimensão a ser analisada é a econômica, conforme se apresenta no item seguinte. Salienta-se que todas as dimensões relacionam-se (imbricam-se) entre si, uma completando a outra. Além do imbricamento entre si, isto é, entre as dimensões, ocorre, também, o imbricamento com a educação superior. Serão esses imbricamentos os mais destacados nos itens a seguir.

1.2.1 A dimensão econômica

A dimensão econômica da globalização apresenta como núcleo central a lógica estruturadora do privilégio ao capital – ao “ter” (observe-se, na figura 3, a linha vermelha) e teve seu marco definidor expresso pelo Consenso de Washington, que trouxe consigo um programa de ajuste e estabilização destinado aos países periféricos que viviam, naquela época (anos de 1980), em grande parte, a transição da traumática experiência de períodos

ditatoriais para as peculiaridades de uma democracia em que os graus de corrupção eram grandes. (GENTILI, 2001).

Esse contexto pós-ditadura, aliado aos percalços inerentes à democracia de baixa intensidade⁸ bem como aos sérios problemas financeiros desses países periféricos, serviu de porta de entrada ao projeto neoliberal projetado pelos países centrais.

Nesse contexto,

[...] a ortodoxia neoliberal promovida pelos organismos financeiros internacionais, especialmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, foi assumida pelas elites políticas e econômicas locais como a única receita válida para superar o déficit público e estabilizar as convulsionadas economias da região. Esse núcleo de doutrinas, assim como a retórica que pretende dar-lhes sustentação e legitimação discursiva, fundou-se num aparente acordo global que foi penetrando capilarmente no senso comum das administrações governamentais latino-americanas. (GENTILI, 2001, p. 13-14).

Esse projeto neoliberal, expresso pela fórmula do Consenso de Washington, impunha dez tipos específicos de reformas, as quais foram implementadas de forma intensiva pelos países periféricos:

1. disciplina fiscal; 2. redefinição das prioridades do gasto público; 3. reforma tributária; 4. liberalização do setor financeiro; 5. manutenção das taxas de câmbio competitivas; 6. liberalização comercial; 7. atração das aplicações de capital estrangeiro; 8. privatização de empresas estatais; 9. desregulação da economia; 10. proteção de direitos autorais. (PORTELA FILHO, 1994 *apud* GENTILI, 2001, p. 14).

Pode-se dizer que essas medidas acarretaram impacto não só na dimensão econômica, mas criaram espaços para muitas das crises vividas hoje por países periféricos, inclusive na área das políticas públicas voltadas à educação, como se analisará adiante, quando for tratado desse campo.

Tendo sido propulsionada pelo Consenso de Washington, (responsável pelas características mais evidentes da globalização) a dimensão econômica do fenômeno em estudo – a globalização – tem, atualmente, as seguintes características que, na figura 3 são representadas pela letra “A” e o sinal “?”: investimentos financeiros realizados em escala global e que dominam a economia, baixos custos de transporte e de mão-de-obra, flexibilização dos direitos trabalhistas bem como dos modos de produção, monocultura em larga escala, evolução exponencial das tecnologias de informação e de comunicação, ascensão das agências financeiras internacionais e de economias capitalistas, tais como a dos Estados Unidos, do Japão e dos países componentes da União Européia.

⁸ Sobre *democracia de baixa intensidade*, ver o item que trata da dimensão social da globalização.

No contexto da dimensão econômica, os países periféricos, subordinados às agências financeiras internacionais que ditam as novas regras a serem seguidas, têm que se orientar por exigências que vão desde a abertura ao mercado global, a prática crescente da economia de exportação, redução da inflação, pagamento da dívida externa à redução nos investimentos relativos às políticas sociais públicas. Esse é o um dos pontos nevrálgicos em que a dimensão da economia atinge o campo da educação, em especial a pública, que depende de recursos do Estado e assume, dessa forma, um peso importante no contexto das políticas públicas.

Nesse particular, realizando-se uma leitura de Leste a Oeste (L → O) na figura 3, isto é, partindo-se do campo educacional – em especial o superior - e imbricando-se na dimensão econômica, observa-se que o projeto neoliberal resultante desse processo e reservado à educação entende que os “sistemas educacionais latino-americanos enfrentam, hoje, uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de universalização dos serviços oferecidos.” (GENTILI, 2001, p.16-17).

Conforme o projeto neoliberal, à educação não faltam recursos, mas uma distribuição eficiente dos mesmos. Conforme esse mesmo projeto, os sistemas educacionais dos países periféricos cresceram em quantidade, mas não em qualidade. Falta-lhes, em síntese, pela ótica neoliberal, um melhor gerenciamento das políticas educacionais.

Nessa ótica, o projeto neoliberal a que se faz alusão, concebe o Estado periférico como um ente incapaz, inapto para gerenciar as políticas públicas e, portanto, a educação. Como entes incapazes, os países periféricos, na sua maioria, têm instituições improdutivas, que caracterizam práticas pedagógicas de baixa qualidade. (GENTILI, 2001).

Em suma, o projeto neoliberal especificamente para a educação superior dos países periféricos baseia-se em três premissas, também compartilháveis com as demais políticas públicas desses países. Essas premissas – crise de eficiência, eficácia e produtividade, má distribuição de recursos e falta de gerenciamento apontam para o fato de que o Estado periférico não tem capacidade de aliar qualidade e quantidade, isto é, a maioria dos países periféricos têm quantidade e os serviços educacionais são universalizados. O que lhes falta, nessa visão, é a eficiência do sistema, donde decorrem altos índices de exclusão devidos à ausência dessa eficiência.

Diante dessa ineficiência dos Estados periféricos e levando-se em consideração a dimensão econômica da globalização retorna-se ao questionamento anteriormente realizado: que projeto ficou reservado à educação superior dos países da periferia, à luz da dimensão econômica da globalização neoliberal? Que projeto é possível como reação a esse

movimento neoliberal? Certamente, a segunda questão não pode ser respondida nesse momento, mas uma tentativa a sua resposta será fornecida adiante, no terceiro capítulo, quando será tratada a questão do compromisso social (responsabilidade social) da educação superior e desenvolvimento regional. No entanto, alguns delineamentos à resposta dessa segunda indagação são fornecidos neste item.

Atendo-se então, à primeira questão, parte-se do pressuposto de que, se o Estado, na visão neoliberal, é inoperante frente às questões públicas afetas à educação, a privatização da educação, por essa visão, é a opção a ser estimulada.

Para isso, o projeto neoliberal entende necessário que deva haver

[...] uma profunda reforma administrativa que reconheça que tão somente o mercado pode desempenhar um papel eficaz na destinação de recursos e na produção da informação necessária para implementação de mecanismos competitivos meritocráticos que orientem os processos de seleção e hierarquização das instituições escolares e dos indivíduos que atuam nelas. (GENTILI, 2001, p.19).

Ou, em outras palavras, “[...] trata-se de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo os méritos e a capacidade dos consumidores.” (GENTILI, 2001, p.19).

No Brasil, em termos de educação superior, essa realidade, isto é, a transferência da educação superior à iniciativa privada, pode ser verificada, atualmente, a partir da análise do gráfico 1:

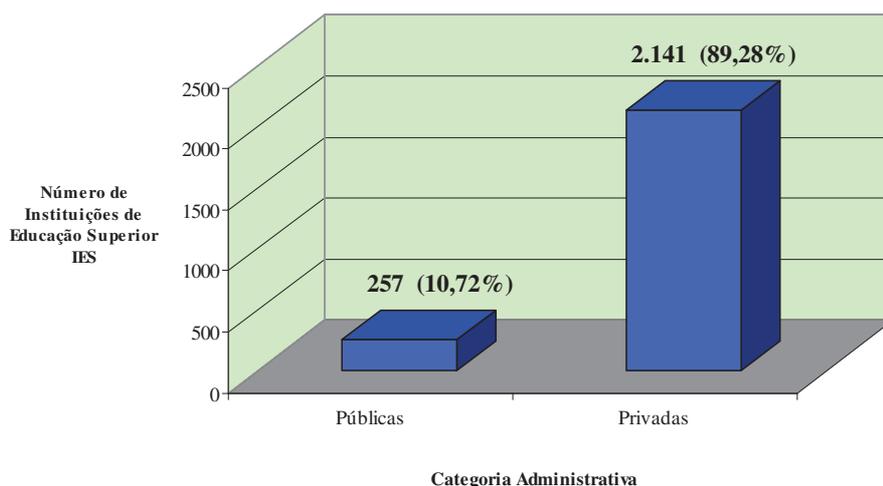


Gráfico 1 – Número de Instituições de Educação Superior (IES) por categoria administrativa no Brasil em 2006.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP - Sinopse Estatística do Ensino Superior de Graduação, 2006.

Ao se observar o gráfico 1 denota-se que, em 2006, 89,28% (ou 2.141) das instituições de educação superior (IES) enquadram-se na *categoria administrativa*⁹ privada, contra 10,72% (ou 257) que se enquadram na *categoria administrativa* pública.

Cabe salientar que o número de instituições de educação superior que se enquadram na *categoria administrativa* privada teve um crescimento bastante significativo a partir de 1998, dois anos após a publicação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O gráfico 2 ilustra esse cenário:

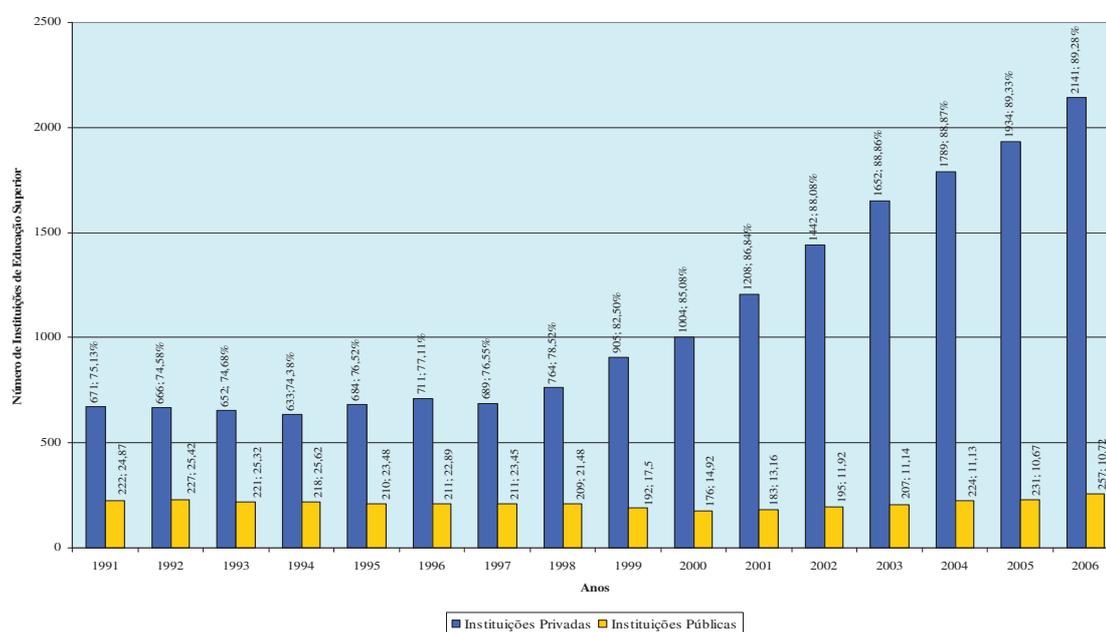


Gráfico 2 – Número de Instituições de Educação Superior (IES) por categoria administrativa (pública e privada) no Brasil, no período de 1991 a 2006.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – Sinopse Estatística do Ensino Superior de Graduação, 2006.

⁹ Conforme determina o artigo 19 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes *categorias administrativas*: I - *públicas*, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - *privadas*, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Ainda, conforme prevê o artigo 20 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I - *particulares em sentido estrito*, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II - *comunitárias*, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III - *confessionais*, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - *filantrópicas*, na forma da lei.

A expansão da educação superior privada que se evidencia a partir de 1998 tem importante apoio ainda em 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Naquela época, um importante questionamento foi levado à tona na Exposição de Motivos n. 221, de 19 de dezembro de 1997, que acompanhou o Projeto de Lei n. 4.173, de 1998, do Poder Executivo, relativo à instituição do Plano Nacional de Educação. O questionamento tinha o seguinte teor: “quais as metas [que] o Estado brasileiro procura alcançar na educação superior?” (RANIERI, 2000, p.63).

As metas elencadas no referido Projeto de Lei n. 4173, de 1998, procuravam assegurar ao País, nos próximos anos, possibilidades concretas diante dos desafios futuros. Assim, merece destaque o item 14 de tal documento, que propunha a “[...] ampliação gradual da oferta de vagas no ensino superior, tanto público quanto **privado**”. (*grifo nosso*).

O referido documento também trazia como diagnóstico que

[...] no conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso ao ensino superior, **mesmo quando se leva em consideração o setor privado**. Assim, a porcentagem de matriculados no ensino superior em relação à população de 18 a 24 anos, que é de menos de 12%, compara-se muito desfavoravelmente com os índices da Argentina (40%), Chile (20,6%), Venezuela (26%), e mesmo o da Bolívia. O nível de desenvolvimento industrial e tecnológico do Brasil está a exigir uma expansão acelerada desse nível de ensino [...]. A expansão não pode ser realizada exclusivamente pela ampliação do setor privado. A manutenção de universidades dedicadas à pesquisa, que constituem suporte necessário para o desenvolvimento tecnológico e cultural do País, não se realizará sem o fortalecimento do setor público. **Não há, por outro lado, possibilidade de expansão que dispense a colaboração do setor privado**. Há que se pensar, portanto, no equilíbrio entre o público e o privado no processo de expansão. Hoje o setor público (incluindo o estadual e o federal) oferece cerca de 40% das vagas disponíveis, e o setor privado, as restantes. (*grifos nossos*). (Projeto de Lei n. 14.173, de 1998).

Observa-se que a abertura à expansão da iniciativa privada foi justificada como contribuição desse segmento no processo de expansão do sistema de educação superior brasileiro que, comparado a outros países da América Latina, encontrava-se em situação desfavorável.

Essa justificativa foi absorvida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que, ao definir as diretrizes para a educação superior, trouxe o seguinte:

A pressão pelo aumento de vagas na educação superior, que decorre do aumento acelerado do número de egressos da educação média, já está acontecendo e tenderá a crescer. Deve-se planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação. **É importante a contribuição do setor privado**, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino. (*grifo nosso*). (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, p. 80).

Observa-se, no entanto, que a expansão de vagas na educação superior privada cresceu exponencialmente nos últimos anos, em especial, no período pós LDB (1996). Esse crescimento desenfreado no número de vagas nas instituições privadas conduz a algumas interrogações: em quais áreas se deu essa expansão? Essas vagas foram ocupadas na sua totalidade ou houve ociosidade?

O gráfico 3 contribui para ilustrar esse cenário.

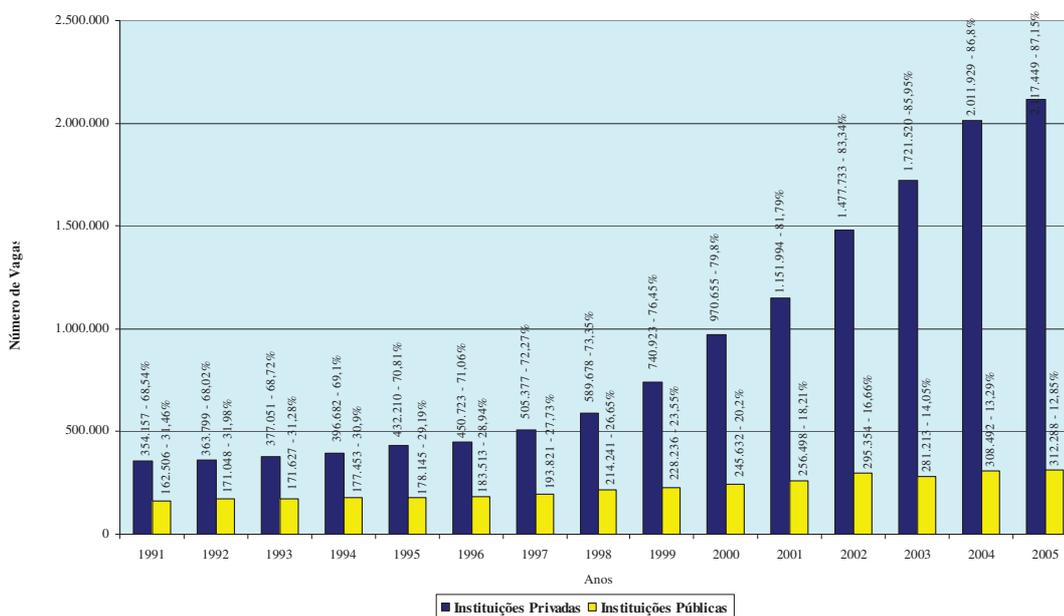


Gráfico 3 – Número de vagas nas Instituições de Educação Superior (IES) por categoria administrativa (pública e privada) no período de 1991 a 2005.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – Sinopse Estatística do Ensino Superior de Graduação, 2005.

Conforme dados do INEP/DEAES, em 2003, de um total de 4.163.733 matrículas (100%); 2.049.918 (isto é, 52,2%) das matrículas encontravam-se nos seguintes cursos: Administração (14,9%), Direito (12,8%), Pedagogia (9,3%), Engenharia (5,9%), Letras (4,7%) e Comunicação (4,6%). Os demais cursos representam 47,8%.

Foram com estes cursos - principalmente com o curso de Administração - que muitas instituições privadas abriram suas portas. Na visão de Giolo (2005, p.15) “[...] situações como essa repercutem diretamente nas motivações das pessoas em relação às escolhas profissionais e, por isso, é previsível que esses cursos superpovoados tenderão a

perder a preferência, deixando poucas [...] alternativas para fazerem frente aos custos institucionais.”

Em relação à ociosidade Giolo (2005, p.11) retrata que “em 2004, 49,5% das vagas oferecidas pelas instituições privadas permaneceram ociosas. Vários fatores explicam essa ociosidade, mas não devemos desprezar o fator ausência de candidatos (indivíduos).

Nesse sentido,

[...] os dados, embora não muito precisos, mostram que pouco mais do que 10% dos jovens na faixa de 18 a 24 anos estão nos bancos escolares superiores, dando a entender que há uma grande quantidade de pessoas aptas a entrar na universidade. Não temos, porém dados que mostrem quantos estão, verdadeiramente, na condição de candidatos. **Quantos desses têm ensino médio completo? Quantos, apesar de ensino médio completo, têm condições objetivas (sobretudo econômicas) para frequentar o ensino superior? Quantos querem cursar ensino superior?** O conjunto dos candidatos represados é, pois, indefinido e impreciso. Quantos indivíduos desse conjunto poderão ser mobilizados, com base em condições reais, para entrar na educação superior até 2011 é uma incógnita, porém, certamente, o seu número não deve ser superestimado tendo em vista que, com a oferta disponibilizada nos últimos anos, quem tinha condições e interesse de frequentar um curso superior já deve tê-lo feito. (grifo nosso). (GIOLO, 2005, p.12).

Certamente, diante desse contexto, o que se pode dizer é que a meta prevista no Plano Nacional de Educação, que visa assegurar uma proporção nunca inferior a 40% das vagas oferecidas pelo setor público, nunca foi e está longe de ser cumprida. Nesse sentido, Giolo (2006, p. 19) informa que “[...] no que diz respeito à educação superior, os números e informações [...] indicam que dificilmente se chegará ao referido intento”.

Em suma, observa-se que a educação superior encontra-se privatizada e, portanto, mais fortalecido está o vínculo com as expectativas, anseios e necessidades do mercado. Mais fortalecidas estão, também, as possibilidades de se tratá-la enquanto produto consumível, voltado aos interesses do capital e, portanto, sua dimensão excludente emerge pois se trata de uma educação paga, descompromissada, na maioria das vezes, com sua função social.

[...] sob a ótica da classificação das instituições, cursos e matrículas segundo a “categoria administrativa ” (público e privado), a expansão do sistema revela o grande impacto da iniciativa privada. É incontestável a opção em favor do empreendimento particular assumida pelas políticas educacionais a partir de meados dos anos de 1960, sob o patrocínio do liberalismo autoritário do regime militar e, **mais tarde, do neoliberalismo fanatizado pelos modelos mercantis da globalização.** (grifo nosso). (GIOLO, 2006, p. 21).

Esse é o cenário em que se encontra a educação superior brasileira, que sofreu grande impacto da dimensão econômica da globalização na medida em que foi cedendo

espaço à iniciativa privada, esta voltada, em grande parte, aos interesses do capital e do mercado, seguindo os ditames, os interesses e as tendências do mercado internacional e “protegida” pela ineficiência dos governos em controlar uma expansão com qualidade inferior.

Nesse aspecto, conforme afirma Altbach (apud MOROSINI, 2006, p. 112)

[...] esse predomínio da transnacionalização, da “McDonaldização”, do capitalismo acadêmico, muitas vezes denominado de turbocapitalismo, corre-se o risco de ser consolidada a *era neocolonialista na educação superior*. Uma nova era de poder e influência, na qual corporações multinacionais, conglomerados de mídia e grandes universidades procuram dominar o mercado do conhecimento não só por razões políticas e ideológicas, mas, principalmente, por ganhos comerciais.

Diante do exposto, observa-se que no projeto neoliberal a lógica do capital na educação superior brasileira ultrapassou o governo de Fernando Henrique Cardoso. Observa-se que nem o “governo popular de Luís Inácio Lula da Silva”, embora venha tentando, tem conseguido estancar esse processo. Assim, um inevitável questionamento, que não apresenta resposta, ao menos neste momento, vem à tona: o que deterá essa lógica mercantilista da educação superior? Uma resposta provisória a esta pergunta, mas que carece de uma profunda análise, talvez resida no fato de que, com a Lei do Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) – Lei 10.861, de 20 de abril de 2004, as instituições e cursos de educação superior deverão apresentar qualidade. Assim, instituições do tipo caça-níqueis, sem o mínimo de qualidade, sem o compromisso com a educação superior, deverão sair do mercado.

Essa lei alterou profundamente a lógica de avaliação da educação superior, introduzindo, entre outras questões, o Enade – Exame Nacional de Avaliação da Educação Superior), a CPA (Comissão Própria de Avaliação), entre outros elementos importantes. Como dito, é necessária uma análise mais profunda desse novo cenário, mas, observa-se que, com o advento dessa lei, há indicativos de que o Governo tem se preocupado em manter, em seus sistemas de educação, apenas instituições e cursos que apresentem qualidade. Trata-se de uma esperança, uma luz no horizonte, um projeto que, talvez, dê outros rumos à educação superior.

Retomando-se à figura 3, dá-se por realizada, de forma geral, a leitura Leste – Oeste (L → O), que tratou do imbricamento da dimensão econômica com o campo educacional, mormente o campo da educação superior. Salienta-se que esta leitura não é estática, pois dada à própria dinâmica da globalização e do ensino superior, novas leituras poderão ser

feitas a partir deste ponto, delineando novos cenários e um futuro que carece de atenção e cuidado, principalmente por parte dos órgãos reguladores e da própria sociedade.

1.2.2 A dimensão social

Seguindo-se a leitura da figura 3 no mesmo sentido, isto é, Leste a Oeste (L →O), mas com observância da dimensão social da globalização e de sua imbricação no campo educacional, refaz-se o questionamento inicial: à luz da dimensão social da globalização neoliberal, que projeto ficou reservado à educação superior nos países da periferia e semi-periferia? Que projeto é possível como reação a esse movimento neoliberal? Também aqui, certamente, a segunda pergunta não poderá ser respondida, mas uma tentativa a sua resposta será fornecida adiante, no terceiro e quarto capítulos, quando será tratada a questão do compromisso social (responsabilidade social) da educação superior e desenvolvimento regional.

Uma resposta concreta à primeira pergunta não parece ser tarefa fácil dada a complexidade que a envolve. No entanto, na tentativa de respondê-la, mesmo que de forma breve e provisória, tratar-se-á, preliminarmente, da delimitação do que se pretende aqui com o termo “dimensão social”.

Ao se dissertar sobre a dimensão social da globalização não se pode esquecer, primeiramente, que aliada a essa questão encontra-se o acirramento das desigualdades sociais, dadas as injustiças promovidas pelo capital e pela exploração do trabalho humano. Sendo assim, chega-se a uma dicotomia, mais complexa ainda de ser explicada: *globalização social e desigualdade*. Desigualdade, por sua vez, é fruto da *injustiça social* e esta deriva de uma *democracia de baixa intensidade*. Denota-se daí a complexidade do que esta temática envolve: a dimensão social da globalização está intimamente ligada à desigualdade, à injustiça social e, por conseguinte, à democracia de baixa intensidade.

Daqui em diante tratar-se-á desses pontos (desigualdade, injustiça social e democracia de baixa intensidade) para, posteriormente, analisar-se o imbricamento disso tudo com a educação em geral mas, em especial, com a educação superior.

Acerca da desigualdade social é correto afirmar que a mesma é decorrente, em essência, da acumulação de capital nas mãos da classe burguesa, bem como da inoperância de um Estado fraco, corroído pelo poderio econômico transnacional. Esse Estado fraco e

inoperante pouco consegue fazer pelas massas e, seguindo a “cartilha” (consenso) dos órgãos financiadores internacionais, investe pouco em políticas públicas que visem à diminuição da desigualdade. O que lhe cabe, sob a ótica neoliberal, é constituir-se como Estado mínimo, absenteísta e não interventivo. Nessa nova ótica, cabe-lhe defender o sistema financeiro agasalhador do capital transnacional, volátil¹⁰ e especulativo.

Nesse plano, o capital proporciona um cenário paradoxal em que a superacumulação contrasta com a miséria. No caso do Brasil, por exemplo, basta um rápido olhar para as grandes cidades (mas não apenas nelas), a exemplo do Rio de Janeiro onde favelas intermináveis se mesclam com condomínios de alto padrão ou bairros residenciais de primeira linha. Há outros tantos exemplos infundáveis, que denotam a opressão das massas, conceito este que será tratado adiante.

Uma pergunta vem à tona nesse contexto: se o capital é promotor da desigualdade, como isso se desenvolve em nível global? Em síntese, como se apresenta a dimensão global da desigualdade no âmbito social?

Nesse aspecto, pode-se dizer que “[...] uma classe capitalista transnacional está hoje a emergir cujo campo de reprodução social é o globo enquanto tal e que facilmente ultrapassa as organizações nacionais de trabalhadores, bem como os Estados externamente fracos da periferia e da semiperiferia do sistema mundial.” (SANTOS, 2005, p. 32).

Essa classe capitalista transnacional tem origem a partir da atuação das empresas multinacionais que geram, também, a desigualdade a nível mundial. Evans (*apud* Santos, 2005) destaca que há uma teoria da dependência, uma aliança tríplice efetivada entre empresas multinacionais, a seleta elite capitalista local e a burguesia estatal. Essa cúpula, na visão de Evans (*apud* Santos, 2005, p.32) está na “base da dinâmica de industrialização e do crescimento econômico de um país semiperiférico como o Brasil.”

Esse modelo de industrialização baseado nessa cúpula é altamente injusto e promove apenas um tipo de redistribuição

[...] da massa da população para a burguesia estatal, as multinacionais e o capital local. A manutenção de um equilíbrio delicado entre os três parceiros milita contra qualquer possibilidade de um tratamento sério às questões da redistribuição de rendimentos, mesmo que membros da elite expressem um apoio ao princípio teórico da redistribuição de rendimentos (EVANS *apud* SANTOS, 2005, p.33)

No que se refere à distribuição da riqueza mundial, Boaventura de Sousa Santos ilustra bem o cenário das duas últimas décadas “[...] 54 dos 84 países menos desenvolvidos

¹⁰ O sistema financeiro, no atual contexto, torna-se, pela informatização, crescente e volátil.

viram o seu PNB *per capita* decrescer nos anos 80; em 14 deles a diminuição rondou os 35%; segundo as estimativas das Nações Unidas, cerca de 1 bilhão e meio de pessoas (1/4 da população mundial) vivem na pobreza absoluta, ou seja, com um rendimento inferior a um dólar por dia e outros 2 bilhões vivem apenas com o dobro desse rendimento.” (SANTOS, 2005, p.34). Nos últimos trinta anos a desigualdade na distribuição dos rendimentos entre os países aumentou muito. A diferença de rendimento entre o quinto mais rico e o quinto mais pobre era, “[...] em 1960, de 30 para 1, em 1990, de 60 para 1 e, em 1997, de 74 para 1. As 200 pessoas mais ricas do mundo aumentaram para mais do dobro a sua riqueza entre 1994 e 1998. Os valores dos três mais ricos bilionários do mundo excedem a soma do produto interno bruto de todos os países menos desenvolvidos do mundo onde vivem 600 milhões de pessoas.” (SANTOS, 2005, p. 34).

Já, no caso do Brasil, Giolo (2006, p. 31) informa que a realidade econômica brasileira apresenta uma grande concentração de renda:

As políticas sociais do governo, apesar de seus méritos inequívocos, estão longe de compensar a lógica concentradora do capital. O Brasil segue mantendo uma elite, constituída por 1% da população, que obtém rendimentos equivalentes ao que percebem os 50% de brasileiros situados na faixa inferior da pirâmide social. Trata-se de uma lógica estrutural de natureza, antes de tudo, econômica, mas também cultural, capaz de encurralar qualquer plano de governo e, no limite, fazê-lo seguir o tranco ditado por ela. (GIOLO, 2006, p. 31).

Diante desse cenário, pode-se dizer que o ideal de concentração de riquezas nas mãos da elite burguesa capitalista retrata as marcas da opressão e da exploração, que podem ser consideradas as faces da dominação do capital. A opressão e a exploração são conseqüências do capital, que domina e engessa, na sua dimensão mais perversa, as possibilidades de justiça social. Essas duas faces tiveram origem no âmbito dos países centrais e, com o advento dos processos de globalização, suas lógicas assumiram dimensões globais. No entanto, há diferenças entre essas duas faces da dominação: a primeira – a exploração – baseia-se na relação direta e desigual entre dominador (explorador) e dominado (explorado). No que diz respeito à opressão, esta relação direta não existe, mas ocorre em função das práticas excludentes dos dominadores. No caso da exploração

[...] há uma relação directa e desigual entre o explorador e o explorado, e de tal modo que o explorador não existe sem o explorado. [...] No caso da opressão, a relação desigual não é directa e sim estrutural, e por isso nem o opressor precisa do oprimido, nem o oprimido sabe muitas vezes quem é o opressor. Um desempregado, um deficiente, um camponês autónomo, uma mulher, um membro de uma minoria étnica ou religiosa podem ser oprimidos sem serem explorados. Os

explorados foram o motor do sistema, enquanto os oprimidos foram um resíduo descartável. (SANTOS, 2007, p?).

A nefasta dualidade global causada pela junção de explorados e oprimidos é a marca desta época, isto é, explorados e oprimidos servem ao capital principalmente porque são recursos humanos que, por meio do trabalho, contribuem para que dominantes (exploradores e opressores) acumulem ainda mais riquezas.

Nesse contexto, salienta-se que o consenso neoliberal atua no sentido de exigir, como dissemos inicialmente, um Estado fraco, fraco principalmente porque sua tarefa nesse consenso deve ocorrer no sentido de liberalizar o mercado de trabalho, achatando os direitos dos trabalhadores, os direitos salariais e eliminando quaisquer perspectivas de que o trabalho seja concebido enquanto componente de valores sociais que promovam a dignidade do trabalhador e de suas famílias.

É importante salientar que, mesmo diante da banalização da opressão e da exploração, o capital globalizado necessita, e muito, da mão-de-obra barata e em massa do trabalhador. Trata-se da “super-exploração da força do trabalho” (IANNI, 1997, p. 156). No atual momento, mesmo com as novas tecnologias que impulsionaram todo o processo produtivo, o trabalhador é peça essencial para que a elite dominante continue a acumular riquezas. O capital global, portanto, não se desenvolve sem a camada dominada. Assim, a questão problemática nesse contexto é o quanto um trabalhador custa para uma empresa em termos salariais e legais. Isso significa dizer que as empresas transnacionais buscam, nos diferentes Estados Nacionais, aqueles em que o custo de mão-de-obra seja mais baixo, bem como os direitos trabalhistas mais frouxos. Entre outros fatores, essas empresas levam em consideração, também, os custos das matérias-primas e impostos. Em suma, o mundo está diante de uma polarização em que, de um lado, estão, sedentos, os dominadores, ávidos por encontrar Estados fracos que lhes proporcionem condições de produção e exploração. De outro lado, está a massa de explorados e oprimidos, esta que, na ótica neoliberal, constitui-se em força motora da produção barata e que permite o aumento da concentração de riqueza.

Nesse campo que delinea um Estado fraco, a injustiça social e a conseqüente democracia de baixa intensidade prevalecem. Em verdade, não há democracia. Para Boaventura de Souza Santos o que há é uma des-democratização das sociedades ocasionada pelo aumento das desigualdades sociais, da violência e da insegurança pública. Eis os sinais mais evidentes:

[...] quando as desigualdades sociais se aprofundam, as políticas públicas, em vez de as reduzirem, ratificam-nas. A protecção dos cidadãos e dos não cidadãos contra actos arbitrários do Estado ou de outros centros de poder económico está a diminuir. Exemplos: o encerramento de centros de saúde sem avaliação de custos sociais; o desemprego decorrente das deslocalizações das empresas; a suspensão da regularização dos imigrantes. A falta de transparência das decisões e ausência de controle dos cidadãos sobre as políticas públicas. O aumento da violência e da insegurança pública. (SANTOS, 2007, p.2).

Em síntese, a des-democratização é mais perniciosa que a democracia de baixa intensidade porque degrada as relações sociais, corrói as redes de confiança e de solidariedade; prolifera a incerteza e a insegurança dos cidadãos em relação aos atos arbitrários do Estado, legitima o aprofundamento das desigualdades sociais que passam a ser legitimadas pelas políticas públicas que, ao invés de as reduzirem, as aumentam via precarização de todas as formas de manutenção da justiça social que se manifesta perante o acesso às condições mínimas de educação, saúde, habitação, segurança, entre outros.

Nesse contexto, qual o ponto de imbricamento da desigualdade, da injustiça social, da democracia de baixa intensidade com a educação superior? Em síntese, à luz da dimensão social da globalização neoliberal, que projeto ficou reservado à educação nos países da periferia?

Diante de tudo o que se dissertou acerca, principalmente, da desigualdade, e entendendo que a educação visa à emancipação social e, portanto, deve caminhar em mão contrária à globalização social, pode-se dizer que o projeto neoliberal reservado à educação enquanto componente de política pública não ultrapassa os ditames de mercado, do capital, baseado na meritocracia (fruto do consenso hegemônico), da competição e da exclusão. “Cada vez mais a educação é tratada como um bem privado em vez de ser vista como uma responsabilidade pública.” (CORTESÃO, STOER, 2005, p. 400).

Levando-se esta realidade para a educação superior brasileira basta observar os gráficos 2 e 3 (apresentados anteriormente), que tratam, respectivamente, do número de instituições públicas e privadas e de vagas nessas instituições no período de 1991 a 2005. Uma análise desses gráficos identifica que para grande parcela da sociedade brasileira resta a educação superior privada que, em grande medida, encontra sérias dificuldades para financiar seus estudos.

Com a oferta de um número de vagas sempre crescente, a iniciativa privada possibilitou o ingresso aos bancos escolares superiores de um expressivo contingente de candidatos que, tradicionalmente, eram eliminados pelos concorridos vestibulares. Esse novo personagem da academia é, geralmente, oriundo das classes populares e sua presença é detectada, de modo especial, na tesouraria das

instituições, como inadimplente, ou nos setores de atendimento ao estudante, como candidato a alguma forma de bolsa de estudo ou de crédito educativo. As fichas socioeconômicas do Enade e, principalmente, o atestado de hipossuficiência apresentado pelos alunos que pleiteiam o Programa Universidade para Todos (ProUni) **demonstram cabalmente que há, nos bancos escolares superiores, gente sem condições econômicas para aderir à educação superior privada.** (grifo nosso). (GIOLO, 2006, p. 26).

Uma contradição peculiar, no caso do Brasil, deriva do fato de que, nas instituições públicas, mantidas com verbas do Estado, estudam as classes econômicas mais privilegiadas, enquanto nas instituições privadas, as classes mais oprimidas. Em outros termos, nas profissões mais concorridas as vagas são preenchidas e ocupadas pelas pessoas mais privilegiadas economicamente. Aí reside mais uma das faces da injustiça social quando o que pode pagar se beneficia da gratuidade financiada, em grande medida, por aquele que estuda na esfera privada. Esse cenário retrata as contradições da educação superior de um país semiperiférico, como é o caso do Brasil.

1.2.3 As dimensões política e jurídica

Dando-se continuidade à leitura da figura 3, no mesmo sentido, isto é, de Leste a Oeste ($L \rightarrow O$), mas com observância das dimensões política e jurídica da globalização e de suas imbricações no campo educacional, toma-se por base o seguinte questionamento: à luz das dimensões política e jurídica da globalização neoliberal, que projeto ficou reservado à educação superior nos países da periferia? Que projeto é possível como reação a esse movimento neoliberal? Também aqui, certamente, a segunda pergunta não poderá ser respondida, mas uma tentativa a sua resposta será fornecida adiante, no terceiro capítulo.

Primeiramente, cabe justificar o porquê de se analisar duas dimensões – a política e a jurídica – juntas. Efetivamente, a divisão proposta na figura 3 é meramente didática. Como dito, a globalização não é um fenômeno monolítico, que pode ser lido e entendido dentro de uma linearidade. Assim, todas as suas dimensões permeiam-se, interagem entre si formando um todo complexo. Entender essa complexidade, em outras palavras, é entender esse estado caótico pelo qual o mundo passa em que exclusão, miséria e acumulação de riquezas convivem contraditoriamente.

Sendo assim, em prol do plano didático, as dimensões política e jurídica foram abordadas conjuntamente porque um dos componentes principais da forma política do

Estado – o sistema jurídico – é responsável pela vinculação da globalização política à globalização econômica.

Para melhor se explicar essa vinculação, importante se faz trazer à tona os conceitos de soberania e ordem jurídica, bem como se lembrar que, em decorrência da nova economia pró-mercado instaurada por conta da globalização, os Estados da periferia, em função principalmente da dependência econômica das agências financiadoras internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, tiveram sua soberania corroída e achatada. Significa que, em prol do ajuste econômico realizado nos países da periferia, o poder do Estado, isto é, sua soberania, passa a ser definida pelos ditames da “cartilha” das agências reguladoras. Em suma: os Estados da periferia perderam sua centralidade tradicional. Não se constituem mais enquanto poder que têm iniciativas econômicas, sociais e políticas, como aconteceu.

Trata-se de uma efetiva corrosão da soberania do Estado. Em outras palavras, a corrosão da soberania é a corrosão do próprio Estado. Nesse sentido, os efeitos da globalização parecem ter, além de transposto os limites fronteiriços, abalado a autoridade superior política e jurídica que sempre caracterizou o Estado.

Salienta-se, nesse sentido, que

[...] a soberania se compreende no exato conceito de Estado. Estado não soberano ou semi-soberano não é Estado. A soberania é uma autoridade superior que não pode ser limitada por nenhum outro poder. Não são soberanos os Estados membros de uma federação. O próprio qualificativo de membro afasta a idéia de soberania. O poder supremo é investido no órgão federal. (AZAMBUJA, 1993, p.34)

Nesse plano, pode-se dizer que a “soberania é integral e universal”. Soberania relativa ou condicionada por um poder normativo dominante não é soberania. Deve ser posta em termos de autonomia. “A soberania é uma espécie de fenômeno genérico de poder. Uma forma histórica do poder que apresenta configurações especialíssimas que não se encontram senão em esboços nos corpos políticos antigos e medievos.” (REALE, 2001, p. 45).

“Por soberania nacional entendemos a autoridade superior, que sintetiza, politicamente, e segundo os preceitos de direito, a energia coativa do agregado nacional.” (BEVILÁQUA, 1975, p.89).

No que diz respeito à ordem jurídica, pode-se dizer que o termo ordem “implica a idéia de forma, podendo ser definida como a unidade na multiplicidade ou a conveniente disposição de elementos para a realização de um fim” (DJI, 2006, s/p). O vocábulo norma é

de origem latina e significa “régua, esquadro, algo que é direito, reto, e não sinuoso, incerto”. (DJI, 2006, s/p).

[...] não foi sem razão que Aristóteles, o grande filósofo da Antiguidade Clássica, afirmou que: onde houver sociedade haverá direito (*ubi societas ibi jus*). Vivendo em sociedade, os homens poderão dispensar uma série de bens úteis, mas não essenciais; entretanto, não poderão, jamais, dispensar a ordem jurídica. Mesmo os regimes políticos mais despóticos e injustos não podem deixar de se amparar num mínimo de legalidade, em caso contrário eles próprios naufragariam na desordem e na insegurança. Então, deve haver uma ordem imposta na vida em sociedade. (DJI, 2006, s/p).

Pode-se dizer que as normas de uma ordem jurídica não estão num mesmo plano de eficácia, de força; estão, isto sim, dispostas dentro de uma hierarquia, sob a égide de uma lei maior de um povo, de um país. O complexo de normas jurídicas em vigor numa sociedade encontrar-se-á sempre disposto dentro de uma organicidade, de forma ordenada e formal. “As normas jurídicas não se acham soltas, isoladas umas das outras; umas dependem das outras, umas complementam as outras.” (DJI, 2006, s/p). Em síntese, a ordem jurídica é uma estrutura, um complexo conjunto harmônico e orgânico.

Diante dos conceitos expostos, pode-se depreender, como afirma Perini (2003, p.1), que “a soberania não pode ser múltipla, ou seja, se existissem diversas soberanias, dentro de determinada ordem, não existiria soberania alguma.”

Nesse caso, dada a interferência do processo global nos Estados da periferia, parece que o conceito atual de soberania necessita ser reescrito em função das exigências do mundo globalizado. Nesse sentido, Perini (2003, p.2) salienta que “[...] uma coisa é certa: boa parte dos autores atuais fala abertamente sobre a necessidade de se reformular o conceito de soberania para adaptá-lo à realidade atual, ou, no mínimo, reinterpretá-lo.”

Nesse aspecto, a tendência atual ocorre no sentido de que o Estado não pode tomar qualquer decisão. O Estado soberano, diante do contexto global, tem demonstrado dever cada vez mais satisfações no que tange às suas decisões, satisfações estas devidas, principalmente, a outros Estados soberanos e a órgãos internacionais, especialmente os estados da periferia.

Cabe destacar, nesse aspecto, que a descaracterização do Estado enquanto agente soberano perpassa pelos ditames do Consenso de Washington, já descrito inicialmente. Como esse Consenso apresenta orientações rígidas voltadas para o mercado e a conseqüente acumulação de capital pelos países hegemônicos, foi necessário que suas regras impusessem políticas de ajustamento estrutural aos países da periferia, países esses devedores das

agências internacionais. Dessa forma, o ajuste estrutural sempre é obrigação dos menos favorecidos.

As políticas de ajustamento estrutural, para se concretizarem, exigem profundas mudanças legais e institucionais. Assim, se pela pressão provocada pelos órgãos internacionais e pela globalização requer-se um Estado fraco ou um Estado mínimo que deixe de intervir, é necessário que este Estado regule a sua própria desregulação. Nesse campo, é importante que o sistema legal do Estado crie mecanismos para que esse desejo neoliberal se efetive, de modo a liberar o Estado dos seus compromissos político-sociais, atribuindo à sociedade civil a responsabilidade que lhe é afeta. E, dessa forma, não será um Estado fraco que vai obter tal intento.

Para tanto, nesse processo de transformação de um Estado fraco em um Estado forte, o consenso sobre o primado do direito e do sistema judicial é essencial, pois é ele que vincula a globalização política à globalização econômica, como afirmado preliminarmente. (SANTOS, 2005).

Particularmente, acerca do consenso do Estado fraco, pode-se dizer que o mesmo constitui-se no cerne da globalização política, pois está baseado na idéia de que o Estado é o oposto da sociedade civil e seu grande inimigo. (SANTOS, 2005). Esse consenso baseia-se no fato de que para um Estado ser fraco, é exigido desse Estado uma intensa atividade regulatória que possibilite a criação de normas e instituições que dêem conta de conduzir a um novo campo de regulação social. Há um deslocamento das funções do Estado para a sociedade. Para que isso ocorra, é necessário que o Estado, em primeiro lugar, demonstre-se forte (para que ocorra o seu auto-enfraquecimento), que exerça, com destreza, sua capacidade de regulação e fortalecimento social para, posteriormente, constituir-se enquanto Estado fraco, não interventor.

É nesse contexto que se entende que a globalização política necessita do sistema jurídico para que se efetive, servindo ao modo de produção transnacional, às agências de financeiras internacionais, ao consenso dos países hegemônicos e, em última instância, deixando a sociedade civil à mercê de sua própria sorte, sob o discurso de que pode caminhar sozinha num caminho obscuro e desconhecido.

Nesse contexto, retoma-se à questão inserida inicialmente: à luz das dimensões política e jurídica da globalização neoliberal, que projeto ficou reservado à educação superior nos países da periferia?

Ora, se há indicativos, pelo consenso hegemônico, de que cabe ao sistema judicial compor um quadro legal que vincule o funcionamento e as atividades do Estado à

globalização econômica, certamente o campo da educação é atingido, pois seu funcionamento, regulação e financiamento partem do plano legal. Assim, pela inoperância do Estado e por influência do mercado, a legislação em vigor, no Brasil, permite que a iniciativa privada atue livremente¹¹ no campo do ensino. Essa permissão está expressa no artigo 209 da Constituição da República Federativa do Brasil, no artigo 7º da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que dispõe sobre Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no artigo 9º do Decreto n. 5773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Essa permissão da iniciativa privada no campo educacional representa, em especial no campo da educação superior, uma regulação que prevê o interesses de grupos de grandes empresários – as elites burguesas estatais e internacionais.

Salienta-se que o consenso hegemônico pretende que a educação dos países da periferia “priorizem a formação técnica, desprezando o potencial humano para a criatividade e a produção científica.” (GAMBOA, 2001, p.99).

No campo da regulação, além do exposto anteriormente, este ideal pode ser visto na meta 10, do Plano Nacional de Educação – área da educação superior, quando determina que se deve “[...] diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientelas com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões [...]” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, p.82).

Ao favorecer as instituições não-universitárias, favorece-se também o descompromisso que estas instituições mantêm com a produção da pesquisa e, assim, despreza-se o potencial humano. Aliás, os países centrais têm desprezado o potencial humano dos países da periferia por vários meios. Um deles consiste no desprezo pelo saber alternativo – o epistemicídio – que para Santos (2007), constitui a monocultura do saber e do rigor em que o único saber é o científico, baseado na ciência ocidental, que será discutido, com mais profundidade, adiante.

¹¹ Conforme o artigo 209 da Constituição da República Federativa do Brasil, o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. O inciso III do artigo 7º da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acresce ainda que haja capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no Art. 213 da Constituição Federal.

Em suma, a educação dos países periféricos deve se voltar ao trabalho e ao mercado, sem haver grandes inovações científico-tecnológicas independentes das grandes multinacionais tendo em vista o perigo de se criar rivais no mercado mundial. [...]. À América Latina cabe apenas fornecer, além de matérias-primas, força de trabalho tecnicada e barata e condições favoráveis de leis menos exigentes [...] e isenções de impostos que garantam melhores lucros. (GAMBOA, 2001, p.99).

1.2.4 A dimensão cultural

Seguindo-se a leitura da figura 3, ainda no mesmo sentido, isto é, de Leste a Oeste (L → O), mas com observância da dimensão cultural da globalização e de suas imbricações no campo educacional, toma-se por base o seguinte questionamento: à luz da dimensão cultural da globalização neoliberal, que projeto ficou reservado à educação, em especial a superior, nos países da periferia? Que projeto é possível como reação a esse movimento neoliberal? Salienta-se que a segunda pergunta não poderá ser respondida aqui, mas uma aproximação a sua resposta será fornecida adiante, no terceiro capítulo.

Sob a ótica do consenso neoliberal, os fenômenos culturais que interessam são os passíveis de transformação em mercadoria, dado o efeito imantador que a globalização econômica impinge no sentido de transformar tudo em termos monetários. Assim, torna-se necessário que o ente jurídico referente à produção e circulação de mercadorias no globo seja eficiente a ponto de garantir a propriedade intelectual dessas produções culturais.

Esse cenário de transnacionalização da cultura, dentre outras dimensões da globalização, atualmente, pode ser considerada a dimensão mais visível, em especial, na relação dos países da América Latina, no eixo Norte – Sul, ou melhor, *do* eixo Norte *para o* eixo Sul. Indo frontalmente à questão, o fato visível (e palpável) aos povos latinoamericanos é que os Estados Unidos impõe aos povos do Sul toda a sua cultura na tentativa de promover uma homogeneização dos seus costumes e crenças que levem ao consumo. Em grande escala, o que os povos latinoamericanos recebem dos Estados Unidos é bem de consumo e, se não for, consiste em instrumento de dominação. Esse instrumento de dominação reflete-se, principalmente, na imposição da sua língua – o inglês.

Acerca dessas duas formas de dependência, pode-se dizer que o bem de consumo vindo dos Estados Unidos (e também de outros países europeus) catalisa-se, com mais efetividade, pela rede mundial de computadores – a Internet. É sabido que o Brasil é um país

semiperiférico que ocupa os primeiros lugares no acesso à rede mundial e, por consequência, ao consumo em massa. Quase tudo o que se pode imaginar é vendido na rede mundial. Uma outra forma de acesso, ou melhor, de pressão para o consumo em massa – também efetivado por pressão dos Estados Unidos é a televisão. As camadas mais pobres, em especial àquelas que não têm acesso à Internet, têm acesso à televisão. A televisão exerce um papel muito importante nesse consumo em massa porque, a partir de suas programações e publicidades levam os povos latinoamericanos à imaginação. Essa imaginação pode assumir múltiplas formas, mas é certo que mexe com a *vontade de:ser* como a atriz de um filme, magra, com padrões de estética inatingíveis; a vontade de possuir um carro de marca estrangeira – financiado também por um banco estrangeiro; a vontade de vestir um *jeans* – com nome estrangeiro; a vontade de ser norteamericano – de poder comprar um alimento no Mc’Donalds, a vontade de ser e estar norteamericano. Nunca se viu tamanha repercussão: a Internet e a televisão mexeram como nunca com a imaginação dos povos do Sul.

Essa nova época global distingue-se “[...] pelo trabalho da imaginação; pelo facto de a imaginação se ter transformado num facto social, colectivo, o ter deixado de estar confinada no indivíduo romântico e no espaço expressivo da arte da vida quotidiana dos cidadãos comuns.” (APPADURAI *apud* SANTOS, 2005, p. 45).

A segunda forma de imposição de cultura – aqui considerada como um exemplo clássico de dominação dos Estados Unidos aos países do Sul – é a língua. Aí ocorre, também como exemplo – uma das imbricações da dimensão cultural da globalização no campo educativo.

Toma-se, como exemplo, o Brasil: a Língua Portuguesa é o idioma oficial do Brasil – como prevê o artigo 13 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1998. Nesse aspecto jurídico, é relevante destacar que o artigo 216 da Constituição de 1988 expressa que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988, art 216).

Nesse aspecto jurídico, mas não somente nele, pode-se dizer que a Língua Portuguesa pertence ao patrimônio cultural brasileiro. É um bem imaterial portador de referência, de passagem da memória de gerações a gerações, de expressão, enfim, de identidade. A língua é o elemento mais legítimo de identidade de um povo. É ela que o identifica, é ela que se constitui em meio para que a cultura de um povo se manifeste, se expresse.

Nesse caso, observa-se que a língua praticada nos Estados Unidos – o inglês - tem sido imposta no campo educacional brasileiro (escolar e não escolar) de forma intensa. Nesse caso, a pergunta que se faz é: por que o inglês?

Não se pretende aqui responder a essa questão de forma a dar uma resposta completa, mas apenas situar que a mesma provoca outros questionamentos e certamente deveria ser objeto de pesquisa profunda. O que se pretende, sim, é apenas pontuar que essa pergunta dá margem a duas hipóteses, que não podem deixar de ser elencadas em uma pesquisa sobre o tema: 1. o inglês está presente na educação escolar e não-escolar, nos currículos dos cursos da educação básica e superior, nas normas jurídicas afetas à educação, nas diretrizes educacionais e nos Projetos Pedagógicos das instituições e dos cursos porque tem sido introduzido nos povos latinos ao longo da história e constitui-se como elemento direto de dominação porque pretende, ao uniformizar e homogeneizar, dominar. 2. Com isso, no Brasil, “abrem-se” as portas do mundo para o indivíduo que domina o inglês; ele se torna mais competitivo e produtivo (uma das propostas do Consenso neoliberal – a meritocracia, a competitividade) e tem mais chances de vencer no mercado de trabalho.

Observa-se que outras tantas hipóteses poderiam ser levantadas, umas com proposições a favor e, certamente, outras, com proposições contrárias. No entanto, a posição assumida aqui é que a língua é a representação máxima da cultura de um povo, é a sua identidade, a sua essência. As normas legais que dizem respeito à introdução da língua inglesa nos currículos são, sim, formas de dominação, de imposição e uma tentativa, que tem tido várias vitórias, de sobreposição de culturas – no caso a dos povos do Norte sobre os povos do Sul (e mesmo do Norte para o Norte, como exemplo, a influência da cultura norte-americana sobre a cultura alemã). A língua inglesa é global, por meio dela o mercado se prolifera e a acumulação de riquezas se efetiva. Nesse caso, pode-se dizer que a dimensão econômica se vale dessa língua central para impor seus produtos aos povos do Sul. Assim, melhor para o mercado se o mundo todo pudesse entender a sua língua porque certamente as vendas seriam maiores, os lucros seriam ainda mais altos. Essa é, com certeza, uma estratégia da globalização econômica sobre a globalização cultural. E, assim sendo, quanto

mais homogêneos forem os povos, mais e mais dominados eles o serão porque perdendo sua essência – que se manifesta na cultura, na língua – mais alienados e dependentes estarão.

1.2.5 Educação superior: campo de convergências da globalização em suas dimensões

A figura 03 objetivou, mesmo que de forma um tanto plano-linear, portanto, talvez incompleta, proporcionar possibilidades de leitura das diferentes dimensões da globalização (econômica, social, política, jurídica e cultural) e seu embricamento no campo da educação superior. Dada a dificuldade de se efetivar esse tipo de leitura pela complexidade inerente ao tema *globalização x educação superior*, optou-se por estudar cada dimensão a partir de um questionamento comum a todas elas, isto é, a partir de cada dimensão, procurou-se responder à questão já várias vezes enfatizada: que projeto ficou reservado à educação, em especial a superior, nos países da periferia? Observa-se que, como exemplo de país da periferia (aí entendidos também os da semiperiferia), utilizou-se sempre o Brasil, tendo em vista a proximidade com as fontes de pesquisa, em especial, a jurídica e os dados relativos à educação superior.

Efetivadas as leituras da figura 3, principalmente no sentido Leste a Oeste (L → O), observa-se que as dimensões da globalização mantêm uma íntima interface ou relação com a educação superior. De todas as dimensões, há uma que resulta da mobilização de esforço do capitalismo global e que é mais evidente, portanto, permeia todas as demais, pondo-se, assim, em evidência: a já percorrida dimensão econômica.

A dimensão econômica da globalização extrai grande parte de sua força propulsora pela movimentação e acumulação do capital. Assim, tudo o que interessa para essa dimensão é a acumulação e concentração de riquezas, sem se importar com qual campo se está a tratar. A educação superior, nesse contexto, como demonstram os gráficos 1, 2 e 3 passou a servir (e ainda serve) ao capital na medida em que se pôs em ação a “cartilha” do Consenso de Washington, que prevê a figura de um Estado fraco, inoperante, descentralizador, descompromissado e incapaz de atender o que ele mesmo prega em suas frágeis políticas educacionais.

Observa-se, ainda, que a proliferação (e aqui cabe a definição de Rocha (2003, p. 499) para esta palavra: *proliferar: reproduzir-se, o micróbio*) das instituições de educação superior privadas – salvo as exceções – compôs um cenário em que essas instituições passaram a agir como verdadeiros micróbios movidos pela sede de muitos empresários do

capital. Em suma: tomaram conta do bem público pertencente ao Estado, portanto, do povo: a educação. Isso denota que pelo fato da inoperância do Estado nessa área, a educação superior no Brasil, pode-se dizer, é privada (ver gráficos 2 e 3) . “A ligação das IES se amplia, estando não mais restrita ao Estado, como tradicionalmente o fora desde a sua criação, mas ligada ao Terceiro Setor e ainda ao mercado. Um mercado que também ampliou sua abrangência do âmbito nacional para a inclusão do transnacional.” (MOROSINI, 2006, p. 95).

Nesse modelo de transnacionalização da educação superior, termo muito ligado ao de capitalismo acadêmico, estão abarcados os processos além da nação – que não respeitam barreiras nacionais e regionais e não têm a noção de relações entre países e/ou instituições. É um conceito, neste momento, muito ligado ao ensino. Refere-se aos cursos, partes de curso ou outro serviço educacional oferecido aos estudantes de países diferentes daqueles em que a IES fornecedora está baseada (Unesco/Cepes,1999). Nessa proposta de transnacionalização, somos o Sul, o lado da balança mais fraco na mercadoria negociada – o conhecimento – e podemos ser abafados por um modelo [...] idealizado do Norte. (*Id. Ibid.*).

Se esse motor propulsivo do avanço da iniciativa privada foi financiado pelo capital, reserva-se, como dito, grande parcela de culpa ao Estado, na medida em que na privatização da educação superior “[...] os governos não estão inteiramente fora desse quadro de negociações – eles oferecem alguma assistência às companhias que estão atuando em seus países e têm um interesse residual em manter essa influência. O resultado é sempre o mesmo: a perda da autonomia cultural e intelectual pelos menos poderosos.” (ALTBACH *apud* MOROSINI, 2006, p. 112).

É pelas mãos do Estado, enquanto ente regulador, que a dimensão jurídica da globalização se manifesta. Assim, se o Estado serve ao interesse do capital, o serve principalmente por meio de normas jurídicas abertas. No caso do Brasil esta abertura se justifica, outra vez, pela incapacidade de o Estado atender às massas que necessitam de ensino superior. No plano jurídico relativo à educação superior, como visto, essa permissividade está expressa no artigo 209 da Constituição da República Federativa do Brasil; no artigo 7º da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que dispõe sobre Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como no artigo 9º do Decreto n. 5773, de 09 de maio de 2006 (que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.).

Paralelamente, em relação ao plano cultural, como dito anteriormente, é divulgado – e muito – por meio da rede mundial de computadores – a Internet – e pela imposição da

língua inglesa à nossa própria língua. Observa-se, nesse sentido, que a língua inglesa é global e que por meio dela o mercado se prolifera. Sendo assim, verifica-se que a dimensão econômica utiliza-se dessa língua central –portanto, da cultura, para impor suas mercadorias aos povos do Sul. Essa é, com certeza, uma estratégia da globalização econômica sobre a globalização cultural.

É esse cenário, por fim, que se apresenta na leitura, Norte – Sul ($N \rightarrow S$) da figura 3, isto é, os pontos de interrogações. Nesse plano, a pergunta que fica é: nesse contexto caótico em que a dominação é tamanha e em que a privatização toma conta, contrariando políticas educacionais elaboradas por um Estado fraco, como é o Brasil, o que se pode fazer? Aqueles pontos de interrogação apostos ao Sul da figura 3 representam o momento atual da modernidade com suas promessas ainda não cumpridas, ou, ainda, o caos da pós-modernidade em que o capital configura-se como núcleo central.

É a partir da tentativa da compreensão desses caos, isto é, dessas imbricações, que se devem buscar soluções e enfrentamentos, num processo de ação contra-hegemônica. Estabelece-se, aí, a possibilidade de uma polarização no campo da educação superior, isto é, uma leitura feita pelo Sul acerca das possibilidades que visem colocar a educação superior desses países na mão contra-hegemônica, compondo um verdadeiro processo de reação.

Esse processo de reação contra-hegemônica será abordado nos próximos itens. No item 1.3 tratar-se-á da contra-hegemonia dentro de um panorama geral e, posteriormente, no item 1.4, a partir da leitura em Santos (2007), abordar-se-ão possibilidades de contra-hegemonia, em especial, as possibilidades em torno da emancipação social que podem ser geradas pela educação superior.

1.3 A polarização global-local: os espaços da hegemonia e da contra-hegemonia

Utilizando-se de uma figura de linguagem – a metáfora – pode-se dizer que as tensões geradas pela ação – reação entre hegemonia e contra-hegemonia constituem um mundo em guerra; guerra esta cuja luta é travada, por um lado “por grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro, grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos.” (SANTOS, 2005, p. 27). É a luta dos países do Sul contra os países do Norte; dos pobres e dos ricos, dos dominantes e dominados. Trata-se de uma luta em que

[...] para alguns [...] ela [a globalização] é considerada como grande triunfo da racionalidade, da inovação e da liberdade capaz de produzir progresso infinito e

abundância ilimitada, para outros ela é anátema já que no seu bojo transporta a miséria, a marginalização e a exclusão da grande maioria da população mundial, enquanto a retórica do progresso e da abundância se torna em realidade apenas para um clube cada vez mais pequeno de privilegiados. (SANTOS, 2005, p. 53).

Como se situam em pólos opostos - globalização hegemônica e globalização contra-hegemônica - é possível evidenciar que a característica mais marcante da primeira é o global, isto é, aquilo que está desterritorializado. Já, no que diz respeito à globalização contra-hegemônica, é possível dizer que sua característica mais marcante é o inverso da hegemônica, isto é, ao invés do global e desterritorializado, tem-se o local, o territorializado, o regional.

Nessa perspectiva de local (localismo), o contra-hegemônico materializa sua resistência contra a globalização hegemônica quando leva em consideração a efetivação das economias comunitárias e locais, auto-sustentáveis. Essas economias baseiam-se na produção em pequena escala e, por isso mesmo, podem ser diversificadas, dentro de uma ótica contrária à monocultura, que será explicada adiante. Ao contrário da globalização hegemônica que desterritorializa e, portanto, retira a identidade local, a globalização contra-hegemônica objetiva dar uma ressignificação ao local, ao território, à identidade do lugar e da comunidade gerando um movimento de reterritorialização ou tomada do sentido do espaço ocupado por uma dada população.

Essa tomada de sentido do espaço ocupado por uma dada população manifesta-se quando um conjunto de iniciativas objetivam criar espaços em que haja sociabilidade de pequena dimensão em que a comunidade possa estabelecer relações do tipo olho-no-olho. (SANTOS, 2005).

Certamente, essas relações deveriam ser balizadas pela auto-sustentabilidade em que o sistema de cooperativismo participativo, agricultura familiar de pequena escala, pequeno comércio local, sistema de trocas locais, entre outros, dessem sustentação ao local, à comunidade, a um espaço geográfico certo e delimitado.

Não se trata, nessa construção desejável da contra-hegemonia, de se estabelecer uma ruptura com o mundo, isto é, não se trata de se estabelecer a contra-hegemonia a partir do isolacionismo do local com o resto do mundo – da volta ao provincialismo de séculos atrás – ou do retorno ao período medieval. Trata-se, sim, “de se propor medidas de protecção contra as investidas predadoras da globalização neoliberal. Trata-se de um *novo proteccionismo*: a maximização do comércio local no interior de economias locais, diversificadas e auto-

sustentáveis e a minimização do comércio de longa distância.” (Hines e Lang *apud* SANTOS, 2005, p.73).

Em outros termos, o localismo procura frear a expansão da globalização neoliberal propondo respostas reais para as comunidades reais. O lugar real, no caso da contra-hegemonia, é fator primordial, mas não que se deva levar a cabo a distinção entre o local e o global. Em outros termos, essa polarização simbólica significa o movimento translocal (entre localidades) no sentido de afrouxar ou deslegitimar a ação e os efeitos negativos da globalização neoliberal.

O local acontece globalmente. É preciso fazer com que o local contra-hegemônico também aconteça globalmente. Para isso não basta promover a pequena escala em grande escala. É preciso desenvolver [...] uma teoria da tradução que permita criar inteligibilidade entre as diferentes lutas locais, aprofundar o que têm em comum de modo a promover o interesse em alianças translocais e a criar capacidades para que estas possam efetivamente ter lugar e prosperar. (SANTOS, 2005, p.74).

Essa reação local, na visão de Boaventura de Sousa Santos (2005), necessita de uma transformação que deve ocorrer no campo das práticas interestatais, capitalistas globais, sociais e culturais. O liame que percorre todas essas práticas reside na democracia, seja no âmbito das práticas interestatais em que é necessária a transformação de uma democracia de baixa intensidade em uma democracia de alta intensidade; seja no âmbito das práticas capitalistas globais em que é necessária uma distribuição democrática das riquezas ou no campo das práticas sociais e culturais em que a transformação contra-hegemônica reside na construção democrática de regras de reconhecimento mútuo entre culturas distintas.

Em síntese, a dinâmica que movimenta os atuais contextos nacional e internacional é marcada por este complexo fenômeno o qual denominamos de globalização. Esta, conforme exposto anteriormente, não pode mais ser explicada sem estar imersa num cenário produzido historicamente pelo capitalismo e que conduziu a sociedade a profundas mudanças criando dois pólos: da hegemonia e o da contra-hegemonia.

Nessa polarização, enquanto a globalização hegemônica continua a deteriorar os ideais de emancipação social, liberdade, igualdade, não-discriminação e racionalidade - a globalização contra-hegemônica ocupa-se, ainda que de forma frágil, em mobilizar esforços organizados da base para o topo das sociedades. Essa mobilização tem se demonstrado mais visível e consistente a partir de 2001, quando da realização do primeiro *Fórum Social Mundial - FSM*, em Porto Alegre (RS).

A mobilização hegemônica, materializada na *Convenção de Davos* como força imperialista do capitalismo global, por sua vez, se opõe à contra-hegemônica, ao *Fórum*

Social Mundial. Trata-se de um capitalismo que mantém a emancipação social, portanto, os ideais da educação, distantes das sociedades.

Evidencia-se assim, nessa dicotomia hegemônica e contra-hegemônica, a polarização do poder capitalista e o desejo da emancipação social. São os conflitos e as tensões resultantes dessa polarização que promovem a dinâmica e o movimento que compõem o conjunto de elementos que servem para explicar o atual cenário da educação, os processos sociais, econômicos, culturais e políticos das sociedades nacionais atuais, em especial da sociedade brasileira. São esses conflitos e tensões que, em parte, explicam o fenômeno da globalização.

O movimento de construção da globalização contra-hegemônica, como dito anteriormente, é organizado da base para o topo das sociedades. Essa afirmação compõe os resultados principais de uma pesquisa dirigida por Boaventura de Sousa Santos intitulada *Reinventar a emancipação social: para novos manifestos*¹² e consiste, numa tentativa mais ampla de sua significação, no processo de resistência a todas as formas hegemônicas de poder. Trata-se de vários movimentos, muitos proclamados por cientistas sociais-ativistas que buscam a reinvenção da emancipação social. Esse movimento “é baseado em iniciativas locais destinadas a mobilizar lutas locais, mesmo que para resistir a poderes translocais, nacionais ou globais”. (SANTOS, 2003, p.23).

Apesar dessa busca de esclarecimento conceitual em prol da emancipação social alguns questionamentos, que são inerentes ao próprio movimento de construção da globalização contra-hegemônica, ainda não foram totalmente respondidos. Permanece, assim, o questionamento inicial: quais os principais pressupostos e desafios do processo de contra-hegemonia? O que significa emancipação social? Quem são os agentes da emancipação social?

A delimitação provisória da resposta à primeira pergunta foi evidenciada por Boaventura de Sousa Santos (2003) que enfatizou que os pressupostos do processo contra-hegemônico são, em síntese, o epistemológico e o sociopolítico.

Em relação ao primeiro pressuposto – o epistemológico – Boaventura de Sousa Santos o caracteriza como um “epistemicídio” explicando que, “em nome da ciência,

¹² Pesquisa realizada em seis países: África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia, Moçambique e Portugal. Envolveu sessenta e nove pesquisadores e objetivou analisar iniciativas, organizações e movimentos progressistas em cinco domínios sociais: democracia participativa, sistemas alternativos de produção, multiculturalismo, justiça e cidadania culturais luta pela biodiversidade entre conhecimentos rivais, novo internacionalismo operário. (SANTOS, 2003, p. 13.)

cometeu-se muito epistemicídio e o poder imperial socorreu-se dele para desarmar a resistência dos povos e grupos sociais conquistados”. (SANTOS, 2003, p.14).

Isso significa dizer que a ciência, em especial as ciências sociais, estão imersas em uma profunda crise gerada ao longo de um processo histórico cujos eixos basilares consolidados a partir do século XIX propunham o que hoje é inerente também à educação, isto é, as promessas de liberdade, igualdade, racionalidade, entre outras. Essa crise é reconhecida pelo movimento contra-hegemônico pelo fato de que tais promessas não foram concretizadas, pelo contrário, durante muitos anos a legitimação das ciências sociais hegemônicas representadas pela epistemologia imperial (ou seja, a epistemologia dos países centrais) negou a possibilidade de uma ciência multicultural, efetivada por comunidades científicas de países periféricos.

O que há de novo, pois, neste limiar de século é o reconhecimento de que há conhecimentos rivais alternativos à ciência moderna (...). Com isto, a possibilidade de uma ciência multicultural, ou melhor, de ciências multiculturais é hoje mais real do que nunca. Esta possibilidade não está, portanto, igualmente distribuída pelas diferentes comunidades científicas. Ela é tanto mais vaga quanto mais dominante é a hegemonia do paradigma científico, com suas estreitas divisões disciplinares, suas metodologias positivistas que não distinguem objetividade de neutralidade, sua organização burocrática e discriminatória dos conhecimentos em departamentos (...) que conduzem a aventura do conhecimento a privilégios corporativos. (SANTOS, 2003, p.15).

Trata-se de reconhecer que as ciências sociais representadas pelas epistemologias dominantes encontram-se em crise porque não deram conta, durante seu percurso histórico, de atender a uma função social, isto é, não suportaram, por meio de seus cânones imperialistas, a possibilidade de gerar espaço para o processo de emancipação social.

Em relação ao segundo pressuposto – o sociopolítico – Boaventura de Sousa Santos enfatiza que a globalização não é um fenômeno essencialmente novo, pois

[...] trata-se de um processo histórico que desde o século XV até hoje teve muitas facetas e muitos nomes: descobrimentos, colonialismo, evangelização, escravatura, imperialismo, desenvolvimento e subdesenvolvimento, modernização e, por último, globalização. (...) significa uma expansão exponencial das relações transfonteiriças, umas voluntárias, outras forçadas, com a conseqüente transformação das escalas que têm dominado até agora os campos sociais da economia, da sociedade, da política e da cultura [...] o que designamos por globalização são conjuntos de relações sociais desiguais, sendo por isso mais correto falar de globalizações que de globalização. . (SANTOS, 2003, p.16).

Denota-se, em função desse percurso histórico, que embora a globalização não possa ser considerada um fenômeno novo, há algumas inovações, mesmo porque, conforme dissemos anteriormente, se trata de um processo dinâmico, movimentado por dois pólos opostos que se tensionam e, ao se repelir, se reconfiguram, assumindo novas formas.

As inovações relativas à globalização foram referenciadas por Boaventura de Sousa Santos (2003) e ocorrem de forma conexas. Em primeiro plano, as inovações ocorrem em função das novas tecnologias da informação e comunicação que intensificam as relações entre fronteiras, isto é, nunca se viu em momento algum da história humana a possibilidade de se efetivar, de forma instantânea, a comunicação entre dois ou mais acontecimentos em distantes pontos do planeta. Assim, o instantâneo, o *on line* facilitado principalmente pela rede mundial de computadores – a internet – marcam o que Boaventura de Sousa Santos denomina de turbulência nas escalas temporais, que se constituem na contrapartida das escalas espaciais, isto é, em síntese, “o local é cada vez mais o outro lado do global e, vice-versa, o global é cada vez mais o outro lado do local.” (SANTOS, 2003, p. 17).

Esses globalismos localizados e localismos globalizados remetem à concepção equivocada que se tinha há bem pouco tempo do que vinha a ser globalização, isto é, pela concepção hegemônica, a globalização consistiria na consecução de uma aldeia global, algo utópico e que, de fato, ligou muitos grupos ao resto do mundo “por via do isolamento, isto é, nunca tantos grupos foram integrados por via do modo como são excluídos.” (SANTOS, 2003, p.17).

Em segundo plano, como já explicitado anteriormente, uma outra inovação bastante devastadora representa o objetivo maior da globalização hegemônica, isto é, a deterioração dos ideais que são, em síntese, a *bandeira* da educação - a emancipação social, liberdade, igualdade, não-discriminação e racionalidade. Em outras palavras, a intervenção social-hegemônica “deixou de ser feita em nome de um projeto de futuro e com isso deslegitimou todos os projetos de futuro alternativos antes designados como projetos de emancipação social.” (SANTOS, 2003, p.17). Trata-se de um vazio hegemônico que passa a enfrentar, nessa época atual, felizmente, um novo movimento contra-hegemônico que se materializa por meio de grupos, ações, fóruns, entre outros movimentos. Trata-se, em síntese, de um novo movimento em processo contínuo de construção que luta contra as formas de emancipação preconizadas pela face imperialista da globalização.

1.4 Possibilidades de emancipação social – a reinvenção da democracia via educação superior

Boaventura de Sousa Santos defende a idéia da reinvenção da emancipação social. Para ele, essa reinvenção visa a mudar a realidade dos países periféricos que têm vivido, nas últimas décadas, uma crise de regressão com muitas perdas. Essa crise tem um viés epistemológico eurocêntrico, que não têm capacidade de produzir soluções, nem alternativas. Trata-se da crise do pensamento hegemônico das ciências sociais, centradas em uma razão eurocêntrica, incapazes de produzir idéias e de renovar e reinventar a teoria e a emancipação social.

Afirma, ainda que

[...] o problema é que a emancipação social é um conceito absolutamente central na modernidade ocidental, sobretudo porque esta tem sido organizada por meio de uma tensão entre regulação e emancipação social, entre ordem e progresso, entre uma sociedade com muitos problemas e a possibilidade de resolvê-los em outra melhor, que são as expectativas. Então, é uma sociedade que pela primeira vez cria essa tensão entre experiências correntes do povo, que às vezes são ruins, infelizes, desiguais, opressoras, e a expectativa de uma vida melhor, de uma sociedade melhor. Isso é novo, já que nas sociedades antigas as experiências coincidiam com as expectativas: quem nascia pobre morria pobre; quem nascia iletrado morria iletrado. Agora não: quem nasce pobre pode morrer rico, e quem nasce em uma família de iletrados pode morrer como médico ou doutor. (SANTOS, 2007, p.17).

Para o autor a discrepância entre “experiência e expectativa, entre regulação e emancipação está desfigurada.” Sobre a experiência e expectativa, afirma ainda que, nesse caso, há uma inversão, isto é, “as expectativas para a maioria da população não são mais positivas que as experiências correntes; ao contrário, tornam-se mais negativas.”¹³

Nesse plano, comenta que, para alguns, “chegamos ao fim da História e o que resta é festejá-lo. Nós, ao contrário, pensamos que é preciso continuar com a idéia da emancipação social.” (SANTOS, 2007, p. 18).

O autor enfatiza que não podemos pensar essa emancipação em termos modernos pois os instrumentos que regularam a discrepância entre reforma e revolução, entre experiências e expectativas, entre regulação e emancipação, essas formas modernas, estão hoje em crise.

Salienta-se, nesse contexto, que embora essas formas modernas estejam em crise, o mesmo não se pode dizer, que a idéia de necessitarmos de uma sociedade melhor, mais

¹³ O exemplo dado por Santos (2007), nesse sentido, é que uma reforma na saúde/educação, hoje, é vista como certa para o pior, ao contrário do que ocorria no passado, cerca de vinte anos atrás.

justa, esteja em crise. Pelo contrário, as promessas da modernidade (liberdade, igualdade e solidariedade) são desejos da sociedade mundial.

Nesse sentido, é preciso criar uma epistemologia do sul e não uma epistemologia para o sul, senão correremos o risco de reproduzir novamente a epistemologia do norte.

A caracterização dessa crise das ciências eurocêntricas é feita por Boaventura de Sousa Santos a partir de duas figuras de linguagem: *metonímia e prolepse*. Em poucas palavras a razão metonímica reproduz somente aquilo que foi hegemonicamente consagrado. Ela reproduz tudo. Tudo o que não for de acordo com o que ela pensa é reduzido de forma global e hegemônico. Essa razão metonímica produz cinco modos de produção de ausências, as chamadas monoculturas: *Monocultura do saber e do rigor; Monocultura do tempo linear; Monocultura da naturalização das diferenças; Monocultura da escala dominante; e, Monocultura do produtivismo capitalista.*

O quadro a seguir, montado com base na exposição de Santos (2007), traz as explicações referentes a cada tipo de monocultura, com sua caracterização e forma de produção de ausência:

TIPO	CARACTERIZAÇÃO	FORMA (MODO) DE PRODUÇÃO DE AUSÊNCIA
Monocultura do saber e do rigor	-O único saber rigoroso é o científico. Os outros conhecimentos não têm validade. -Baseia-se na ciência ocidental -Essa cultura cria a inexistência de tudo o que não se coaduna com o modelo hegemônico.	-Reduz, contrai o presente porque elimina muita realidade que fica fora das concepções científicas da sociedade porque há práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos populares, indígenas, camponeses, urbanos, mas não são avaliados como importantes ou rigorosos. -Produz o epistemicídio, isto é, a morte dos conhecimentos alternativos.
Monocultura do tempo linear	-Os países hegemônicos estão na dianteira da direção, da história. -Tudo o que existe nos países hegemônicos é melhor (progressista) -Os países pobres que não acampanham a linearidade, a direção, isto é, que não acompanham os países que estão na dianteira do desenvolvimento são atrasados ou residuais.	-Visão de que seja impossível pensar que os países menos desenvolvidos possam ser mais desenvolvidos que os desenvolvidos em alguns aspectos.
Monocultura da naturalização das diferenças	-Ocultam hierarquias, das quais a classificação racial, ética, a sexual e a de castas (na Índia) são as mais persistentes. Ao contrário da relação capital/trabalho, aqui a hierarquia não é a causa das diferenças mas sua consequência, porque os que são inferiores nessas classificações naturais o são "por natureza", e por isso a hierarquia é uma consequência de sua inferioridade; desse modo se naturalizam as diferenças.	-A ausência se dá pela inferiorização.
Monocultura da escala dominante	-Há uma escala dominante nas coisas (universalismo ou globalização). O universalismo desconsidera o contexto no qual ocorre. A globalização considera a localização (ex. Quando você localiza o McDonald's localiza suas comidas, torna-as locais).	-A ausência é do particular e do local. A realidade particular e local não tem dignidade como alternativa crível a uma realidade global, universal. O global e universal é hegemônico; o particular e local não conta, é invisível, descartável, desprezível.
Monocultura do produtivismo capitalista.	-É a idéia de que o crescimento econômico e a produtividade mensurada em um ciclo de produção determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza, e tudo o mais não conta. Tudo o que não é produzido nesse contexto é considerado improdutivo e estéril.	-Neste caso, a maneira de produzir a ausência é com a improdutividade de qualquer outra forma produtiva que não a do modo capitalista.

Quadro 1 – Monoculturas da razão metonímica.

Fonte: Elaborado a partir da obra de SANTOS, 2007, p.28-31.

Diante desse contexto de monoculturas que produzem a ausência de forma global e que dão sustentação à razão metonímica, Santos (2007) propõe uma reação, uma inversão a

esse cenário por meio da Sociologia das Emergências. Nesse aspecto, o autor enfatiza que “temos de fazer que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem mas são invisíveis e não-críveis estejam disponíveis; ou seja, transformar os objetos ausentes em objetos presentes.” (*Idem*, p.32).

Destaca Santos (2007, p.32) ainda que “[...] nossa sociologia não está preparada para isso, não sabemos trabalhar com objetos ausentes, trabalhamos com objetos presentes; essa é a herança do positivismo. Estou propondo, pois, uma Sociologia insurgente.” Essa falta, isto é, ausência é tratado por Boaventura como “desperdício da experiência” (*Idem, Ibidem*, p.32).

Enfatiza Boaventura que a maneira de construir a Sociologia das Ausências é substituir as monoculturas pelas ecologias (que são cinco): Ecologia dos saberes; Ecologia das temporalidades; Ecologia do reconhecimento; Ecologia transescala; Ecologia das produtividades.

TIPO DE ECOLOGIA	CARACTERIZAÇÃO	FORMA (MODO) DE PRODUÇÃO DA SOCIOLOGIA DOS EMERGENTES (REAÇÃO CONTRA AS MONOCULTURAS)
Ecologia dos saberes	-Trata-se de usar contra-hegemonicamente a ciência hegemônica. -Aqui a ciência hegemônica deve dialogar com o popular.	-cria a possibilidade de que a ciência entre não como uma monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla dos saberes em que o saber científico possa dialogar com o laico, o popular, camponês.
Ecologia das temporalidades	-Embora exista um tempo linear, também existem outros tempos. -O importante é eliminar a residualidade (ex. Um camponês quando encontra um executivo deve ser visto sem a residualidade – inferioridade – em função do executivo – que pela monocultura do tempo linear é visto como mais avançado).	-Cada forma de sociabilidade deve ter sua própria temporalidade, porque se se vai reduzir tudo à temporalidade linear, está-se afastando todas as outras coisas que têm uma lógica distinta (da minha.)
Ecologia do reconhecimento	-Deve-se descartar as hierarquias, isto é, somente deve-se aceitar as diferenças que restem depois de as hierarquias terem sido descartadas.	-Descarte da hierarquia. As diferenças que permanecerem depois de eliminarmos as hierarquias são as que valem.
Ecologia transescala	-Deve-se ser capaz de trabalhar entre as escalas, articular análises de escalas locais, globais e nacionais. (Obs: observamos escalas de fenômenos, e por isso muito dos discursos dos executivos ou das agências transnacionais têm uma escala para ver os fenômenos que não é a nossa, ou que não é a dos trabalhadores ou dos camponeses. Portanto, é preciso analisar como é possível ver através das escalas.	-Possibilidade de articular em nossos projetos as escalas locais, globais e nacionais.
Ecologia das produtividades	-Consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, cooperativas.	-Valoriza os sistemas alternativos (produção, organizações populares, etc).

Quadro 2 – Ecologias – tipos, caracterização e forma de produção da sociologia.

Fonte: Elaborado a partir da obra de SANTOS, 2007, p.28-31.

Por sua vez, no que diz respeito à Razão Proléptica, de forma resumida, pode-se dizer que é aquela que explica demasiadamente o futuro. É tão perigosa quanto à Razão Metonímica (que reduz).

Cabe salientar que Santos (2007, p. 37) enfatiza que “a crítica da razão proléptica é feita por outra sociologia insurgente, a Sociologia das Emergências. Enquanto a Razão

Metonímica é confrontada com a Sociologia das Ausências, a Razão Proléptica é enfrentada pela Sociologia das Emergências. Ainda, enquanto a Sociologia das Ausências objetiva tornar presentes experiências desperdiçadas (ausentes), a Sociologia das Emergências visa produzir experiências possíveis “que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência.” (*Idem*, p.38).

A Sociologia das Emergências, por fim, nos permite abandonar a idéia de futuro abstrato, sem limites, substituindo-o por algo concreto, baseado nessas emergências de modo que o futuro possa ir sendo construído. A produção das ausências e a sua contradição – a sociologia dos emergentes – podem ser assim sintetizadas:

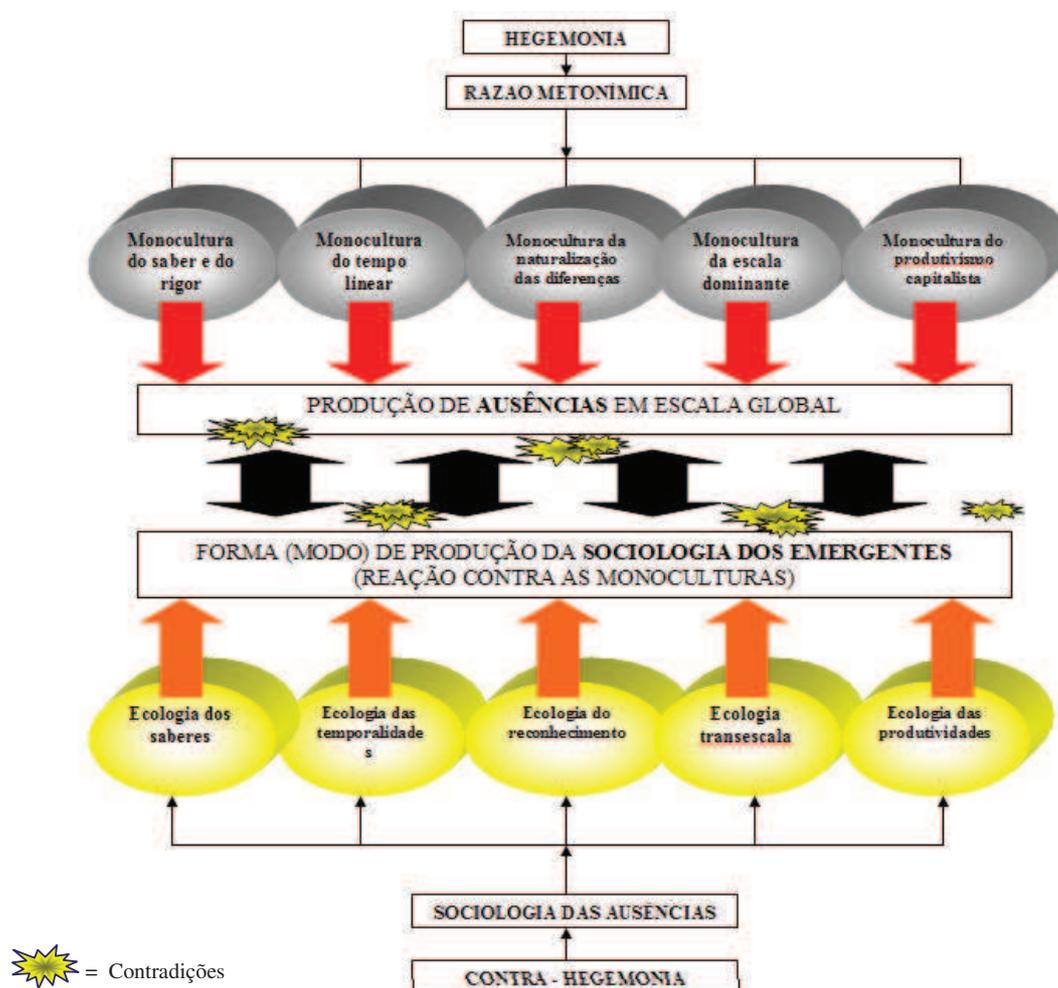


Figura 4 – Razão Metonímica (monoculturas) X Sociologia dos Ausentes (ecologias)

Fonte: Elaborado por Jeferson Saccol Ferreira (2007), com base em Santos (2001, p. 77) e Longhi (1998, p.31)

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL: EM BUSCA DA REDUÇÃO DE DESIGUALDADES PELA VIA DO COMPROMISSO SOCIAL

O presente capítulo aborda a questão do desenvolvimento regional na perspectiva do desenvolvimento local, isto é, no sentido de que desenvolver uma região consiste em descobrir, redescobrir e valorizar as características de sua gênese, perpassando pelo estímulo dos aspectos culturais, sociais, econômicos, jurídicos, físicos e naturais. Em suma, a pretensão, neste capítulo, em primeiro plano, consiste em tratar o desenvolvimento regional na perspectiva de descoberta, de forma a compor um verdadeiro processo contra-hegemônico em que a valorização do povo, do cidadão e de seus espaços seja a tônica de todo o processo. Trata-se de se lançar um olhar mais atento ao local, às possibilidades de desenvolvimento no sentido de melhoria de qualidade de vida e bem-estar da população, do homem inserido em seu espaço sócio-cultural, que culmine na valorização da vida; em outros termos, que o processo de desenvolvimento local contribua, efetivamente, para dar ao indivíduo local a oportunidade de melhorar, além de sua renda, a sua qualidade de vida.

Como visto no capítulo anterior, uma das estratégias da reação ao avanço desenfreado da globalização hegemônica consiste na redescoberta do local, na busca à produção de pequena escala, à redistribuição das riquezas, à diminuição da desigualdade social, enfim, ao resgate da cultura, da história, das origens de um povo. Como entende Santos (2005), a globalização, além de descaracterizar os limites territoriais, vai além: descaracteriza a identidade de um local, principalmente por meio das diversas monoculturas que o agridem frontalmente. Essas monoculturas são, em essência, grandes responsáveis pela desigualdade social.

Nesse diálogo entre desenvolvimento regional que privilegia o local e o homem enquanto ser que se constitui historicamente, um outro fator considerado imprescindível no fomento desse desenvolvimento é estudado, isto é, colocam-se, na mesma esfera de análise, as possibilidades de responsabilidade social da educação superior como agente catalisador desse processo de redução de desigualdades sociais. Se a educação, conforme denotam Bassan e Siedenberg (2003) é fator primeiro do processo de desenvolvimento regional, qual será o papel da educação superior em prol do desenvolvimento via responsabilidade social?

Em outros termos, pela via da responsabilidade social, quais as contribuições da educação superior no processo de desenvolvimento regional?

Foram estas indagações que delinearão o desenvolvimento deste capítulo que, num primeiro momento, abordará os conceitos de região e desenvolvimento regional, este concebido enquanto espaço de emancipação do homem como sujeito ativo – o verdadeiro cidadão - e, num segundo momento, abordará o papel a ser desenvolvido pela educação superior pela via da responsabilidade social como fator catalisador positivo do processo de desenvolvimento.

Como se privilegiou o conceito de desenvolvimento regional a partir do desenvolvimento local, abordar-se-á, a seguir, o conceito de região (esta vista como o espaço onde ocorre o desenvolvimento) e o conceito de desenvolvimento propriamente dito.

2.1 O conceito de região

Ao se trazer à tona a ideia de região, observa-se que, geralmente, associa-se essa ideia à geografia, mesmo porque o conceito de região sempre foi fundamental a essa disciplina. Hoje, no entanto, esse vocábulo é visto como polissêmico e ambíguo, dados os distintos usos que permite. Trata-se de uma “das palavras mais difundidas, mais vagas e mais polissêmicas da geografia.” (BRUNET, 1993, p.421 *apud* SILVEIRA, 2003, p. 13).

Região, conforme descreve Lobato (1997), advém do latim – *regio* – e se refere ao espaço (unidade) político-territorial em que o império romano era dividido. O radical – *reg* – significa dominar, reger (*regere*), governar – “[...] o que atribui ao termo uma conotação essencialmente política.” (BASSAN; SIEDENBERG, 2003, p. 140).

Em suma, o termo região significava o domínio efetivado em dada porção de terra, de uma superfície terrestre diferente de outras porções. Aí está embutida a questão da diferença, da identidade de um local para o outro.

As concepções estabelecidas entre os geógrafos para as designações de região, do final do séc. XIX até meados de 1970 baseavam-se em três aspectos: natureza (1870-1920), paisagem cultural (1920-1950) e criação intelectual (1960 – 1970). Após 1970, outras três concepções foram definidas: resposta aos processos capitalistas, identificação regional e, o último, meio de interações sociais. (LOBATO, 1997).

Em relação ao primeiro recorte histórico (séc XIX a 1970), no que diz respeito à concepção de região baseada em aspectos da natureza, pode-se dizer que a região natural é

concebida como uma porção de determinada superfície terrestre em que se combinavam certos elementos da natureza, tais como o clima, a vegetação, o relevo.

No que diz respeito ao aspecto da paisagem cultural, a região é concebida como área “[...] de ocorrência de uma mesma paisagem cultural.” (BASSAN; SIEDENBERG, 2003, p. 140).

A concepção de região enquanto criação intelectual baseia-se na identificação de uma região a partir dos propósitos de cada pesquisador, isto é, pode-se identificar uma região climática, região industrial, entre outras.

Em relação ao segundo recorte histórico (a partir de 1970) no que se refere à concepção de região, pode-se dizer que passou a existir uma pluralidade de conceitos entre os geógrafos.

Na concepção de região como resposta aos processos capitalistas ela é compreendida como organização espacial dos processos sociais associados ao modo de produção capitalista. Já, em relação à identificação, trata-se de um conjunto específico de relações culturais entre um grupo e lugares particulares. Por fim, na terceira concepção, a região é um meio para interações sociais, isto é, ocorre uma visão política da região que se baseia no fato de que a dominação e poder constituem elementos fundamentais na diferenciação das áreas. (AREND; ORLOWSKI, 2006, p.150).

Lobato (1997), entende que a região é uma particularidade dinâmica e que tem posto vários desafios aos geógrafos no sentido de tornar inteligível a ação humana no tempo e no espaço.

Para Bassan e Siedenberg (2003, p. 141) “[...] o termo região tem diversos conceitos, porém, de uma maneira ou de outra, cada analista acaba incluindo noções naturais ou ambientais (relevo, clima, vegetação), econômicas, sociais e culturais, observando, em boa parte dos casos, o aspecto histórico que deu origem e especificidade a cada região.”

É importante se destacar que determinada região tem sua dinâmica própria, que pode ser analisada a partir de diversos fatores. Esses fatores são responsáveis pelo processo diferenciado de desenvolvimento regional.

Na visão de Bassan e Siedenberg (2003, p. 142)

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

diferenciado de desenvolvimento de cada região. É através desses fatores que aparece a identidade regional.

Neste capítulo considera-se como região aquele espaço (porção do espaço, local) que delimita determinadas características naturais específicas que no decorrer de seu processo de formação histórico e cultural configurou sua identificação social, econômica e política com o intuito de satisfazer as necessidades de sua população e, com isso, delineou uma identidade regional própria.

Dessa forma, neste capítulo, o desenvolvimento regional é visto na perspectiva de descoberta em que a valorização do povo, do cidadão e de seus espaços é a tônica de todo o processo. O conceito de desenvolvimento regional se discute no próximo item.

2.2 Crescimento e desenvolvimento

Ao iniciar uma discussão sobre desenvolvimento é importante, inicialmente, questionar se há diferenças entre desenvolvimento e crescimento. É importante questionar, também, acerca de qual a relação existente entre ambos. Esses questionamentos tornam-se importantes na medida em que se percebe que há autores que entendem que crescimento e desenvolvimento são sinônimos.

Conforme explica Souza (1999), há uma corrente que aborda o crescimento como sinônimo de desenvolvimento. Paralelamente, há uma outra corrente que afirma ser o crescimento uma questão indispensável para o desenvolvimento, mas insuficiente. Ainda, existe uma outra corrente que afirma ser o crescimento econômico uma simples variação quantitativa do produto, enquanto desenvolvimento aborda mudanças no modo de vida das pessoas, nas instituições e nas estruturas produtivas.

Diante dessas correntes,

[...] desenvolvimento econômico define-se, portanto, pela existência de crescimento econômico contínuo (g), em ritmo superior ao crescimento demográfico (g^*), envolvendo mudanças de estruturas e melhoria de indicadores econômicos e sociais. Compreende um fenômeno de longo prazo, implicando o fortalecimento da economia nacional, a ampliação da economia de mercado e a elevação geral da produtividade. Com o desenvolvimento, a economia adquire maior estabilidade e diversificação; o progresso tecnológico e a formação do capital tornam-se gradativamente fatores endógenos, isto é, gerados predominantemente no interior do país. (SOUZA, 1999, p. 22).

Observa-se que o desenvolvimento perpassa o estágio das modificações econômicas e sociais tanto é que, conforme Stiglitz (*apud* Arend; Orłowski, 2006, p.151) “[...] desenvolvimento representa uma transformação da sociedade, uma mudança das relações tradicionais, das maneiras de pensar, de lidar com a saúde e a educação, dos métodos tradicionais de produção, em favor de meios mais modernos.”

Assim, ao alcançar o estágio de desenvolvido, determinado país demonstra ter passado por modificações econômicas e sociais e, nesse processo de mudança, ter superado suas principais dificuldades, tanto na área social, quanto na econômica. Significa, em outros termos, que esse país está num patamar superior em relação aos países pobres, comumente designados de subdesenvolvidos, em desenvolvimento ou de terceiro mundo. Nesses países, o desenvolvimento econômico é baixo em função da alta dependência econômica dos órgãos financeiros internacionais. Há, também, uma alta dependência tecnológica externa, altos índices inflacionários, concentração de renda, dívida externa exacerbada, entre outros agentes nocivos que impedem o investimento público na educação, saúde, habitação, infraestrutura pública, em suma, em questões sociais.

Mas, enfim, qual a diferença entre desenvolvimento e crescimento? Em relação a esta pergunta, pode-se dizer que, para esta pesquisa, o desenvolvimento é concebido como um processo qualitativo, que leva em conta a qualidade de vida da população. Por qualidade de vida entende-se o acesso à educação, à alimentação, à saúde, habitação, ao trabalho, aos bens e serviços mínimos que as pessoas necessitam para uma vida digna. Por uma vida digna entende-se àquela em os indivíduos e suas famílias, por meio de seu trabalho e pela operância do Estado, conseguem satisfazer as suas necessidades humanas mínimas.

Sendo assim, por essas afirmações, o conceito de desenvolvimento deve ultrapassar a condição puramente econômica e ser acompanhado por outros indicadores, tais como: alimentação, expectativa de vida, educação, segurança, habitação, saúde, entre outros. Assim, se uma região apresenta alto índice de renda *per capita*, não se pode afirmar, simplesmente, a partir desses indicadores, que essa região é desenvolvida. A partir deles, essa afirmação não se sustenta porque não garante que as riquezas estão distribuídas de forma equilibrada a toda a população. Em suma, ao se processar de forma qualitativa, o conceito de desenvolvimento que se defende é aquele que leva em consideração a justiça social. Justiça social, por sua vez, compreende a eliminação da pobreza, da desigualdade, do desemprego, entre outros elementos nocivos à sociedade.

No que tange ao conceito de crescimento, entende-se que o mesmo é mais concebido como um processo quantitativo, que preza pela quantidade. “Em sentido mais amplo,

crescimento (econômico) é um aumento contínuo, no tempo, do Produto Nacional Bruto em termos reais. Em sentido mais restrito, crescimento (econômico) seria o aumento do produto *per capita* no período considerado para análise”. (BASSAN; SIEDEMBERG, 2003, p. 143-144). No crescimento, não se levam em consideração fatores sociais, mas o acúmulo (quantidade) de riquezas.

Em relação aos conceitos de crescimento e desenvolvimento, Bassan e Siedenberg (2003, p. 143) informam que

[...] o crescimento é visto como um processo de expansão quantitativa, geralmente observado em sistemas relativamente estáveis dos países industrializados, ao passo que o desenvolvimento é encarado como um processo de transformações qualitativas dos sistemas econômicos que prevalecem nos países desenvolvidos.

Paralelamente, Hanefeld (2002, p.127-128) informa que

[...] modernamente, o desenvolvimento econômico, em conjunto com o crescimento econômico e o desenvolvimento social, passaram a ser compreendidos como compartimentos do desenvolvimento total, incluindo, *lato sensu*, atributos vinculados à melhoria de vida dos indivíduos e à preocupação com o meio ambiente. Representam, de igual maneira, uma inexistência de claros limites entre todos os compartimentos, onde, de fato, suas áreas limítrofes são virtuais, caracterizando verdadeiras “áreas cinzentas” entre todos os elementos considerados. Em adição, tal concepção indissocia o âmbito social do econômico, assim como as áreas indiretamente a eles relacionadas, porém correlatas, e mescla elementos quantitativos e qualitativos, onde os últimos constituem a parcela contemporânea do conceito de desenvolvimento, incluindo, dentre outros, igualdade de oportunidades aos indivíduos, combate à pobreza e à miséria, acesso à educação e à saúde e proteção ao meio ambiente.

Observa-se, diante desses conceitos, que desenvolvimento e crescimento apresentam variações na literatura que trata dessa temática. O que fica mais evidente é que o tratamento como termos sinônimos é pouco utilizado, ou está em desuso. O emprego do termo crescimento como parte indispensável do desenvolvimento é aceito, mas observa-se que tem recebido destaque por parte de muitos pesquisadores, o emprego do conceito de desenvolvimento que compreende a idéia de crescimento, superando-a, isto é,

[...] o desenvolvimento passa a ser tratado a partir de critérios, com a eficiência produtiva, a satisfação das necessidades humanas e o atendimento dos objetivos da sociedade, o que implica uma boa administração dos escassos recursos. O desenvolvimento passa a ser qualitativo, buscando, paralelamente ao aumento da produção, uma melhor distribuição de renda e maior qualidade de vida. Ele se refere ao crescimento de um conjunto de estrutura complexa. Esta complexidade traduz as diversidades das formas sociais e econômicas. (HANEFELD, 2002, p.127-128)

Este conceito de desenvolvimento leva em conta a justiça social e, se assim o faz, considera as possibilidades de redução das desigualdades sociais. Esse processo de desenvolvimento – que aqui se defende e se assume enquanto conceito – converge um movimento de inclusão social, a qual leva a uma distribuição mais igual da renda, bem como uma maior participação da população nas decisões de competência da região. Aliado a esse movimento de inclusão há, também, um amplo movimento de conscientização social, que desencadeia um outro processo: o de identidade do povo que habita dada região. Trata-se de um verdadeiro processo de transformação, que passa pela inclusão e, portanto, pela consciência. Sendo assim, se há transformação e consciência, há vontade e iniciativa, há possibilidades de se desencadear o desenvolvimento regional, que consiste num movimento, num esforço que é impresso de dentro (do local) para fora, por uma coletividade consciente e que deseja a transformação.

2.3 O desenvolvimento regional e a redução das desigualdades

Ao se analisar o desenvolvimento relacionado à desigualdade social percebe-se que se está diante de um cenário complexo. Complexo, porque conforme explicitado, o próprio conceito de desenvolvimento assume diversas posturas teóricas e, muitas vezes, concentra também posicionamentos ideológicos. Assim, no que diz respeito ao conceito de desenvolvimento, cada pesquisador deverá alinhar quais são os limites conceituais que pretende investigar ou trabalhar porque “está ainda por [se] formular uma teoria geral de aceitação em torno do desenvolvimento [...]” (LOPES *apud* AREND; ORLOWSKI, 2006, p.152). Complexo, porque há autores, a exemplo de Becker (2003), Bassan (2003), Siedenberg (2003), que propõem que este conceito deve ser analisado de forma interdisciplinar, assim como um processo de transformação social, que força as concepções teóricas a abandonar interpretações monocausais e unidimensionais. Interpretações monocausais e unilaterais que fogem ao espectro da interdisciplinaridade conduzem ao “desencontro da realidade cada vez e de novo”. (THOLE, 2006, p.151). Complexo, porque, como dito, é um conceito inacabado e há autores que afirmam que a história do conceito conduz a um tempo muito mais remoto do que a referida opinião sugere. Assim, reportando-se ao sonho da Modernidade, percebe-se que este conceito estava relacionado ao pensamento otimista das coisas, “[...] um otimismo que entendia os indivíduos e as

sociedades – a partir de suas próprias energias – como sendo capazes de forjar um mundo cada vez melhor.” (THEIS; MATTEDI, 2002, p.84). “Se o termo desenvolvimento se generaliza só em meados do século XX, a razão é que havia uma outra forma de expressar essa concepção otimista das coisas predominante nos dois séculos anteriores: trata-se do termo progresso. Nesse ponto, um questionamento vem à tona: qual é a aproximação dos termos progresso e desenvolvimento? A resposta a essa pergunta não pode aqui ser respondida na sua totalidade, tendo em vista as várias controvérsias sobre a origem dos termos, bem como a necessidade de se recompor o seu quadro originário. No entanto, a tentativa de uma aproximação pode ser efetuada. Assim, no termo progresso

[...] é destacado o momento da esperança, isto é, da visão de futuro em liberdade, justiça e abundância’ (Sbert, 1993, p.130). Esta visão futurista, cuja origem é ‘creditada aos filósofos progressistas dos séculos XVIII e XIX, era completamente estranha às sociedades Antiga e da Idade Média’ (Rapp, 1992, pp. 41, 104-105, 108). (THEIS; MATTEDI, 2002, p. 84).

Disso pergunta-se: como essa idéia de progresso ascendeu ao período da Modernidade? Ora, uma tentativa de explicar esse episódio baseia-se no fato do mito do pré-moderno, o qual concebeu o mundo como algo pronto e acabado. Assim, com o pensamento racional da Modernidade, vem à tona ou revive-se esse ideal de progresso, que sobrevive à pré-modernidade.

[...] o pensamento racional da Modernidade, tão logo suplantara a velha crença mítica chamou uma nova crença [...], a crença no poder da história, nas ciências naturais e na técnica, enfim, no aperfeiçoamento dos seres humanos. Embora seja discutível como a idéia de progresso evoluiu historicamente, uma possibilidade é que, tendo seu ponto de partida na imagem da criação divina, ela foi reforçada ao longo do tempo por novas imagens divinas (elaboradas por Kant, Hegel, Marx, e outros), chegando até o período moderno. Importa assinalar que é sobre as conseqüências desse desenvolvimento que repousa o fato de que a história mesma, interpretada como idéia de progresso, finalmente passou a ocupar o lugar de Deus enquanto instância que confere significado às coisas. A perspectiva de um Deus bondoso e todo-poderoso será transferida ao progresso histórico que, então, assumirá efetivamente o caráter de instância que provê sentido às coisas, passando, assim, a conferir um caráter pessoal à ambição humana. (RAPP, *apud* THEIS; MATTEDI, 2002, p. 85-86).

Para o autor, a conceituação de progresso gera uma conseqüência temporal. Os fenômenos decorrentes dessa conseqüência não estão isolados uns dos outros. Entre esses elementos há um vínculo, uma continuidade. Dentro desse vínculo surge algo novo – avaliado de forma positiva e melhor do que antes.

Observa-se que é esse elemento novo e produtivo (melhor do que antes), que constitui a idéia central de progresso. É essa idéia de progresso que se aproxima mais da

idéia de desenvolvimento. Observa-se, também, que essa idéia de progresso, que se aproxima da idéia de desenvolvimento, está, naturalmente, associada à formação da sociedade capitalista. Em síntese, o que se pretende esclarecer é que o conceito de desenvolvimento foi largamente influenciado pela idéia de progresso. Se um influenciou outro, os problemas de um também influenciaram o outro. Pela influência do capital, pela necessidade do acúmulo de riquezas, talvez resida aí a origem da conotação econômica do desenvolvimento, isto é, em função da dominação engendrada pela burguesia interessada no acúmulo de capital, o conceito de desenvolvimento, inicialmente, assumiu um caráter essencialmente econômico.

Retomando-se as considerações pertinentes à análise do desenvolvimento relacionado à desigualdade social, percebe-se que, pelo esforço que até aqui se empreendeu, pode-se dizer que o desenvolvimento regional tem por objetivo a redução das desigualdades sociais. Se assim não for, trata-se de um conceito de desenvolvimento inerte, ultrapassado e socialmente inútil. Em outros termos, o desenvolvimento regional é o remédio; a desigualdade, a doença. Se visto apenas pelo escopo econômico – quantitativo – melhor é o emprego do termo crescimento; se visto enquanto mola propulsora da reprodução social da vida – cabe-lhe o emprego do termo desenvolvimento regional. Na visão de Boisier (*apud* Bassan; Siedemberg, 2003, p. 146) trata-se de “um processo localizado de troca social sustentada que tem como finalidade última o progresso permanente da região, da comunidade regional como um todo e de cada indivíduo residente nela”.

Conforme salienta Becker (2000), há duas condições para que ocorra o desenvolvimento regional: a condição econômica e a região (lugar) social e ambiental, articulada de forma espacializada e regionalizada. A condição econômica deve ser balizada pelos interesses locais de reprodução social da vida. Becker (2000) entende, também, que a condição econômica de uma região (lugar) que se pretende o desenvolvimento regional, deve ser articulada economicamente, setorializada, verticalizada e hierarquizada por interesses econômicos.

Nesse processo, no entanto,

[...] é importante salientar a presença de um crescente movimento de inclusão social, que leva a uma distribuição mais igualitária da renda e a uma maior e a uma maior participação da população nas decisões de competência da região. Associado a isso, há um crescente processo de conscientização e mobilização social, a fim de proteger o meio ambiente e maximizar a utilização dos recursos naturais disponíveis. Por último, é importante, para o desenvolvimento regional, o processo de identificação da população com sua região. (BASSAN; SIEDEMBERG, 2003, p. 147).

Nesse movimento de construção de um desenvolvimento regional concebido a partir do local, observa-se que, para cada região, há uma série de especificidades. Essas especificidades, que contribuem para a formação da identidade regional, tangem as diferenças culturais, às trajetórias históricas, às tradições; enfim, não se pode aplicar as experiências de um local para outro sem se considerar que a redução das desigualdades para um lugar é diferente para outro. Assim, uma política de desenvolvimento que objetive buscar melhorias nas condições de vida para as populações deve observar a sua própria localidade e, a inserida nessa realidade, elaborar um projeto de desenvolvimento. Frise-se que o desenvolvimento regional não está pautado no desenvolvimento de coisas, mas no desenvolvimento humano (ESTEVA, 2000). Assim, qualquer processo que não considere a satisfação das necessidades básicas do ser humano é inócuo e ineficaz. É sobre esse assunto – desenvolvimento humano – que o próximo item trata.

2.4 Desenvolvimento humano e o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano: do global à realidade brasileira

Conforme se discutiu no item anterior, o desenvolvimento regional, numa concepção alternativa (e aqui defendida), deve ser visto como um projeto de emancipação e de libertação das pessoas que vivem em um determinado local. Trata-se de um projeto em que a condição econômica deve ser balizada pelos interesses locais de reprodução social da vida. A partir desse conceito, espera-se que haja a redução das desigualdades sociais e que a região (lugar) social e ambiental se dê de forma auto-articulada, espacializada e regionalizada. Trata-se, em síntese, de um conceito que prime pelo desenvolvimento humano.

Nesse viés, alguns questionamentos tornam-se inquietantes: o que é desenvolvimento humano? Há uma forma de medi-lo? Se há uma forma de medi-lo, quem ou o quê o utiliza? A quem ou o quê afeta?

As respostas a esses questionamentos podem ser, senão respondidas na sua integralidade, dada a complexidade do tema, ao menos respondidas por efeito comparativo, de acordo com o que se apreende a partir da proposta da Organização das Nações Unidas – ONU, responsável pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud, em vigor desde 1990.

Assim, de acordo com o Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento 2007-2008 - Pnud (2007, p.24)

O desenvolvimento humano diz respeito às pessoas. Diz respeito ao alargamento do seu leque de escolhas e das suas liberdades essenciais – o seu potencial humano – de modo que lhes seja permitido viver uma vida que valorizem. Para o desenvolvimento humano, o poder de escolha e a liberdade significam mais do que uma mera ausência de restrições. As pessoas cujas vidas são corroídas pela pobreza, doença ou analfabetismo não são, em nenhuma acepção do sentido da palavra, livres de levarem uma vida que valorizem. O mesmo se passa com as pessoas a quem lhes foi negado os direitos civis e políticos de que necessitam para influenciar decisões que afetam as suas vidas.¹⁴

Cabe salientar que, no que tange ao cenário mundial, a Organização das Nações Unidas – ONU utiliza, na elaboração do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.¹⁵

Em relação ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud, este

[...] tem como mandato central o combate à pobreza. Em resposta ao compromisso dos líderes mundiais de atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), o Pnud adota uma estratégia integrada, sempre respeitando as especificidades de cada país, para a promoção da governabilidade democrática, o apoio à implantação de políticas públicas e ao desenvolvimento local integrado, a prevenção de crises e a recuperação de países devastados, a utilização sustentável da energia e do meio ambiente, a disseminação da tecnologia da informação e comunicação em prol da inclusão digital, e a luta contra o HIV/AIDS. O Pnud é uma instituição multilateral e uma rede global presente hoje em 166 países, pois está consciente de que nenhuma nação pode gerir sozinha a crescente agenda de temas do desenvolvimento. (ONU, 2007).

Com princípios que sustentam advogar pelas mudanças necessárias para a sustentabilidade do planeta e melhores condições de vida dos povos, o Pnud

¹⁴ Human development is about people. It is about expanding people's real choices and the substantive freedoms—the capabilities—that enable them to lead lives that they value. Choice and freedom in human development mean something more than the absence of constraints. People whose lives are blighted by poverty, illhealth or illiteracy are not in any meaningful sense free to lead the lives that they value. Neither are people who are denied the civil and political rights they need to influence decisions that affect their lives.

¹⁵ Nesse aspecto, alguns elementos devem ser esclarecidos, a saber: ONU, Pnud e IHD tendo em vista a sua repercussão global e, em especial, sua inserção no Brasil. A ONU – Organização das Nações Unidas consiste numa instituição internacional, composta por 192 Estados Soberanos. Foi fundada após a 2ª Guerra Mundial com promessas de manter a paz e a segurança mundial, além de incentivar as relações de cordialidade entre as nações, promover o progresso social, melhorar os padrões de vida e de direitos humanos. Os membros são unidos em torno da Carta da ONU, um tratado internacional que enuncia os direitos e deveres dos membros da comunidade internacional. As Nações Unidas são formadas por seis órgãos principais: a Assembléia Geral, o Conselho de Segurança, o Conselho Econômico e Social, o Conselho de Tutela, o Tribunal Internacional de Justiça e o Secretariado. Esses órgãos estão situados na sede da ONU, em Nova York, salvo o Tribunal, que fica em Haia, na Holanda. (ONU, 2007). Ligados à ONU há organismos especializados que trabalham em áreas tão diversas como saúde, agricultura, aviação civil, meteorologia e trabalho – por exemplo: OMS (Organização Mundial da Saúde), OIT (Organização Internacional do Trabalho), Banco Mundial e FMI (Fundo Monetário Internacional). Estes organismos especializados, juntamente com as Nações Unidas e outros programas e fundos (tais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância, Unicef), compõem o Sistema das Nações Unidas. (ONU, 2007).

[...] conecta países a conhecimentos, experiências e recursos, ajudando pessoas a construir uma vida mais digna e trabalhando conjuntamente nas soluções traçadas pelos países membros, para fortalecer as capacidades locais e proporcionar acesso tanto aos recursos humanos, técnicos e financeiros do Pnud e da cooperação externa quanto à sua ampla rede de parceiros: governos nacionais e locais, terceiro setor, universidades e centros de excelência, setor privado, outros organismos internacionais. (ONU, 2007).

No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, Arend e Orłowski (2006, p.153) informam que seu objetivo “é oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o PIB *per capita*, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. O IDH pretende ser uma média geral e sintética do desenvolvimento humano.” O IDH incorpora indicadores de esperança de vida ao nascer, grau de alfabetização entre adultos e poder de compra per capita de cada país. “[...] o cálculo do IDH baseia-se em 4 indicadores agrupados em três dimensões, com peso de (1/3) cada dimensão: a). Renda: considera a renda familiar per capita média; b). Educação: é dividida entre taxa de analfabetismo (%) e número médio de anos de estudo; c). Longevidade: consiste na esperança de vida ao nascer.” (AREND; ORŁOWSKI, 2006, p. 153).

O IDH é um índice muito difundido no mundo para comparar as condições de vida entre as populações dos mais variados países; é com base nos resultados gerados pela aplicação deste índice que a ONU elabora seus programas objetivando, como se propõe, ao combate à pobreza e à melhoria das condições humanas no globo.

Como dito, o Pnud, assim como a ONU e seus órgãos têm grande impacto no Brasil. Um desses impactos ocorreu em forma de dependência financeira do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) – pois estas agências são órgãos da ONU. A dívida contraída com essas agências, por muitos anos, desacelerou o desenvolvimento humano no Brasil, posto que, por meio de suas políticas neoliberais, o mais importante reside no equilíbrio econômico e não no resgate social.

Conforme o relatório do Pnud (2007, p. 24) “o crescimento econômico, uma condição para um progresso sustentável na redução da pobreza, acelerou num vasto conjunto de países.”

O Pnud 2007-2008, (publicado pela ONU em 27 de novembro de 2007) faz uma leitura atualizada dentro do contexto das alterações climáticas evidenciando riscos que estão a emergir, acelerando e elevando o nível de pobreza e vulnerabilidade dos países pobres. Uma análise foi feita por esse relatório a partir de cinco áreas, a saber: baixos rendimentos (*Income povert*), nutrição (*Nutrition*), mortalidade infantil (*Child mortality*) e saúde (*Health*).

Área	Descrição
Baixos rendimentos (<i>Income povert</i>)	Há ainda cerca de um milhar de milhão de pessoas a viver no limiar da sobrevivência com menos de US\$1 por dia, com 2,6 mil milhões – 40% da população mundial – a viver com menos de US\$2 por dia. Fora da Ásia de Leste, a maioria das regiões em desenvolvimento estão a reduzir os índices de pobreza a um ritmo lento – demasiado lento para atingir os ODMs de reduzir para metade a extrema pobreza em 2015. A não ser que se verifique uma aceleração na redução de pobreza a partir de 2008, o objetivo não deverá ser cumprido para cerca de 380 milhões de pessoas.
Nutrição (<i>Nutrition</i>)	Estima-se que cerca de 28% de todas as crianças em países em vias de desenvolvimento estejam abaixo do peso indicado ou a sofrer de raquitismo. As duas regiões que dão conta do grosso do déficit são o Sul da Ásia e África Subsariana – nenhuma irá, portanto, atingir os ODMs de reduzir a subnutrição para metade em 2015. Se o crescimento económico da Índia é inequivocamente uma boa notícia, a má notícia é que isso não se traduziu numa aceleração do progresso, no sentido de reduzir a subnutrição. Metade de todas as crianças do meio rural está abaixo do peso para a sua idade – de um modo geral, na mesma proporção de 1992.
Mortalidade infantil (<i>Child mortality</i>)	O progresso ao nível da mortalidade infantil está atrás do progresso noutras áreas. Cerca de 10 milhões de crianças morrem por ano antes de atingirem os cinco anos de idade devido, na sua grande maioria, à pobreza e à subnutrição. Apenas cerca de 32 países dos 147 monitorizados pelo Banco Mundial estão no bom caminho para atingir a [...] [redução] em dois terços a mortalidade infantil até 2015. A Ásia do Sul e a África Subsariana estão completamente defasadas desse objetivo, já que se continuarem a seguir o seu atual rumo, os [índices necessários] não serão cumpridos por uma margem que representará um acréscimo de 4,4 milhões de baixas em 2015.
Saúde (<i>Health</i>)	As doenças infecciosas continuam a minar as vidas das populações mais pobres de todo o mundo. Estima-se que 40 milhões de pessoas sofram do VIH/SIDA, tendo-se alcançado 3 milhões de mortes em 2004. Todos os anos, conta-se 350 – 500 milhões casos de malária e 1 milhão de óbitos: 90 por cento das mortes devido à malária são em África, e o número de crianças africanas atingidas constitui 80 por cento das vítimas da malária em todo o mundo.

Quadro 3 – Riscos relacionados ao Desenvolvimento Humano – Pnud, 2007-2008 (traduzido).

Fonte: Elaborado por Jeferson Saccol Ferreira com base no Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud, publicado em 27 de novembro de 2007 pela ONU – Organização das Nações Unidas.

Pode-se dizer que essas deficiências denotam que há desigualdades em nível global.

Nesse sentido, destaca o Relatório do Pnud (2007-2008) que

[...] os 40% da população mundial a viverem com menos de US\$ por dia, correspondem a 5% do rendimento global. Os 20% mais ricos correspondem a 20% do rendimento mundial. No caso da África Subsariana, toda uma região ficou para trás: corresponderá a quase um terço da pobreza mundial em 2005, muito acima do valor de um quinto atingido em 1990. ¹⁶ (PNUD, 2007-2008, p. 25).

No caso específico do Brasil, o Pnud 2007-2008 indica que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) aumentou em relação a 2004, permitindo que o país entrasse pela primeira vez na história, no grupo de países com Alto Desenvolvimento Humano, conforme explicita o gráfico a seguir:

¹⁶ [...] the 40 percent of the world 's population living on less than US\$2 a day accounts for 5 percent of global income. The richest 20 percent accounts for three-quarters of world income. In the case of sub-Saharan Africa, a whole region has been left behind: it will account for almost one-third of world poverty in 2015, up from one-fifth in 1990. (PNUD, 2007-2008, p. 25).

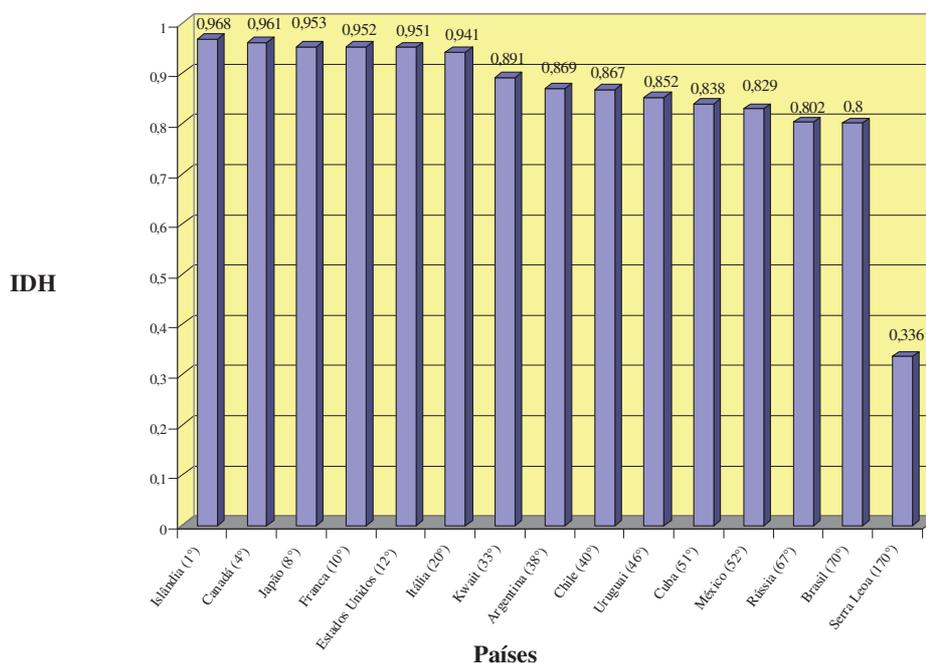


Gráfico 4 – Países com maior IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.

Fonte: Elaborado por Jeferson Saccol Ferreira com base em dados do Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud, publicado em 27 de novembro de 2007 pela ONU – Organização das Nações Unidas.

O exposto no gráfico 4 denota que o Brasil chegou à barreira de 0,800 (linha de corte) no índice - que varia de 0 a 1 - considerada o marco de alto desenvolvimento humano. No que concerne à educação, salienta-se que os dados para o Brasil não foram disponibilizados pelo Instituto de Estatística da Unesco para 2005, razão pela qual foram usados os dados de 2004 atualizados. Mesmo assim, os dados refletem, de qualquer forma, uma melhoria da educação no país desde 1990.

A tabela a seguir contribui para ilustrar essa melhoria:

Tabela 1 – Tendências de longo prazo no IDH do Brasil

Ano	Expectativa de vida no nascimento (anos)	Taxa de Alfabetização dos Adultos (% com mais de 15 anos)	Taxa de matrícula combinada (%)	PIB per capita (2005 PPC US\$)	IDH
1990*	66,1	82,0	67,3	7,219	0,723
1995*	68,2	84,7	74,4	7,798	0,753
2000*	70,3	86,9	90,2	8,085	0,789
2004*	71,5	88,6	87,5	8,325	0,798
2005*	71,7	88,6	87,5	8,402	0,800

*Estas séries foram ajustadas levando-se em conta as revisões e atualizações das estatísticas desse ano e não necessariamente são iguais aquelas publicadas em Relatórios do Desenvolvimento Humano anteriores.

Fonte: Pnud, Nota de imprensa, 2007.

Observa-se que em 1990, quando o Pnud foi implantado, a taxa de alfabetização dos adultos com mais de 15 anos era de 82% e a taxa de matrícula 67,3%. Assim, de 1990 para 2005, isto é, em 15 anos, houve um aumento de 6,6% em relação à taxa de alfabetização e de 20,2% em relação à taxa de matrícula.

Salienta-se que ao ingressar no grupo de países de alto desenvolvimento humano, o Brasil dá início a uma nova trajetória. No entanto, observa-se que em relação ao desempenho do conjunto dos países Latino-Americanos – que apresenta um desenvolvimento humano superior ao Brasil – aí incluída a Argentina, Chile, Uruguai, Costa Rica, Cuba, México e Panamá, o Brasil apresenta indicadores de desenvolvimento humano inferiores em quase todas as dimensões.

Tabela 2 – IDH Brasileiro para 2005 relativo ao de outros países na América Latina, Caribe e outras regiões

Países	Valor do IDH	Posição no Ranking	Expectativa de vida (anos)	Taxa de Alfabetização dos Adultos (% com mais de 15 anos)	Taxa de matrícula combinada (%)	PIB per capita (2005 PPC US\$)
Panamá	0,812	62	75,1	91,9	79,5	7,605
Brasil	0,800	70	71,7	88,6	87,5	8,402
Dominica	0,798	71	75,6	88,0	81,0	6,393
América Latina e Caribe	0,803	-	72,8	90,3	81,2	8,417
Todos os países em desenvolvimento	0,691	-	66,1	76,6	64,1	5,282
Alto desenvolvimento humano	0,897	-	76,2	-	88,4	23,986

Fonte: Pnud, Nota de imprensa, 2007.

Diante desses indicativos históricos elencados pelo Pnud (2007-2008) em que o Brasil passa a compor o rol dos países com alto desenvolvimento humano pela ótica da ONU – Organização das Nações Unidas, cabe um olhar mais atento à educação, principalmente porque ela é a base para o cálculo do IDH – Índice de Desenvolvimento Humano. Cabe também, ao Brasil, enquanto novo membro desse restrito grupo de países com alto IDH, refletir sobre quais caminhos futuros estabelecerá, em especial no que diz respeito à educação e suas políticas educacionais. Observa-se que, mesmo estando em patamar mais alto de IDH, o Brasil comporta, ainda, grandes desigualdades sociais. No Brasil ainda há grande concentração de riquezas, problemas sérios na área de saúde e a educação ainda precisa melhorar muito. Assim, percebe-se que a fórmula matemática do IDH não assume a conotação desejável de desenvolvimento humano que se pretende, isto é, não é o IDH agente capaz de demonstrar que o Brasil segue um caminho seguro em prol de um desenvolvimento humano e mais eficaz. Esse desenvolvimento humano mais eficaz deverá encontrar respaldo no campo da educação, em especial, na educação superior. Ora, se

o desenvolvimento humano, de forma ampla, é um dos objetivos da educação, pode-se dizer que esse desenvolvimento pode (e deveria) ocorrer via responsabilidade social da educação superior. É sobre a responsabilidade social na perspectiva do compromisso social da educação superior que trata o próximo item

2.5 Educação superior e responsabilidade social

Discutir a educação superior e sua responsabilidade social na atualidade é, certamente, uma tarefa árdua e complexa em função dos inúmeros elementos que devem ser conjugados na mesma esfera de análise e dentro de um mesmo contexto. Em outros termos, o que se quer dizer é que a educação superior e seu compromisso social estão, atualmente, imersos num contexto marcado por interesses, forças, poder, transnacionalização, globalização, enfim, uma série de elementos que têm, infelizmente, deturpado o significado de responsabilidade social da educação superior. O pior, ainda, é que além da deturpação do seu significado, o seu exercício (ou a sua consubstanciação) foi moldado, forjado, como se disse, por outros interesses, o que demanda uma reflexão cuidadosa sobre essa afirmação.

Diante do que se afirmou, pergunta-se: que interesses são esses? Quem ou o quê é responsável pela deturpação desse conceito? Quais as conseqüências disso, ou melhor, quem ganha e quem perde com essa deturpação? Enfim, quais são os significados de responsabilidade social que se pretende analisar?

Como visto, os questionamentos são muitos, mas é preciso, por entre esses questionamentos e conceitos, encontrar um ponto comum para que as análises aqui pretendidas não se enveredem por searas distantes a ponto de se diluírem no mar de complexidades que permeia o tema. Assim sendo, daqui em diante, utilizar-se-á o termo compromisso social, ao invés de *responsabilidade social*. Justifica-se essa decisão porque o termo responsabilidade social está marcado por várias interpretações, principalmente de matriz empresarial, que podem conduzir a searas distintas daquela que se pretende neste estudo.

Para alguns, trata-se de um conceito procedente do [contexto] empresarial que não se enquadraria à natureza pública das IES, uma vez que a universidade não seria uma empresa. Para outros, trata-se de um conceito que se enquadra na lógica neoliberal e que responde aos interesses de um projeto de sociedade excludente, impulsionado pelas grandes agências

multilaterais (Banco Mundial, FMI, entre outros), com os quais a universidade não poderia compactuar. (CALDERÓN, 2006, p. 7).

A referência ao termo *responsabilidade social*, no âmbito da educação superior, teve destaque a partir da publicação da Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004 (Lei do Sinaes), após os governo federal tê-la considerado como uma das dimensões a ser avaliada nas instituições de educação superior. Sendo assim, a *responsabilidade social*

Em primeiro lugar, frise-se, o compromisso social da educação superior não é um compromisso que deva atender puramente às expectativas de mercado, dos interesses e das exigências socioeconômicas, como se verificou, com mais extensão, nas últimas décadas. Também não é compromisso social da educação superior apenas suprir a omissão estatal, otimizar procedimentos e comportar-se como algo que serve (ou produz) à sociedade em troca de dinheiro. Não se trata de produção em escala operacional em que os alunos – os clientes, na ótica neoliberal – pagam pelos serviços prestados. Não é sob essa relação hegemônica – que impera - que se pretende estabelecer o conceito de compromisso social.

O compromisso social da educação superior que aqui se pretende estabelecer é aquele que parte de um contexto social que leva em consideração uma sociedade em que há justiça e igualdade e que, para isso, prima por uma formação integral do ser humano enquanto indivíduo e cidadão. (GOERGEN, 2006). Esse compromisso social deve considerar a educação superior um espaço de oposição, de resistência, de criticidade, de movimento às questões que se apõem à sociedade, à vida das pessoas, ao ser humano. Cabe à educação superior, nesse contexto, dentro de seu compromisso social, refletir, por exemplo, a quem serve a mercantilização do ensino; ou, também, cabe à educação superior propor condições para que as pessoas reflitam sobre esse processo de mercantilização e o porquê dele. Cabe à educação superior pesquisar com criticidade e ser capaz de, por meio dessa pesquisa-ação, proporcionar uma intervenção coletiva que dê origem a um processo de mudança social. (DIONNE, 2007). Cabe à educação superior problematizar e evidenciar propostas para esse momento pós-moderno em que a barbárie impera.

Inerte, omissa e submissa, a educação superior, em especial a privada, tem caminhado, principalmente nas últimas décadas, de mãos dadas com as regras de mercado. Visualizar esse cenário tem sido cada vez mais fácil, bastando, para isso, acessar as páginas da Internet de algumas instituições de educação superior ou visitá-las, ou talvez, nem isso, tendo em vista a expansão da educação superior a distância (Ead).

Seguindo as regras de mercado, o aluno é tratado como cliente; a educação superior como serviço e o conhecimento como mercadoria. Trata-se de uma relação de consumo em que as instituições de educação superior são geridas, sem nenhum pudor, como verdadeiras empresas. Os cursos, as atividades e os programas são os produtos a serem vendidos, expostos nas vitrines de forma espetacular¹⁷.

Nesse processo, isto é, nesse cenário em que o aluno é visto como cliente e, como tal, passa a ser disputado pelas instituições de educação superior privadas, algumas instituições utilizam-se do discurso da responsabilidade social para mascarar sua lógica mercantilista. Trata-se de uma estratégia de marketing que visa atrair maior número de alunos na medida em que apresenta a instituição como um ente social que está aí para cumprir um papel que não foi atendido pelo Estado. Trata-se de um discurso vazio, longe de se efetivar enquanto compromisso social.

Evidenciam-se, aí, as respostas às duas primeiras questões: a educação superior tem servido aos interesses do mercado e é esse mercado, ou melhor, as suas regras – em especial a disputa pelo aluno-cliente, que tem deturpado o conceito de responsabilidade social ou de compromisso social.

Conforme denota Goergen (2006, p. 69) “o foco da responsabilidade social [do compromisso social] deve recair sobre o que ela [a instituição de educação superior] sabe, pode e deve fazer. Fazer bem o que ela deve fazer é criar as condições para produção de conhecimentos e saberes e formar bons profissionais nas suas áreas de atuação.” Produzir conhecimentos e saberes e ministrar educação de qualidade é, em essência, o compromisso social da educação superior.

Esse processo de construção do compromisso social perpassa, no entanto, por várias outras questões, principalmente àquelas atreladas ao corpo docente de uma instituição de educação superior. Não se pode pensar em produção de conhecimentos e saberes, nem em

¹⁷ Muitas [instituições de educação superior] guardam uma indisfarçável semelhança com supermercados que oferecem certos produtos para serem comprados pelos alunos. A relação entre a instituição e os alunos é a de vendedor e comprador. Os intermediários dessa transação são os professores. Há muitas instituições que, [...] designam seus alunos como clientes. Tal como no comércio, os alunos-clientes jamais podem ser contrariados. A bem da verdade, trata-se, pelo menos em muitos casos, de um mercado de ilusões. Vendem-se produtos falsos, maquiados por uma propaganda enganosa da qual os compradores não têm como se defender, premiados pela necessidade de sobrevivência em um ambiente que exige cada vez mais conhecimentos. Toda a estratégia de marketing para atrair clientes se estabelece com base na relação sugerida entre o diploma e as vantagens profissionais e econômicas que, supostamente, a posse de tal diploma garante. Para tanto, faz-se uso de todos os artifícios de propaganda como em qualquer outra relação comercial. Vendem-se sonhos e ilusões para pessoas que mal sabem o que poderiam ou deveriam esperar de uma instituição de ensino superior. O produto, no caso, a educação, é talhado na medida exata exigida pela lei da oferta e da procura. Até mesmo o linguajar usado pelos empresários ou gestores desse ramo do mercado em nada se distingue do dos demais. (GOERGEN, 2005, p.71).

ensino de qualidade sem corpo docente qualificado e com carga-horária destinada para tal. Para se fazer bem o que se deve fazer, é imprescindível pessoal qualificado e com tempo para isso.

2.5.1 A responsabilidade social e a Lei do Sinaes

A responsabilidade social não é assunto recente no contexto do ensino superior brasileiro, pelo contrário, foi utilizada durante décadas por instituições universitárias que lutavam por uma universidade em que o compromisso social era tratado como princípio ético do fazer universitário. No entanto, novamente, agora sob nova roupagem, esse compromisso social se torna exigência no mundo acadêmico numa tentativa de se fortalecer a dimensão pública do ensino superior. Essa dimensão pública, por um lado, torna-se necessária na medida em que se fundamenta em duas constatações irrecorríveis e intercorrentes: a primeira, de que as necessidades e carências da parcela da sociedade em situação de exclusão ampliam-se e aprofundam-se com tal intensidade e velocidade que superam, em muito, qualquer possibilidade de atendimento vindo, exclusivamente, da atuação de órgãos governamentais ou das organizações da sociedade civil. A segunda constatação é de que é mais ampla: o processo de globalização econômica universalizou também a exclusão social.

Por outro lado, essa dimensão pública do ensino superior brasileiro é reafirmada pela Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004 (Lei do Sinaes), quando determina, no § 1º do artigo 1º, que o Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação de Avaliação da Educação Superior) tem por finalidades [...] especialmente, “a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.”

Ashley (2002, p.5) entende que,

[...] a expressão responsabilidade social suscita uma série de interpretações. Para alguns, representa a idéia de responsabilidade ou obrigação legal; para outros, é um dever fiduciário¹⁸ [...]. Há os que a traduzem, de acordo com o avanço das discussões, como prática social, papel social e função social. Outros a vêem associada ao comportamento eticamente responsável ou a uma contribuição caridosa. Há ainda os que acham que seu significado transmitido é ser responsável por ou socialmente consciente e os que associam a um simples sinônimo de legitimidade ou a um anônimo de socialmente irresponsável ou não responsável.

¹⁸ A garantia de alguma coisa.

Nesse sentido, pode-se dizer que, talvez, essa série de interpretações tenha origem em decorrência da mensagem repassada pelas empresas, organizações do terceiro setor e da mídia que reduzem o conceito de responsabilidade social à atuação social de uma empresa.

Paralelamente a esse cenário, no ensino superior, a responsabilidade social consubstancia-se a partir da trajetória histórica de uma instituição de ensino superior, bem como nas novas exigências advindas da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Lei do Sinaes), a qual fornece indicativos sobre como a responsabilidade social deverá ser observada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:

A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social; ao desenvolvimento econômico e social; à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural – contempla o compromisso social da instituição na qualidade de portadora da educação como bem público e expressão da sociedade democrática e plural, de respeito pela diferença e de solidariedade, independentemente da configuração jurídica da IES. (SINAES, 2004).

Nesse contexto, cabe salientar que um dos grandes desafios à gestão universitária é a “radicalização da extensão, principalmente da forma como ela é operacionalizada.” (CALDERÓN, 2006, p. 33). Radicalizar assume a denotação de construir uma IES socialmente responsável por meio do desenvolvimento de “políticas viáveis de extensão no sentido financeiro, além dos projetos sérios e consistentes enraizados nas atividades de ensino e pesquisa” (CALDERÓN, 2006, p. 33).

Em síntese, diante dessa dinâmica, a responsabilidade social das IES, de acordo com a Lei do Sinaes deve ocorrer na perspectiva da inclusão social, do desenvolvimento econômico e social, da defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, abrangendo os seguintes aspectos:

Inclusão social: Relação das políticas institucionais com processos de inclusão social, envolvendo a alocação de recursos que sustentem o acesso e permanência dos estudantes (bolsas de estudo, subvenção para alimentação, transporte e alojamento estudantil, facilidades para portadores de necessidades especiais, financiamentos alternativos e outros). (SINAES, 2004). **Desenvolvimento econômico e social:** Ações e programas que concretizem e integrem as diretrizes curriculares com os setores sociais e produtivos, incluindo o mercado profissional, podendo expressar-se por relações com escolas, assistência judiciária, associações de bairro, movimentos sociais, conselhos tutelares, campanhas de saúde, postos de saúde, cooperativas, incubadoras, empresas juniores,

escritórios tecnológicos, escritórios de captação de recursos, estágios em setores profissionais específicos, prestação de serviços, parcerias de trabalho com órgãos públicos e privados; Experiências de produção e transferência de conhecimentos, tecnologias e dispositivos decorrentes das atividades científicas, técnicas e culturais, que atendam a demandas de desenvolvimento local, regional, nacional e internacional, bem como do meio rural e/ou meio urbano, incluindo o registro de seus resultados. (SINAES, 2004). **Meio-Ambiente:** Ações e programas que concretizem e integrem as diretrizes curriculares com as políticas relacionadas com a preservação do meio ambiente, estimulando parcerias e transferência de conhecimentos; Experiências de produção e transferência de conhecimentos, tecnologias e dispositivos decorrentes das atividades científicas, técnicas e culturais que sirvam para a preservação e melhoria do meio ambiente no âmbito local e regional, em espaços rurais e/ou urbanos. (SINAES, 2004). **Preservação da memória e do patrimônio cultural:** Ações e programas que concretizem e integrem as diretrizes curriculares com as políticas relacionadas ao patrimônio histórico e cultural, visando sua preservação e estimulando parcerias e transferência de conhecimentos; Experiências de produção e transferência de conhecimentos, tecnologias e dispositivos decorrentes das atividades científicas, técnicas e culturais que sirvam à preservação da memória e do patrimônio cultural no âmbito local, regional, nacional/internacional. (SINAES, 2004).

As instituições de educação superior devem materializar as ações que evidenciam o exercício de funções de interesse público. Essas ações devem ser balizadas pelo comportamento ético e participativo dos processos de transformação social, oportunizando que os benefícios da ciência e as potencialidades existentes na educação superior possam contribuir para o enfrentamento das questões sociais e suas múltiplas dimensões.

Convém destacar que nos últimos anos, em especial a partir das últimas quatro décadas, houve grandes mudanças no cenário da educação superior brasileira. No passado, as instituições de educação superior eram essencialmente estatais. No entanto, hoje, sob a égide do neoliberalismo e da globalização, institucionalizou-se um competitivo mercado do ensino superior. Nesse aspecto, basta se observar os gráficos 1, 2 e 3 do primeiro capítulo.

Esse cenário extremamente competitivo pode fazer com que algumas instituições de educação superior, como estratégia de marketing, utilizem-se do discurso da responsabilidade social para benefício puro e simples na tentativa de atrair um maior contingente de alunos, sem, no entanto, se preocupar com a real finalidade da Lei do Sinaes.

CAPÍTULO 3

A DINÂMICA DO *LÓCUS* DE PESQUISA: A AMOSC E A CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

O presente capítulo busca apresentar e caracterizar a dinâmica do *lócus* de pesquisa, isto é, a região da Amosc – Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina e as instituições de educação superior selecionadas de acordo com os procedimentos metodológicos definidos neste capítulo.

A opção por pesquisar as instituições de educação superior da região da Amosc se deu em função desta região ter sido, por muito tempo, esquecida pelo poder público no que diz respeito ao oferecimento da educação superior pública e gratuita. Salienta-se que as instituições que mantêm cursos presenciais e que atuam na Amosc, com exceção de duas instituições presenciais públicas e gratuitas - Udesc e Ufsc, são privadas e cobram mensalidades.

Ao se construir o presente capítulo, os questionamentos que nortearam os estudos foram: como se constituíram a região da Amosc e as instituições de educação superior que a integram ao longo do tempo? Como essa região e essas instituições se apresentam hoje?

Tendo em vista esses questionamentos, o presente capítulo trata, inicialmente, dos procedimentos metodológicos e, posteriormente, da apresentação e caracterização da região da Amosc - Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina e das instituições de educação superior selecionadas.

3.1 Procedimentos metodológicos

Tendo como ponto de partida o fato da presente pesquisa se propor a lançar um olhar mais atento ao local, isto é, um olhar mais profundo às possibilidades de contribuição – pela via da responsabilidade social - da educação superior no processo de desenvolvimento regional, no caso, da região da Amosc – Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina, verificou-se que os procedimentos metodológicos que orientaram essa caminhada deveriam ser explicitados de forma a possibilitar a compreensão, análise e reflexão, tanto por parte do pesquisador, quanto por parte dos atores envolvidos, no caso, as comunidades

integrantes das instituições de educação superior, comunidades essas representadas pelos seus respectivos Conselhos Superiores; os gestores, conselhos e órgãos dos municípios da região da Amosc. Enfim, foram considerados atores, nesta pesquisa, predominantemente, os vinte municípios que compõem a região da Amosc, bem como as instituições de educação superior presenciais instaladas nessa região.

Sobre um desses atores – as instituições de educação superior – observou-se que a região da Amosc apresenta nove instituições, sendo cinco faculdades e quatro universidades.

Na presente pesquisa, optou-se por trabalhar com ambas tipologias acadêmicas – faculdade e universidade – dada a dinâmica institucional diferenciada de cada tipologia prevista na legislação em vigor, isto é, além de outras exigências legais, enquanto a universidade mantém compromisso legal de articular, de forma indissociada, ensino, pesquisa e extensão; a faculdade possui o compromisso legal de manter apenas o ensino.

Assim, em respeito a essa dinâmica entendeu-se prudente envolver ambas as tipologias e, também, por sugestão da banca do exame de qualificação do Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF, o conjunto das nove instituições instaladas na região, conforme o quadro adiante.

O referido quadro foi elaborado com base em dados disponibilizados pelas instituições pesquisadas, bem como pelo Inep (2006), a partir de relatórios do Censo de Educação Superior.

Instituição	Organização acadêmica	Antiguidade Data de Criação (publicação ato legal no D.O.U)	Atuação (presencial ou a distância)	Porte			Sede em um município da região da Amosc
				Nº de cursos na região da Amosc	Nº de professores da instituição na região da Amosc	Nº de alunos que estudam na região da Amosc	
Unochapecó	Universidade	27/08/02 (enquanto UNOESC, 14/08/96)	Presencial	38	450	7.440	Sim – Chapecó
Udesc (CEO) – Chapecó	Universidade	12/12/02	Presencial	01	10	308	Não – Florianópolis
Udesc (CEO) - Pinhalzinho	Universidade	12/12/02	Presencial	01	11	314	Não – Florianópolis
Ufsc (Pólo Chapecó)	Universidade	12/12/06	Presencial e semi-presencial	02	27	348	Não – Florianópolis
Faculdade Exponencial - FIE	Faculdade	27/06/00	Presencial	09	70	1800	Sim – Chapecó
Faculdade Empresarial - Faem	Faculdade	18/11/03	Presencial	02	25	380	Sim – Chapecó
Faculdade de Tecnologia Senai	Faculdade	09/07/01	Presencial	02	24	435	Sim – Chapecó
Faculdade de Tecnologia Senac	Faculdade	20/05/04	Presencial	02	26	398	Sim – Chapecó
Faculdade Horus	Faculdade	18/03/05	Presencial	03	28	498	Sim – Pinhalzinho

Quadro 4 – Instituições de Educação Superior da região da Amosc.

Fonte: Inep, 2006 e secretarias das instituições de educação superior, 2007.

Observa-se que em relação à tipologia acadêmica enquadrada como Universidade, a Unochapecó é a instituição mais antiga, oferece seus cursos de forma essencialmente presenciais. Quanto ao porte, apresenta o maior número de cursos de graduação, o maior número de professores e o maior número de alunos. Quanto à sede, localiza-se no município de Chapecó, que pertence à região da Amosc. Observa-se que, se considerados o número de cursos, o número de professores e o número de alunos, a Unochapecó congrega, dentro de sua categoria acadêmica, 90,36% dos cursos de graduação; 40,4% dos professores e 88,46% do corpo discente.

Analisando-se a tabela verifica-se que da categoria acadêmica enquadrada como faculdade, a Faculdade Exponencial – FIE é a mais antiga e oferece seus cursos de forma totalmente presenciais. Quanto ao porte, apresenta o maior número de cursos de graduação, o maior número de professores e o maior número de alunos. Quanto à sede, localiza-se no município de Chapecó. Observa-se que, se considerados o número de cursos, o número de professores e o número de alunos, a Faculdade Exponencial congrega, dentro de sua categoria acadêmica, 90,47% dos cursos de graduação; 40,4% dos professores e 51,26% do corpo discente.

Em relação ao outro ator da pesquisa – os municípios da região da Amosc – optou-se por trabalhar com os vinte municípios que compõem essa região. A opção por trabalhar com todos os municípios parte do fato de que as diferentes dinâmicas e necessidades de cada município devem ser consideradas no processo de desenvolvimento regional; assim, por exemplo, como Chapecó é um município essencialmente industrial, suas necessidades em relação à educação superior são distintas, por exemplo, de um município como Formosa do Sul, que é essencialmente agrícola. Essas realidades distintas não podem ser desprezadas.

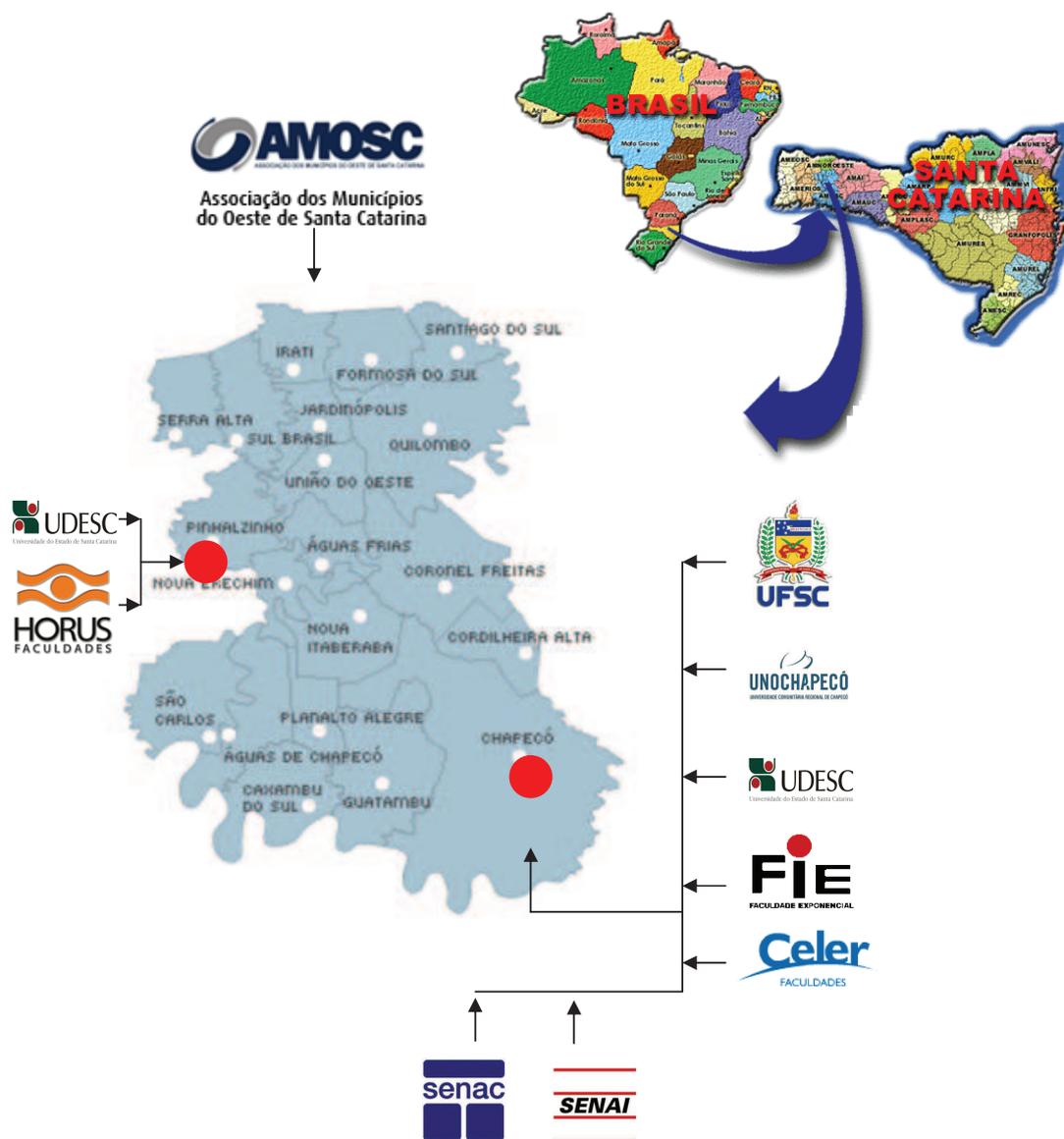


Figura 5 – Localização geográfica da Região da Amosc e instituições de educação superior.
 Fonte: Amosc, 2008 e logotipos: Instituições de Educação Superior pesquisadas.

Retomando-se, novamente, o ponto de partida da presente pesquisa, isto é, o esforço de se efetivar um olhar mais profundo às possibilidades de contribuição – pela via da responsabilidade social - da educação superior no processo de desenvolvimento regional da região da Amosc – Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina e, extraindo-se desse ponto de partida a responsabilidade social, vêm à tona os seguintes questionamentos: como analisar a responsabilidade social das instituições de educação superior? É possível criarem-se divisões ou categorias para uma melhor análise? De onde partir? Para onde ir?

As respostas a essas questões suscitam muito cuidado porque a responsabilidade social aqui analisada é aquela que se funda no compromisso social da educação superior – o que é bastante amplo e complexo, pois envolve muitos fatores e atores. Assim, tendo em vista essa complexidade, foi empregada a pesquisa quantitativa e, principalmente, a qualitativa de forma a compor um quadro de interpretação dinâmico e totalizante da realidade. Trata-se do emprego de uma orientação dialética na qual as contradições se transcendem dando origem a novas contradições que passam a requerer solução. (LAKATOS; MARCONI, 1993).

Para analisar a dimensão da responsabilidade social das instituições de educação superior definiram-se categorias e indicadores. Essas categorias e indicadores foram construídas a partir da leitura da missão, finalidades, objetivos e compromissos declarados nos documentos oficiais das instituições de educação superior; da apreensão do previsto na Lei 10.861. de 14 de abril de 2004 (Lei do Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior); da leitura de referenciais teóricos, a saber: Goergen (2006); Longhi (1998) e Calderón (2006).

Realizado o estudo, definiram-se como categorias básicas da responsabilidade social das instituições de educação superior os seguintes itens: 1. inclusão social; 2. acesso e permanência na educação superior; 3. desenvolvimento econômico e social; 4. meio-ambiente; 5. preservação da memória e do patrimônio cultural local; 6. formação de recursos humanos; 7. pesquisa. Estas categorias foram desdobradas em indicadores de análise para um melhor detalhamento e foi a partir delas que se procederam as análises propriamente ditas. Além disso, a esses indicadores estão associados os municípios da região da Amosc, ou seja, qual a abrangência desses indicadores nos municípios que compõem a região da Amosc?

De forma esquemática, a responsabilidade social foi analisada quantitativamente a partir do seguinte quadro:

Categoria		Indicadores quantitativos	Município(s) beneficiado(s)
Nome	Detalhamento		
Inclusão social	Políticas voltadas à promoção da cidadania e assistência aos segmentos sociais desfavorecidos.	-atendimentos: a) à criança e adolescente; b) ao idoso; c) à mulher; d) ao portador de necessidades especiais -assistência psicológica -assistência jurídica.	
Acesso e permanência na educação superior	Políticas institucionais com processos de inclusão social, envolvendo a alocação de recursos que sustentem o acesso e permanência dos estudantes.	-Bolsas de estudo; -Subvenção para alimentação; -Transporte; -Alojamento estudantil; -Facilidades para portadores de necessidades especiais; -Financiamentos alternativos; -outros.	
Desenvolvimento econômico e social local	Políticas e ações que visem integrar a instituição com os setores sociais e produtivos da região.	-Relações da instituição com escolas de educação básica, associações de bairro, movimentos sociais, conselhos tutelares, campanhas de saúde, postos de saúde, cooperativas, incubadoras, empresas juniores, escritórios tecnológicos, escritórios de captação de recursos, estágios em setores profissionais específicos, prestação de serviços, parcerias de trabalho com órgãos públicos e privados. -Experiências de produção e transferência de conhecimentos, tecnologias e dispositivos decorrentes das atividades científicas, técnicas e culturais, que atendam a demandas de desenvolvimento regional, bem como do meio rural e/ou meio urbano, incluindo o registro de seus resultados.	
Meio-ambiente local	Ações e programas que integrem as instituições com as políticas relacionadas com a preservação do meio ambiente, estimulando parcerias e transferência de conhecimentos.	-Experiências de produção e transferência de conhecimentos, tecnologias e dispositivos decorrentes das atividades científicas, técnicas e culturais, que sirvam para a preservação da melhoria do meio-ambiente no âmbito regional, em espaços rurais e ou urbanos.	
Preservação da memória e do patrimônio cultural local	Ações e programas que integrem as instituições de educação superior com as políticas relacionadas com a preservação do meio ambiente, estimulando parcerias e transferência de conhecimentos.	-Experiências de produção e transferência de conhecimentos, tecnologias e dispositivos decorrentes das atividades científicas, técnicas e culturais, que sirvam à preservação da memória e do patrimônio cultural no âmbito regional.	
Formação de recursos humanos	Cursos	- graduação; especialização; mestrado; doutorado;	
Pesquisa	Atividades de pesquisa	-grupos de pesquisa; -projetos de pesquisa; -bolsas de Iniciação Científica.	

Quadro 5 – Matriz das categorias e indicadores de responsabilidade social

Fonte: Elaborado com base em: Inep, 2006; Lei 10.861. de 14 de abril de 2004 (Lei do Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior); Goergen (2006); Longhi (1998) e Calderón (2006).

Cabe salientar que embora os indicadores possibilitem ser descritos mais quantitativamente, de acordo com o quadro anterior, os mesmos, na medida do possível,

também foram analisados qualitativamente. Salienta-se, ainda, que as análises foram efetivadas dentro de um período de dez anos, mas em três anos-referência específicos: 1997, 2002 e 2007.

A coleta de dados baseou-se na pesquisa bibliográfica e análise documental. Nesse sentido, cabe salientar que a pesquisa documental apresenta semelhanças à pesquisa bibliográfica. “A diferença entre ambas está na natureza das fontes” (GIL, 1987, p. 73). [...] enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam tratamento ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 1987, p. 73).

Os dados que subsidiaram as análises da pesquisa foram coletados principalmente em dois tipos de documentos, dependendo do tipologia de organização acadêmica. Assim, para as universidades, os dados foram coletados a partir dos *balanços sociais* publicados nos anos-referência (1997, 2002, 2007), entre outros elementos publicizados, tais como o *relatório do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade)*, que permitem uma análise acerca da responsabilidade social. Além desses documentos, outros foram analisados, a saber: o Estatuto da Universidade, o Regimento Geral, entre outros.

Para as faculdades, foram utilizados os *relatórios de avaliação externa de cursos de da instituição*, em especial o *relatório de avaliação institucional externa*, elaborado em 2007 por uma comissão de professores especialistas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esse relatório faz uma análise das condições inerentes à responsabilidade social, entre outros elementos. Para a faculdade foram também utilizados os relatórios do *Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade)*. A utilização dos relatórios do Enade se faz importante tendo em vista que é a partir desses relatórios que se pôde averiguar, por meio do questionário social, o perfil sócio-econômico dos alunos dessas instituições, entre outras informações, tais como acesso aos meios de comunicação, Internet, telefone, etc. Além desses documentos, foram analisados os relatórios de avaliação institucional disponibilizados pela instituição, entre outros documentos que se fizerem necessários.

Assim, observa-se que os relatórios do Inep sobre a avaliação institucional, os balanços sociais, e os relatórios do Exame Nacional de Desempenho do Estudante, entre outros, passaram por uma rigorosa análise, recebendo um tratamento analítico nesta pesquisa.

3.2 A Amosc – Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina

A Amosc – Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina foi criada em 11 de fevereiro de 1968, com o intuito de defender os interesses institucionais dos municípios. Sua configuração foi construída ao longo da história, sendo “motivada por determinações que ocorreram, tanto em Santa Catarina quanto no Paraná e no Rio Grande do Sul, em diferentes temporalidades.” (BERNARDY et. al., 2007, p. 19). Sua formação tem como cenário histórico a fragmentação territorial desencadeada com o advento de unidades administrativas municipais do século XVII, mas é somente a partir do século XX que, com o advento da Carta Constitucional de 1946 - que concedeu autonomia aos municípios - que essa fragmentação tomou maior amplitude.

Essas fragmentações territoriais foram posteriores à *estabilização* das fronteiras entre os Estados do Sul, exceto em ínfimos casos, como aquele registrado entre o Paraná e Santa Catarina, no princípio do século XX, no evento conhecido como o “Contestado”. Nesse contexto, a criação de novos municípios está diretamente atrelada às distintas formas de ocupação, dos aspectos geopolíticos, da organização sócio-cultural, das características do espaço físico, do desenvolvimento de atividades econômicas e das identidades políticas regionais, em distintas temporalidades. Essa caracterização determinou um processo de instalação de municípios, no território nacional, no sentido Leste-Oeste, ou seja, a partir do ambiente litorâneo, o que obedeceu a própria lógica da ocupação territorial. Os processos de emancipações e/ou recortes em unidades territoriais municipais permaneceram por 353 anos. (BERNARDY et. al., 2007, p. 20).

A Amosc foi formada, inicialmente, por trinta e quatro municípios. Posteriormente, em função do processo de fragmentação territorial, o número de municípios ficou reduzido.

A base da formação territorial dos municípios da Amosc provém da área original de Chapecó, que teve o processo de emancipação em 1917, quando acabou a Guerra do Contestado [...]. O primeiro desmembramento de município, que viria posteriormente compor a Amosc, ocorreu em 1953, 36 anos após a autonomia política de Chapecó -, com a criação de São Carlos. Na década de 60, houve expressiva fragmentação territorial de municípios como: Coronel Freitas, Quilombo e Pinhalzinho, em 1961; Águas de Chapecó e Caxambu do Sul, em 1963 e Nova Erechim, em 1964. Após efetivação da Amosc, em 1967, houve uma estabilidade no processo de fragmentação territorial, que permaneceu até 1989, ou seja, 22 anos após, quando ocorreram as emancipações de Serra Alta e União do Oeste. Na década de 90, houve 50% das emancipações da Amosc, sendo Guatambu, Nova Itaberaba, Planalto Alegre e Sul Brasil em 1991, Cordilheira Alta e Irati em 1992, Águas Frias, Formosa do Sul e Jardinópolis, em 1993 e Santiago do Sul, em 1994. (BERNARDY et. al., 2007, p. 65-66).

Essa evolução no processo de emancipação, entre outras informações, pode ser melhor visualizada na tabela a seguir:

Nº	Município	Ano de criação	Área (km ²)	Número de habitantes em 2000
01	Águas de Chapecó	1993	138,50	5.782
02	Águas Frias	1993	75,16	2.525
03	Caxambu do Sul	1963	141,56	5.263
04	Chapecó	1917	623,75	146.957
05	Cordilheira Alta	1992	84,52	3.093
06	Coronel Freitas	1961	233,80	10.535
07	Formosa do Sul	1993	99,67	2.725
08	Guatambu	1991	204,41	4.702
09	Irati	1992	69,67	2.202
10	Jardinópolis	1993	68,32	1.994
11	Nova Erechim	1964	63,89	3.543
12	Nova Itaberaba	1991	137,82	4.256
13	Pinhalzinho	1961	128,31	12.356
14	Planalto Alegre	1991	63,55	2.452
15	Quilombo	1961	277,28	10.736
16	Santiago do Sul	1994	74,28	1.696
17	São Carlos	1953	158,89	9.364
18	Serra Alta	1989	89,86	3.330
19	Sul Brasil	1991	113,08	3.116
20	União do Oeste	1989	93,84	3.391

Quadro 6 – Ano de criação dos Municípios da Região da Amosc.

Fonte: IBGE, 2000.

O atual Município de Chapecó, conhecido como o "Município Mãe" deu origem a divisões político-administrativas que compõem atualmente as microrregiões catarinenses da Amosc (Associação dos Municípios do Oeste Catarinense), Ameosc (Associação dos Municípios do Meio-Oeste Catarinense), e Amai (Associação dos Municípios do Alto Irani), excluindo apenas o Município de Ponte Serrada (SC). (Prefeitura Municipal de Chapecó, 2007).

Na região - Oeste e o Extremo Oeste -, na parte ocidental do Planalto do Estado de Santa Catarina, em 25 de agosto de 1917, o governo estadual, através da Lei Nº 1.147, criou os Municípios de Joaçaba e Chapecó. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Ibge, define essa região onde foi criado o Município de Chapecó de "Colonial do Oeste Catarinense". (Prefeitura Municipal de Chapecó, 2007).

Em 1917, quando o município de Chapecó foi criado, possuía uma área territorial de 14.000 km² o que correspondia a todo o Oeste de Santa Catarina.

A Amosc, região definida por este estudo, em 2007 era formada por vinte municípios, localiza-se na microrregião de Chapecó que, por sua vez, compõe a mesorregião Oeste de Santa Catarina.

Para uma maior visualização geográfica de sua localização, apresenta-se a figura a seguir:

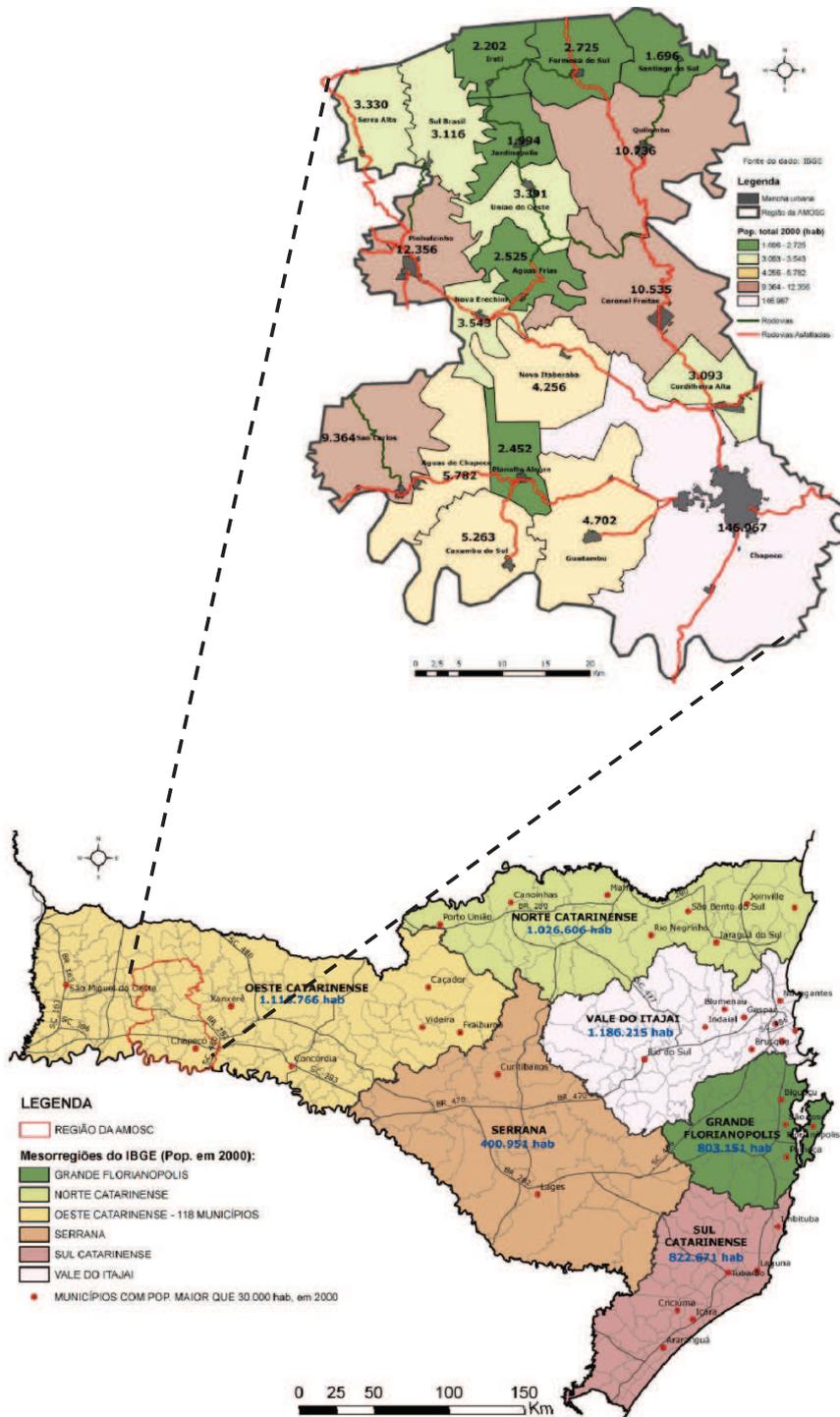


Figura 6 – Mesorregiões de Santa Catarina com indicação do número de habitantes.

Fonte: BERNARDY et. al. 2007, p. 32.

Observação: A área contornada em vermelho consiste na Região da Amosc.

Apesar dos desmembramentos, Chapecó ainda é o município que ocupa a maior área territorial (21%), seguido pelo município de Quilombo (9%), Coronel Freitas (8%) e Guatambu (7%), entre outros municípios. O gráfico a seguir contribui para análise dessa distribuição territorial:

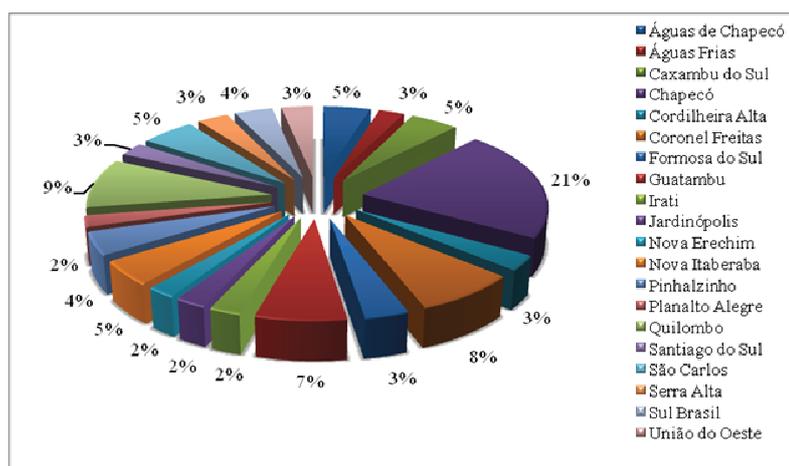


Gráfico 5 – Distribuição territorial dos municípios da Região de Amosc em 2007.
Fonte: IBGE, 2000.

Observa-se que o município sede da Amosc – Chapecó – possui a maior área, isto é, 623,75 km². Isso significa que, de 1917 a 2007 (noventa anos), o município de Chapecó perdeu uma área territorial de cerca de 13.376,25 Km², área essa que foi cedida para a criação de outros municípios que hoje compõem a região.

Em relação ao número de habitantes, a Região da Amosc apresenta, de acordo com o Censo do Ibge 2000, o seguinte cenário:

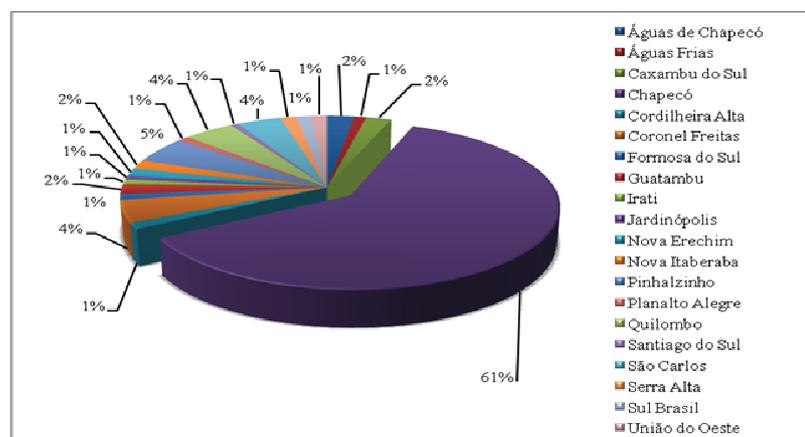


Gráfico 6 – Distribuição demográfica dos municípios da Região de Amosc em 2000.
Fonte: IBGE, 2000.

Observa-se que em relação à distribuição demográfica (Censo do Ibge de 2000), o município de Chapecó possui o maior número de habitantes, ou seja, 146.957.

A figura a seguir contribui para ilustrar esse cenário, identificando, também, as manchas urbanas da Região da Amosc:

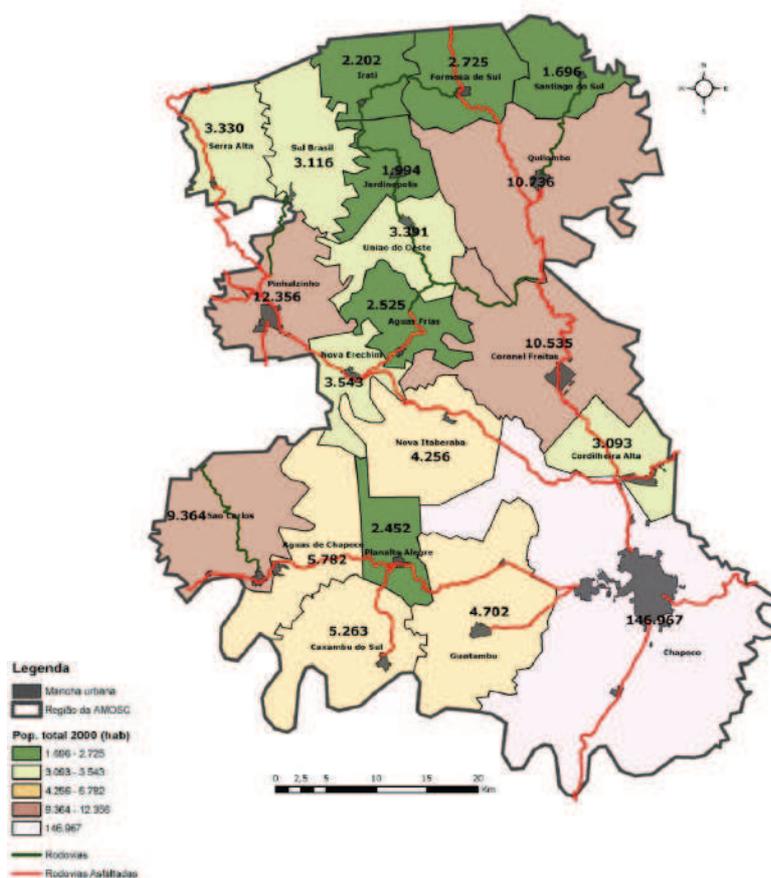


Figura 7 – Região da Amosc com distribuição demográfica e manchas urbanas, de acordo com o Censo do Ibge de 2000.

Fonte: BERNARDY et. al., 2007, p. 32.

No que diz respeito ao perfil econômico da região da Amosc, pode-se dizer que a trajetória histórica da economia dessa região foi marcada, inicialmente, pela exploração de erva-mate nativa, atividade desenvolvida pelos caboclos.

Os caboclos¹⁹ – ‘brasileiros’ – ocupavam vasta região do Oeste Catarinense. Semi-isolados em locais que, por muito tempo, serviram de passagem para tropeiros entre

¹⁹ No Oeste Catarinense, até ao final do século XIX, o povoamento da região tinha características bem definidas, do ponto de vista étnico e econômico. A área era já habitada por comunidades nativas *caingangues* e

o sudeste e o sul do Brasil, dedicavam-se, sobretudo a atividades produtivas de subsistência, vendendo o excedente da produção ou produzindo alguns produtos para a venda, com destaque para a extração da erva-mate. A produção do mate era uma atividade extremamente trabalhosa, que envolvia a mão-de-obra de toda a família cabocla, geralmente no inverno, quando a agricultura e a pecuária não exigiam muito tempo. Os caboclos cultivavam igualmente abóbora, arroz, banana, feijão, mandioca, melancia e milho. Do milho, eram e são feitos os principais elementos da comida típica cabocla: a canjica, a farinha e a *quirera*. (WOLOSZYN, 2007).

Em relação aos caboclos que ocupavam a região Oeste Catarinense, pode-se dizer que, no início do século XX, um fenômeno de ordem econômico-político-social trouxe mudanças para essa região. Trata-se da construção da estrada de ferro São Paulo – Rio Grande. O objetivo dessa estrada era ligar o sul com o sudeste do Brasil.

Essa obra foi a estratégia adotada pelo governo para a introdução e o desenvolvimento na região da economia mercantil hegemônica na República, além de possibilitar o deslocamento de tropas de centro ao sul Brasil, caso fosse necessário. Em 1906, foi autorizada a construção do trecho catarinense da ferrovia, sendo destinados à companhia construtora, propriedade do estadunidense Percival Farquhar, quinze quilômetros para cada lado dos trilhos, além da autorização para explorar toda a madeira existente nessas terras. .”(WOLOSZYN, 2007).

Com a construção dessa estrada, muitos camponeses²⁰ foram retirados das terras oestinas que exploravam e ocupavam, num verdadeiro processo de expulsão. Esses camponeses não tinham interesse de acumular riquezas, portanto, não tinham as cartas de propriedade da terra. (D’ ANGELIS, 1991.)

Esse cenário de expulsão deu origem à Guerra do Condestado²¹, que provocou grande conflito na região e dizimou cerca de vinte mil caboclos no período de 1912 a 1916. “O confronto representou a luta pelo território e a oposição ao capital internacional, mas foi essencial para impor um novo padrão de acumulação sócio-econômico-política na região, baseada na apropriação privada da terra, na produção mercantil, na acumulação de capitais. (WOLOSZYN, 2007).

choclangs, por alguns trabalhadores escravizados fugidos do Paraná e do Rio Grande do Sul e por luso-brasileiros que, por diversas razões, aqui haviam se estabelecido. Da miscigenação desses grupos originou-se o caboclo da região, também conhecido por ‘brasileiro’.

²⁰ O camponês era o colono de origem européia – alemão, italiano, polonês, etc.

²¹ Pode-se dizer que vários foram os motivos provocadores desse conflito. Entre eles, a disputa de território entre Paraná e Santa Catarina, a luta dos caboclos pela posse da terra, a oposição ao imperialismo americano (representado pelo sindicato Farquhar), a atuação do coronelismo e a forte presença da crença messiânica, que servia de acalento frente ao abandono a que estavam submetidos. (WOLOSZYN, 2007).

Posteriormente, deu-se início à exploração da madeira. A exploração da madeira foi efetivada pelos descendentes dos europeus – alemães e italianos – em sua maioria provenientes da chamada Colônia Velha do Rio Grande do Sul.

[...] de 1930 a 1950, as atividades ligadas à madeira deveram-se à iniciativa, principalmente, dos pioneiros oriundos do estado do Rio Grande do Sul [...]. Extinta, hoje, esta atividade marcou profundamente as gerações dos colonizadores oestinos, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento da região. (BELLANI, 1995, p.113).

Para ocupar as terras e nelas desenvolver atividades agrícolas, “era necessário primeiro extrair a madeira abundante nas matas nativas que cobriam a região, o que se constituiu na primeira grande atividade econômica”. (AREND; ORLOWSKI, 2006, p. 143).

As árvores – cedro, louro, pinheiro, canela, entre outras – eram cortadas e aglomeradas em forma de balsas, que iam, via Rio Uruguai, para a Argentina. Como havia várias cheias nesse rio durante o ano, o transporte fluvial era facilitado. Esse trabalho era realizado por “[...] pequenos proprietários, empresários, empreiteiros ou apenas prestadores de serviço braçal. Era uma tarefa árdua e realizada de forma bastante rudimentar, baseada na tração animal e, sobretudo, na força física do homem, no machado e no serrote, dentro de um contexto de precárias condições climáticas, demográficas, administrativas e de segurança.”(WOLOSZYN, 2007).



Foto 1 - Exploração de madeira na Região Oeste de Santa Catarina.
Fonte: D' ANGELIS, 1991.

Nesse contexto, (WOLOSZYN, 2007, p?) retrata que

As árvores eram, geralmente, compradas no mato. Conforme Aloísio Lauxen (balseiro) em 1947 pagava-se de vinte a vinte e cinco mil réis por árvore (final da

década de quarenta).“Eles [os patrões] compravam madeira no mato, ficavam junto para derrubar o cedro, e também tinha já tinha boi e tudo. Então eles mandavam levar para o rio. Aqui no mato, pagava naquele tempo vinte a vinte cinco mil réis a árvore ”. Nessa época, com tal soma, era possível comprar dois alqueires de terra. Para retirar a madeira, primeiro cavocavam em torno dela até que ficasse o mais próximo possível da raiz. Em seguida, cortavam a tora com machado. Após isso, descascavam a madeira e cortavam a ponta de cima da árvore. Finalmente, arrastavam e encarreiravam, colocando uma árvore ao lado da outra. Para tirar as toras do mato, usavam três, quatro ou até cinco juntas de bois. Das glebas, primeiramente, o transporte era feito com *carreão* e mais tarde, depois da Segunda Guerra Mundial, de 1939 a 1945, foram utilizados os primeiros caminhões. O combustível usado nesses meios de transporte era, a princípio, o *gás pobre* (assim chamado o carvão) e, mais tarde, o óleo diesel.

Durante muitos anos a balsa foi a principal fonte de renda para os balseiros, que também eram pequenos agricultores. No entanto, o lucro obtido com a venda da madeira era maior do que o obtido com a agricultura. Assim, muitos investiram seu dinheiro nas propriedades ou em outros negócios, como madeiras, alambiques, entre outros.



Foto 2 - Balseiro transportando madeira.
Fonte: Folha do Ceom, 2005

Posteriormente à exploração da madeira, deu-se início à atividade agroindustrial, com a criação predominante de suínos e aves. Atualmente, a atividade agroindustrial encontra-se em processo de ampliação com a introdução de uma bacia leiteira regional. Nesse sentido,

Estudos desenvolvidos pela Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina Epagri - destacam que a região apresenta características naturais favoráveis para o desenvolvimento da atividade leiteira e ressaltam o seu potencial para agregação de valor econômico ao produto [...]. Essa situação mostra-se contrária na criação de aves e suínos, pois a agregação de valor ocorre basicamente no processo industrial. (BERNARDY et. al, 2007, p. 131).

Cabe salientar que, atualmente, a região da Amosc apresenta indicativos de que se trata de uma região industrial. Esses indicativos encontram justificativa na arrecadação de ICMS – Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços. No entanto, não se pode dizer que todos os municípios têm essa denotação porque o predomínio industrial ocorre predominantemente em Chapecó, Quilombo e Pinhalzinho, responsáveis por, aproximadamente, 80% do PIB²² – Produto Interno Bruto. Os municípios restantes apresentam o predomínio do setor agropecuário (suínos, aves, leite).

Observa-se, nesses municípios que não têm a atividade da indústria como foco, uma retração nas suas atividades econômicas pois,

[...] considerando que a atividade principal desses pequenos municípios (satelitais) não tem possibilitado agregação de valor econômico na venda dos seus produtos e que, por conseqüência, limita a geração de trabalho e renda, [...] o comércio local (dependente principalmente do valor gerado pelas pequenas propriedades agrícolas) limite-se à situação atual (dinâmica econômica fraca) ou apresente um declínio econômico com o fechamento de determinadas atividades. (BERNARDY et. al. 2007, p. 131).

O que se verifica, desse modo, é um encolhimento econômico nos municípios de menor porte da região da Amosc, pois parte do valor gerado nesses municípios acaba sendo destinado aos pólos de desenvolvimento regional, como Chapecó e Pinhalzinho. Infere-se que, entre as principais canalizações de renda, está o mercado imobiliário. (BERNARDY et. al. 2007).

Diante desse cenário, entendido como desfavorável por economistas e pesquisadores da área, observa-se que a atividade de produção leiteira tem indicado possibilidades de alavancagem desse panorama, o que imprime uma expectativa mais positiva para a região da Amai e Oeste Catarinense. Identifica-se que este tipo de atividade, além de fomentar a agregação do valor econômico na atividade rural, dá condições para aumentar o Capital Social (BERNARDY, et. al, 2007), permitindo a criação de um sistema de cooperação, a troca de informações, além de fortalecer o crescimento da atividade do local, concedendo uma possibilidade de sustento para muitas famílias que vivem nessa região.

Em relação à representatividade e evolução dos municípios na formação do PIB – Produto Interno Bruto – regional cabe salientar que a concentração das atividades produtivas

²² Segundo o IBGE (2006), o PIB é o conjunto dos bens e serviços produzidos no país, descontadas as despesas com insumos utilizadas nos processos de produção durante um ano. É a medida do total do valor adicionado bruto gerado por todas as atividades econômicas.

ocorre predominantemente nos municípios de Chapecó, Quilombo, Pinhalzinho e Coronel Freitas. Nos demais municípios a representatividade é baixa.

Tabela 3 – Participação anual dos municípios da região da Amosc no PIB

Município	Participação anual na formação do PIB (%)					
	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Águas de Chapecó	0,87	1,15	1,01	1,01	1,09	0,99
Águas Frias	0,50	0,66	0,60	0,65	0,68	0,60
Caxambu do Sul	1,04	1,34	1,23	1,18	1,76	1,20
Chapecó (1º)	78,56	71,85	73,11	71,25	69,97	69,42
Cordilheira Alta	1,00	1,33	1,26	1,59	1,71	2,08
Coronel Freitas (4º)	2,58	3,40	3,19	3,26	3,32	3,18
Formosa do Sul	0,50	0,60	0,53	0,67	0,57	0,52
Guatambu	1,12	1,59	1,73	1,81	1,81	2,14
Irati	0,37	0,55	0,45	0,46	0,46	0,47
Jardinópolis	0,46	0,57	0,54	0,56	0,59	0,60
Nova Erechim	0,94	1,23	1,15	1,18	1,22	1,94
Nova Itaberaba	0,95	1,48	1,50	1,83	1,88	1,56
Pinhalzinho (3º)	2,84	3,99	3,88	4,53	4,34	4,24
Planalto Alegre	0,41	0,57	0,53	0,51	0,83	0,65
Quilombo (2º)	3,53	4,23	4,08	4,42	4,29	5,11
Santiago do Sul	0,47	0,58	0,50	0,50	0,55	0,38
São Carlos	1,88	2,47	2,36	2,37	2,39	2,18
Serra Alta	0,59	0,76	0,70	0,69	0,74	0,64
Sul Brasil	0,53	0,63	0,64	0,64	0,70	0,56
União do Oeste	0,84	1,02	1,00	0,99	1,10	1,51

Fonte: IBGE, 2006; SPG/SC, 2006; BERNARDY et. al. 2007, p. 135.

Tecendo-se uma análise em relação à realidade econômica da população da região da Amosc percebe-se um quadro de grande desigualdade social. Essa desigualdade tem início na distribuição de renda. Nesse sentido, Bernardy et. al (2007) esclarece que não se pode analisar a realidade econômica da região apenas pela média per capita porque esse método poderá dificultar ou esconder a realidade. Nesse sentido, Bernardy et. al (2007) propõe um método de análise dessa situação acrescentando à renda *per capita* o “Percentual de Renda apropriada pelos 40% mais pobres da população”, isto é, de toda a renda gerada no município, destaca-se a parcela destinada aos 40% mais pobres e também o “Percentual de Renda apropriada pelos 10% mais ricos”, ou seja, de toda a renda gerada no município, destaca-se a parcela destinada aos 10% mais ricos. (BERNARDY, et. al. 2007).

Pode-se perceber que, com o emprego desse método, torna-se possível descrever as desigualdades de distribuição de renda. Pode-se, também, demonstrar-se que mesmo que alguns municípios apresentem renda *per capita* razoável, grande parte da parcela da renda gerada no município concentra-se nas mãos de uma pequena parcela da população. Isso pode ser provado na medida em que, na média dos vinte municípios da Amosc, 46% de toda a renda gerada permanece com os 10% mais ricos, enquanto que os 40% mais pobres recebem apenas 9% de toda a renda. Os indicadores demonstram a desigualdade existente na

região, “pois a razão entre os 10% mais ricos e os 40% mais pobres é de aproximadamente 25 vezes, ou seja, em média, enquanto que os 40% mais pobres recebem R\$ 1,00, os 10% mais ricos recebem R\$ 25,00.” (BERNADY, et. al. 2007, p.138). A tabela a seguir contribui para ilustrar esse cenário:

Tabela 4 – Município, renda em (R\$), renda apropriada pelos 10% mais ricos e 40% mais pobres da população e razão entre rendas.

Município	Renda em Reais (R\$)	Renda apropriada pelos 10% mais ricos da população	% Renda apropriada pelos 40% mais pobres da população	Razão (*) entre a renda média dos 10% mais ricos e a dos 40% mais pobres
Águas de Chapecó	262,02	48,94	8,09	24,2
Águas Frias	271,11	43,53	8,46	20,57
Caxambu do Sul	186,00	58,83	5,11	46,04
Chapecó	341,64	46,18	9,33	19,81
Cordilheira Alta	315,96	45,62	10,08	18,11
Coronel Freitas	243,86	44,08	11,48	15,36
Formosa do Sul	238,11	58,25	4,0	58,33
Guatambu	145,53	35,10	11,42	12,29
Irati	167,98	55,83	4,63	48,22
Jardinópolis	163,26	34,98	10,96	12,77
Nova Erechim	318,05	39,39	10,23	15,4
Nova Itaberaba	231,30	47,94	6,42	29,85
Pinhalzinho	271,07	44,85	11,13	16,12
Planalto Alegre	257,73	43,75	11,05	15,84
Quilombo	260,88	48,61	7,30	26,64
Santiago do Sul	175,19	44,10	5,94	29,68
São Carlos	389,92	56,04	8,00	28,04
Serra Alta	227,31	33,12	16,04	8,26
Sul Brasil	166,92	40,75	12,04	13,54
União do Oeste	263,75	40,56	9,65	16,82

Fonte: BERNADY, et. al. 2007, p.138); IPEA, 2006.

Organização: Centro de Pesquisas em Ciências Sociais Aplicadas, FIE, 2007.

Nota: (*) É uma medida do grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar *per capita*. Compara a renda média dos indivíduos pertencentes ao décimo mais rico da distribuição com a renda média dos indivíduos pertencentes aos quatro décimos mais pobres da mesma distribuição (PNUD, 2006).

Observa-se que há uma diferença econômica das populações municipais da Amosc. Essas diferenças têm se ampliado para outras esferas, tais como a educação, em especial a educação superior. Nesse caso, observa-se que apenas uma pequena parcela da população têm acesso ao ensino superior, bem como a um serviço de qualidade. A permanência deste quadro econômico e social dá margem para um cenário de exclusão e aumento das diferenças sociais. Por isso, torna-se importante que os municípios da região da Amosc imprimam esforços no sentido de dissolver essas desigualdades.

Em relação à educação superior, a região da Amosc comporta as seguintes instituições de educação superior presenciais.

Instituição	Cidade	Organização Acadêmica	Categoria Administrativa	Data de Criação (publicação ato legal no D.O.U)
Faculdade Exponencial - FIE	Chapecó	Faculdade	Privada	27/06/00
Faculdade Empresarial - Faem	Chapecó	Faculdade	Privada	18/11/03
Faculdade de Tecnologia Senai	Chapecó	Faculdade	Privada	09/07/01
Faculdade de Tecnologia SENAC	Chapecó	Faculdade	Privada	20/05/04
Faculdade Horus	Pinhalzinho	Faculdade	Privada	18/03/05
Unochapecó	Chapecó	Universidade	Privada Comunitária Filantrópica	27/08/02
Udesc (CEO)	Chapecó	Universidade	Pública Estadual	12/12/02
Udesc (CEO)	Pinhalzinho	Universidade	Pública Estadual	12/12/02
Ufsc (Pólo Chapecó)	Chapecó	Universidade	Pública Federal	-

Quadro 7 – Instituições de Educação Superior da região da Amosc (organização acadêmica, administrativa e data de criação)

Fonte: INEP, 2007.

Não foi inserido o rol de instituições de educação superior na modalidade em EaD, mas de acordo com contagem feita pelo Instituto Heráclito²³ - IH (2007), estima-se que “só no município de Chapecó foram contados mais de 29 pólos de educação a distância. Em Chapecó, hoje, atuam universidades (na modalidade Ead – Educação a distância) dos mais distantes pontos do País, a exemplo da Unitins (TO); Unicid (SP); Ulbra (RS); Uniderp (MT), Unopar (PR) entre outras.”

Observa-se que na área da educação superior em Chapecó, a Faculdade Exponencial – FIE é a instituição mais antiga (2000). No entanto, se desconsiderado o processo de

²³ O Instituto Heráclito – IH possui sede no município de Chapecó (SC) e atua na área de pesquisas e projetos em Desenvolvimento Regional. Iniciou suas atividades em 2007, com uma equipe de docentes-pesquisadores doutores, mestres e especialistas oriundos de instituições de educação superior do município de Chapecó (SC). Sua origem se deve a dois fatores: o primeiro, pela extinção, em 2007, do Centro de Pesquisas em Ciências Sociais Aplicadas da Faculdade Exponencial – FIE (Cpsa-FIE), Centro este que desenvolveu um banco de dados sócio-econômicos da região da Amosc, bem como efetuou várias pesquisas e projetos relacionados à barragens, planos diretores, entre outros, além da publicação da obra: *Território, planejamento e gestão: um estudo do Oeste Catarinense*. (FIE, 2007). O Centro de Pesquisas em Ciências Sociais Aplicadas era formado pelos seguintes professores-pesquisadores: Prof. Dr. Rógis Juarez Bernardy (FIE/Unochapecó); Prof. MSc. Jeancarlo Zuanazzi (FIE) e Prof. MSc. Ricardo Rodrigo Monteiro (FIE/Unochapecó). Saliencia-se que, embora importante para as pesquisas em relação ao Desenvolvimento Regional na região Oeste de Santa Catarina, a extinção do Cpsa/FIE nunca ficou clara para tais pesquisadores, nem para a comunidade acadêmica e sociedade. O segundo fator se deu em função das observações de professores da mesma instituição (Faculdade Exponencial-FIE) em relação às conseqüências da desativação do Cpsa/FIE. A desativação desse Centro de Pesquisas em Ciências Sociais Aplicadas seria muito prejudicial à sociedade e as pesquisas até agora realizadas iriam ser esquecidas, ou ficariam sem andamento. Seria uma grande perda, um grande prejuízo. Sensibilizados por esta problemática, alguns professores mobilizaram esforços e constituíram, com os demais professores-pesquisadores oriundos do Cpsa, o Instituto Heráclito – IH, que hoje desenvolve as pesquisas e os projetos que vinham sendo desenvolvidos no Cpsa da Faculdade Exponencial – FIE. O Instituto Heráclito tem contribuído para vários projetos em desenvolvimento regional, alguns na região da Amosc. No entanto, várias solicitações têm vindo de outros estados brasileiros. O Instituto Heráclito está associado à Faculdade Exponencial – FIE em função do Termo de Convênio/Cooperação nº001/2008, de 11 de fevereiro de 2008 e à Faculdade Pinhalzinho – Horus (Termo de Convênio S/N). Os referidos documentos de cooperação objetivam a cooperação mútua (parceria) entre as duas instituições para a realização de pesquisas e desenvolvimento de projetos na área de desenvolvimento regional.

transformação do Campus da Unoesc Chapecó em Unochapecó – Universidade Comunitária Regional de Chapecó, esta é a mais antiga, pois sua mantenedora, a Fundeste, atua na educação superior desde a década de 1970.

É sobre o cenário da educação superior na região da Amosc que o próximo item tratará.

3.3 As instituições de educação superior da região da Amosc: trajetória histórica

A trajetória da educação na região da Amosc confunde-se com a trajetória do processo de interiorização da educação superior catarinense. A educação superior, presente nessa região se deve, em grande parte, à presença, por cerca de sete anos, da Unoesc – Universidade do Oeste de Santa Catarina, que originou, por desmembramento do Campus da Unoesc Chapecó, a Unochapecó – Universidade Comunitária Regional de Chapecó, que hoje atua nessa região. A Unoesc, que atualmente possui sede no município de Joaçaba, não desenvolve mais atividades nessa região, a não ser por algumas atividades isoladas, como cursos de especialização e extensão, de forma esporádica.

Para se explicar a trajetória histórica da educação superior na região da Amosc é preciso, anteriormente, se explicar a dinâmica iniciada no fim dos anos 60 e início dos anos 70 e, posteriormente, se caracterizar a formação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) que, como dito, foi responsável, em maior grau, pelo desenvolvimento da educação superior nessa região.

3.3.1 A Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc

A Universidade do Oeste de Santa Catarina, hoje a terceira maior universidade do Estado catarinense com cerca de 18.000 estudantes distribuídos na educação superior nos seus sessenta e dois cursos de graduação e quarenta de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) imprimiu, na grande região Oeste de Santa Catarina, um verdadeiro projeto regional de desenvolvimento da educação superior. Como dito anteriormente, o desenvolvimento da educação superior na região Oeste se deve, em maior grau, a essa Universidade. Então, é por meio da caracterização dessa Universidade que se estará, também, caracterizando-se a educação superior no Oeste de Santa Catarina.

Seu processo de construção, no entanto, não teve um começo fácil. Para se descrever o primeiro passo de seu processo de idealização, é necessário se reportar ao final dos anos 60 e início dos anos 70. Nesse período, a educação superior no Oeste Catarinense era praticamente inócua. Havia algumas pequenas instituições de educação superior isoladas que não superavam a condição de marginalidade com a qual se encontrava a educação superior.

Encontravam-se nessa situação isolacionista, em todo o grande Oeste, nada menos que cinco fundações educacionais que, há mais de vinte anos, dividiram entre si a região em cinco áreas de abrangência: a Fearp (Fundação do Alto Vale do Rio do Peixe), com sede em Caçador; a Femarp (Fundação Educação Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe), com sede em Videira; a Fuoc (Fundação Universitária do Oeste Catarinense), com sede em Joaçaba; a Feauc (Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense), com sede em Concórdia; a Fundeste (Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste), com sede em Chapecó. (UNOESC, 1999, p. 12).

O ideal de uma universidade da grande região Oeste passou a mobilizar autoridades políticas, sociedade civil organizada, entre outros segmentos sociais que, do final da década de 80 ao início da década de 90, mobilizaram grandes esforços em prol desse projeto.

O processo de criação da Unoesc deu-se, portanto, motivado pela necessidade de superar-se esta situação de isolamento e de marginalização, bem como de constituir-se uma Universidade que pudesse responder aos desafios da expansão do ensino superior não somente no contexto de uma cidade, mas de toda uma região, ultrapassando-se os limites loco-regionais. Sabia-se, na ocasião, que aquelas Instituições de Ensino Superior presentes na região não possuíam as condições necessárias para, isoladamente e individualmente, constituírem-se em universidades. A saída estratégica foi a de integrá-las em um Projeto de Universidade de alcance regional, diferenciado dos demais modelos de universidades existentes no país. (UNOESC, 2004, p. 14).

Na trajetória desse sonho de universidade, algumas disputas ficaram evidentes nesse período histórico. Essas disputas foram ocasionadas em função da condução do processo, localização da sede jurídica da universidade (UNOESC, 2004, p. 13), entre outros elementos. Foram essas situações que conduziram o projeto da Universidade do Oeste a passar por modificações, em especial no que diz respeito à participação das instituições isoladas que a comporiam. Assim,

[...] enquanto a Fearp de Caçador agregava-se com as fundações congêneres de Curitiba, Concórdia, Canoinhas e Mafra, dando origem ao projeto da Universidade do Contestado – UnC, a Fuoc de Joaçaba, a Fundeste de Chapecó, a Femarp de Videira e, mais tarde, a Funesc de São Miguel do Oeste e a Femai de Xanxerê integravam-se no projeto da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc. (UNOESC, 1999, p. 13).

Tanto o projeto da Universidade do Contestado (UnC), quanto o projeto da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), buscavam atender às exigências legais, quantitativas e qualitativas do Ministério da Educação – MEC para que pudessem concretizar o projeto idealizado por toda uma região.

Assim, em 1991, a Unoesc foi autorizada a implantar o seu Projeto de Universidade por meio do Parecer nº 587 do então Conselho Federal de Educação. Seu reconhecimento como Universidade se deu pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-SC) em 1995, através do Parecer nº 263. Seu credenciamento pelo Ministério da Educação se deu por meio [do Decreto Presidencial de 14 de agosto de 1996 (Decreto sem número)]. (PDI, 2004).

A Unoesc, quando de seu credenciamento, possuía os campi de Chapecó, Joaçaba, Videira, São Miguel d'Oeste, bem como o campus aproximado de Xanxerê. Mais tarde, o campus aproximado de Xanxerê adquire o status de Campus, dando nova configuração à Universidade do Oeste de Santa Catarina, que passava a contar com cinco campi. Daí a sua característica de uma universidade regional e descentralizada, com o sistema multi-campi.

Posteriormente, no período que vai do final de 1998 a 2001, veio à tona um forte desejo, por parte do Campus da Unoesc Chapecó, de dar início a um outro projeto de Universidade – a Universidade Comunitária Regional de Chapecó – Unochapecó. Esse período foi marcado por muitas tensões, tanto da comunidade interna, quanto da comunidade externa. À frente da Unoesc, ocupando o cargo de Reitor e enfrentando todo esse processo de ruptura, estava o professor *Santo Rosseto*²⁴, assessorado pelas professoras *Reni Cecília Iop*²⁵ (na área da graduação), *Lúcia Morosini Frazzon* (Pós-Graduação e Pesquisa). Nessa época, a Reitoria situava-se no município de Chapecó, sendo que com a iminência do processo de ruptura, passou a funcionar no município de Joaçaba.

Posteriormente, em 2002, após muitas tratativas entre o Campus da Unoesc Chapecó e a Reitoria da Unoesc, Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE-SC), entre outros órgãos e comunidade, inicia-se a Unochapecó – Universidade Comunitária Regional de Chapecó. A Unochapecó foi credenciada pelo Conselho Estadual de Educação do Estado

²⁴ O professor *Santo Rosseto* foi um educador de grande relevância na região Oeste de Santa Catarina. Atuou em vários cargos da Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc, contribuindo para o seu desenvolvimento. Iniciou sua trajetória em Chapecó em 1974, na então Fundeste, onde depois foi diretor do Centro de Ensino Superior, coordenando a implantação de vários cursos de graduação. Em 1986 criou o Centro de Memória do Oeste – Ceom, que guarda registros históricos valiosos da trajetória e dos atores da região oestina.

²⁵ A professora *Reni Cecília Iop* foi uma das responsáveis pelo projeto da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc. Atuou como Pró-reitora de graduação e, por anos, como Assessora de Legislação e Planejamento dessa Universidade. Destacou-se em nível regional e nacional principalmente em função do profundo conhecimento na área da legislação da educação superior.

de Santa Catarina em 13 de agosto de 2002 e, em 21 de setembro de 2002, iniciou oficialmente suas atividades. É sobre essa universidade, que hoje atua na região da Amosc, que trata o próximo item.

3.3.2 A Unochapecó – Universidade Comunitária Regional de Chapecó

Como afirmado anteriormente, a Unochapecó – Universidade Comunitária Regional de Chapecó originou-se de um processo de ruptura do Campus da Unoesc de Chapecó da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc. Possui sua sede localizada no município de Chapecó e, em 2008, completou seis anos como universidade, sendo reconhecida, em 2007, pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina por um período de 10 (dez) anos. Mantém cursos fora de sede em São Lourenço do Oeste, Palmitos e Xaxim. Trata-se de uma universidade criada por Lei Municipal, de direito privado, declarada de utilidade pública municipal, estadual e federal, filantrópica e sem fins lucrativos.

Apresenta como princípios:

I. formação profissional para a cidadania; II. gestão democrática e participativa; III. **compromisso com o desenvolvimento Regional**; IV. indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão; V. garantia de meios de acesso e permanência de acadêmicos na Universidade; VI. pluralismo; VII. autonomia; VIII. interdisciplinariedade; IX. avaliação institucional permanente.” (grifo nosso) (UNOCHAPECÓ, 2002).

Observa-se que o desenvolvimento regional está inserido dentro de um estatuto legal – o próprio estatuto da Unochapecó – significando que se trata de um princípio norteador da Instituição. O mesmo se pode dizer em relação aos objetivos institucionais, conforme se pode apreender pela leitura dos objetivos da Unochapecó:

I. criar, estimular e difundir valores culturais e conhecimentos científicos através da conjugação do ensino, da pesquisa e da extensão, voltados à formação educacional cidadã e interdisciplinar; II. **promover ações que contribuam com o desenvolvimento regional** e a integração comunitária; III. formar profissionais que se caracterizem pela excelência teórica, técnica e política, aliando formação profissional e preparação para o exercício da cidadania; IV. constituir-se em centro de referência para as questões regionais através da especificidade da ação universitária; V. estabelecer intercâmbio com instituições universitárias, de pesquisa e outras agências públicas ou privadas, nacionais e internacionais. (grifo nosso) (UNOCHAPECÓ, 2002).

Apresenta sua organização institucional – estrutura administrativa e acadêmica – baseada em órgãos de natureza consultiva e deliberativa e órgãos de natureza deliberativa e executiva. São órgãos de natureza consultiva e deliberativa: “a) Conselho Universitário; b) Conselho Gestor; c) Conselhos de Centros; d) Colegiados de Cursos. São órgãos de natureza deliberativa e executiva: a) Reitoria; b) Centros; c) Órgãos suplementares. (UNOCHAPECÓ, 2002).



Foto 3 - Campus sede da Unochapecó – Universidade Comunitária Regional de Chapecó.
Fonte: Google Earth, 2007.

A Universidade Comunitária Regional de Chapecó atua na área do ensino, da pesquisa e da extensão. Na área do ensino de graduação a universidade oferece os seguintes cursos: Administração; Agronomia; Arquitetura e Urbanismo; Artes Visuais; Artes Visuais; Ciências Agrícolas; Ciências Biológicas; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Ciência da Computação; Comunicação Social – Jornalismo; Comunicação Social - Publicidade e Propaganda; Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda; Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial; Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo; Curso Superior de Tecnologia em Negócios Imobiliários; Curso Superior de Tecnologia em Transporte Terrestre; Direito; Educação Artística – Artes Plásticas; Educação Física; Enfermagem; Engenharia Civil; Engenharia de Alimentos; Engenharia Química; Farmácia – Análises Clínicas; Filosofia; Física; Fisioterapia; Geografia; História; Letras – Habilitações:

Inglês e Literaturas de Língua Inglesa; Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola; Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e Brasileira; Português/Alemão e Respectivas Literaturas; Português/Espanhol e Respectivas Literaturas; Português/Inglês e Respectivas Literaturas; Matemática; Medicina; Nutrição; Pedagogia – Habilitações: Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Complementação de Estudos Educação Infantil; Educação Especial; Educação Infantil; Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Psicologia; Serviço Social; Sistemas de Informação; Curso Superior Sequencial em Formação para Agentes em Desenvolvimento Regional.

Na área da pós-graduação, oferece à comunidade vários cursos de especialização e um mestrado, na área de Ciências Ambientais – o primeiro mestrado da região Oeste Catarinense avaliado positivamente pela Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

O Campus sede da Universidade Comunitária Regional de Chapecó localiza-se na Rua Senador Atílio Fontana, bairro Efapi.

3.3.3 A Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc (Centro de Educação Superior do Oeste – CEO – Chapecó e Pinhalzinho).

A trajetória de criação do Pólo da Udesc – Universidade do Estado de Santa Catarina na Região Oeste (Chapecó, Palmitos e Pinhalzinho) foi marcada por várias manifestações advindas da comunidade oestina.

Para compor a trajetória da Udesc empregou-se a pesquisa documental em portarias e resoluções e outros documentos disponíveis.

Inicialmente, em 06 de abril de 2001, a Reitoria da Udesc, em Florianópolis, recebeu ofício da Prefeitura Municipal de Pinhalzinho (SC), a qual solicitava a instalação de cursos de graduação presenciais no município. No mesmo sentido, em 19 de junho de 2001, houve manifestação da Prefeitura Municipal de São José do Cedro (SC).

No mesmo ano (2001), membros da Udesc visitaram ambos os municípios, a fim de conhecer as propostas formuladas pelos municípios.

Mais tarde, em novembro de 2001, a Pró-Reitoria de Ensino da Instituição apresentou a proposta de instalação de um curso superior sequencial nos dois municípios. Assim, em 13 de dezembro do mesmo ano, o Conselho Universitário da Udesc (Consuni),

aprovou o oferecimento do Curso Sequencial de Formação Específica em Tecnologia de Produtos Alimentares Regionais para oferecimento nos municípios citados.

As aulas do referido curso iniciaram no dia 11 de março de 2002. Mais tarde, em 07 de maio do mesmo ano, o Magnífico Reitor da Udesc, professor Raimundo Zumblick, expediu a Portaria Nº 336, constituindo a Comissão Executiva que efetuou os estudos sobre a viabilidade de implantação de um Campus na Região Oeste. Em 13 de maio de 2002, a Portaria foi publicada no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina e, em 03 de julho do mesmo ano, a Comissão designada realizou, no município de Seara, uma Audiência Pública sobre a instalação de um Campus da Udesc na Região Oeste. No período compreendido entre 04 a 12 de julho de 2002, várias audiências foram realizadas nos seguintes municípios: Ponte Serrada, Treze Tílias, Palmitos, Pinhalzinho, São José do Cedro e São Lourenço do Oeste. (UDESC, s/p).

Em 02 de agosto de 2002, a Comissão Executiva apresentou suas conclusões parciais em reunião com a comunidade acadêmica do Centro de Ciências Agroveterinárias, em Lages. Em 05 de agosto do mesmo ano, a referida comissão apresentou suas conclusões parciais para a comunidade acadêmica do Centro de Ciências Tecnológicas, em Joinville. Em 06 de agosto de 2002, foram realizadas várias reuniões com as comunidades acadêmicas do Centro de Educação Física, Fisioterapia e Desportos; do Centro de Ciências da Educação; e dos Centros de Ciências da Administração e de Artes, apresentando as conclusões parciais da Comissão Executiva. (UDESC, s/p).

Mais tarde, em 30 de setembro de 2002,

[...] a Comissão Executiva entrega o Relatório Final de Atividades ao Magnífico Reitor, Prof. José Carlos Cechinel, juntamente com o documento intitulado “Projeto Pedagógico de Criação do Campus Oeste da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc”. O “Projeto Pedagógico de Criação do Campus” é apresentado, na íntegra, na Home-Page da Universidade. Ingressam, na Pró-Reitoria de Ensino, os projetos pedagógicos de criação dos Cursos de Graduação em Enfermagem, ênfase em Saúde Pública; Engenharia de Alimentos; e Zootecnia, ênfase em sistemas orgânicos de produção animal, escolhidos pela Comissão Executiva para se constituírem nos primeiros a serem ofertados, no caso de aprovação do novo Campus. (UDESC, s/p).

Assim, em 24 de outubro de 2002, o Pleno do Conselho Universitário aprovou, por unanimidade, a criação do Campus, com voto de louvor ao trabalho da Comissão Executiva. Posteriormente, no mês de outubro de 2002, o Pró-Reitor de Ensino da Udesc enviou correspondência aos Prefeitos dos vinte e dois municípios que manifestaram interesse em sediar o Campus, onde foram apresentadas as condições e o trâmite de escolha dos

Municípios que poderiam abrigar o Campus Oeste. Encerrado o prazo para apresentação, pelos Municípios interessados, das propostas de parceria, observou-se que quinze Municípios entregaram suas propostas.

Assim, posteriormente, os membros da Comissão Executiva visitaram quatro Municípios que apresentaram propostas de parceria (Catanduvas, Chapecó, Maravilha e Coronel Freitas), a fim de verificar *in loco* as condições ofertadas de infra-estrutura.

Em 29 de novembro de 2002 a Comissão Executiva informou ao Magnífico Reitor o resultado do processo de definição dos Municípios que sediariam o Campus Oeste. Assim, os Projetos Pedagógicos de criação dos Cursos de Enfermagem, ênfase em Saúde Pública, Engenharia de Alimentos e Zootecnia, ênfase em sistemas orgânicos de produção animal, foram aprovados pelo Pleno do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – Consepe.

Em 11 de dezembro de 2002, o Excelentíssimo Senhor Governador do Estado, Espiridião Amin Helou Filho, assina o Decreto Nº 6.032, que cria o Campus IV da Universidade, o qual abrigará o Centro Educacional do Oeste (CEO), nos Municípios de Chapecó, Coronel Freitas, Luzerna, Maravilha, Palmitos, Pinhalzinho, Ponte Serrada, São José do Cedro e Seara, e o Decreto Nº 6.033, que altera o Estatuto da Udesc, incluindo o novo Centro e o novo Campus entre as unidades universitárias. Os dois Decretos são publicados no Diário Oficial do Estado Nº 17.053, de 12 de dezembro de 2002. (UDESC, s/p).

Em 12 de dezembro de 2002, em reunião da Câmara de Administração e Planejamento do Conselho Universitário – Consuni, foi solicitado “vistas” dos Processos de criação dos três Cursos de Graduação.

É realizada reunião entre a Reitoria (Reitor e Pró-Reitores), Direções-Gerais dos Centros da Udesc, Prefeitos Municipais e autoridades executivas e legislativas da Região Oeste, visando discutir as condições e o prazo de implantação do Campus Oeste. A Assembléia Legislativa do Estado aprova o Projeto de Lei Complementar Nº 001/2003, que estabelece a nova Estrutura Administrativa do Poder Executivo, acolhendo emenda parlamentar que obriga a Udesc a implantar, ainda neste ano de 2003, os três Cursos de Graduação já escolhidos para o Oeste. (UDESC, s/p).

Posteriormente, em 21 de janeiro de 2003, a Assembléia Legislativa do Estado aprovou o Projeto de Lei Complementar Nº 001/2003, que estabelece a nova Estrutura Administrativa do Poder Executivo, acolhendo emenda parlamentar que obrigou a Udesc a implantar, ainda no ano de 2003, os três Cursos de Graduação já escolhidos para o Oeste. Em 30 de janeiro do mesmo ano, o Excelentíssimo Senhor Governador do Estado, Luiz Henrique da Silveira, sancionou a Lei Complementar Nº 243, que em seu Artigo 144

contempla o disposto item supra, conforme aprovado pela Assembléia Legislativa. O ato legal foi publicado no Diário Oficial do Estado Nº 17.086, de 31 de janeiro de 2003.

Finalmente, em 25 de janeiro de 2004, a Udesc ofereceu o vestibular para os cursos de Enfermagem, em Palmitos, Engenharia de Alimentos, em Pinhalzinho e Zootecnia, em Chapecó.

Foi, em resumo, a partir desse contexto de audiências, reuniões e movimentos da comunidade que a Universidade do Estado de Santa Catarina iniciou suas atividades no Oeste, mesmo que somente com três cursos, sendo apenas dois situados na área de abrangência desta pesquisa – Chapecó e Pinhalzinho.



Foto 4 – Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc - Centro de Educação Superior do Oeste – CEO – Campus de Pinhalzinho.

Fonte: Arquivo do autor. Fotografado em 10 de julho de 2008 por Fernando Fantoni Bencke.

Em Chapecó (sede administrativa em que se localiza o CEO – Centro de Educação Superior) o pólo da Udesc localiza-se Rua Benjamin Constant, 164D. Na cidade de Palmitos, na Rua Euclides da Cunha, s/n. Na cidade de Pinhalzinho, na Av. Aracajú, s/n.

3.3.4 A Universidade Federal de Santa Catarina – Ufsc (Pólo Chapecó)

A Universidade Federal de Santa Catarina - Ufsc – Pólo Chapecó está localizada no Bairro São Cristóvão, em Chapecó, Estado de Santa Catarina e oferece os cursos de graduação em Administração, Física e Matemática.

A partir de 2004, a Ufsc começou a

[...] sair da Ilha onde está instalada e de onde – não fossem os Colégios Agrícolas de Camboriú e Araranguá e o recente processo de educação a distância – nunca arredou pé. Os campi de Araranguá e Curitibanos, em fase de construção, e o de Joinville, cuja pedra fundamental acabou de ser lançada, demonstram que finalmente a Ufsc, ancorada no projeto de ampliação das universidades do Governo Federal, se estadualiza, oferecendo a mais catarinenses a oportunidade de acesso ao ensino público gratuito e de qualidade, e em cursos que atendam aos interesses e às demandas de cada região pleita para receber m braço da instituição. (BOTELHO, 2008, p.1)

Atualmente, tendo em vista as políticas do governo Luís Inácio Lula da Silva, a educação superior pública e gratuita teve um incremento principalmente no que diz respeito ao processo de interiorização, embora ainda não atenda às demandas existentes em todo o Estado de Santa Catarina, em especial, a Região Oeste catarinense. Em decorrência desse processo de interiorização, que pode ser traduzido em uma tentativa de democratização da educação, a Universidade Federal de Santa Catarina – Ufsc passou a estender suas atividades a várias regiões do Estado catarinense.



Foto 5 – Universidade Federal de Santa Catarina – Ufsc (Pólo Chapecó).
Fonte: Universidade Federal de Santa Catarina – Ufsc (Pólo Chapecó), 2008.

Além dos campi em implantação, a Ufsc mantém dezesseis pólos de educação distribuídos pelo Estado. “Neste campo, houve um grande avanço na oferta de cursos e um número recorde de alunos foi beneficiado. Os cursos de licenciatura a distância vêm formando professores e suprimindo a carência de mestres existente no ensino médio em todas as regiões catarinenses.” (BOTELHO, 2008, p.1)

A educação a distância da Ufsc já oferece 5.670 vagas, em 33 municípios de oito estados brasileiros. A Universidade é hoje referência neste campo, tanto que, segundo pesquisa da Capes, possui 80 teses e dissertações registradas em seu banco de dados [...]. Na linha de frente, há cursos EaD destinados à educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional em nível tecnológico superior, educação superior em cursos seqüenciais, graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Um dos programas é o Pró-Licenciatura, com 2.000 vagas, voltado para a formação de professores da educação básica, com quatro cursos e 14 pólos, que desde 2004 vem permitindo o processo de interiorização da Ufsc. Há ainda o Projeto Piloto, que funciona num prédio de 450 metros quadrados e abriga quatro supermicroscópios com alta capacidade de ampliação e resolução, que possibilitarão avanços nos estudos de pesquisadores nas áreas de física, química, biologia, agronomia, farmácia, farmacologia, odontologia, engenharia de materiais e engenharia química. [...] (BOTELHO, 2008, p.1)

No Pólo de Chapecó, a Universidade Federal de Santa Catarina conta com cerca de 173 alunos, distribuídos nos cursos de graduação em Administração, Física e Matemática. Para 2008 oferecerá cursos de especialização e, no futuro, ampliará a oferta de cursos de graduação.

3.3.5 A Faculdade Exponencial – FIE

A Faculdade Exponencial – FIE é uma instituição de educação superior que surgiu num contexto em que a expansão da oferta da educação superior privada - particular foi incentivada pelas políticas educacionais vigentes. Na época – ano de 2000 – em função da flexibilização da legislação da educação superior surgiu como contraponto à única instituição instalada no município de Chapecó (a Unoesc Campus de Chapecó).

A Faculdade Exponencial é uma sociedade anônima composta por um grupo de dez professores atuantes na rede pública estadual e particular do município. A origem dessa sociedade remonta ao final da década de 1980, a partir da constituição do curso Pré-Vestibular Exponencial.

No final da década de 1980 dez professores que trabalhavam (alguns ainda trabalham) no Colégio Bom Pastor (hoje Escola Estadual de Educação Básica Bom Pastor) e na Fundeste (atual Unochapecó) observaram que em Chapecó e região não possuíam um curso preparativo para o vestibular. Na época (1989) o acesso à educação superior na região Oeste de Santa Catarina era precário. Havia alguns cursos (Administração, Pedagogia, Ciências Contábeis, Direito e Letras). As pessoas que desejassem cursar outros cursos deveriam se dirigir ao litoral (Florianópolis, Itajaí, entre outros municípios) e disputar as vagas num processo seletivo bastante dificultoso.

Esse grupo de professores mantiveram, em grande parte, uma trajetória de vida semelhante entre si. Os homens haviam estudado no Seminário Diocesano de Chapecó (local onde hoje funciona a Faculdade Exponencial) desde a juventude. Após a conclusão dos estudos básicos e diante da desistência de seguir a vocação religiosa, esses jovens foram para o Rio Grande do Sul e Paraná concluir a graduação. As mulheres estudavam no “Colégio das Freiras” – (o antigo Colégio Bom Pastor). Salienta-se que todos os sócios-professores concluíram suas graduações na área da licenciatura, entre elas: Matemática, Letras, Física, Biologia, Química e Geografia.

Tendo em vista que a formação desse grupo de jovens professores abrangia as disciplinas básicas exigidas no vestibular, formou-se daí a idéia de constituir um “cursinho” pré-vestibular para Chapecó e Região.

Assim, surgiu, em 1989, o Curso Pré-Vestibular Exponencial e que, a seguir, em 1990, deu origem ao Colégio Exponencial. De 1990 a meados de 1997 o Colégio Exponencial atuou de forma bastante integrada com a comunidade, legitimando-se por apresentar uma proposta educacional formulada por professores e não por empresários.

Foi em 1997 que, observando o cenário nacional e a flexibilização ocasionada pela LDB (Lei 9.394/96), que o grupo de professores, liderados pelo professor Élio Antonio Maldaner iniciou as primeiras tratativas para criação da Faculdade Exponencial – FIE. Foi um processo difícil porque o grupo de professores elaborou o processo de credenciamento da nova instituição sem contratação de assessorias ou consultorias (algo que é tido, até hoje, como regra no âmbito da instituição). O processo de elaboração do projeto de credenciamento da Faculdade Exponencial foi uma trajetória de aprendizagem para o grupo, que, em junho de 2000, viu seu projeto realizado: surge a Faculdade Exponencial – FIE.

A instituição iniciou suas atividades em 2000, quando de seu credenciamento pelo Ministério da Educação – MEC através da Portaria MEC nº 870, de 23 de junho de 2000. Esta mesma Portaria autorizou o funcionamento do Curso de Administração, primeiro Curso

a funcionar na Faculdade Exponencial. Mais tarde, em 2001, a FIE obteve a autorização do Curso de Sistemas de Informação que veio, juntamente com o Curso de Administração, atender às expectativas e anseios da sociedade.

Em 2002, com o advento do Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, do Parecer CNE/CES nº 1366/2001 bem como da Resolução nº 10, de 11 de março de 2002, muitas discussões a respeito do Plano de Desenvolvimento Institucional tomaram corpo no âmbito do Conselho de Educação Superior da Faculdade. Assim, consoante prevê o PDI da FIE (p. 16) “[...] o ato de repensar o futuro da Instituição foi abraçado por todos os membros do CES-FIE e da própria comunidade acadêmica.” Foi com esse ideal que a Faculdade Exponencial obteve, em outubro de 2002, a aprovação de seu Plano de Desenvolvimento Institucional. Desse modo, em 15 de outubro de 2002, foi publicado no Diário Oficial da União a Portaria MEC nº 2.884 que além de aprovar o PDI da FIE autorizou mais três habilitações para o Curso de Administração: Marketing, Recursos Humanos e Produção Industrial.

Posteriormente, em 7 de agosto de 2003, por meio da Portaria Ministerial nº 2.104, de 05 de agosto de 2003, o MEC autorizou o Curso de Ciências Contábeis e, em 18 de março de 2005, por meio da Portaria nº 893, de 17 de março de 2005, o Ministro de Estado da Educação autorizou o Curso de Direito. Ambos os cursos firmaram ainda mais a FIE enquanto uma Instituição séria e comprometida com a qualidade e o desenvolvimento da grande região Oeste de Santa Catarina.

Foram esses quatro cursos que marcaram o início da Faculdade Exponencial que, atualmente, conta com os seguintes cursos de graduação: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Sistemas de Informação, Educação Física (Licenciatura e Bacharelado); Matemática (Licenciatura); Curso Superior de Tecnologia em Logística, Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial.

A Instituição conta atualmente com um quadro de setenta docentes e pesquisadores e cerca de mil e oitocentos alunos distribuídos nos cursos de graduação e pós-graduação. A Instituição atua também nas áreas da extensão, pós-graduação e pesquisa.



Foto 6 - Faculdade Exponencial – FIE de Chapecó.
 Fonte: Faculdade Exponencial – FIE, 2007.

Conforme identifica Ferreira (2007, p.6) “[...] na FIE a pesquisa é evidenciada a partir de dois movimentos importantes: a pesquisa enquanto práxis e a pesquisa institucional. A pesquisa enquanto práxis concentra esforços nas investigações relacionadas à reflexão, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de componentes curriculares (disciplinas). Já, a pesquisa institucional, que é aquela que gira em torno de programas, grupos, linhas, núcleos e centros de pesquisa da instituição.”

Em relação à pesquisa, o PDI (p. 29) e o Pppi (p.60) expressam que

[...] para a Faculdade Exponencial o entendimento com relação à pesquisa acadêmica é toda investigação que utiliza o método científico como meio de descoberta e diálogo com a realidade. Pesquisar é realizar uma investigação sistemática de um determinado domínio da realidade, tendo como base a fundamentação teórica e levantamento rigoroso de dados empíricos, de modo a permitir uma teorização, que resulte através da comprovação, na ampliação dos conhecimentos sobre a realidade investigada.

No que diz respeito à extensão, para a Faculdade Exponencial - FIE “a extensão é uma tarefa essencial e também o principal caminho para a integração e cumprimento do seu papel social junto à comunidade” (PPPI, 2006, p.28). É a comunicação efetiva da Faculdade com o seu meio, é a articulação e o diálogo com a sociedade.” Nesse sentido, o Regimento Geral da Instituição prevê, em seu artigo 43 que: “A extensão, entendida como difusão de

conhecimentos e técnicas, em reciprocidade com a comunidade, é incentivada pela Faculdade Exponencial – FIE, que utilizará os meios ao seu alcance.”

Este conceito trabalha com a idéia de que a FIE dispõe de conhecimentos especializados, mesmo em nível de conhecimento técnico e que tais conhecimentos poderão ser ofertados à comunidade. Há, porém, no artigo, uma ressalva que é a reciprocidade com a comunidade. Tal reciprocidade compreende o desejo daquela de optar pelo que é oferecido, ou então a própria capacidade da FIE de atender as demandas solicitadas. Já o artigo 44 (Regimento) coloca a extensão como uma possibilidade: “A Faculdade Exponencial – FIE desenvolverá projetos de extensão, com o objetivo de contribuir para o **desenvolvimento** sócio-econômico-cultural **da Região**, e em especial, onde sua presença for relevante para a sociedade.” (grifo nosso).

A Faculdade Exponencial – FIE localiza-se na Rua Nereu Ramos, 3777-D, Bairro Seminário, Chapecó, Estado de Santa Catarina.

3.3.6 A Faculdade de Tecnologia Senai

A Faculdade de Tecnologia Senai – Chapecó originou-se das atividades desenvolvidas pelo Centro de Tecnologia em Alimentos do Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), cujas atividades iniciaram em 1974, a partir da instalação da Agência de Treinamento na Educação Profissional. Mais tarde, em 1978, configurou-se como Centro de Treinamento, direcionando suas atividades para cursos de aprendizagem industrial, mecânica geral, desenho geral, além de diversos tipos de treinamentos nas áreas de gerência e supervisão.

Em 2001, com a publicação da Portaria Ministerial nº 1418, de 6 de julho de 2001, foi credenciado, pelo Ministério da Educação, o Centro de Educação Superior Tecnológica Senai Chapecó, mantido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai - Departamento Regional de Santa Catarina. No mesmo ato de credenciamento institucional, foi autorizado o oferecimento do primeiro curso superior de tecnologia da Instituição – o Curso Superior de Tecnologia em Alimentos. Atualmente, além desse Curso, a Faculdade de Tecnologia Senai – Chapecó oferece o Curso Superior de Tecnologia em Manutenção Industrial.



Foto 7 - Faculdade de Tecnologia Senai Chapecó, Chapecó.
 Fonte: Faculdade de Tecnologia Senai Chapecó, 2008.

Como missão, a Instituição pretende “elevar a competitividade do setor industrial, desenvolvendo competências por meio da Educação Profissional e Serviços Técnicos e Tecnológicos, comprometidos com a inovação e o crescimento sustentável do país.” (PERFIL, Senai, 2008, s).

Como visão, a Instituição pretende “ser a primeira opção no desenvolvimento de competências para o setor industrial catarinense, reconhecido pela sociedade.

Como valores, a Instituição apresenta:

Competência: sustentada no aprendizado contínuo e na inovação para a excelência da organização. Comprometimento: na realização de suas atividades com responsabilidade, dedicação e proatividade buscando o atendimento de nossos objetivos estratégicos. Cooperação: com as pessoas das diversas áreas, negócios, unidades e instituições, buscando sempre fortalecer a interdependência e otimizar as competências existentes. Ética: agindo com transparência, justiça, honestidade e lealdade em todas as suas atividades. Qualidade: na efetiva gestão organizacional, realizando com eficácia todas as ações, garantindo a qualidade dos produtos e serviços, para a satisfação das partes interessadas. Valorização das Pessoas: reconhecendo as pessoas que fazem o Senai/SC acontecer no dia-a-dia. (Perfil Senai, sem página).

A Faculdade de Tecnologia Senai – Chapecó localiza-se na Rua Frei Bruno, 201-E, Chapecó, Estado de Santa Catarina.

3.3.7 A Faculdade Pinhalzinho - Horus

A Faculdade Pinhalzinho - Horus foi credenciada pelo Ministério da Educação – MEC por meio da Portaria Ministerial nº 906, de 17 de março de 2005. Localiza-se no município de Pinhalzinho, Estado de Santa Catarina. Enquadra-se como uma instituição de educação superior privada (em sentido estrito). Trata-se da única²⁶ instituição pertencente à iniciativa privada na área da educação superior no município de Pinhalzinho.

O credenciamento institucional da Faculdade Pinhalzinho – Horus ocorreu na vigência do Decreto 3.860, de 09 de julho de 2001, isto é, pode-se dizer que seu credenciamento foi concedido a partir de regras inseridas num conjunto de normas e políticas elaboradas no governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesse período, as políticas educacionais vigentes desenvolviam-se de forma a possibilitar a abertura da educação superior à iniciativa privada, inclusive em cidades do interior. Foi nesse contexto, portanto, que surgiu a Faculdade Pinhalzinho – Horus.

O quadro societário da entidade mantenedora – a Sociedade Educacional Pinhalzinho - é formado por empresários e professores que, além de administrar a Instituição, atuam também nas atividades relacionadas à docência, extensão e pós-graduação.

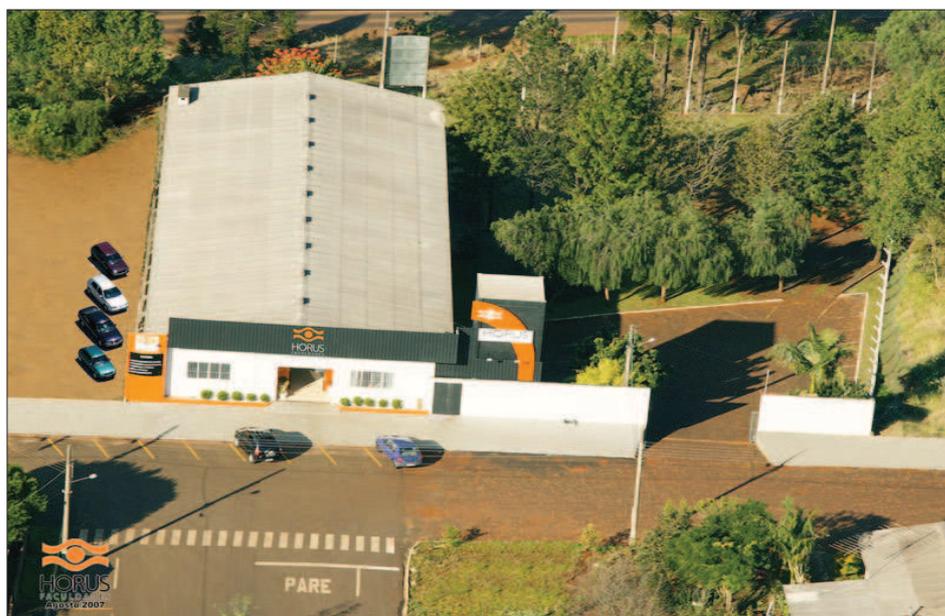


Foto 8 - Faculdade Pinhalzinho – Horus.
Fonte: Faculdade Pinhalzinho - Horus, 2008.

²⁶ Há, no município de Pinhalzinho, outra instituição, o Pólo da Udesc – que é uma Instituição pública.

Atualmente (2008), a Faculdade Pinhalzinho – Horus, oferece os seguintes cursos de graduação: Administração (Linhas de Formação em Gestão Empresarial, Marketing, Recursos Humanos), Ciências Contábeis, Sistemas de Informação e Educação Física. Na área de pós-graduação, oferece cursos de especialização na área de gestão, predominantemente.

Conforme Regimento Geral da Instituição, são objetivos institucionais:

Empreender um processo educativo que favoreça o desenvolvimento de indivíduos, dotados de capacidade crítica, de autonomia intelectual e comprometidos com a resolução dos problemas sociais; A formação de profissionais e especialistas de nível superior nas áreas do conhecimento por elas cultivados; Estímulo de atividades criadoras, estimulando vocações e organizando programas, particularmente vinculados às necessidades municipais e regionais; A extensão do ensino e da pesquisa à comunidade mediante cursos e serviços especiais, prestando colaboração constante na solução de seus problemas; Ampliar parcerias com empresas, instituições públicas e privadas, movimentos sociais e comunidades. (REGIMENTO GERAL, Horus, 2005, p.10).

Como missão, a Faculdade Pinhalzinho – Horus, pretende “[...] oferecer uma educação inovadora com qualidade em seu conteúdo e nos meios de ensino, buscando a formação do cidadão e a contribuição para o desenvolvimento regional” (PDI, Horus, 2005, p.10). Como visão, a Instituição pretende “[...] ser identificada como instituição empreendedora estabelecendo parcerias solidárias com a comunidade regional em busca da superação de problemas existentes a partir de soluções democráticas.” (PDI, Horus, 2005, p.10).

A Faculdade Pinhalzinho – Horus localiza-se na Rua Aracaju, 225, Pinhalzinho, Estado de Santa Catarina.

3.3.8 A Faculdade Empresarial de Chapecó– Faem (Celer Faculdades)

A Faculdade Empresarial de Chapecó – Faem (Celer) enquadra-se como uma instituição privada e foi credenciada pelo Ministério da Educação – MEC em 2004, com a publicação da Portaria Ministerial nº 3.376, de 17 de novembro de 2003. Foi idealizada por dois professores universitários que atuavam na Universidade do município de Chapecó e que, a partir da sua experiência acadêmica e administrativa, mobilizaram recursos, pessoal e as condições necessárias para a implantação da segunda faculdade privada de educação superior (sem considerar as faculdades de tecnologia já existentes).

Mais tarde, em 2005, após várias reuniões entre integrantes da entidade mantenedora²⁷ da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Xaxim (Celer Faculdades) e da entidade mantenedora²⁸ da Faculdade Empresarial de Chapecó – Faem, é redimensionado o quadro de sócios da segunda Instituição e, perante a comunidade chapecoense e da região, a Faem passa a ser designada de Celer Faculdades, embora seu credenciamento institucional ainda conste (2008) como Faculdade Empresarial de Chapecó – Faem. Em outros termos, a Celer passa a atuar em Chapecó, reestruturando as atividades, cursos e programas da Faem à sua política institucional.

Atualmente, a Celer Faculdades (Chapecó) oferece os cursos de graduação em Administração (Habilitações Administração Geral, Administração Pública, Administração em Gestão em Saúde, Administração em Cooperativismo), Ciências Contábeis, Secretariado Executivo e Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores. Também atua na especialização *lato sensu* e atividades de extensão.

Como missão, a Instituição pretende oferecer uma educação inovadora para formar cidadãos empreendedores, críticos e éticos, capazes de contribuir através de parcerias solidárias no processo evolutivo da sociedade em seus diversos aspectos. (CELER, 2008). São objetivos institucionais da Faculdade:

Empreender um processo educativo que favoreça o desenvolvimento de seres humanos, dotados de capacidade crítica; ampliar a inserção social da Facisa (mantenedora da Celer Faculdades) mediante uma articulação, cada vez mais intensa, com o contexto local e global; diversificar as formas de acesso, na busca constante da democratização do saber universal; estabelecer parcerias com empresas, instituições públicas e privadas, movimentos sociais, comunidades, igrejas; induzir e apoiar projetos inovadores que possibilitem a ampliação das fronteiras e a diversidade do conhecimento; desenvolver ações que conduzam à renovação mediante constante interlocução e intercâmbio com a comunidade acadêmica e o diálogo incessante com os diferentes fatores sociais; empreender ações que conduzam à superação da cultura organizacional, baseada na burocracia excessiva e gestão reativa, desenvolvendo a capacidade de pensar a médio e longo prazo. (CELER, 2008).

A Instituição localiza-se na Rua Lauro Muller, 767-E, Chapecó, Estado de Santa Catarina.

²⁷ Assefreni – Associação Educacional Frei Nivaldo Liebel Ltda.

²⁸ Cesc - Centro de Ensino Superior de Chapecó Ltda.



Foto 9 - Faculdade Empresarial de Chapecó (Celer Faculdades), Chapecó.
Fonte: Faculdade Empresarial de Chapecó (Celer Faculdades), Chapecó, 2008.

3.3.9 A Faculdade de Tecnologia Senac - Chapecó

A Faculdade de Tecnologia Senac Chapecó é mantida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, Administração Regional de Santa Catarina. Foi credenciada em 2004, pela Portaria Ministerial n.1324, de 18 de maio de 2004.

Apresenta como missão “o desenvolvimento das pessoas e organizações, promovendo ações educacionais e disseminação do conhecimento” (SENAC, 2008). Sua proposta pedagógica é centrada no currículo por competência, na qual o aluno nos diversos espaços pedagógicos do Senac ou instituições parceiras, constrói conhecimento, aliando teoria e prática de forma interativa. Com essa proposta o aluno a Instituição pretende que o aluno tenha a compreensão ampliada do seu “fazer profissional”, desenvolvendo o senso crítico para desafios e incertezas do mundo do trabalho.

A Instituição oferece os cursos superiores de tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Logística e Processos Gerenciais.

A Faculdade está instalada na Rua Castro Alves, 298-E, Bairro São Cristóvão, Chapecó, Santa Catarina.



Foto 10 - Faculdade de Tecnologia Senac Chapecó.
Fonte: Senac, 2008.

CAPÍTULO 4

EXPERIÊNCIAS E PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL PELA VIA DO COMPROMISSO SOCIAL

O presente capítulo objetivou analisar as experiências e projetos de desenvolvimento regional pela via do compromisso social, efetuados pelas instituições de educação superior da região da Amosc – Associação dos Municípios do Oeste Catarinense. Essa análise foi construída com o intuito de possibilitar o fornecimento de elementos mais concretos no que diz respeito ao compromisso social da educação superior e, também, se esse compromisso social apresenta condições de sustentar (ou dinamizar) – no que lhe toca, o desenvolvimento dessa região a partir da confrontação das ações relacionadas ao compromisso social e os perfis dos municípios pesquisados.

A opção em proporcionar o confronto entre o compromisso social e o perfil dos municípios adveio da necessidade de se lançar um olhar mais atento à vocação dos municípios pesquisados, isto é, se o compromisso social da educação superior está intimamente ligado à vocação regional. Nos dizeres de Pazeto (1995) o compromisso social da universidade frente à sociedade ora em desenvolvimento requer uma acentuada vocação regionalista que busque uma explícita vocação para o desenvolvimento regional. Nesse aspecto, ao objetivar o desenvolvimento cultural e estrutural da sociedade e do Estado e a proposição de meios que alavanquem o desenvolvimento político, social e econômico, encerra para si objetivos e funções voltados para o projeto global de formação da sociedade brasileira. Na concepção de Pazeto (1995) os indicadores qualitativos, refletidos na concepção e filosofia da universidade, nas características sócio-culturais e no vocacionamento e peculiaridades regionais, inerentes ao *locus* onde a mesma se instala são condições essenciais para uma análise mais profícua da identidade regional. Ora, diante dessa premissa, isto é, diante da consciência de uma identidade, que pressupõe também a consciência das possibilidades, das potencialidades e fraquezas de uma região, podem-se iniciar discussões em torno do compromisso social e, por conseguinte, do desenvolvimento regional gerado. Em síntese, essa identidade a que se faz referência, representa, em outros termos, a vocação ou o perfil dos municípios da região da Amosc. Nesta pesquisa utilizou-se o termo perfil como referência à identidade e vocação no sentido de que admite um caráter mais abrangente.

Tendo em vista esse intuito, os questionamentos centrais que nortearam o presente capítulo foram: como se apresentam os perfis dos municípios? Como se apresentam as categorias e os indicadores de compromisso social? Há uma relação entre as ações de compromisso social (demonstradas por meio das categorias e indicadores) e os perfis dos municípios? Há uma relação entre esses perfis, o compromisso social e o desenvolvimento regional? Em síntese: tendo em vista os perfis dos municípios pesquisados, as ações de compromisso social promovidas pelas instituições de educação superior da região da Amosc contribuem para o desenvolvimento regional?

Como dito, o desenvolvimento deste capítulo partiu do quadro constante do item 3.1, que trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Os elementos coletados foram analisados em função do perfil do município e paralelamente discutidos com o intuito de se verificar a efetividade da presença (ou não) de ações de compromisso social das instituições de educação superior e se essa atuação tem condições de dinamizar ou contribuir para o processo de desenvolvimento regional.

Dessa forma, o presente capítulo apresentou, em primeiro plano, o delineamento do perfil de cada município da região da Amosc (item 4.1), em segundo plano, os programas e projetos desenvolvidos pelas instituições de educação superior da região da Amosc, relacionados ao compromisso social (item 4.2) e, em terceiro plano, o confronto desse perfil com esses programas e projetos. (item 4.3).

4.1 O perfil dos municípios da região da Amosc

O perfil dos municípios da região da Amosc foi definido em categorias a seguir explicitadas, as quais se relacionam, em parte, às áreas de compromisso social definidas no item 3.1 (educação, meio-ambiente, cultura, economia, população e índices: Índice de Desenvolvimento Humano – Município – IDH-M, Índice de Exclusão Social e Índice de Desenvolvimento Social – IDS).

4.1.1 Categorias e indicadores definidores do perfil dos municípios da região da Amosc

Os critérios definidores do perfil dos municípios empregados neste trabalho levaram em consideração as categorias citadas anteriormente. A partir de cada categoria, que são agrupamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos do município

sobre os quais se constrói um perfil, foram delineados os indicadores, que é o conjunto de características comuns usadas para agrupar, com coerência e lógica, evidências da dinâmica do perfil do município.

A primeira categoria construída é a da educação, conforme segue:

4.1.1.1 Categoria da educação

A categoria da educação apresenta, de forma sintética, o cenário educacional no município pesquisado, o qual é um importante indicativo para o desenvolvimento regional, conforme se observa no quadro (no item ‘observações’). Essa categoria foi subdividida em dois indicadores: educação básica e educação superior, que agregam os dados indicados no quadro a seguir:

CATEGORIA	INDICADORES
Educação	<p>1 EDUCAÇÃO BÁSICA¹:</p> <p>1.1 Matrículas:</p> <p>Educação Infantil</p> <p>-Creche:.....</p> <p>-Pré-escola:.....</p> <p>Ensino Fundamental:</p> <p>-1ª a 4ª séries:</p> <p>-5ª a 8ª séries:</p> <p>Ensino Médio:.....</p> <p>Educação Profissional (nível técnico):.....</p> <p>Educação de Jovens e Adultos (fundamental e médio):.....</p> <p>Educação Especial:.....</p> <p>Total.....</p> <p>1.2 Taxa de analfabetismo:</p> <p>População de 10 a 15 anos.....</p> <p>População de 15 anos ou mais.....</p> <p>1.3 Número de escolas de educação básica.....</p> <p>1.4 Taxa de escolarização líquida</p> <p>Fundamental.....</p> <p>Médio.....</p> <p>1.5 Ideb</p> <p>Fundamental (anos iniciais).....</p> <p>Fundamental (anos finais).....</p> <p>Ensino médio.....</p> <p>1.6 Número de docentes.....</p>

	<p>2 EDUCAÇÃO SUPERIOR (ES):</p> <p>2.1 Número de IES²:</p> <p>Públicas:.....</p> <p>Privadas:.....</p> <p>2.2 Matrículas na ES em IES instalada no município (presencial)³:</p> <p>Públicas:.....</p> <p>Privadas:.....</p>
<p>Observações:</p> <p>¹ A educação básica é um importante indicativo para o desenvolvimento regional, pois a partir desse indicador se poderá fazer uma relação no que diz respeito aos egressos da educação básica que ingressam na educação superior da região (no caso do ensino médio) e, no caso da educação básica fundamental (e também média), quais ações de compromisso social a educação superior estabelece, isto é, por exemplo, se um curso de licenciatura atua na educação básica, de que forma e com que objetivo. Neste tópico são consideradas as escolas Municipais, Estaduais, Federais e Particulares.</p> <p>² Neste tópico se pretende apenas efetuar um mapeamento das instituições de educação superior, isto é, se o município analisado contém ou não uma instituição de educação superior;</p> <p>³ Neste tópico objetiva-se verificar a quantidade de alunos (matrículas) que um determinado município apresenta matriculados na educação superior, seja em instituições instaladas no município, seja em outras instituições da região da Amosc;</p>	

Quadro 8 – Categoria da Educação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.1.1.2 Categoria meio-ambiente

O segundo quadro de categorias que contribui para delimitação do perfil dos municípios da região da Amosc é o do meio-ambiente, conforme apresentado a seguir:

CATEGORIA	INDICADORES
Meio-ambiente	1 LEGISLAÇÃO
	Existência.....
	2 ÓRGÃOS DE GESTÃO
	Existência (na Prefeitura).....
	3 CONSELHO MUNICIPAL DE MEIO-AMBIENTE
	Existência.....
	4 PLANO DIRETOR¹
	Existência e adequação ao meio-ambiente ²
	5 ATIVIDADES ECONÔMICAS E MEIO-AMBIENTE
	Prejuízo de atividade econômica agrícola em função de questões ambientais.....
Prejuízo de atividade econômica pecuária em função de	

	questões ambientais.....
<p>Observações:</p> <p>¹ O Capítulo III do Estatuto da Cidade (Lei nº 10257/2001) disciplina, de forma específica, o Plano Diretor, da seguinte forma: Art. 39. A propriedade urbana cumpre sua função social quando atende às exigências fundamentais de ordenação da cidade expressas no plano diretor, assegurando o atendimento das necessidades dos cidadãos quanto à qualidade de vida, à justiça social e ao desenvolvimento das atividades econômicas, respeitadas as diretrizes previstas no art. 2º desta Lei. Art. 40. O plano diretor, aprovado por lei municipal, é o instrumento básico da política de desenvolvimento e expansão urbana. § 1º. O plano diretor é parte integrante do processo de planejamento municipal, devendo o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e o orçamento anual incorporar as diretrizes e as prioridades nele contidas. § 2º. O plano diretor deverá englobar o território do Município como um todo. [...] Art. 41. O plano diretor é obrigatório para cidades: I – com mais de vinte mil habitantes; II – integrantes de regiões metropolitanas e aglomerações urbanas; III – onde o Poder Público municipal pretenda utilizar os instrumentos previstos no § 4º do art. 182 da Constituição Federal; IV – integrantes de áreas de especial interesse turístico; V – inseridas na área de influência de empreendimentos ou atividades com significativo impacto ambiental de âmbito regional ou nacional.</p> <p>² Em decorrência da Resolução Recomendada número 22, de 06 de dezembro de 2006. (DOU n. 40, de 28 de fevereiro de 2007, Seção 1, p. 134), que emite orientações quanto à regulamentação dos procedimentos para aplicação dos recursos técnicos e financeiros, para a elaboração do <i>Plano Diretor</i> dos municípios inseridos em área de influência de empreendimentos ou atividades com significativo impacto ambiental, de âmbito regional ou nacional, com referência nas diretrizes constantes dos incisos II, IX e XIII do art. 2º e inciso V do art. 41, do Estatuto da Cidade. A referida Resolução expressa, no seu artigo 9º o seguinte: Art. 9º Os estudos de impacto devem contemplar as seguintes questões relacionadas aos impactos ao ordenamento territorial municipal: a) uso e ocupação do solo; b) impactos no mercado fundiário e imobiliário; c) favelas e assentamentos precários; d) infra-estrutura urbana e sua cobertura; e) oferta e acesso aos serviços urbanos e equipamentos comunitários; f) áreas de interesse cultural e histórico; g) mobilidade e circulação: sistema viário, de transporte, trânsito e etc; h) atividades econômicas e estruturação produtiva; i) características e evolução demográficas apontadas pelos dois (2) últimos Censos dos últimos 20 (vinte) anos; j) projeções do fluxo migratório provocado direta e indiretamente pela implantação e operação do empreendimento; k) inserção regional. [...].</p>	

Quadro 9 – Categoria do meio-ambiente.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em IBGE (2002) e Prefeituras Municipais (2008).

4.1.1.3 Categoria cultura

O terceiro quadro de categorias que contribui para delimitação do perfil dos municípios da região da Amosc é o da cultura, conforme apresentado a seguir:

CATEGORIA	INDICADORES
Cultura	1 ÓRGÃOS DE GESTÃO DA CULTURA¹
	Existência.....
	2 POLÍTICA MUNICIPAL DE CULTURA²
	Existência.....
	2.1 Objetivos:
	Tornar a cultura um dos componentes básicos para a qualidade de vida da população.....
	Ampliar o grau de participação social nos projetos culturais.....
	Dinamizar as atividades culturais do município.....
	Integrar a cultura ao desenvolvimento local.....
	Preservar o patrimônio histórico, artístico e cultural.....
	Descentralizar a produção cultural.....
	Garantir a sobrevivência das tradições culturais locais.....
	Democratizar a gestão cultural.....
	2.2 Ações implementadas pelas políticas municipais de cultura
	Promoção de atividades culturais voltadas para públicos variados.....
	Manutenção de oficinas e cursos na área artístico-cultural.....
	Difusão ampla das informações culturais.....
	Formação de guias e roteiros para o turismo cultural.....
	Promoção de eventos sem periodicidade definida.....
	Manutenção de calendário de festas tradicionais populares.....
	Garantia do acesso às atividades culturais (meio-ingresso, transporte, etc.).....
	Promoção de festivais, concursos, encontros de grupos culturais.....
	Divulgação do patrimônio, manutenção e revitalização de áreas históricas.....
	Resgate das tradições culturais.....
	Incentivo à formação e manutenção de grupos de cultura tradicionais.....
Ações de educação patrimonial.....	
Financiamento da produção cultural.....	
Promoção de feiras e mostras da produção artística e de artesanato local.....	
Divulgação da produção cultural local.....	
Promoção do uso comunitário dos espaços culturais.....	
Manutenção de centros culturais comunitários voltados para a produção local.....	
Orçamento participativo na cultura.....	

	<p>Estímulo à apropriação e/ou utilização dos equipamentos culturais pelos grupos locais.....</p> <p>Estímulo à criação de associações e entidades de artistas e produtores culturais locais.....</p> <p>Realização de atividades culturais através de editais.....</p> <p>Estímulo à formação cultural.....</p> <p>Promoção e manutenção de conselhos e fóruns para a discussão das ações na área cultural.....</p> <p>Promoção de consultas e referendos populares.....</p> <p>Apoio a grupos étnicos</p> <p>Estímulo à circulação da produção cultural.....</p> <p>Utilização regular das leis de incentivo para a área cultural.....</p> <p>Criação e utilização de linhas de crédito para a área cultural.....</p> <p>3 LEGISLAÇÃO APLICADA À CULTURA Existência.....</p> <p>4 CONSELHO MUNICIPAL Existência.....</p> <p>5 AÇÕES, PROJETOS E ATIVIDADES Existência.....</p> <p>6 ATIVIDADES CULTURAIS Existência.....</p>
<p>Observações:</p> <p>¹ Verificou-se que alguns municípios os órgãos gestores de cultura são ligados às Secretarias Municipais de Educação. Em alguns municípios há órgãos específicos – Secretarias de Cultura ou sob outra denominação. Num município, a existência de um órgão gestor de cultura torna-se importante para administrar/coordenar, implementar, avaliar e controlar as políticas desenvolvidas.</p> <p>² O item “Políticas Municipais de Cultura” foi subdividido em: a). <u>Objetivos</u>; b). <u>Ações</u> implementadas pelas políticas municipais de cultura. Como a cultura marca a identidade de um povo e está intimamente ligada à educação, a presente pesquisa dedicou maior atenção à delimitação dos perfis dos municípios nesta categoria.</p>	

Quadro 10 – Categoria da Cultura.

Fonte: IBGE (2006) e Prefeituras Municipais (2008).

4.1.1.4 Categoria economia

O quarto quadro de categorias que contribui para delimitação do perfil dos municípios da região da Amosc é o da economia, conforme apresentado a seguir:

CATEGORIA	INDICADORES
Economia	<p>1 PIB: Participação anual da formação do PIB na Amosc em 2004 (%)... Evolução anual (período 2003 -2004) (%).....</p> <p>2 ÁREAS DE ATUAÇÃO ECONÔMICA:</p>
	<p>Observações: ¹ O valor do PIB, embora não sirva para representar a efetividade do desenvolvimento econômico, pois mascara a desigualdade social, pode ser concebido pelo valor da produção de bens e serviços de um município (durante o ano), dividido por sua população. Na presente pesquisa levou-se em consideração a participação anual da formação do PIB na Amosc em 2004, bem como a sua evolução anual no período de 2003 a 2004. ² As áreas de atuação do município: agricultura, indústria, comércio e serviços ajudam a entender o processo de formação de recursos humanos na educação superior. Assim, se um determinado município tem vocação para o setor de serviços, que formação superior é adequada para atender às demandas dessa área? Nesse aspecto, o delineamento do perfil do município a partir de sua área de atuação torna-se imprescindível. O compromisso social da educação superior, nesse aspecto, consiste em formar recursos humanos preparados para essa demanda.</p>

Quadro 11 – Categoria da economia.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.1.1.5 Categoria população

O quinto quadro de categorias que contribui para delimitação do perfil dos municípios da região da Amosc é o da população, conforme apresentado a seguir:

CATEGORIA	INDICADORES
População	1 EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO, NÚMERO TOTAL DE:
	1.1 Habitantes do município (área urbana e rural)¹.....
	Urbana:
	Número:.....
	%.....
Rural:	
Número:.....	
%.....	
	Fonte: IBGE, 2000.

Quadro 12 – Categoria dos dados populacionais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.1.1.6 Categoria dos índices

O sexto e último quadro de categorias que contribui para delimitação do perfil dos municípios da região da Amosc é o dos índices: Índice de Desenvolvimento Humano – Município – IDH-M, Índice de Exclusão Social e Índice de Desenvolvimento Social - IDS.

CATEGORIA	INDICADORES
-IDH-M -Índice de Exclusão Social -IDS.	1 IDH¹: 2 ÍNDICE DE EXCLUSÃO SOCIAL²: 3 IDS³:
Observações:	
<p>¹ O cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é baseado em 4 (quatro) indicadores agrupados em três dimensões, com o peso de 1/3 cada dimensão: renda (considerada a renda familiar per capita média); educação: é dividida entre taxa de analfabetismo (%) e número médio de anos de estudo; longevidade: esperança de vida ao nascer. (AREND, ORLOWSKI, 2006, p. 153);</p> <p>² O Índice de Exclusão Social (não foi encontrada sigla para esse índice) foi elaborado por uma equipe de professores da Unicamp, tendo como organizadores Pochmann e Amorin (2003). Foram definidos três grandes temas a serem trabalhados: padrão de vida digno, conhecimento e risco juvenil. Padrão de vida digno: teve como objetivo observar as possibilidades de bem-estar material da população. Foram utilizados como indicadores: a) a porcentagem de chefes de família pobres do município; b) quantidade de trabalhadores com emprego formal sobre a população em idade ativa; c) uma <i>proxi</i> do índice de desigualdade de renda, calculado pela razão entre a quantidade de chefes de famílias que ganham acima de dez salários-mínimos sobre o número de chefes de famílias que ganham abaixo disso. Esses indicadores permitem uma aproximação das possibilidades de consumo das famílias nos diferentes municípios brasileiros. c) conhecimento: para quantificar a participação da população no legado técnico-cultural da sociedade, foram utilizados os indicadores ‘anos de</p>	

estudo do chefe de família' e 'alfabetização da população acima de cinco anos de idade'; d) Risco Juvenil: esse indicador leva em conta o risco da população mais jovem envolver-se em ações criminosas, utilizando os indicadores 'participação de jovens de 0 (zero) a 19 (dezenove) anos na população' e a taxa de 'homicídios por 100 mil habitantes'. (AREND, ORLOWSKI, 2006, p. 153-154);

³ O Índice de Desenvolvimento Social (IDS), no caso de Santa Catarina, foi elaborado pela Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente (SDM) do Governo do Estado de Santa Catarina. O índice foi elaborado a partir dos dados do Censo Demográfico de 2000 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). A metodologia se fundamenta no estudo comparado, isto é, o município de melhor desempenho no indicador, quando comparado ao valor máximo ou igual ao melhor valor (meta) no Estado, é contemplado com o valor máximo 1 (um) e o pior valor mínimo zero (0). Para obter o IDS dos municípios catarinenses, que reúne 17 indicadores, foi calculado o Índice de Condição de Eficiência – ICE, que consiste numa medida que, quanto mais próxima do valor 1 (um), melhores são as condições de eficiência do indicador e, ao se aproximar do valor 0 (zero), piores serão as condições de eficiência. Estabeleceram-se 5 (cinco) classes hierárquicas de desempenho do ICE: alto (0,95 a 1,00); médio-alto (0,90 a 0,94); médio (0,80 a 0,89); médio-baixo (0,70 a 0,79) e baixo (0,00 a 0,69). Dessa forma os municípios são classificados em cinco classes, de acordo com suas condições de desenvolvimento sócio-econômico. (AREND, ORLOWSKI, 2006, p. 156).

Quadro 13 – Categoria dos Índices: Índice de Desenvolvimento Humano – Município – IDH-M, Índice de Exclusão Social e Índice de Desenvolvimento Social - IDS.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Arend e Orłowski, 2006.

A partir dessa proposta de definição dos perfis dos municípios que compõem a região da Amosc, efetuou-se a coleta de dados em relação aos vinte municípios da região e, posteriormente, sua análise.

A coleta de dados que contribuiu para a delimitação do perfil dos vinte municípios da região da Amosc iniciou pelo município de Águas de Chapecó e finalizou com o município de União do Oeste. Os dados foram coletados pela *Internet*, em sítios oficiais, como Ibge, Inep, Ipea, bem como diretamente nas prefeituras municipais e instituições de educação superior.

Os dados foram organizados de forma a compor um banco de dados, que se encontra no **Apêndice (Volume 2)**.

4.2 Programas e projetos relacionados ao compromisso social desenvolvidos pelas instituições de educação superior da região da Amosc

Os programas e projetos relacionados ao compromisso social desenvolvidos pelas instituições de educação superior da Região da Amosc – Associação dos Municípios do

Oeste de Santa Catarina estão descritos no **Apêndice (Volume 2)**. A partir dessas descrições, foram efetuadas análises a fim de se verificar se há/houve, a partir do contexto (perfil) de cada município, perspectivas de desenvolvimento regional, cuja geração poderia ter relação com o papel das instituições de educação superior, expresso por meio do compromisso social das mesmas.

A descrição dos programas e projetos de compromisso social foi desenvolvida a partir das categorias já descritas no capítulo anterior (item 3.1 – Procedimentos Metodológicos – Quadro matriz das categorias e indicadores), a saber: inclusão social; acesso e permanência na educação superior; desenvolvimento econômico e social; meio-ambiente local; preservação da memória e do patrimônio cultural local; formação de recursos humanos; pesquisa.

4.2.1 Programas relacionados ao compromisso social

Foram definidos como programas de compromisso social o conjunto de atividades desenvolvidas pelas instituições de educação superior em caráter permanente, com objetivos relacionados ao cumprimento das missões institucionais e que mantêm vínculo entre si. Os programas foram coletados junto às instituições definidas no item “Procedimentos Metodológicos” e relacionados a partir das categorias anteriormente nominadas. Cada programa foi decomposto a partir de detalhamento específico. (Para vê-los na íntegra consultar Apêndice – Volume 2).

- a) Tipologia acadêmica da instituição responsável:** universidade, faculdade, faculdade de tecnologia ou centro universitário.
- b) Descrição/objetivos:** apresenta o programa com seus detalhes e objetivos. (obs: em alguns casos, os objetivos podem ser apresentados em separado).
- c) Eixo-temático:** identifica o eixo no qual o programa está alicerçado (ex: trabalho e cidadania, assistência social, entre outros).
- e) Cursos vinculados:** vincula o programa a cursos oferecidos pela instituição.
- f) Relevância:** identifica a importância do programa.
- g) Área temática:** identifica a área do programa.
- h) Público-alvo:** identifica as pessoas as quais o programa pretende beneficiar.

O quadro a seguir traz a relação de programas relacionados às categorias. Reforça-se que, para vê-los na íntegra, deve-se consultar Apêndice – Volume 2.

Categorias	nº de programas	Denominação dos programas
Inclusão Social	05	a) Ação e cidadania; b) Apoio a ações comunitárias; c) Atenção integral à criança: um sorriso para a vida; d) Autonomia do idoso; e) Bairro São Francisco Vivo.
Acesso e permanência na educação superior	01	Bolsas de estudo (Artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina)
Desenvolvimento econômico e social	11	a) Vivências na universidade: uma alternativa de atividades corporais e de lazer; b) Capacitação em informática; c) Estudos e assessoria em educação; d) Incubadora tecnológica; e) Incubadora tecnológica de cooperativas populares; f) Papel - Programa de apoio a processos participativos de desenvolvimento local; g) Participação popular nos espaços de poder local; h) Esporte e emancipação; i) Serviços técnicos em engenharia; j) Direito, sociedade e realidade; l) Laboratório integrado de sistemas – LIS.
Meio-ambiente local	02	a) Espécies vegetais e preservação ambiental; b) GTA – Grupo de Trabalho em Agroecologia.
Preservação da memória e do patrimônio cultural local	02	a) Laboratório de Línguas e b) Literatório.
Formação de Recursos Humanos	-	A categoria “formação de recursos humanos” envolve os cursos de graduação e pós-graduação das Instituições de Educação Superior. Esses cursos constituem-se em atividades principais dessas instituições e uma análise mais profunda demandaria uma pesquisa específica e detalhada, não sendo possível, em função dos objetivos propostos, essa análise.
Pesquisa	02	Bolsas de pesquisa e Programa de iniciação científica – PIC.

Quadro 14 – Categorias, número e denominação dos programas das instituições de educação superior da região da Amosc.

Fonte: Instituições de educação superior da Amosc, 2008.

4.2.2 Projetos relacionados ao compromisso social

Foi definido como projeto relacionado ao compromisso social a atividade desenvolvida pelas instituições de educação superior em caráter permanente e/ou temporário, com objetivos relacionados ao cumprimento das missões institucionais, sem a necessidade de manutenção de vínculo com outras atividades. Os projetos foram coletados junto às instituições definidas no Capítulo 3 (Procedimentos Metodológicos) e relacionados a partir das categorias anteriormente nominadas. Cada projeto foi decomposto a partir do mesmo detalhamento dos programas, a saber: tipologia acadêmica da instituição responsável, descrição/objetivos, eixo-temático, cursos vinculados, relevância, área temática e público-alvo.

Categories	n° de projetos	Denominação dos projetos
Inclusão Social	14	a) à primeira e à segunda vista - proposta da literatura simbolista para deficientes visuais – Fapex; b) Apoio Psicológico aos usuários do Escritório Sócio-jurídico; c) Clínica-escola de psicologia; d) Desenvolvimento e alegria no lar – Fapex; e) Escritório sócio-jurídico; f) Esporte e emancipação; g) Esporte e emancipação – esporte adaptado; h) O mundo das percepções: uma proposta de dança para deficiências visuais – Fapex; i) Assessoria Jurídica Pecjur; j) Trabalho doméstico, gênero e cidadania; l) Triagens de pacientes da lista de espera da clínica escola de psicologia; m) Vindança; n) Inclusão digital com responsabilidade social; o) Núcleo de prática jurídica – NPJ.
Acesso e permanência na educação superior	01	Bolsas de estudo (empresarial, transporte, funcionário, emergência))
Desenvolvimento econômico e social	20	a) Apoio Nutricional – Fapex; b) Apoio Técnico em Alimentação e Nutrição – Fapex; c) Assessoria Lingüística e Literária - Fapex; d) Assistência Fisioterapêutica à Comunidade da Universidade – Fapex; e) Assistência Fisioterapêutica Domiciliar à Comunidade de Chapecó – Fapex; f) Atividade Física e Terceira Idade; g) Banco de Dados da Região Oeste de Santa Catarina; h) Café Filosófico; i) Cálculo do Custo do Cesto de Produtos Básicos e da Cesta Básica do Município de Chapecó; j) Extensão Comunitária em Serviço Social – ECOSS; l) Educação Constituinte Identidades Coletivas: Terra, Luta e Liberdade; m) Educação Econômica; n) Enfermagem, educando para a saúde; o) Esporte e Emancipação – Atletismo; p) Esporte e Emancipação – Ciclismo; q) Feira Colonial; r) Histórias no hospital: uma injeção de alegria; s) Intervenção Precoce: Atendimento e Acompanhamento à Gestação e aos Primeiros Anos de Vida; t) Olimpíadas de Matemática; u) Brincar: o lúdico no contexto da criança hospitalizada.
Meio-ambiente local	01	a) Projeto Meio-ambiente local.
Preservação da memória e do patrimônio cultural local	03	a) Centro da Memória do Oeste de Santa Catarina; b) Coral universitário; c) Jogos universitários inter-cursos.
Formação de Recursos Humanos	-	A categoria “formação de recursos humanos” envolve os cursos de graduação e pós-graduação das Instituições de Educação Superior. Esses cursos constituem-se em atividades principais dessas instituições e uma análise mais profunda demandaria uma pesquisa específica e detalhada, não sendo possível, em função dos objetivos propostos, essa análise.
Pesquisa	52	a) Revista Caderno de Economia; b) Revista Argumentos; c) Grupos de Pesquisa (descritos no Adendo – Volume 2).

Quadro 15 – Categorias, número e denominação dos projetos das instituições de educação superior da região da Amosc.

Fonte: Instituições de educação superior da Amosc, 2008.

4.2.3 Análise do perfil dos municípios em confronto com os programas e projetos de responsabilidade social desenvolvidos pelas instituições educação superior da região da Amosc

A presente análise foi desenvolvida a partir dos dados dispostos nos itens 4.1 (perfil dos municípios da região da Amosc) e 4.2 (programas e projetos relacionados ao compromisso social desenvolvidos pelas instituições de educação superior da região da Amosc). Para tal análise, foram construídas sínteses, as quais subsidiaram as reflexões sobre a atuação das instituições pesquisadas nos municípios com o intuito de se responder parte dos questionamentos presentes no início deste capítulo, buscando-se identificar possíveis relações entre as ações concernentes ao compromisso social e os perfis dos municípios.

4.2.3.1 Análise do perfil dos municípios da região da Amosc (em 2008)

A análise do perfil tem início pela categoria educação e termina pela categoria pesquisa.

4.2.3.1.1 Categoria educação

Quanto à categoria “educação”, o delineamento do perfil dos municípios (item 4.1) levou em consideração o quantitativo de alunos na educação básica: educação infantil-creche e pré-escola; ensino fundamental - 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries; ensino médio, educação profissional, educação de jovens e adultos e educação especial. A partir desse quantitativo de alunos pôde-se estabelecer uma relação com o número de habitantes do município a fim de se verificar a variação populacional e a variação do número de alunos **no período de 2000 a 2007**. A análise dessas variações suscitou alguns questionamentos: a) como se apresentam os municípios da região da Amosc em termos populacionais, isto é, houve crescimento populacional ou não? b) Será que a variação populacional mantém relação com a variação do número de alunos matriculados? c) Há indicativos de que o município de Chapecó, considerado “município pólo,”²⁹ exerce alguma influência nessa dinâmica? d) Quais os principais fatores que contribuíram para delinear esse cenário?

²⁹ O município de Chapecó é considerado “município pólo” em função de que, em vários setores/áreas (indústria, comércio, serviços, educação - básica e superior -, entre outros) o seu desenvolvimento é superior a todos os demais municípios da região.

Tabela 5 – Municípios, população municipal, número de alunos, variação populacional e de alunos no período de 2000 a 2007 na Amosc

Município	População municipal		Número de alunos		Variação populacional 2000-2007 (%)	Variação número alunos 2000-2007(%)
	2000	2007*	2000	2007		
Águas de Chapecó	5.782	5.293	1.473	1.413	-8,46	-4,24
Águas Frias	2.525	2.037	823	616	-19,33	-25,15
Caxambu do Sul	5.263	4.743	1.387	1.090	-9,88	-21,41
Chapecó	146.957	173.262	43.282	49.626	17,89	14,66
Cordilheira Alta	3.093	3.241	812	933	4,78	14,90
Coronel Freitas	10.535	10.624	3.090	2.518	0,84	-18,51
Formosa do Sul	2.725	2.536	739	673	-6,94	-8,93
Guatambu	4.702	4.740	1.433	1.217	0,81	-15,07
Irati	2.202	1.971	803	547	-10,49	-31,88
Jardinópolis	1.994	1.811	600	492	-9,18	-18,00
Nova Erechim	3.543	3.860	1.001	972	8,95	-2,90
Nova Itaberaba	4.256	4.317	1.173	1.186	1,43	1,11
Pinhalzinho	12.356	13.600	4.755	4.328	10,07	-9,00
Planalto Alegre	2.452	2.368	812	833	-3,43	2,59
Quilombo	10.736	9.946	3.727	3.117	-7,35	-16,36
Santiago do Sul	1.696	1.519	460	419	-10,44	-8,90
São Carlos	9.364	8.682	3.420	2.345	-7,28	-31,43
Serra Alta	3.330	2.938	1.011	853	-11,77	-15,63
Sul Brasil	3.116	2.557	950	875	-17,94	-7,90
União do Oeste	3.391	3.312	1.089	710	-2,33	-34,80
Total	240.018	263.357	72.840	74.763	9,72	2,64

(*) conforme projeção do Sistema Nacional de Indicadores Urbanos, 2007.

Fonte: IBGE, 2000; INEP, 2007; SNIU, 2007, BERNADY, 2008, AREND e ORLOWSKI, 2006.

Os dados contribuem para demonstrar que, em relação à variação populacional, no período de 2000 a 2007, do total de vinte municípios, houve uma redução do número de habitantes em treze, isto é, em 65% (sessenta e cinco por cento). No que diz respeito à variação no número de alunos matriculados, a redução atingiu um maior número de municípios, isto é, dezesseis ou 80% (oitenta por cento).

Observa-se que os maiores percentuais de redução populacional no período de 2000 a 2007 ocorreram nos nove municípios mais distantes de Chapecó, com exceção de Pinhalzinho, que apresentou crescimento e Águas Frias, que está entre os nove municípios mais próximos de Chapecó e apresentou o maior índice de redução populacional (19,33%).

No que diz respeito à variação do número de alunos no mesmo período, os nove municípios mais distantes apresentaram os maiores índices de redução, sendo que União do Oeste apresentou a maior redução, isto é, 34,80%.

A tabela a seguir contribui para uma melhor visualização e compreensão do exposto:

Tabela 6 – Municípios, distância de Chapecó (Km), variação populacional e de alunos no período de 2000 a 2007 na Amosc

Município	Distância de Chapecó (Km) ¹	Variação populacional 2000-2007 (%)	Variação número alunos 2000-2007(%)
Chapecó (*)	00	17,89	14,66
1. Cordilheira Alta	15	4,78	14,90
2. Guatambu	23	0,81	-15,07
3. Coronel Freitas	27	0,84	-18,51
4. Nova Itaberaba	33	1,43	1,11
5. Planalto Alegre	33	-3,43	2,59
6. Caxambu do Sul	35	-9,88	-21,41
7. Águas de Chapecó	43	-8,46	-4,24
8. Águas Frias	43	-19,33	-25,15
9. Nova Erechim	46	8,95	-2,90
Quilombo (**)	51	-7,35	-16,36
1. São Carlos	51	-7,28	-31,43
2. União do Oeste	54	-2,33	-34,80
3. Jardinópolis	59	-9,18	-18,00
4. Pinhalzinho	59	10,07	-9,00
5. Santiago do Sul	61	-10,44	-8,90
6. Formosa do Sul	64	-6,94	-8,93
7. Sul Brasil	66	-17,94	-7,90
8. Irati	68	-10,49	-31,88
9. Serra Alta	74	-11,77	-15,63
Total	-	9,72	2,64

Fonte: IBGE, 2000; INEP, 2007; SNIU, 2007e ABCR, 2008.

1 – As distâncias são rodoviárias e foram organizadas em ordem crescente.

(*) Município com distância de Chapecó *zero*, portanto, desconsiderado.

(**) Município não considerado por estar entre os nove mais próximos e mais distantes.

Legenda:

- Nove municípios da região da Amosc mais próximos a Chapecó.
- Nove municípios da região da Amosc mais distantes de Chapecó.

As tabelas anteriores apresentam, em síntese, alguns indicativos para a resposta da questão “a”, anteriormente elencada, isto é, “em termos populacionais, houve crescimento ou não, na região da Amosc? Pode-se dizer que, em termos globais, no período 2000 a 2007, houve um crescimento populacional de 9,72% (nove vírgula setenta e dois por cento). No entanto, esse crescimento ficou restrito aos municípios mais próximos de Chapecó, pois a maioria, isto é, em treze municípios, houve redução, que foi mais acentuada nos nove municípios mais distantes de Chapecó, com exceção de Pinhalzinho.

Em relação à questão “b”, isto é, “será que a variação populacional mantém relação com a variação do número de alunos matriculados?”, a tabela anterior revela que sim, mas há exceções. Observa-se, nessa questão, que na maioria dos municípios em que houve redução populacional, também houve redução do número de alunos matriculados no período de 2000 a 2007.

Em relação à questão “c”, isto é, “há indicativos de que o município de Chapecó, considerado ‘município pólo,’ exerce alguma influência nessa dinâmica? Para responder a

este questionamento, é prudente observar a segunda coluna da tabela anterior, que trata da distância de Chapecó (em Km) e relacioná-la ao estudo de Bernardy (2008, p. 86), que expõe que

[...] são apenas quatro municípios [que] formam a centralidade do entorno do município de Chapecó, o que evidencia que [há] **possibilidades de desenvolvimento atreladas à condição da proximidade geográfica da principal polarização**, especialmente a cidade de Chapecó. Igualmente, infere-se que os indicadores positivos quanto à dinâmica populacional estejam atrelados ao **desenvolvimento de atividades inerentes à existência de infra-estrutura, como as vias de ligação regional**. (grifo nosso).

Nesse aspecto, fica evidente que o município de Chapecó exerce influência nessa dinâmica. No entanto, esse questionamento será respondido, com mais propriedade, adiante, quando será tratada da categoria “população”.

Sobre a questão “c”, isto é, “quais os principais fatores que contribuíram para delinear esse cenário?” ou, em outros termos, quais os fatores que explicam o porquê tanto a população, quanto o número de alunos matriculados apresenta variação negativa no período 2000 a 2007, Souza (2008, p.13), aponta que, por exemplo, no caso de Concórdia, cidade pólo da Amauc – Associação dos Municípios do Alto Uruguai e vizinha da Amosc, “a oferta de empregos e de educação superior da maior cidade da região atraiu moradores.” É muito provável que essa realidade possa ser aplicada a Chapecó, mesmo porque o município, se comparado a Concórdia, possui um número muito superior de indústrias, rede de comércio e serviços mais ampla, cinco instituições de educação superior a mais e cerca de quatro vezes o número de alunos matriculados na educação superior.

Para Bernardy (2008) há outros fatores que contribuem para a delimitação desse cenário, principalmente em relação aos municípios mais distantes, como por exemplo [...] a própria dinâmica econômica interna [dos municípios mais distantes], as dificuldades estruturais de vias de acessos e distâncias de centralidades consolidadas, inclusive de municípios localizados em territórios em ambiente externo à Amosc.

Há outros dados que contribuem sobremaneira para a definição do perfil dos municípios da região da Amosc, na área de educação, que são apresentados a seguir:

Tabela 7 – Municípios, distância de Chapecó (Km), taxa de analfabetismo (%), taxa de escolarização líquida (%) e Ideb na Amosc

Municípios	Distância de Chapecó (Km)	Taxa de Analfabetismo ¹ %		Taxa de escolarização líquida ³ %		Ideb ⁴			Número de escolas de educação básica(2)	Docentes
		População 10 a 15 anos	População 15 anos ou mais	Fundamental	Médio	Fundamental (anos iniciais)	Fundamental (anos finais)	Médio		
Chapecó(*)	00	1,3	7,10	91,6	41,7	4,5	4,1	-	149	1029
1. Cordilheira Alta	15	0,5	10,7	96,8	72,5	-	3,6	-	03	41
2. Guatambu	23	2,3	17,3	93,0	42,5	4,4	3,2	-	06	30
3. Coronel Freitas	27	1,3	10,9	90,3	50,7	4,6	4,1	-	10	51
4. Nova Itaberaba	33	2,6	14,7	94,5	43,1	3,6	-	-	05	35
5. Planalto Alegre	33	1,6	13,9	89,2	54,6	3,9	-	-	03	19
6. Caxambu do Sul	35	2,6	14,9	92,3	52,5	-	4,0	-	05	29
7. Águas de Chapecó	43	2,1	14,3	95,1	36,5	4,5	4,1	-	08	37
8. Águas Frias	43	1,2	9,40	96,5	40,6	4,6	4,4	-	03	20
9. Nova Erechim	46	2,2	8,20	86,9	39,9	-	4,4	-	03	25
Quilombo(**)	51	0,9	10,9	95,8	40,8	-	3,7	-	25	56
1. São Carlos	51	1,6	7,40	92,8	45,8	4,4	4,1	-	12	82
2. União do Oeste	54	0,8	12,6	89,0	67,6	-	3,0	-	03	16
3. Jardinópolis	59	1,2	9,70	99,4	44,4	-	3,6	-	03	13
4. Pinhalzinho	59	1,5	7,80	97,0	47,8	4,7	4,0	-	24	88
5. Santiago do Sul	61	1,4	13,1	98,7	69,2	-	-	-	04	14
6. Formosa do Sul	64	0,3	11,4	95,2	46,7	-	4,0	-	02	19
7. Sul Brasil	66	2,2	12,7	81,8	43,6	-	4,1	-	04	16
8. Irati	68	2,1	15,8	98,1	46,0	-	4,1	-	06	20
9. Serra Alta	74	0,5	9,9	93,8	36,7	4,2	3,9	-	04	28

Fonte: 1 – IBGE, 2000; 2 - Privadas, Federais, Municipais e Estaduais, INEP, 2006; 3 - IBGE 2000; Tabulação: Inep/MEC
4 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica referente ao ano de 2005. Rede Estadual do Município.

(*) Município com distância de Chapecó *zero*, portanto, desconsiderado.

(**) Município não considerado por estar entre os nove mais próximos e mais distantes.

Legenda:

- Nove municípios da região da Amosc mais próximos a Chapecó.
- Nove municípios da região da Amosc mais distantes de Chapecó.

A tabela anterior suscita alguns questionamentos, tais como: como se apresenta o cenário do analfabetismo na região da Amosc? Será que há alguma relação entre os índices de analfabetismo e a aproximação geográfica com o pólo educacional – Chapecó? Em relação à taxa de escolarização líquida e Ideb, qual o cenário dessa região?

Inicialmente, antes de responder às questões, em relação à taxa de analfabetismo é importante considerar que o Brasil apresenta cerca de 17.500.000 analfabetos dentre a população de dez anos ou mais em 2000 (Ibge, 2000). O IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística chegou a este quantitativo a partir do conceito que utiliza, o qual considera alfabetizada a “pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece” (Ibge, 2000).

Nesse contexto, é importante ressaltar que enquanto o Brasil utiliza um conceito inadequado diante das exigências da atualidade para mensurar o quantitativo de analfabetos, “[...] cada vez mais, no mundo, adota-se o conceito de analfabeto funcional, que incluiria todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas.” (Inep, 2005, p. 6)

Assim, se esse segundo critério fosse utilizado no Brasil, o número de analfabetos brasileiros “salta para mais de 30 milhões” de pessoas. (Inep, 2005, p. 7). Como na região da Amosc os dados são provenientes do Ibge (2000), aplica-se essa realidade aos municípios pesquisados.

Em relação à taxa de analfabetismo (%) na população com idade entre 10 a 15 anos pode-se afirmar que a mesma é menor no município de Formosa do Sul (0,3%) e maior nos municípios de Caxambu do Sul (2,6%) e Nova Itaberaba (2,6%). Nos demais municípios os percentuais situam-se entre 0,5% e 2,3%.

Estabelecendo-se uma relação entre o percentual de analfabetismo em pessoas com idade entre 10 a 15 anos nos municípios da região da Amosc em relação à distância do município de Chapecó, obtém-se o gráfico a seguir:

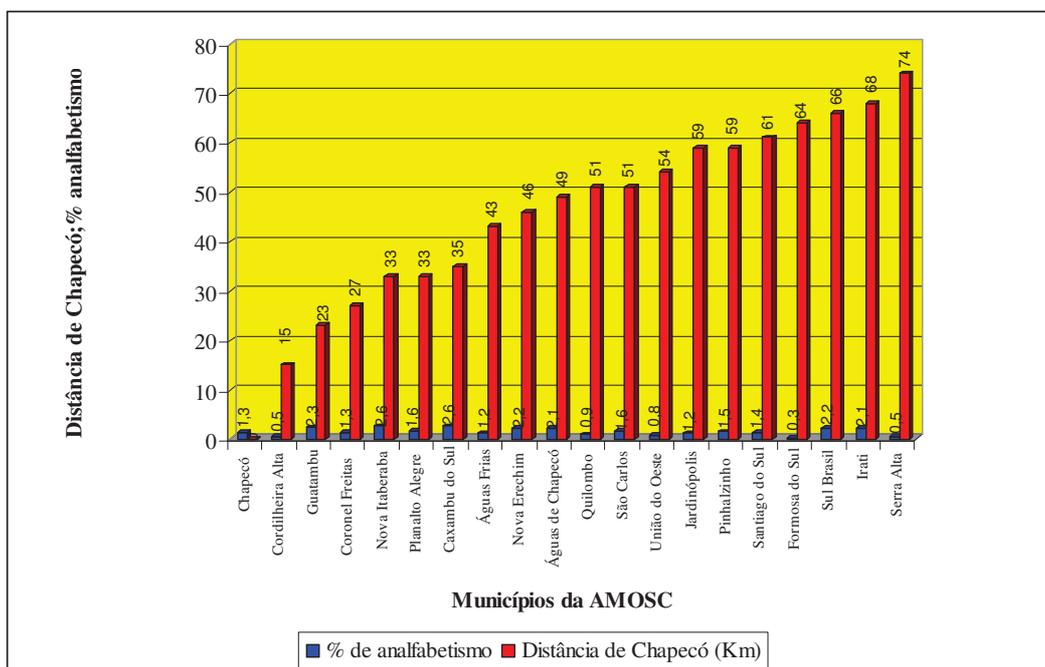


Gráfico 7 – Percentual de analfabetismo em pessoas com idade entre 10 a 15 anos nos municípios da região da Amosc em relação à distância do município de Chapecó em Km.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do IBGE, 2000.

Observando-se os dados do gráfico e levando-se em consideração que o município de Chapecó concentra o maior número de instituições de educação superior (portanto, um referencial de educação superior que deve manter o compromisso de atender a questões dessa natureza), verifica-se que o primeiro município mais próximo de Chapecó – Cordilheira Alta – apresenta índice de analfabetismo em pessoas entre 10 e 15 anos – 0,5% (o menor entre todos os municípios da Amosc). No entanto, a mesma situação se verifica com o município mais longe – Serra Alta – que apresenta 0,5%.

Em relação ao segundo município mais próximo (Guatambu) e o segundo município mais distante (Irati), o menor índice de analfabetismo em pessoas entre 10 e 15 anos ocorre no município mais distante, isto é, 2,1%. Situação semelhante ocorre no quarto, quinto, sexto e oitavo municípios mais próximos e mais distantes, isto é, nesse conjunto de municípios, os municípios mais distantes de Chapecó apresentam índices de analfabetismo em pessoas entre 10 e 15 anos mais baixo. No primeiro, sétimo e décimo municípios mais próximos e mais distantes, os índices são iguais. No terceiro e nono municípios, os municípios mais próximos apresentam os índices mais baixos, enquanto os mais distantes, índices mais altos. Em resumo, observa-se que:

- a). Em 50% dos municípios mais distantes e mais próximos de Chapecó - os mais distantes apresentam índices de analfabetismo em pessoas entre 10 e 15 anos mais baixo;
- b). Em 30% dos municípios mais distantes e mais próximos, os índices são iguais;
- c). Em 20% dos municípios mais distantes e mais próximos de Chapecó – os mais distantes apresentam índices de analfabetismo em pessoas entre 10 e 15 anos mais alto.

Observa-se que Pinhalzinho concentra duas instituições de educação superior (Faculdade Pinhalzinho – Horus e Udesc – Universidade do Desenvolvimento de Santa Catarina) e apresenta índice de analfabetismo em pessoas entre 10 e 15 anos de 1,5%, contra 1,3% de Chapecó (que apresenta sete instituições de educação superior), isto é, uma diferença de 0,2%. Se, diante dessa realidade, se pudesse supor que, por exemplo, a formação de professores em cursos de licenciatura pelas instituições de educação superior de Pinhalzinho e Chapecó interferisse nas taxas de analfabetismo desses municípios, uma investigação específica deveria ser desencadeada. O que se pode dizer, mesmo que provisoriamente, é que os municípios que possuem instituições de educação superior, possuem taxas de analfabetismo bastante próximas. No entanto, o que dizer dos municípios que não possuem instituições de educação superior e possuem taxas menores? Talvez, a

priori, não haja nenhuma relação nesse sentido. O que se pode dizer é que, mesmo diante da relevância desse assunto, não há possibilidades, nesta pesquisa, de se analisar se há ou não essa interferência. Pode-se, sim, apenas se fazer alguns indicativos, como foi feito adiante.

Em relação à taxa de analfabetismo (%) na população com 15 anos ou mais, pode-se afirmar que a mesma é menor no município de Chapecó (7,10%). São Carlos apresenta 7,40%, Pinhalzinho, 7,80%, Nova Erechim, 8,20%, Águas Frias, 9,40%, Jardinópolis, 9,70%, Serra Alta, 9,9%. Os demais municípios, todos acima de 10%, sendo que Guatambu apresenta 17,3%.

Estabelecendo-se uma relação entre o percentual de analfabetismo em pessoas com 15 anos ou mais nos municípios da região da Amosc em relação à distância do município de Chapecó, obtém-se o gráfico a seguir:

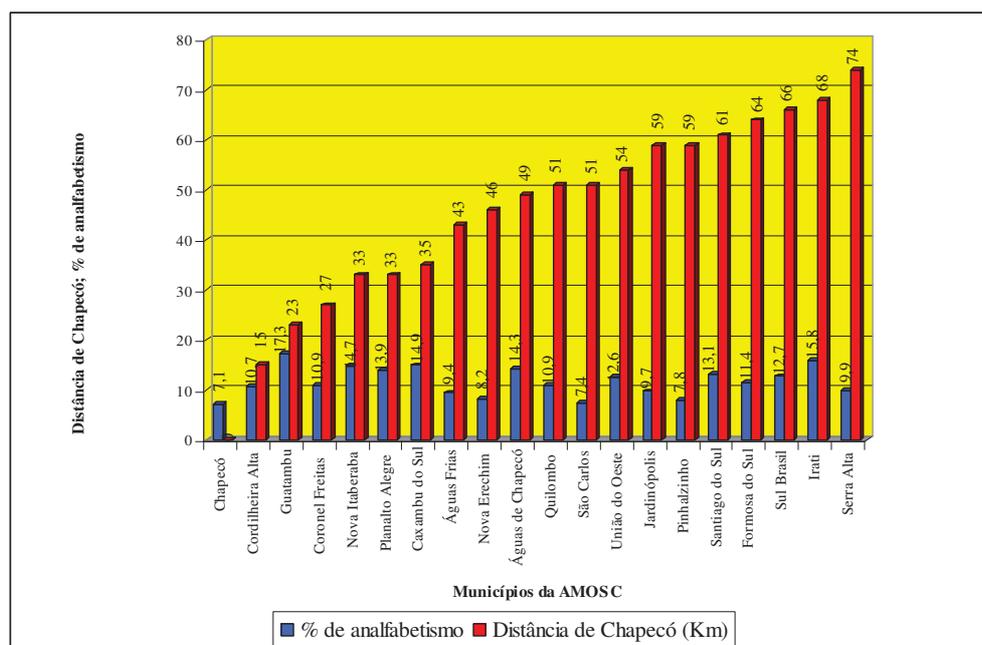


Gráfico 8 – Percentual de analfabetismo em pessoas com idade acima de 15 anos ou mais nos municípios da região da Amosc em relação à distância do município de Chapecó em Km.
Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do IBGE, 2000.

Observando-se os dados verifica-se que o primeiro município mais próximo de Chapecó – Cordilheira Alta – apresenta índice de analfabetismo em pessoas de 15 anos ou mais – 10,7% . Já, o município de Serra Alta – o mais longe de Chapecó - apresenta um índice mais baixo (se comparado com Cordilheira Alta), isto é, 9,90%.

Verifica-se, ainda, que, em relação ao segundo município mais próximo (Guatambu) e o segundo município mais distante (Irati), o índice mais baixo de analfabetismo em pessoas com 15 anos ocorre no município mais distante, isto é, 9,90%. Situação semelhante ocorre no quarto, quinto, sexto e nono municípios mais próximos e mais distantes, isto é, nesse conjunto de municípios, os municípios mais distantes de Chapecó apresentam índices de analfabetismo em pessoas com 15 anos ou mais, mais baixo. No terceiro, sétimo e oitavo municípios, os municípios mais próximos apresentam os índices mais baixos, enquanto os mais distantes, índices mais altos.

Observa-se que Pinhalzinho, que concentra duas instituições de educação superior, apresenta índice de analfabetismo em pessoas com 15 anos ou mais, de 7,8, contra 7,1% de Chapecó, isto é, uma diferença de 0,7%.

Levando-se em consideração os municípios da região da Amosc, percebe-se que há um questionamento que precisa ser feito, mesmo que se deva relativizar tal indagação: por que a maioria dos municípios mais distantes de Chapecó, que concentra o maior número de Instituições de Educação Superior, apresentam os índices de analfabetismo mais baixos? Em relação a esse questionamento, alguns indicativos podem ser levantados:

- a). Os nove municípios mais distantes de Chapecó apresentam, no seu conjunto, mais escolas de educação básica, isto é, 62, contra 46 escolas dos municípios mais próximos de Chapecó. Talvez esse número maior de escolas nos municípios mais distantes contribua para um atendimento mais amplo às pessoas. Assim, o acesso à escola poderá ter implicação direta no índice de analfabetismo;
- b). O número médio da relação aluno X professor³⁰, nos municípios mais distantes é menor, isto é, 37,53, contra 42,62 nos municípios mais próximos e, talvez essa relação mais baixa, nos municípios mais distantes, contribua para a qualidade do ensino ministrado. Assim, na medida em que o professor tenha menos alunos para atender, mais qualidade haverá no processo ensino-aprendizagem, o que poderá ter implicação direta no índice de analfabetismo;
- c). Os nove municípios mais distantes do município de Chapecó apresentam, em média, um menor número de habitantes (4.463) que os municípios mais próximos (4.893) e talvez isso faça com que o desenvolvimento de políticas públicas na área da educação básica nesses municípios seja mais ampla e atinja um maior número de pessoas;

³⁰ Obtido a partir do seguinte cálculo: média aritmética simples (do resultado da relação aluno x professor de cada município) entre os nove municípios mais distantes e os nove municípios mais próximos de Chapecó.

- d). Observa-se que os nove municípios mais próximos possuem menos alunos que os municípios mais distantes, isto é, enquanto os mais próximos apresentam, juntos, 10.778 alunos, os mais distantes apresentam, juntos, 11.242 alunos;
- e). Os municípios mais distantes apresentam, juntos, um maior número de professores (296), contra 287 professores nos municípios mais próximos a Chapecó;
- f). Em relação ao Ideb (2005) – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, não foi estabelecida a relação, tendo em vista que alguns municípios não apresentam resultados em relação a esse índice.

Além dessas, é possível que outras considerações possam ser estabelecidas na tentativa de se responder ao questionamento anteriormente colocado.

4.2.3.1.2 Categoria meio-ambiente

No que diz respeito à categoria “meio-ambiente”, a definição do perfil dos municípios da Região da Amosc – Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina levou em consideração um conjunto de dados que teve por intuito possibilitar análises que indiquem se os municípios apresentam legislação específica sobre o meio-ambiente, a forma de inserção dessa legislação (Lei Orgânica, Plano Diretor, entre outros), se há órgão específico das prefeituras que se responsabilizam pelas questões de ordem ambiental (secretarias, departamentos), existência de plano diretor, prejuízo de atividades econômicas (agrícola e pecuária) em função de questões ambientais.

Em relação ao primeiro questionamento, obteve-se o seguinte cenário, conforme ilustra o gráfico seguinte:

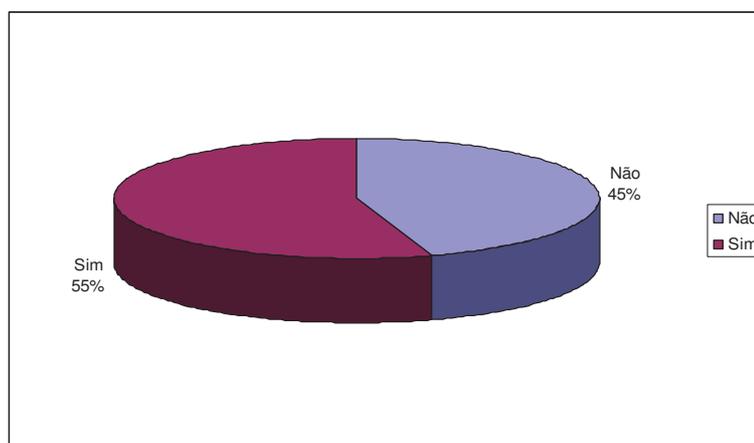


Gráfico 9 – Existência de legislação sobre o meio-ambiente.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em IBGE (2006) e Prefeituras Municipais, 2008.

Observando-se o gráfico verifica-se que 45% (quarenta e cinco por cento) dos municípios da região da Amosc não apresentam legislação específica sobre o meio-ambiente e 55% (cinquenta e cinco por cento), apresentam. Analisando-se o percentual de 55% dos municípios que apresentam legislação específica sobre o meio-ambiente, observa-se que apresentam a referida legislação os municípios com maior número de habitantes, entre eles: Chapecó, Pinhalzinho, Coronel Freitas, São Carlos, Águas de Chapecó, entre outros. Observa-se, em resumo, que há uma relação entre o número de habitantes do município e a definição de legislação específica sobre o meio-ambiente.

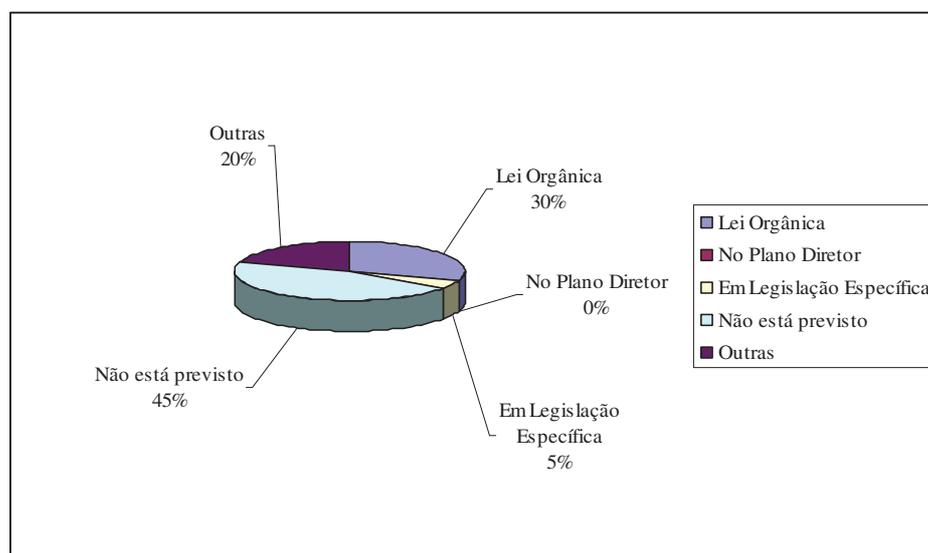


Gráfico 10 – Inserção da legislação no município.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em IBGE (2006) e Prefeituras Municipais, 2008.

Verifica-se que nos municípios em que há legislação específica que trata sobre o meio-ambiente, 30% (trinta por cento) dos municípios prevê tal legislação em leis orgânicas; 5% (cinco por cento), em legislações específicas e 20% (vinte por cento) em outras formas jurídicas. Observa-se que em 45% (quarenta e cinco por cento) dos municípios não há essa previsão legal.

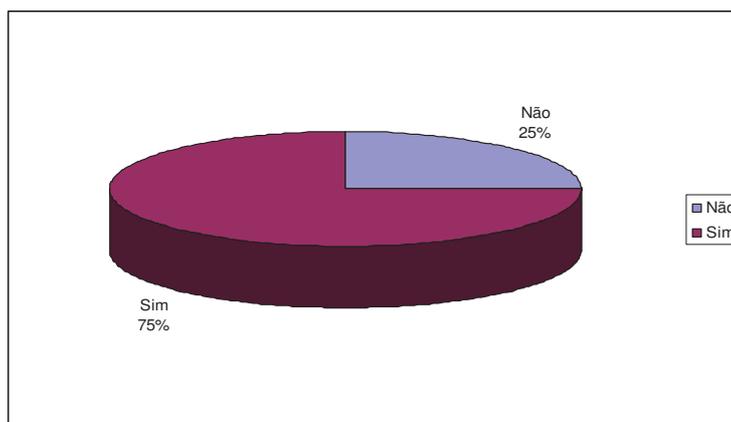


Gráfico 11 – Existência de órgão gestor na Prefeitura do Município.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em IBGE (2006) e Prefeituras Municipais, 2008.

Conforme o gráfico verifica-se que 75% (setenta e cinco por cento) dos municípios da região da Amosc têm um órgão específico para tratar das questões ambientais. Chama atenção o fato de que, ao relacionar este gráfico com os gráficos anteriores, observa-se que mesmo os municípios que não dispõem de legislação específica sobre o meio-ambiente (45%), 75% (setenta e cinco por cento) deles possui órgão responsável para tratar das questões ambientais.

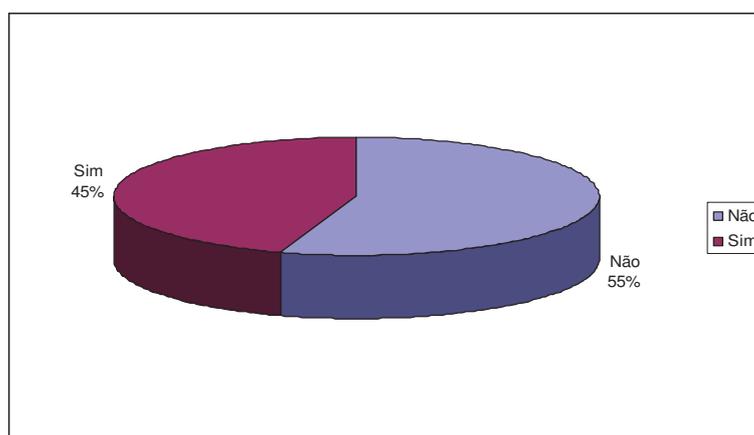


Gráfico 12 – Existência de Conselho Municipal de Meio-Ambiente?

Fonte: Elaborado pelo autor com base em IBGE (2006) e Prefeituras Municipais, 2008.

Pode-se verificar no gráfico que em 55% (cinquenta e cinco por cento) dos municípios pesquisados há um Conselho Municipal de Meio-Ambiente. Observa-se, ainda, que em 45% (quarenta e cinco por cento) dos municípios pesquisados não há o referido

órgão. A existência de um Conselho Municipal de Meio-Ambiente torna-se importante na medida em que contribui para “[...] aumentar a consciência e promover a mudança de hábitos e comportamentos. Este conselho constitui-se em um espaço que visa unir os órgãos públicos, os setores empresariais e políticos e as organizações da sociedade civil no debate e na busca de soluções para o uso dos recursos naturais e para a solução de problemas ambientais.” (SALERA JÚNIOR, 2008, p.9)

O Conselho Municipal do Meio Ambiente devem estimular o exercício da democracia, a educação para a cidadania e o convívio entre setores da sociedade com interesses diferentes. Ele tem a função de opinar e assessorar a Prefeitura local, suas secretarias e o órgão municipal de meio ambiente nas questões relativas à gestão ambiental. Ao Conselho Municipal do Meio Ambiente cabe: (1) propor a política ambiental do município e fiscalizar o seu cumprimento; (2) analisar e, dependendo do caso, emitir licenças ambientais para atividades com potencial poluidor em âmbito municipal; (3) promover ações, projetos e programas de educação ambiental; (4) propor a criação de normas legais, bem como a adequação e regulamentação de leis, padrões e normas municipais, estaduais e federais; (5) opinar sobre aspectos ambientais de políticas estaduais ou federais que tenham impactos locais; (6) receber e apurar denúncias feitas pela população sobre degradação ambiental, sugerindo à Prefeitura as providências necessárias. (SALERA JÚNIOR, 2008, p.9)

No que se refere à existência do plano diretor, o gráfico a seguir apresenta um cenário bastante díspare:

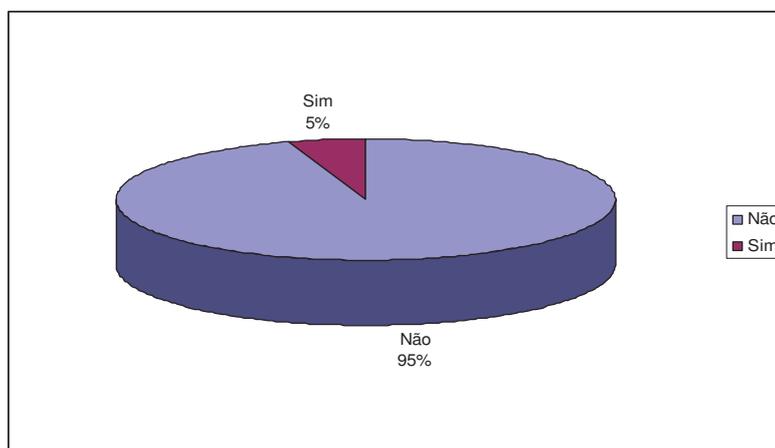


Gráfico 13 – Existência de Plano Diretor.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em IBGE (2006) e Prefeituras Municipais, 2008.

Analisando-se o gráfico, verifica-se que 95% (noventa e cinco por cento) dos municípios da região da Amosc não apresenta plano diretor, contra apenas 5% (cinco por cento), que apresenta, o que equivale a Chapecó, que apresenta plano diretor.

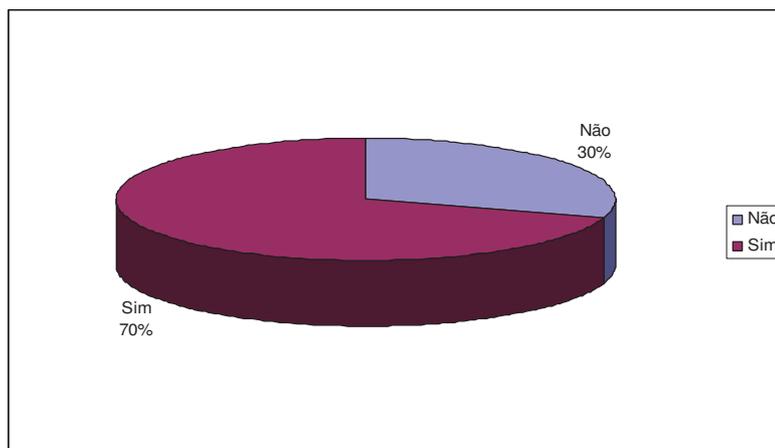


Gráfico 14 – Existência de prejuízo de atividade econômica agrícola em função de questões ambientais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em IBGE (2006) e Prefeituras Municipais, 2008.

O gráfico revela que em 70% (setenta por cento) dos municípios da região da Amosc houve prejuízo de atividade econômica agrícola em função de questões ambientais. Em outros termos, a questão do meio-ambiente precisa ser repensada nesses municípios no sentido de se poder produzir em comunhão com as questões ambientais.

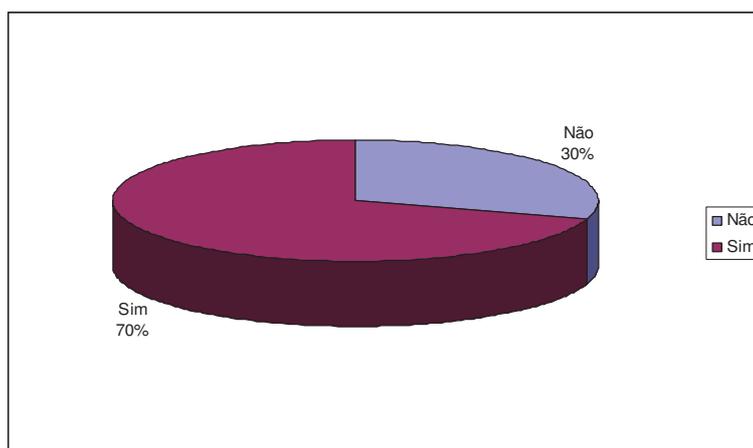


Gráfico 15 – Existência de atividade econômica pecuária em função de questões ambientais

Fonte: Elaborado pelo autor com base em IBGE (2006) e Prefeituras Municipais, 2008

Da mesma forma que no gráfico anterior, observa-se que em relação à atividade econômica da pecuária, em 70% (setenta por cento) dos municípios houve prejuízo de atividade econômica em função de questões ambientais.

Na categoria “meio-ambiente”, pode-se dizer que:

- a). Há um percentual (45%) significativo de municípios da região da Amosc – Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina que não apresenta legislação específica que trata sobre o meio-ambiente; no entanto, mesmo não apresentando tal legislação, há significativo percentual (75%) de municípios que possuem órgãos específicos (Secretarias e Departamentos) que tratam dessa área;
- b). A maioria (55%) dos municípios pesquisados não possuem Conselho Municipal de Meio-Ambiente, o que implica na ausência de políticas públicas relacionadas à questão, entre outras implicações;
- c). A maioria dos municípios (95%) não possuem Plano Diretor, o que implica também na ausência de políticas na área do meio-ambiente;
- d). Na maioria dos municípios pesquisados (70%) houve prejuízo nas atividades econômicas relacionadas ou à pecuária e agricultura em função das questões relacionadas ao meio-ambiente.

4.2.3.1.3 Categoria cultura

No que diz respeito à categoria “cultura”, os dados que a consubstanciaram foram obtidos a partir de um banco de dados do Instituto Brasileiro Geografia e Estatística (IBGE, 2006) e junto às prefeituras municipais dos municípios da região da Amosc. Esses dados abrangem as seguintes áreas: órgão gestor de cultura, políticas municipais de cultura, objetivos das políticas municipais, ações implantadas pelas políticas, legislação aplicada à cultura, existência de conselho municipal de cultura e ações, projetos e atividades. Observa-se que a coleta de dados nesta categoria foi mais ampla do que as demais dimensões, isto é, contou com um maior número de indicadores.

Tendo por pressuposto que a cultura marca a identidade de um povo e está intimamente ligada à educação, a presente pesquisa dedicou maior atenção à delineação dos perfis dos municípios nesta categoria, assim como na categoria educação. Isso justifica a necessidade de se analisar um maior número de dados e informações.

Antes, porém, de se ater às análises desses dados e informações, necessário se faz retomar alguns aspectos relacionados à cultura (já tratada no primeiro capítulo) tendo em

vista que, atualmente, o termo assume uma variedade de significantes, os quais, por sua vez, assumem apropriações diferenciadas de seus conteúdos no contexto global do qual fazem parte.

Nesse aspecto, Gomes (2005, p.1) revela que “[...] é nesse sentido, que a cultura aparece como um elemento forte, que está modificando hegemonias e traduzindo formas diferenciadas de sobrevivência, em resposta às desigualdades e as novas questões sociais.” Para Gomes (2005), a questão cultural emerge em função da perda de soberania dos Estados-Nação e em paralelo ao ressurgimento de identidades culturais locais múltiplas, que conferem um outro papel aos Estados Nacionais, “[...] no interior dos quais as diferentes formas de soerguimento de suas políticas internas, partem hoje, das expressões e organizações de sociedades multiculturais.” (GOMES, 2005, p.1).

Colocados sobre a mesma esfera de análise, o Estado multicultural diferencia-se do Estado-Nação moderno, ou seja, enquanto este construiu-se sob uma cultura homogeneizadora e secular, que hoje sucumbe à globalização, aquele adere ao conceito do multiculturalismo, isto é, a partir de um plano qualitativo, como informa Hall (2003, p. 52): “Multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade ‘original’.

Como foi abordado no primeiro capítulo desta pesquisa, observa-se que a tendência cultural da atualidade é a homogeneização ou, como afirma Santos (2005), há uma *monocultura* que, pela via da globalização, desconsidera as múltiplas identidades, sufocando a diversidade e desrespeitando o local.

Salienta-se que, por identidade, entende Castells (1999, p.22) que consiste no “processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”.

No que diz respeito à diversidade cultural, a mesma deve ser encarada como elemento de resgate dos indivíduos e dos seus valores em direção as suas identidades locais. Nesse sentido, a cultura e a identidade “[...] tornam-se elementos constitutivos em bases sedimentadoras [...], que vão estabelecer redes de coesão social como vias de políticas de **desenvolvimento local**”. (GOMES, 2005, p.2). (grifo nosso).

Esse ‘localismo’ não é um mero resíduo do passado. É algo novo – a sombra que acompanha a globalização: o que é deixado de lado pelo fluxo panorâmico da

globalização, mas retorna para perturbar e transtornar seus estabelecimentos culturais. É o exterior constitutivo da globalização. (HALL, 2003, p. 61)

Para Hall (2003, p.83) “[...] todos nós nos enunciamos a partir de algum lugar: somos localizados – e neste sentido até os mais modernos carregam traços de uma etnia.

Sendo assim, a cultura precisa ser vista como um conjunto amplo de práticas concretas, composta de indivíduos que ainda resistem profundamente e são comprometidos com as práticas e valores tradicionais se inserem neste contexto, com o “propósito de darem aos homens sentido ao mundo, sem que eles estejam rigorosamente atados a ela em cada detalhe de sua existência.” (GOMES, 2005).

Em síntese, no atual cenário globalizado, pode-se dizer que as pessoas resistem ao processo de monoculturalização (SANTOS, 2005) e tendem a se agrupar em comunidades que, com o decorrer do tempo, geram “[...] um sentimento de pertença e, em última análise, em muitos casos, uma identidade cultural comunal. (CASTELLS, 1999, p. 79).

A partir dessa constatação, o resgate das identidades culturais e dos localismos surge em função da resistência à hegemonia monocultora predominante e se desenvolvem com o objetivo de conciliar esforços na tentativa de superação dos efeitos da globalização. A cultura assume, então, o papel da engrenagem de um mecanismo de sobrevivência porque é por meio do desenvolvimento das localidades, na afirmação de seus valores e diferenças, que comunidades poderão construir, a partir de suas heranças, uma “identidade”. A partir daí poderão ter maiores chances de sobreviver no atual contexto global.

Assim, é em função desse resgate da identidade cultural em vista de um processo de resistência, que se consubstanciou a presente pesquisa que, no levantamento de dados e informações necessárias para o delineamento do perfil dos municípios da região da Amosc levou em consideração, como dito anteriormente, dados do Instituto Brasileiro Geografia e Estatística (IBGE, 2006) e das prefeituras municipais da referida região.

Nesses termos, em relação a “existência de órgão gestor da cultura no município”, os municípios da região da Amosc apresentam, todos, um órgão responsável pela gestão da cultura. São secretarias de cultura, departamentos, setores, enfim, todos os vinte municípios possuem um órgão gestor. Em relação à “existência de política municipal de cultura no município”, 30% (trinta por cento) dos municípios não têm política municipal de cultura, enquanto 70% têm. São municípios que não têm política municipal de cultura: Águas Frias, Guatambu, Jardinópolis, Santiago do Sul, São Carlos e Sul Brasil. Observa-se que Guatambu e São Carlos são municípios mais próximos a Chapecó (que concentra o maior

número de instituições de educação superior). Águas Frias, Jardinópolis, Santiago do Sul e Sul Brasil são municípios da parte norte da região da Amosc, portanto, mais distantes de Chapecó.

Em relação aos “principais objetivos da política municipal de cultura”, os dados resultaram no seguinte gráfico:

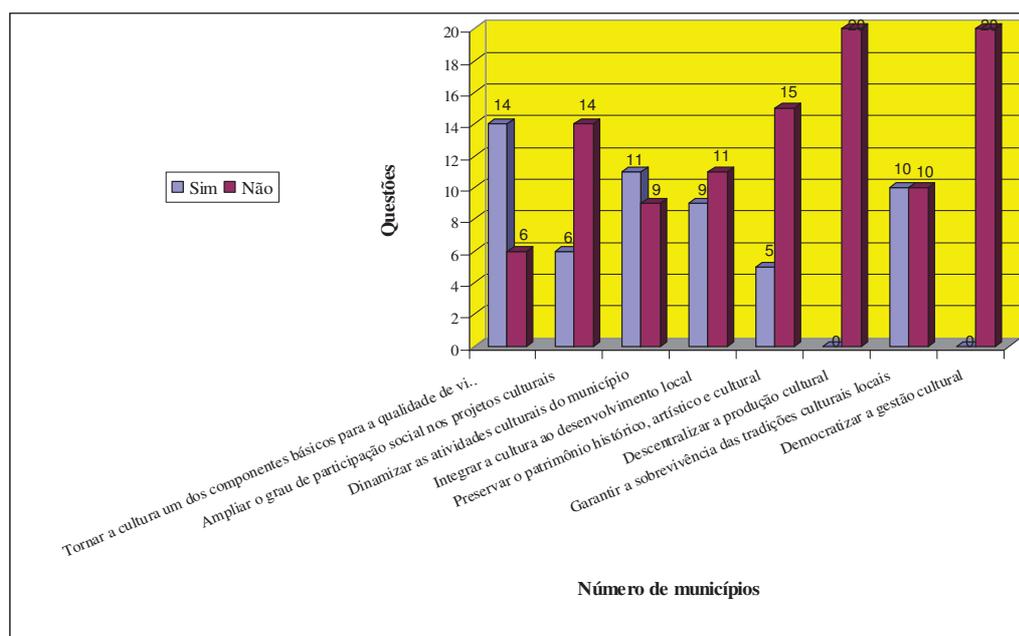


Gráfico 16 – Objetivos da política municipal de cultura dos municípios da Amosc.
Fonte: Elaborado pelo autor com base em IBGE (2006) e Prefeituras Municipais, 2008

Observando-se os dados verifica-se que:

- Catorze municípios ou 70% (setenta por cento) incorporaram em suas políticas municipais de cultura o objetivo de “tornar a cultura um dos componentes básicos para a qualidade de vida da população”. Em contrapartida, seis municípios ou 30% (trinta por cento) não tem esse objetivo;
- Catorze municípios ou 70% (setenta por cento) não incorporaram em suas políticas municipais de cultura o objetivo de “ampliar o grau de participação social nos projetos culturais”. No entanto, seis municípios ou 30% (trinta por cento) sim;
- Onze municípios ou 55% (cinquenta e cinco por cento) incorporaram em suas políticas municipais de cultura o objetivo de “dinamizar as atividades culturais do município”. No entanto, nove municípios ou 45% (quarenta e cinco por cento) não;
- Onze municípios ou 55% (cinquenta e cinco por cento) não incorporaram em suas políticas municipais de cultura o objetivo de “integrar a cultura ao desenvolvimento

local”. No entanto, nove municípios ou 45% (quarenta e cinco por cento) incorporaram esse objetivo;

e) Quinze municípios ou 75% (setenta e cinco por cento) não incorporaram em suas políticas municipais de cultura o objetivo de “preservar o patrimônio histórico, artístico e cultural”. Em contrapartida, cinco municípios ou 25% (vinte e cinco por cento) incorporaram;

f). Vinte municípios ou 100% (cem por cento) não incorporaram em suas políticas municipais de cultura o objetivo de “descentralizar a produção cultural”;

g). Dez municípios ou 50% (cinquenta por cento) incorporaram em suas políticas municipais de cultura o objetivo de “garantir a sobrevivência das tradições culturais locais”. De igual forma, dez municípios ou 50% (cinquenta por cento) não;

h). Vinte municípios ou 100% (cem por cento) não incorporaram em suas políticas municipais de cultura o objetivo de democratizar a gestão cultural.

Observa-se, em resumo, que, de uma forma geral, na maioria dos municípios da região da Amosc, as políticas municipais de cultura objetivam proporcionar qualidade de vida à população e dinamizar as atividades culturais. Ainda, para a maioria dos municípios, **não são objetivos** das políticas municipais de cultura: ampliar o grau de participação social nos projetos culturais, integrar a cultura ao desenvolvimento local, preservar o patrimônio histórico, artístico e cultural, descentralizar a produção cultural, democratizar a gestão cultural.

Essas constatações conduzem a um cenário preocupante, na medida em que a ausência de objetivos como a participação social, integração, preservação do patrimônio histórico e democratização podem refletir direta e, negativamente, no processo de desenvolvimento local. Assim, ao desconsiderar esses objetivos em suas políticas de cultura municipais, os municípios poderão deflagrar conseqüências negativas incalculáveis, assim como a perda paulatina da identidade local, da consciência do passado, do respeito às tradições. Em resumo, ao se esquecer do que foi, do que construiu historicamente em termos culturais, o futuro do município torna-se incerto e insabido.

Nesse contexto, cabe à educação superior presente na região da Amosc um olhar mais atento a essa realidade. É preciso, por meio da educação superior, e, em especial, por meio de seu compromisso social, que se resgate nos municípios da Amosc– e de forma urgente – o papel das políticas públicas na área da cultura. Isso implica, também, em incorporar nos objetivos dessas políticas os elementos levantados e citados anteriormente.

A partir das constatações sobre a categoria cultura e, ao se efetuar um paralelo entre educação superior x distância (em Km), isto é, ao se efetuar esse paralelo entre o município de Chapecó (que concentra a maioria das instituições de educação superior) e os demais municípios da região da Amosc a fim de verificar se há indicativos que permitam estabelecer alguma relação entre essas duas dimensões, obteve-se o seguinte:

MUNICÍPIO	DISTÂNCIA DE CHAPECÓ(Km) ⁽¹⁾	OBJETIVOS INCORPORADOS (SIM) E NÃO INCORPORADOS (NÃO)							
		OBJETIVO 1 ⁽²⁾	OBJETIVO 2 ⁽³⁾	OBJETIVO 3 ⁽⁴⁾	OBJETIVO 4 ⁽⁵⁾	OBJETIVO 5 ⁽⁶⁾	OBJETIVO 6 ⁽⁷⁾	OBJETIVO 7 ⁽⁸⁾	OBJETIVO 8 ⁽⁹⁾
Chapecó (*)	00	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Cordilheira Alta	15	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não
Guatambu	23	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Coronel Freitas	27	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não
Nova Itaberaba	33	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não
Planalto Alegre	33	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não
Caxambu do Sul	35	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não
Águas de Chapecó	43	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não
Águas Frias	43	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Nova Erechim	46	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não
Subtotal (Sim)		07	04	06	06	01	-	04	-
Subtotal (Não)		02	05	03	03	08	09	05	09
Quilombo (**)	51	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não
São Carlos	51	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
União do Oeste	54	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não
Jardinópolis	59	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Pinhalzinho	59	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Santiago do Sul	61	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Formosa do Sul	64	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Sul Brasil	66	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Irati	68	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
Serra Alta	74	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não
Subtotal (Sim)		05	02	04	02	02	-	05	-
Subtotal (Não)		04	07	05	07	07	09	04	09
Total Geral (Sim)		12	06	10	08	03	-	09	-
Total Geral (Não)		06	12	08	10	15	18	09	18

Quadro 16 – Indicativos dos municípios da região da Amosc: distância (em Km) de Chapecó e objetivos das políticas públicas na área da cultura.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do IBGE (2006), Prefeituras Municipais da região da Amosc, 2008 e ABCR, 2008.

1 – As distâncias são rodoviárias e foram organizadas em ordem crescente. 2. Objetivo 1 - Tornar a cultura um dos componentes básicos para a qualidade de vida da população. 3. Objetivo 2 - Ampliar o grau de participação social nos projetos culturais. 4. Objetivo 3 - Dinamizar as atividades culturais do município. 5. Objetivo 4 - Integrar a cultura ao desenvolvimento local. 6. Objetivo 5 - Preservar o patrimônio histórico, artístico e cultural. 7. Objetivo 6 - Descentralizar a produção cultural. 8. Objetivo 7 -Garantir a sobrevivência das tradições culturais locais. 9. Objetivo 8 - Democratizar a gestão cultural.

(*) Município com distância de Chapecó zero, portanto, desconsiderado.

(**) Município não considerado por estar entre os nove mais próximos e mais distantes.

Legenda:

	Nove municípios da região da Amosc mais próximos a Chapecó.
	Nove municípios da região da Amosc mais distantes de Chapecó.
	Sim
	Não

Em relação à incorporação dos objetivos às políticas públicas na área da cultura nos municípios da região da Amosc, indicados no quadro anterior, verifica-se que os 09 (nove) municípios mais distantes de Chapecó (de São Carlos a Serra Alta), apresentam 52 (cinquenta e duas) indicações de “não” (não incorporação), contra 44 (quarenta e quatro) indicações nos nove municípios mais próximos (de Cordilheira Alta a Nova Erechim). Além disso, é nessa faixa de municípios mais distantes que se concentram os municípios em que não há políticas públicas na área da cultura. Observa-se, ainda, que, em relação ao objetivo 1 (Tornar a cultura um dos componentes básicos para a qualidade de vida da população), enquanto os municípios mais próximos apresentam 07 (sete) “sim”; os municípios mais distantes apresentam 05 (cinco). No que diz respeito ao objetivo 2 (Ampliar o grau de participação social nos projetos culturais), enquanto os municípios mais próximos apresentam 04 (quatro) “sim”, os mais distantes apresentam apenas 02 (dois). Em relação ao objetivo 3 (Ampliar o grau de participação social nos projetos culturais), enquanto os municípios mais próximos apresentam 06 (seis) “sim”, os mais distantes apresentam apenas 04 (quatro). Em relação ao objetivo 4 (Dinamizar as atividades culturais do município), enquanto os municípios mais próximos apresentam 06 (seis) “sim”, os mais distantes apresentam apenas 02 (dois). Observa-se, no entanto, que nos objetivos “5” e “7”, os municípios mais distantes apresentam maior indicação de “sim”. Assim, no objetivo “5”, enquanto os municípios mais próximos apresentam apenas 01 (um) “sim”, os demais, apresentam 02 (dois). No objetivo sete, enquanto os municípios mais próximos apresentam 04 (quatro) “sim”, os mais distantes apresentam 05 (cinco). Em relação aos objetivos “6” e “8”, todos os municípios indicam “não”.

Em resumo, pode-se constatar que nos municípios mais distantes de Chapecó (que comporta o maior número de instituições de educação superior), as políticas públicas na área da cultura visam menos aos objetivos de tornar a cultura um dos componentes básicos para a qualidade de vida da população, ampliar o grau de participação social nos projetos culturais, dinamizar as atividades culturais do município, integrar a cultura ao desenvolvimento local. No entanto, nesses mesmos municípios, as políticas públicas objetivam mais preservar o patrimônio histórico, artístico e cultural e garantir a sobrevivência das tradições culturais locais.

Em relação à “implementação de ações pelas políticas municipais na área da cultura”, os dados resultaram no gráfico seguinte:

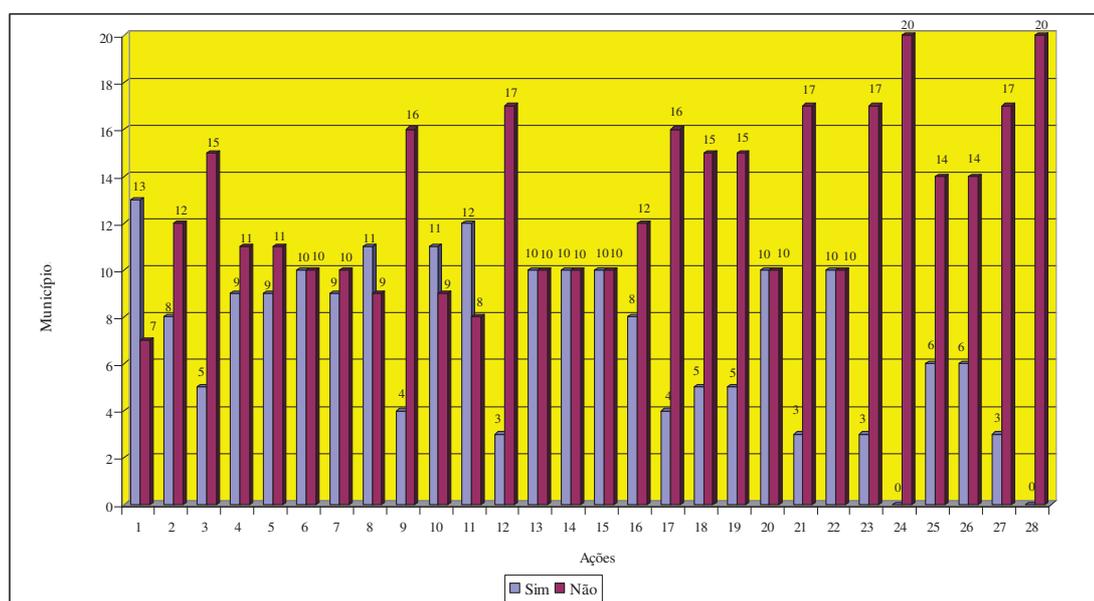


Gráfico 17 – Ações implementadas pelas políticas públicas municipais na área da cultura.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em IBGE (2006) e Prefeituras Municipais, 2008

Ações implementadas: 1 Promoção de atividades culturais voltadas para públicos variados. 2 Manutenção de oficinas e cursos na área artístico-cultural. 3 Difusão ampla das informações culturais. 4 Formação de guias e roteiros para o turismo cultural. 5 Promoção de eventos sem periodicidade definida. 6 Manutenção de calendário de festas tradicionais populares. 7 Garantia do acesso às atividades culturais (meio-ingresso, transporte, etc.). 8 Promoção de festivais, concursos, encontros de grupos culturais. 9 Divulgação do patrimônio, manutenção e revitalização de áreas históricas. 10 Resgate das tradições culturais. 11 Incentivo à formação e manutenção de grupos de cultura tradicionais. 12 Ações de educação patrimonial. 13 Financiamento da produção cultural. 14 Promoção de feiras e mostras da produção artística e de artesanato local. 15 Divulgação da produção cultural local. 16 Promoção do uso comunitário dos espaços culturais. 17 Manutenção de centros culturais comunitários voltados para a produção local. 18 Orçamento participativo na cultura. 19 Estímulo à apropriação e/ou utilização dos equipamentos culturais pelos grupos locais. 20 Estímulo à criação de associações e entidades de artistas e produtores culturais locais. 21 Realização de atividades culturais através de editais. 22 Estímulo à formação cultural. 23 Promoção e manutenção de conselhos e fóruns para a discussão das ações na área cultural. 24 Promoção de consultas e referendos populares. 25 Apoio a grupos étnicos. 26 Estímulo à circulação da produção cultural. 27 Utilização regular das leis de incentivo para a área cultural. 28 Criação e utilização de linhas de crédito para a área cultural.

Observando-se os dados verifica-se que dentre as 28 (vinte e oito) ações implementadas pelas políticas municipais de cultura na região da Amosc, as ações com maior incidência de implementação foram a de número “1” e “11”. (1-Promoção de atividades culturais voltadas para públicos variados; 11-Incentivo à formação e manutenção de grupos de cultura tradicionais). A ação número “1” foi implementada por 13 (treze) municípios ou 65% e a ação número “11” foi implementada por 12 (doze) municípios ou 60%. Em terceiro lugar, situam-se as ações “8” e “9” (8-Promoção de festivais, concursos, encontros de grupos culturais. 9-Divulgação do patrimônio, manutenção e revitalização de áreas históricas), que foram implementadas, cada uma, por 10 (dez) municípios ou 50%.

Nesse cenário, algumas interrogações vêm à tona: por que essas ações foram implementadas pela maioria (ou até 50%) dos municípios? Qual as circunstâncias ou interesses da maioria dos municípios na implementação dessas ações? Por que as demais ações foram implementadas por um número menor de municípios?

Em primeiro lugar, para responder a essas questões, torna-se importante analisar quais foram as ações implementadas pela maioria (ou até 50% dos municípios).

Em primeira e segunda colocações, as ações mais implementadas foram, respectivamente: **promoção de atividades culturais voltadas para públicos variados e incentivo à formação e manutenção de grupos de cultura tradicionais.**

Nesse aspecto, cabe salientar que a região da Amosc foi colonizada, principalmente, por imigrantes italianos e alemães, conforme descrito no capítulo 3. Ainda, deve ser considerada a forte influência da tradição gaúcha, tendo em vista os costumes trazidos pelos mesmos ao longo de décadas. É assim, com base na cultura herdada por essas etnias que, de um modo geral, as tradições culturais da região imprimem sua materialidade, que se manifesta por meio de obras artísticas, eventos, espaços (museus), grupos de cultura, entre outros.

Nesse contexto, apenas à guisa de ilustração, em Chapecó são preservados os costumes gaúchos em vários CTG's (Centros de Tradição Gaúchas). Chapecó é lembrada pelo monumento ao Desbravador, que mostra a figura de um gaúcho, empunhando um machado, símbolo do trabalho e da luta para subjugar o meio hostil. Em sua base situa-se o Museu Paulo de Siqueira, bem como um posto de informações turísticas. No município, há também o Museu Tropeiro Velho e o Museu Municipal Antônio Selistre de Campos, além do Centro de Eventos Plínio Arlindo de Nês, inaugurado em 2008.

São Carlos, por sua vez, promove um dos melhores carnavais da região, reunindo escolas-de-samba e blocos.

No caso de Quilombo, em termos de valorização da cultura e preservação da memória, o município mantém uma Escola de Artes, cujo objetivo é propiciar aos alunos meios de praticar e desenvolver aptidões artísticas, com oficinas de dança, música, teatro e artes plásticas.

Em Nova Itaberaba há a “caça ao porco”, num cercado cheio de lama em que os competidores tentam agarrar um leitão de 40kg lambuzado com gordura.

Em Pinhalzinho, há festas muito conhecidas, como a Festa de Santo Antônio e a Choppfest, de influência alemã. Já, em Santiago do Sul, com forte influência gaúcha, ocorre o Rodeio Crioulo, com gineteadas, tiro-de-laço e provas de rédea e de ordenha.

Os demais municípios desenvolvem festas em datas específicas, geralmente nos salões paroquiais das cidades e, em muitos casos, nos salões paroquiais das igrejas do interior, as denominadas “linhas” (vilarejos).

Observa-se, nesse contexto, de uma forma geral, que as atividades culturais dos municípios giram em torno das festas relacionadas ou à criação/emancipação dos municípios, sendo que Chapecó é considerado pólo no que diz respeito à promoção de atividades dessa natureza.

Entretanto, ao se comparar essa realidade ao contexto nacional, observa-se que, conforme o texto-minuta do PNC (2006), 80% (oitenta por cento) dos poderes públicos municipais financiam as festas populares. Isso fornece o indicativo de que a região da Amosc, nesse caso, situa-se abaixo do índice nacional.

Outro indicativo que contribui para que os municípios implementem, na sua maioria, a promoção de atividades culturais voltadas para públicos variados e incentivo à formação e manutenção de grupos de cultura tradicionais talvez resida nas ações estratégicas do Plano Nacional de Cultura (2006), que consiste em “proteger e valorizar a diversidade artística cultural brasileira”. Por meio dessa ação estratégica geral, entre outras, o Ministério da Cultura incentiva financeiramente, mediante projetos específicos, festas populares e a manutenção de grupos e atividades culturais dos “colonizadores”.

No entanto, acredita-se mais provável que estas ações foram implementadas pela maioria dos municípios em função da própria identidade local, isto é, como estas as atividades ligadas a essas duas ações estão, de uma forma geral, atreladas à criação/emancipação dos municípios, é natural que sejam comemoradas por toda comunidade ou grupos locais como uma forma de comemorar ou relembrar essa passagem.

Ainda, tendo em vista a forte tradição gaúcha presente na região, a formação de grupos de cultura tradicionais com alusão a essa cultura são bastante comuns, principalmente nos municípios mais desenvolvidos. São grupos já organizados, com personalidade jurídica definida, que atuam na região disseminando a cultura gaúcha. Talvez pela sua organização esses grupos organizem-se a ponto de exigir do poder público uma maior atenção à sua manutenção. Ainda, não se pode esquecer que, em alguns casos, por esses grupos perpassam também algumas personalidades políticas e, sendo assim, não são raras as cenas em que políticos desfilam a caráter, em festas públicas, homenageando a tradição gaúcha.

Em terceiro lugar, situam-se, juntas, as ações de promoção de **festivais, concursos**, encontros de grupos culturais e divulgação do patrimônio, manutenção e revitalização de áreas históricas.

No cenário nacional, em relação a promoção de festivais e concursos, esse quadro apresenta-se da seguinte forma:

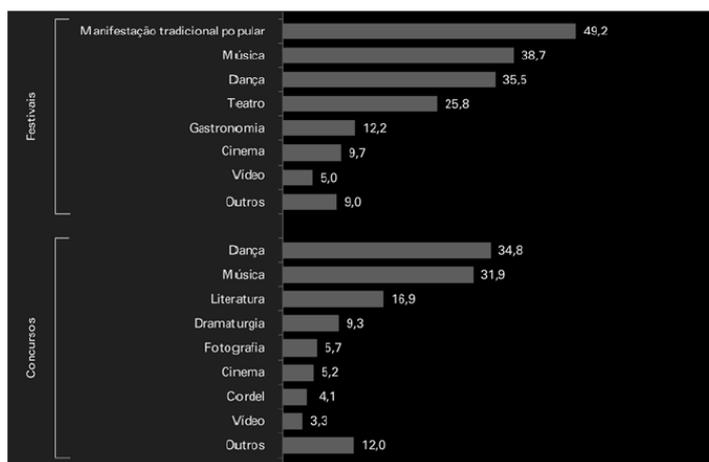


Figura 8 – Percentual de municípios com atividades culturais, segundo o tipo, 2006.
Fonte: Plano Nacional de Cultura (Primeira Edição), 2007.

Observa-se que, no Brasil, quase 50% (cinquenta por cento) dos municípios incentivam festivais de manifestação tradicional popular, seguido dos festivais de música, festivais de dança e dos concursos de dança.

Na região da Amosc pode-se dizer que, os festivais de manifestação tradicional popular também se fazem bastante presentes, assim como os de música e, também, os de gastronomia. São raros os festivais de teatro, cinema e vídeo. No que diz respeito aos concursos, a realidade nacional também pode ser aplicada a da região da Amosc, em especial no que diz respeito aos concursos de dança de tradição gaúcha, alemã e italiana.

Uma justificativa provável da implementação, por parte dos municípios, de ações culturais nessas áreas reside, assim como dito anteriormente, no fato da própria identidade local, (atrelamento à criação/emancipação dos municípios), bem como na forte tradição gaúcha presente na região, além da italiana e alemão. São, em síntese, as tradições relativas às origens dos colonizadores dos municípios que dão origem aos festivais e concursos. Nesses casos, são vários os festivais e concursos existentes na região, alguns até conhecidos internacionalmente. Da mesma forma, pode-se justificar **o resgate das tradições culturais**, ação esta implementada por 50% (cinquenta por cento) dos municípios.

Ainda, nesse contexto, é importante considerar um fator econômico bastante importante, isto é, as possibilidades de exploração da cultura em função do turismo na região.

Não só na região da Amosc, mas como na região Oeste de Santa Catarina, a questão do turismo tem sido destaque nos últimos anos, principalmente em função das discussões decorrentes da implementação do Plano Diretor e da construção de barragens, a exemplo da Foz do Chapecó, que atinge os municípios da parte sul da região da Amosc (conforme figura abaixo) e que exige, por determinação legal, a criação e execução de um Plano de Turismo, que evidencie possibilidades de manutenção e desenvolvimento cultural.

No caso específico da Barragem Foz do Chapecó, os municípios ao seu entorno têm se beneficiado, tendo em vista que o Plano Turístico em desenvolvimento para o local visa, entre outros aspectos, fomentar todas as formas de manifestação cultural como base do turismo, isto é, a cultura como base para o desenvolvimento econômico da região.

A figura a seguir indica os municípios atingidos pela Foz do Chapecó:

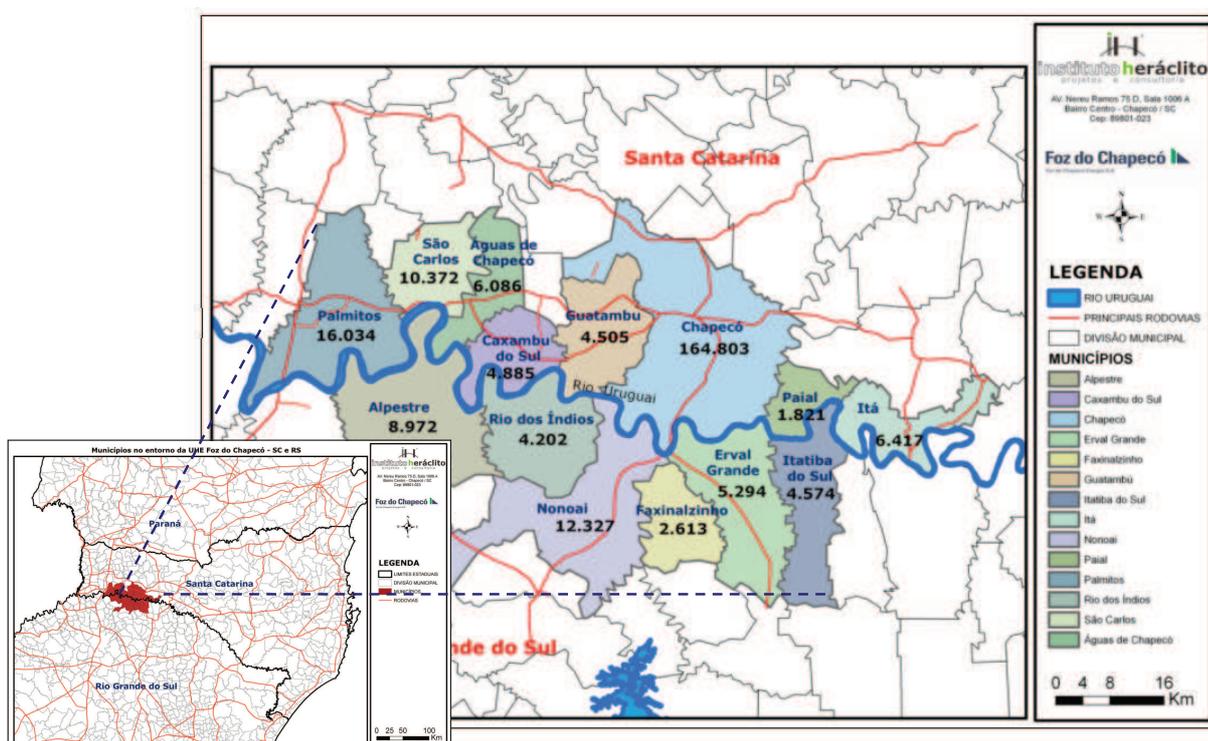


Figura 9 - Municípios atingidos pela Foz do Chapecó, com Plano de Turismo em desenvolvimento.

Fonte: Instituto Heráclito – Projetos e Consultoria Ltda – IH. Foto cedida ao autor com autorização da Foz do Chapecó e do Instituto Heráclito – Projetos e Consultoria Ltda. Obs: O Plano de Turismo da Foz do Chapecó está sendo desenvolvido pelo Instituto Heráclito – Projetos e Consultoria Ltda. Trata-se do Programa 24 do PBA – Apoio ao Desenvolvimento do Turismo e Ecoturismo da UHE Foz do Chapecó, conforme previsto no Edital nº FCE – 0025/07. As atividades envolvem os respectivos municípios de Alpestre, Nonoai, Faxinalzinho, Itatiba do Sul e Erval Grande, localizados no Estado do Rio Grande do Sul e Paial, Itá, Itatiba do Sul, Erval Grande, Caxambu do Sul, Guatambu, São Carlos, Águas de Chapecó e Palmitos, localizados no Estado de Santa Catarina.

Observa-se que as demais ações relativas à cultura não foram implementadas pela metade ou mais da metade dos municípios que compõem a Amosc. Algumas hipóteses para essa não implementação são:

- a) Os municípios não detêm conhecimento técnico para a implementação dessas ações. Prova disso são as empresas prestadoras de serviços que têm se instalado na região a partir de 2007, com o objetivo de assessorar os municípios sobre questões dessa natureza;
- b) O Plano Nacional de Cultura – PNC, por ser muito recente, ainda não fez surtir seus reflexos nesses municípios;
- c) Não há recursos suficientes para a implementação dessas ações ou, se há, os municípios não têm condições de apresentar projetos para angariar recursos e
- d) a comunidade não exige do Poder Público, de forma mais veemente, a implementação dessas ações.

Dentre as hipóteses acima, acredita-se que a hipótese “a” e “c”, são as mais prováveis, sendo que a “c” especialmente no fato da não apresentação de projetos para a implementação das ações.

Nesse aspecto, levantada as hipóteses “a” e “c”, de forma resumida, ambas estão relacionadas ao conhecimento, principalmente ao técnico-instrumental.

Nesse particular, questiona-se: não poderiam, as instituições de educação superior da região da Amosc, pelo viés do compromisso social, atender a essa necessidade, isto é, contribuir com os municípios no sentido de viabilizar-lhes o conhecimento técnico para a implementação de ações na área da cultura? Esse questionamento será respondido adiante, quando é tratada a questão do confronto do perfil dos municípios e das ações relativas ao compromisso social.

A partir dessas indagações e constatações e, ao se efetuar um paralelo entre educação superior x distância (em Km), isto é, ao se efetuar esse paralelo entre o município de Chapecó (que concentra a maioria das instituições de educação superior) e os demais municípios da região da Amosc a fim de verificar se há indicativos que permitam estabelecer alguma relação entre essas duas dimensões, obteve-se o seguinte:

MUNICÍPIO	A	AÇÕES IMPLEMENTADAS PELAS POLÍTICAS MUNICIPAIS NA ÁREA DA CULTURA																											
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Chapecó(*)	00	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
Cordilheira Alta	15	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não																
Guatambu	23	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Coronel Freitas	27	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
Nova Itaberaba	33	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não							
Planalto Alegre	33	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não						
Caxambu do Sul	35	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Águas de Chapecó	43	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim								
Águas Frias	43	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	
Nova Erechim	46	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	
Subtotal (Sim)		06	04	02	-	04	06	04	05	-	05	07	01	01	05	04	03	02	03	02	05	01	04	01	-	02	02	02	-
Subtotal (Não)		03	05	07	09	05	03	05	04	09	04	02	08	08	04	05	06	07	06	07	04	08	05	08	09	07	07	07	09
Quilombo (**)	51	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
São Carlos	51	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
União do Oeste	54	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
Jardinópolis	59	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Pinhalzinho	59	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não							
Santiago do Sul	61	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Formosa do Sul	64	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não						
Sul Brasil	66	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Irati	68	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não													
Serra Alta	74	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Subtotal (Sim)		05	02	02	-	05	03	04	05	02	04	03	-	-	03	04	04	-	02	03	03	01	04	01	-	02	03	01	-
Subtotal (Não)		04	07	07	09	04	06	05	04	07	05	06	09	09	06	05	05	09	07	06	06	08	05	08	09	07	06	08	09
Total Geral (Sim)		11	06	04	-	09	09	08	10	02	09	10	01	01	08	08	07	02	05	05	08	02	-	04	05	03	-	-	-
Total Geral (Não)		07	12	14	18	09	09	10	08	16	09	08	17	17	10	10	11	16	13	13	10	16	10	16	18	14	13	15	18

Quadro 17 – Ações implementadas pelas políticas públicas municipais na área da cultura.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do IBGE (2006), Prefeituras Municipais da região da Amosc, 2008 e ABCR, 2008.

A – Distância de Chapecó (em Km). Obs: As distâncias são rodoviárias e foram organizadas em ordem crescente.

1 Promoção de atividades culturais voltadas para públicos variados. 2 Manutenção de oficinas e cursos na área artístico-cultural. 3 Difusão ampla das informações culturais. 4 Formação de guias e roteiros para o turismo cultural. 5 Promoção de eventos sem periodicidade definida. 6 Manutenção de calendário de festas tradicionais populares. 7 Garantia do acesso às atividades culturais (meio-ingresso, transporte, etc.). 8 Promoção de festivais, concursos, encontros de grupos culturais. 9 Divulgação do patrimônio, manutenção e revitalização de áreas históricas. 10 Resgate das tradições culturais. 11 Incentivo à formação e manutenção de grupos de cultura tradicionais. 12 Ações de educação patrimonial. 13 Financiamento da produção cultural. 14 Promoção de feiras e mostras da produção artística e de artesanato local. 15 Divulgação da produção cultural local. 16 Promoção do uso comunitário dos espaços culturais. 17 Manutenção de centros culturais comunitários voltados para a produção local. 18 Orçamento participativo na cultura. 19 Estímulo à apropriação e/ou utilização dos equipamentos culturais pelos grupos locais. 20 Estímulo à criação de associações e entidades de artistas e produtores culturais locais. 21 Realização de atividades culturais através de editais. 22 Estímulo à formação cultural. 23 Promoção e manutenção de conselhos e fóruns para a discussão das ações na área cultural. 24 Promoção de consultas e referendos populares. 25 Apoio a grupos étnicos. 26 Estímulo à circulação da produção cultural. 27 Utilização regular das leis de incentivo para a área cultural. 28 Criação e utilização de linhas de crédito para a área cultural.

(*) Município com distância de Chapecó zero, portanto, desconsiderado.

(**) Município não considerado por estar entre os nove mais próximos e mais distantes.

Legenda:

	Nove municípios da região da Amosc mais próximos a Chapecó.
	Nove municípios da região da Amosc mais distantes de Chapecó.
	Sim
	Não

Observa-se, na figura anterior, que os municípios mais distantes de Chapecó apresentam 81 (oitenta e uma) incidências de “sim” (isto é, de ações implementadas) e os municípios mais próximos, 99 (noventa e nove), ou seja, os municípios mais próximos

implementaram 18,18% (dezoito vírgula dezoito por cento) a mais ações que os municípios mais próximos. Essa constatação suscita uma indagação: será que a proximidade geográfica ao município de Chapecó influencia na implementação de ações relativas à cultura nos municípios da região da Amosc?

Os dados constantes no quadro anterior sinalizam que sim. No entanto, pode-se sugerir que há fatores decisivos para essa influência: a) a sede das principais instituições de educação superior da região da Amosc situa-se em Chapecó e essas instituições concentram suas atividades predominantemente em Chapecó e municípios vizinhos, o que contribui para o desenvolvimento de ações culturais incentivados pelas instituições; b) como Chapecó mantém uma maior infra-estrutura relacionada a espaços públicos destinados a eventos e manifestações culturais e artísticas, para os municípios mais próximos fica mais fácil utilizar-se dessa infra-estrutura para o desenvolvimento de suas próprias atividades (por exemplo, o Centro de Eventos de Chapecó possui espaço para cerca de 3.000 (três mil pessoas) ao mesmo tempo, com 12 (doze) sessões/manifestações culturais ao mesmo tempo), o que viabiliza as ações culturais nesses municípios; c) As vias de acesso nos municípios mais distantes são mais precárias, a exemplo de União do Oeste, que possui acesso por estrada não asfaltada, dificultando a ida e vinda de pessoas e, conseqüentemente, o desenvolvimento de atividades culturais como festividades e eventos de cunho regional.

Enfim, talvez, além dessas colocações, hajam outras que contribuam para a compreensão desse cenário.

Na categoria “cultura”, é importante ressaltar e reafirmar que, na definição do perfil dos municípios, levou-se em consideração a perspectiva da multiculturalidade, no sentido de se englobar as linguagens artísticas consolidadas e as várias identidades e manifestações/expressões culturais muitas vezes desconsideradas pelo Poder Público (Estado). Trata-se, como dito inicialmente, de uma tentativa de se passar do Estado-Nação moderno ao Estado Intercultural, isto é, de uma cultura homogeneizadora a uma cultura qualitativa em que as diferentes comunidades culturais possam conviver e tentar construir uma vida em comum, com uma identidade ‘original’. A ampliação desse campo pressupõe a extensão do papel a responsabilidade do Estado e, por extensão, da educação superior enquanto agente imprescindível ao processo de manutenção e defesa dessa identidade e, por conseguinte, do seu desenvolvimento. “Por essa ótica, a fruição e a produção de diferentes linguagens artísticas consolidadas e de múltiplas identidades e expressões culturais, que nunca foram objeto de ação pública no Brasil, afirmam-se como direitos de cidadania.” (PNC, 2007, p. 27). No entanto, para que essa barreira seja ultrapassada, isto é, para que os

municípios da região da Amosc alcancem patamares além do oferecido pela indústria cultural global, a educação superior, no exercício de seu compromisso social, deverá atentar para a compreensão das dificuldades e problemas vivenciadas nesses municípios e, a partir daí, utilizando-se de Santos (2005), problematizar e encontrar, por entre essas barreiras, possibilidades e oportunidades.

4.2.3.1.4 Categoria economia

Em relação à categoria “economia”, na definição dos perfis dos municípios que compõem a região da Amosc, a pesquisa levou em consideração dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Ibge (2006) e Secretaria de Estado do Planejamento do Estado de Santa Catarina - SPG/SC (2006). Além de outros, dois indicadores foram utilizados como orientadores dessa categoria: PIB – Produto Interno Bruto e as áreas de atuação econômica de cada município. (ver Apêndice – vol 2). Em relação ao PIB foi considerada a participação anual de cada município na sua formação, bem como sua evolução no período de 2003-2004. Nesse particular, os estudos de Bernardy (et al. 2008) contribuíram para a formulação das análises desenvolvidas nesta pesquisa.

Cabe lembrar que o PIB – Produto Interno Bruto, conforme o Ibge (2006), consiste no conjunto de bens e serviços produzidos no país, subtraídas as despesas com insumos empregadas nos processos produtivos durante 01 (um) ano. “É a medida do total do valor adicionado bruto gerado por todas as atividades econômicas.” (BERNARDY, et. al., 2008, p.134).

O gráfico a seguir estabelece um panorama na região da Amosc em relação ao PIB de 2004:

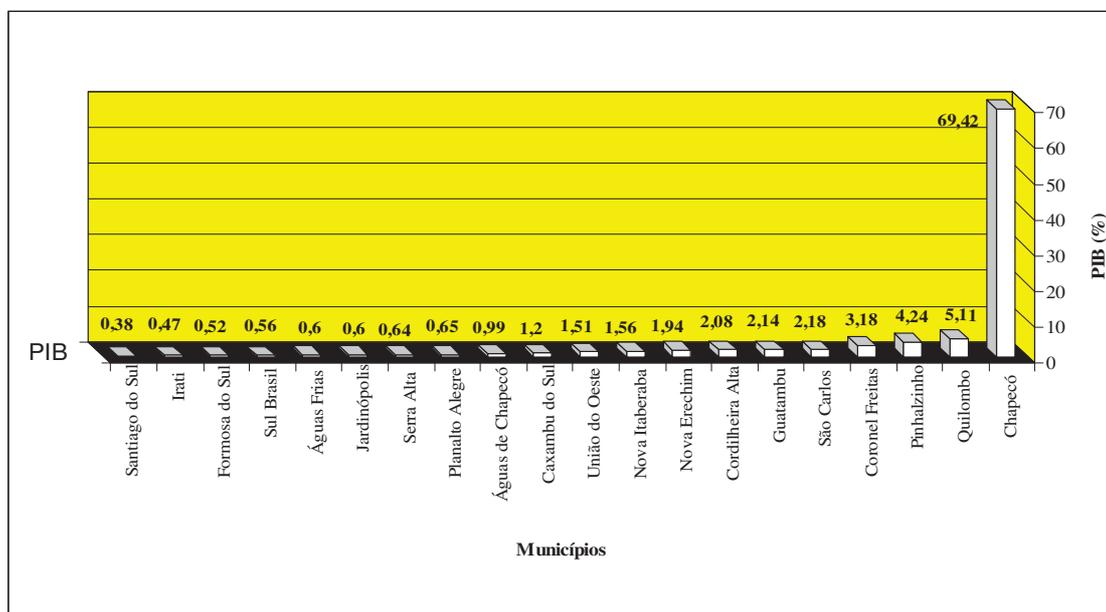


Gráfico 18 - Participação dos municípios da região da Amosc no PIB em 2004.

Fonte: Ibge (2006) e SPG/SC (2006).

Como enfatizado no Capítulo 3 e como demonstra o gráfico, a concentração das atividades produtivas ocorre predominantemente nos municípios de Chapecó, Quilombo, Pinhalzinho e Coronel Freitas. Isso significa que nos demais municípios a representatividade na formação do PIB é baixa e “pela dinâmica econômica atual, esse quadro irá se manter ou reduzir [...]”. Percebe-se que a concentração de novos investimentos, sobretudo em relação à instalação de novas indústrias, ocorre nos pólos de desenvolvimento, com destaque para Chapecó.” (BERNARDY, et al, 2008, p.134).

Mas, afinal, será que há indicativos de que a proximidade geográfica de Chapecó influencia no PIB dos demais municípios?

A tabela a seguir contribui para essa análise:

Tabela 8 – Municípios, distância e PIB dos municípios da região da Amosc no PIB em 2004

Municípios	Distância (Km)	PIB (%)
Chapecó(*)	00	69,42
1. Cordilheira Alta	15	2,08
2. Guatambu	23	2,14
3. Coronel Freitas	27	3,18
4. Nova Itaberaba	33	1,56
5. Planalto Alegre	33	0,65
6. Caxambu do Sul	35	1,20
7. Águas de Chapecó	43	0,99
8. Águas Frias	43	0,60
9. Nova Erechim	46	1,94
Quilombo(**)	51	5,11
1. São Carlos	51	2,18
2. União do Oeste	54	1,51
3. Jardinópolis	59	0,60
4. Pinhalzinho	59	4,24
5. Santiago do Sul	61	0,38
6. Formosa do Sul	64	0,52
7. Sul Brasil	66	0,56
8. Irati	68	0,47
9. Serra Alta	74	0,64

Fonte: IBGE, 2006; SPG/SC, 2006; BERNARDY et. al. 2007, p. 135.

(*) Município pólo.

(**) Município não considerado por estar entre os nove mais próximos e mais distantes.

Legenda:

- Nove municípios da região da Amosc mais próximos a Chapecó.
- Nove municípios da região da Amosc mais distantes de Chapecó.

Com base na tabela anterior, verifica-se que a proximidade geográfica ao município de Chapecó não é fator determinante na composição do PIB, isto porque São Carlos e Pinhalzinho, que estão entre os nove municípios mais distantes apresentam as porcentagens de PIB's mais elevadas que alguns municípios mais próximos. No entanto, os cinco municípios mais distantes apresentam índices de PIB bastantes baixos. Além disso, os nove municípios mais distantes apresentam 11,11% do PIB gerado na região, enquanto os mais próximos, 14,34, isto é, uma diferença de 22,52%.

Em resumo, de uma forma geral, no conjunto, os municípios mais distantes apresentam PIB mais baixo. Essa realidade suscita outra indagação: será que, pelo PIB se pode conhecer a realidade econômica da população?

Pelos estudos construídos por Bernardy et al (2008), o PIB mascara o perfil econômico da população e, sendo assim, conforme o autor, não se pode analisar a realidade econômica da região apenas pela média *per capita* porque esse método poderá dificultar ou esconder a realidade.

Conforme já abordado no Capítulo 3, Bernardy et. al (2008) esclarece que não se pode analisar a realidade econômica da região apenas pela média *per capita* porque isso

poderá dificultar ou camuflar a realidade. O autor propõe acrescentar à renda *per capita* o percentual de renda apropriada pelos 40% mais pobres da população, ou, em outros termos, de toda a renda gerada no município, destaca-se a parcela destinada aos 40% mais pobres e também o percentual de renda apropriada pelos 10% mais ricos, ou seja, de toda a renda gerada no município, destaca-se a parcela destinada aos 10% mais ricos.

Tecendo-se essa análise, como afirmado no Capítulo 3, verifica-se uma grande desigualdade na região da Amosc porque grande parte da parcela da renda gerada nos municípios concentra-se nas mãos de uma pequena parcela da população. A realidade constatada é que 46% de toda a renda gerada permanece com os 10% mais ricos, enquanto que os 40% mais pobres recebem apenas 9% de toda a renda.

Observa-se que o município de Serra Alta, mesmo não apresentando a melhor renda *per capita*, possui a melhor distribuição de renda. Os municípios de Guatambu, Jardinópolis e Sul Brasil apresentam, também, boas médias se comparados com os demais municípios. Ressalte-se a grande desigualdade nos municípios de Formosa do Sul e Irati, além de Caxambu do Sul, Nova Itaberaba e Santiago do Sul.

Nesse aspecto,

[...] é evidente que há uma concentração econômica nos municípios pólos, sobretudo em Chapecó e Pinhalzinho (embora tenham uma configuração econômica totalmente diferenciada), com tendência de redução dos demais municípios, na participação da economia regional. Essa tendência justifica-se principalmente pela falta de infra-estrutura municipal para atração de novos negócios, pelas precárias condições de vias de acesso rodoviário, que dificultam e encarecem os custos de produção, acrescidas pela ínfima dinâmica populacional. (BERNARDY, et al. 2008, p.143).

E, ainda, “embora a Região Oeste seja reconhecida mundialmente como um pólo agroindustrial, a Amosc não tem usufruído dos benefícios dessa identidade econômica” (BERNARDY, et al. 2008, p.143).

Diante desse cenário, uma indagação deve ser feita: há um papel a ser exercido pela educação superior para reverter esse contexto de desigualdade? A resposta a essa pergunta pode ser obtida a partir das palavras de Bernardy (2008) quando o mesmo expõe que os municípios devam planejar suas ações para o desenvolvimento e avaliar as possibilidades de criação de identidades coletivas. Para o autor, é preciso que os municípios trabalhem em rede e que para o seu fortalecimento é necessário que, principalmente, “instituições de ensino superior”, bem como os demais agentes sociais se mobilizem para o crescimento da região e o fortalecimento de todos os municípios. Assim, observa-se que, via compromisso

social, a educação superior tem papéis a cumprir, inclusive no campo do desenvolvimento econômico dos municípios e na redução das desigualdades sociais vivenciadas.

No que diz respeito à categoria “população”, é importante relembrar que já foi feita uma breve análise no início, quando se tratou da categoria “educação”. Naquela oportunidade, uma indagação³¹ ficou pendente de resposta, o que será feito em breve. Ainda, não é demais relembrar que os dados que consubstanciaram as análises podem ser conferidos no Apêndice (Volume 2). Em relação a esses dados, a pesquisa levou em consideração o número e o percentual de habitantes da área rural e urbana e, ainda, a variação populacional no período 2000-2007 (%), já discutida, de forma breve, na categoria “educação”.

Superadas as explicações anteriores, procede-se às análises dos dados a partir da tabela a seguir, que traz a possibilidade de se estabelecer um paralelo entre o quantitativo da população total de 2000 e 2007.

Tabela 9 – Municípios, população urbana, rural (2000) e variação populacional (2000-2007) em %

Municípios	População Urbana (2000)		População Rural (2000)		Pop. Total 2000	Pop. Total 2007*	Variação populacional 2000-2007 (%) ³²
	Total	%	Total	%			
Águas de Chapecó	2.202	38,08	3.580	61,92	5.782	5.293	-8,46
Águas Frias	517	20,48	2.008	79,52	2.525	2.037	-19,33
Caxambu do Sul	2.054	39,03	3.209	60,97	5.263	4.743	-9,88
Chapecó	134.592	91,58	12.375	8,42	146.967	173.262	17,89
Cordilheira Alta	303	9,80	2.790	90,20	3.093	3.241	4,78
Coronel Freitas	4.494	42,66	6.041	57,34	10.535	10.624	0,84
Formosa do Sul	891	32,70	1.834	67,30	2.725	2.536	-6,94
Guatambu	983	20,91	3.719	79,09	4.702	4.740	0,81
Irati	412	18,71	1.790	81,29	2.202	1.971	-10,49
Jardinópolis	815	40,87	1.179	59,13	1.994	1.811	-9,18
Nova Erechim	1.720	48,55	1.823	51,45	3.543	3.860	8,95
Nova Itaberaba	425	9,99	3.831	90,01	4.256	4.317	1,43
Pinhalzinho	9.313	75,37	3.043	24,63	12.356	13.600	10,07
Planalto Alegre	739	30,14	1.713	69,86	2.452	2.368	-3,43
Quilombo	4.697	43,75	6.039	56,25	10.736	9.946	-7,35
Santiago do Sul	521	30,72	1.175	69,28	1.696	1.519	-10,44
São Carlos	5.347	57,10	4.017	42,90	9.364	8.682	-7,28
Serra Alta	1.201	36,07	2.129	63,93	3.330	2.938	-11,77
Sul Brasil	744	23,88	2.372	76,12	3.116	2.557	-17,94
União do Oeste	994	29,31	2.397	70,69	3.391	3.312	-2,33
Total	172.964	72,06	67.064	27,94	240.018	263.357	9,72

(*) conforme projeção do Sistema Nacional de Indicadores Urbanos, 2007.

Fonte: IBGE, 2000; INEP, 2007; SNIU, 2007; BERNADY, 2008; AREND e ORLOWSKI, 2006.

³¹ O município de Chapecó exerce alguma influência na dinâmica populacional da região da Amosc?

³² Os dados relativos à variação populacional do período 2000 a 2007 foram obtidos a partir do seguinte cálculo: $PT(2007) \times 100\% \div PT(2000) = X - 100\% = X\%$, em que: PT (2007)=População Total referente a 2007; PT (2000)=População Total referente a 2000.

Com base na tabela, observa-se que 72,06% da população da Amosc vive na área urbana. Salienta-se que no Estado de Santa Catarina, esse percentual é maior, ou seja, 78,75%. Ressalte-se que, embora a maior parcela da população viva nas cidades, essa realidade ocorre apenas em alguns municípios pólos, como Chapecó, Pinhalzinho e São Carlos. Assim, pode-se concluir que na maioria dos municípios da Amosc, isto é, em dezessete municípios, a população vive na zona rural, o que demanda uma maior atenção não só do poder público, mas das Instituições de Educação Superior da região no que diz respeito à compreensão da população que vive na região. Em outros termos, estabeleceu-se, na região da Amosc, uma polaridade interessante, que deve ser objeto de estudo das Instituições de Educação Superior (IES), isto é, se de um lado há uma grande parcela da população que vive nos centros urbanos, de outro, com pouca diferença em termos quantitativos, vive uma população esparsa no campo, nas lavouras ou na “roça”, expressão mais utilizada pelas pessoas para diferenciar as cidades do campo. Mas, nesse contexto, quais estudos possíveis poderiam ser efetivados pelas IES pela perspectiva de seu compromisso social? Vários. Um deles, por exemplo, está na própria lógica com que as instituições oferecem seus cursos de graduação, pós-graduação e até mesmo atividades de extensão.

Partindo-se da premissa de que o desenvolvimento deve ocorrer também no campo, com áreas rurais produtivas, bem administradas, capazes de dar condições de sustentabilidade ao proprietário e sua família, percebe-se que cabe à educação superior um papel muito importante, isto é, em outros termos, se assim como nos centros urbanos, na zona rural é preciso que as pessoas compreendam a sua importância enquanto atores do desenvolvimento, enquanto seres que cresçam, capacitem-se e contribuam para si e para uma sociedade capaz de agir conscientemente (racionalmente); cabe à educação superior, na perspectiva de seu compromisso social, voltar-se à compreensão das necessidades, angústias, tensões e possibilidades desse segmento rural, da mesma forma com que tem se dedicado a formar profissionais para o mercado, para a cidade. Ora, basta observar, por exemplo, que a maioria dos cursos oferecidos pelas IES estão inseridos na área das Ciências Sociais Aplicadas, como por exemplo Administração Empresarial, Gestão de Empresas, Direito, Ciências Contábeis, entre outros tantos.

Não se está dizendo que as IES nada fizeram por esse segmento rural; pelo contrário – fizeram – mas não se pode dizer que conseguiram êxito, tendo em vista os inúmeros problemas e demandas ainda existentes, inclusive no que diz respeito ao acesso à educação superior. No entanto, é importante salientar que, especialmente em Chapecó, há várias

iniciativas desenvolvidas por IES universitárias, como cursos, projetos, pesquisas e atividades relacionadas à questão da terra e do homem que a cultiva, inclusive alguns cursos de graduação e pós-graduação nesse sentido, com destaque à pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Ambientais, que deflagrou importantes reflexões direcionadas ao segmento rural e o oferecimento dos cursos de graduação em Agronomia e Zootecnia. Há, ainda, iniciativas criadas por IES não-universitárias, a exemplo de um Curso de Direito com Linha de Formação em Direito Fundiário-Constitucional.

Ao se analisar a tabela anterior, observa-se, na variação populacional do período 2000 a 2007, que houve um decréscimo populacional em treze municípios (65%) e essa realidade suscita uma outra indagação: por que esses municípios estão encolhendo em termos populacionais? Esta indagação já foi respondida parcialmente, quanto foi tratada da categoria educação. Naquela oportunidade, foram elencadas algumas razões: a) oferta da educação superior nos municípios mais desenvolvidos, que faz com que as pessoas saiam das cidades menores, inclusive da zona rural, o que justifica o que foi dito recentemente no que se refere à necessidade de a educação superior refletir sobre esse cenário; b) a dinâmica interna dos municípios mais distantes, bem como as dificuldades estruturais de vias de acessos e distâncias dos municípios maiores e, acrescem-se a estas, as seguintes prováveis razões:

- a) **Condições de emprego** gerado pelo parque industrial presente no município de Chapecó, que agrega empresas de grande porte na área de alimentos, metal-mecânica, construção, entre outras que demandam grande massa de trabalhadores, que advêm dos municípios próximos;
- b) **Condições habitacionais e de lazer**, tendo em vista a gestão relativa ao planejamento urbanístico existente no município decorrente do Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001), que estabelece “normas de ordem pública e interesse social que devem ser adotadas pelos municípios visando à regulação do uso da propriedade em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos” (MONTEIRO et al. 2004, p. 374) e ao plano diretor, “instrumento básico da política de desenvolvimento e expansão urbana que contém as exigências fundamentais de ordenação da cidade e de cumprimento da função social da propriedade” (MONTEIRO et al., 2004, p. 374). No que diz respeito ao plano diretor, salienta-se que, conforme Monteiro (2004, p.375),

[...]o plano diretor [em Chapecó] colocou em evidência uma série de temas a enfrentar, que se constituíram em uma pauta completa para um plano de desenvolvimento e, por consequência, um desafio para superar a tradição de planos diretores meramente normativos e reguladores do uso do solo. A sustentabilidade socioambiental, a gestão democrática da cidade e o combate à exclusão social passaram a ser o fio condutor da definição das estratégias e da elaboração de programas para a promoção da qualidade de vida e do ambiente. Descentralizar a cidade para aproximar a urbanidade e as oportunidades aos bairros e às diferentes localidades, valorizando e otimizando sua riqueza e diversidade cultural, é a forma de qualificar a cidade e a vida de seus habitantes.

- c) **Condições de acesso aos serviços de saúde** condizente às necessidades da população. Nesse particular, Silveira (2004, p.142) retrata parte da trajetória da saúde no município de Chapecó, quando expõe que, no passado, “[...] constatava-se, sem nenhuma surpresa, que o modelo hegemônico de atenção à saúde estava centrado no trabalho médico e voltado à lógica da produção de procedimentos. Esta lógica poderia atender ao princípio da ‘saúde como mercadoria’, mas certamente não atendia ao princípio da ‘saúde como direito’”. Diminuído o período assistencialista, o município passou a investir na estruturação dessa área, inclusive com a construção de novos hospitais, postos de saúde, unidades de atendimento à família, compondo uma cidade que hoje é considerada por alguns como centro de saúde. Inclusive, após a estruturação do setor, uma IES universitária do município criou um curso de Medicina para atender as demandas de profissionais médicos.
- d) **Expectativa de novas oportunidades e vida geradas por comentários otimistas.** Chapecó, por muitos anos, pelas suas potencialidades e desenvolvimento, transformou-se num grande canteiro de obras. A todo instante, a dinâmica é alterada por uma nova empresa que abre as pmeortas, por um empreendimento imobiliário gigantesco que é construído, por um centro de eventos que é acabado, por uma nova IES que oferece seus serviços. Tudo isso, ao ser visto (ou ouvido) pelas pessoas da região, acostumadas à dinâmica interiorana, causa uma espécie de deslumbramento, que encanta e gera uma expectativa de otimismo. Muitas pessoas vieram residir em Chapecó sem ter a certeza de um trabalho ou ocupação, mas vieram na expectativa de fazer parte dessa vida moderna, oferecida somente pelos grandes centros, distantes da região Oeste. Se deve a isso, também, a formação do cinturão de excluídos que tem se formado no município nos últimos anos, bem como o aumento da violência³³.

³³ Chapecó é considerada, conforme Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJ/SC, 2007), como o município catarinense com o maior índice de violência contra a mulher.

4.2.3.1.5 Categoria Índice de Desenvolvimento Humano – Município (IDH-M)

No que diz respeito à categoria “Índice de Desenvolvimento Humano – Município (IDH-M), a tabela a seguir contribui para as análises e considerações pertinentes. Observa-se que a mesma traz os dados referentes ao período 1970 a 2000.

Tabela 10 - IDH-M nos municípios da AMOSC no período de 1970 a 2000.

Municípios	Índice do IDH-M			
	1970 ¹	1980 ²	1991 ³	2000 ⁴
Águas de Chapecó	0,463	0,603	0,672	0,781
Águas Frias	0,448	0,637	0,688	0,799
Caxambu do Sul	0,448	0,637	0,649	0,738
Chapecó	0,478	0,733	0,761	0,848
Cordilheira Alta	0,478	0,733	0,714	0,826
Coronel Freitas	0,448	0,637	0,71	0,811
Formosa do Sul	0,447	0,615	0,68	0,795
Guatambu	0,478	0,733	0,649	0,737
Irati	0,447	0,615	0,666	0,773
Jardinópolis	0,448	0,637	0,684	0,763
Nova Erechim	0,497	0,685	0,728	0,81
Nova Itaberaba	0,478	0,733	0,668	0,759
Pinhalzinho	0,504	0,751	0,733	0,826
Planalto Alegre	0,448	0,637	0,691	0,817
Quilombo	0,447	0,615	0,698	0,802
Santiago do Sul	0,447	0,615	0,68	0,772
São Carlos	0,507	0,671	0,718	0,811
Serra Alta	0,403	0,654	0,704	0,81
Sul Brasil	0,403	0,654	0,672	0,771
União do Oeste	0,448	0,637	0,717	0,806

Fonte: 1 e 2: Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente do Governo do Estado de Santa Catarina. 2 e 3: Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil. Dados organizados por Arend; Orłowski, 2006.

Analisando-se a tabela, verifica-se que o IDH-M no ano de 1991 apresentou uma evolução em quase todos os municípios. O mesmo ocorreu nos anos de 1970 e 1980. Observa-se que entre os anos de 1980 e 1991, nos municípios de Guatambu e Nova Itaberaba, o IDH-M apresentou um decréscimo.

Arend e Orłowski (2006, p.155) analisaram o IDH-M da região da Amosc em termos de sub-índices, isto é, educação, longevidade e renda.

Em relação ao sub-índice educação,

[...] no ano de 1991 apresentava como melhor colocados os municípios de Chapecó (0,807), São Carlos (0,805) e Nova Erechim (0,801), enquanto que nas últimas colocações estavam Sul Brasil (0,710), Nova Itaberaba (0,712) e Guatambu (0,720). Em 2000, Chapecó (0,943) continuava ocupando a primeira posição, seguido por Pinhalzinho (0,914) e Águas Frias (0,903). Os

menores índices eram de Águas de Chapecó, Caxambu do Sul e Santiago do Sul.

Observe-se que, se comparados os melhores sub-índices (Chapecó, Pinhalzinho e Águas Frias) com o Ideb (2005)³⁴, verifica-se que é nesses municípios que os melhores resultados do Ideb também foram obtidos. No entanto, não nessa ordem, porque foi Pinhalzinho que obteve o maior índice (4,7), após Águas Frias (4,6) e Chapecó (4,1).

No que diz respeito ao sub-índice longevidade, Arend e Orłowski (2006, p. 155) explicam que

[...] em 1991 a maior expectativa de vida era encontrada em Chapecó (72,94 anos) e a menor em Caxambu do Sul e Guatambu (65,51) anos. Em 2000, Planalto Alegre aparece com índice mais elevado (0,880), equivalente a 77,82 anos, em seguida aparece Chapecó, Cordilheira Alta, Coronel Freitas, Irati, Pinhalzinho, Serra Alta e União do Oeste, todos com 76,29 anos.

Em relação à renda, Arend e Orłowski (2006) mencionam que em 1991 os municípios de Chapecó e Pinhalzinho tinham as melhores rendas. Em 2000, o primeiro colocado era São Carlos e Chapecó ocupava a segunda posição.

A partir das constatações sobre a categoria IDH-M e, ao se efetuar um paralelo entre educação superior x distância (em Km), isto é, ao se efetuar esse paralelo entre o município de Chapecó (que concentra a maioria das instituições de educação superior) e os demais municípios da região da Amosc a fim de verificar se há indicativos que permitam estabelecer alguma relação entre essas duas dimensões, obteve-se o seguinte:

³⁴ Referente ao IDEB – Ensino Fundamental (anos iniciais).

Tabela 11 – Municípios, distância e IDH-M dos municípios da região da Amosc em 2000

Municípios	Distância (Km)	IDH-M
Chapecó(*)	00	0,848
1.Cordilheira Alta	15	0,826
2.Guatambu	23	0,737
3.Coronel Freitas	27	0,811
4.Nova Itaberaba	33	0,759
5.Planalto Alegre	33	0,817
6.Caxambu do Sul	35	0,738
7.Águas de Chapecó	43	0,781
8.Águas Frias	43	0,799
9.Nova Erechim	46	0,81
Quilombo(**)	51	0,802
1.São Carlos	51	0,811
2.União do Oeste	54	0,806
3.Jardinópolis	59	0,763
4.Pinhalzinho	59	0,826
5.Santiago do Sul	61	0,772
6.Formosa do Sul	64	0,795
7.Sul Brasil	66	0,771
8.Irati	68	0,773
9.Serra Alta	74	0,81

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil; Arend; Orłowski, 2006.

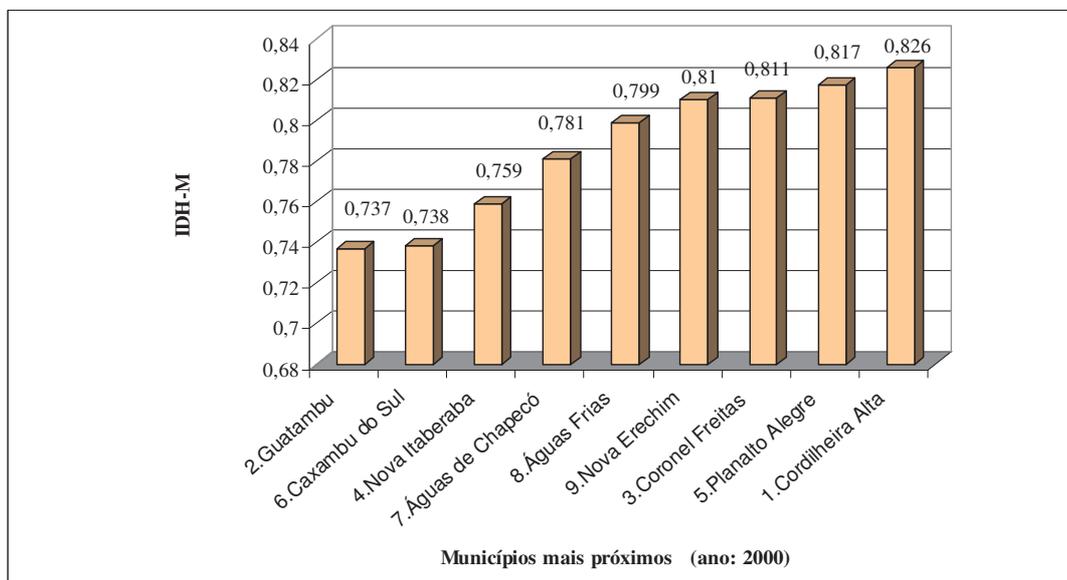
(*) Município pólo.

(**) Município não considerado por estar entre os nove mais próximos e mais distantes.

Legenda:

- Nove municípios da região da Amosc mais próximos a Chapecó.
- Nove municípios da região da Amosc mais distantes de Chapecó.

Os gráficos a seguir contribuem para uma melhor visualização dos dados:

**Gráfico 19 – IDH-M municípios mais próximos de Chapecó.**

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil; Arend; Orłowski, 2006.

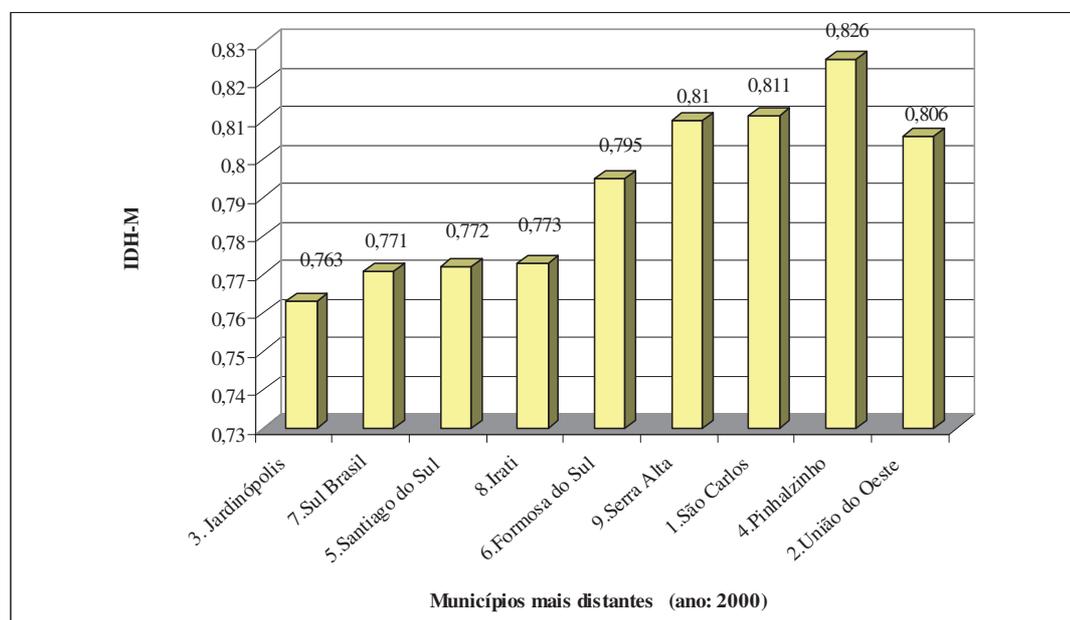


Gráfico 20 – IDH-M municípios mais distantes de Chapecó.

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil; Arend; Orłowski, 2006.

Os gráficos anteriores revelam, de uma forma geral, que os municípios mais próximos de Chapecó apresentam o IDH-M mais elevados se comparados com os municípios mais distantes. No entanto, observa-se que é no segundo, sexto e quarto municípios mais próximos de Chapecó que o IDH-M apresenta os índices mais baixos.

Nesse cenário, uma indagação vem à tona: quais os fatores que contribuem para essa realidade? Os sub-índices que compõem o IDH-M, educação, longevidade e renda³⁵ têm se demonstrado, de uma forma geral, com exceção da educação (índices de analfabetismo), mais baixos. Como explicado anteriormente, é Chapecó que possui a maior estrutura na área da saúde, o que implica na questão da longevidade. Por outro lado, Chapecó apresenta o maior parque industrial que possibilita mais emprego e renda. Talvez, ainda, as políticas públicas implantadas para melhoria do emprego e renda tenham contribuído para que os municípios mais próximos a Chapecó tenham melhores índices relacionados ao IDH-M.

³⁵ “[...] o cálculo do IDH baseia-se em 4 indicadores agrupados em três dimensões, com peso de (1/3) cada dimensão: a). Renda: considera a renda familiar per capita média; b). Educação: é dividida entre taxa de analfabetismo (%) e número médio de anos de estudo; c). Longevidade: consiste na esperança de vida ao nascer.” (ARENDE; ORŁOWSKI, 2006, p. 153).

Em relação ao Índice de Exclusão Social (2003), cuja formulação já foi explicada no item das “categorias”, nos municípios da região da Amosc apresentam o seguinte cenário:

Tabela 12 – Índice de Exclusão Social e participação dos índices ponderados no índice de Exclusão Social dos Municípios da Amosc em 2003.

Municípios	Índice de Exclusão Social	Participação do Padrão de Vida Digno	Participação do Conhecimento	Participação do Risco Juvenil
Águas de Chapecó	0,511	0,156	0,099	0,257
Águas Frias	0,538	0,164	0,105	0,268
Caxambu do Sul	0,492	0,128	0,097	0,267
Chapecó	0,591	0,207	0,127	0,257
Cordilheira Alta	0,567	0,208	0,105	0,255
Coronel Freitas	0,528	0,166	0,105	0,257
Formosa do Sul	0,491	0,125	0,102	0,264
Guatambu	0,436	0,107	0,095	0,235
Irati	0,475	0,129	0,095	0,251
Jardinópolis	0,482	0,122	0,104	0,255
Nova Erechim	0,575	0,191	0,110	0,274
Nova Itaberaba	0,498	0,144	0,096	0,259
Pinhalzinho	0,552	0,172	0,116	0,264
Planalto Alegre	0,518	0,158	0,097	0,264
Quilombo	0,521	0,161	0,106	0,255
Santiago do Sul	0,489	0,130	0,096	0,264
São Carlos	0,557	0,161	0,116	0,280
Serra Alta	0,543	0,171	0,105	0,267
Sul Brasil	0,462	0,107	0,098	0,258
União do Oeste	0,517	0,155	0,100	0,263

Fonte: Dados organizados por Arend e Orłowski (2006), com base em Pochmann e Amorin (2003).

Os dados da tabela permitem visualizar que o município com a melhor colocação quanto ao Índice de Exclusão Social é Chapecó (0,591). Posteriormente, Nova Erechim (0,575) e Cordilheira Alta (0,567). Os piores índices foram obtidos por Guatambu (0,436), Sul Brasil (0,462) e Irati (0,475).

Observe-se que uma análise mais detalhada desse índice pode ser obtida pela leitura dos sub-índices, isto é, “padrão de vida digno”, “participação do conhecimento” e “risco juvenil”.

É importante observar, por exemplo, que a “participação do conhecimento”, que é calculada a partir dos anos de estudo do chefe de família e alfabetização da população acima de cinco anos de idade (ver item das categorias) possui maior evolução no município de Chapecó. Talvez a rede de instituições de educação superior presentes nesse município tenham colaborado para esse índice, assim, também, talvez as políticas públicas implementadas tenham contribuído para a evolução dos demais índices nesse município. Nesse sentido, “esta colocação pode ser explicada, em parte, pelo fato de que no município

estão instaladas diversas instituições de ensino que abrangem desde o ensino fundamental até o superior além de cursos profissionalizantes.” (AREND, ORLOWSKI, 2006, p. 159).

A partir das constatações sobre a categoria Índice de Exclusão Social e, ao se efetuar um paralelo entre educação superior x distância (em Km), obteve-se o seguinte:

Tabela 13 – Municípios, distância e Índice de Exclusão Social dos municípios da região da Amosc em 2003

Municípios	Distância (Km)	IDH-M
Chapecó(*)	00	0,591
1.Cordilheira Alta	15	0,567
2.Guatambu	23	0,436
3.Coronel Freitas	27	0,528
4.Nova Itaberaba	33	0,498
5.Planalto Alegre	33	0,518
6.Caxambu do Sul	35	0,492
7.Águas de Chapecó	43	0,511
8.Águas Frias	43	0,538
9.Nova Erechim	46	0,575
Quilombo(**)	51	0,521
1.São Carlos	51	0,557
2.União do Oeste	54	0,517
3.Jardinópolis	59	0,482
4.Pinhalzinho	59	0,552
5.Santiago do Sul	61	0,489
6.Formosa do Sul	64	0,491
7.Sul Brasil	66	0,462
8.Irati	68	0,475
9.Serra Alta	74	0,543

Fonte: Dados organizados por Arend e Orłowski (2006), com base em Pochmann e Amorin (2003).

(*) Município pólo.

(**) Município não considerado por estar entre os nove mais próximos e mais distantes.

Legenda:

- Nove municípios da região da Amosc mais próximos a Chapecó.
- Nove municípios da região da Amosc mais distantes de Chapecó.

Os gráficos a seguir contribuem para uma melhor visualização dos dados:

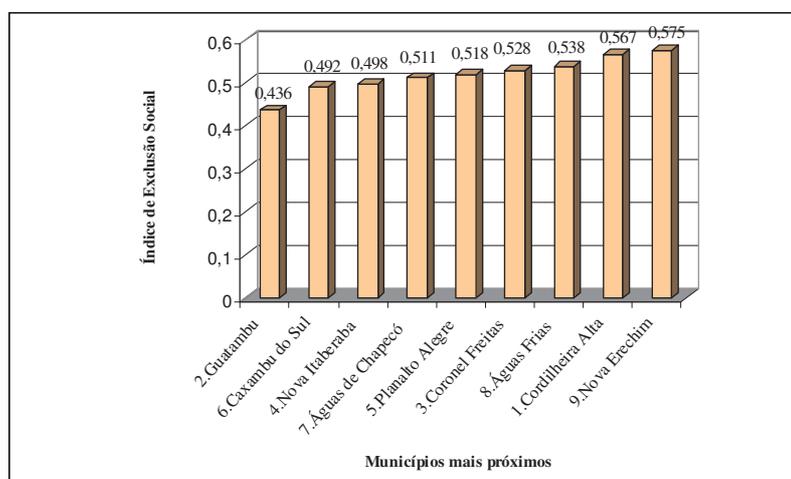


Gráfico 21 – Índice de Exclusão Social dos municípios mais próximos de Chapecó.

Fonte: Dados organizados a partir de Arend e Orłowski (2006), com base em Pochmann e Amorin (2003).

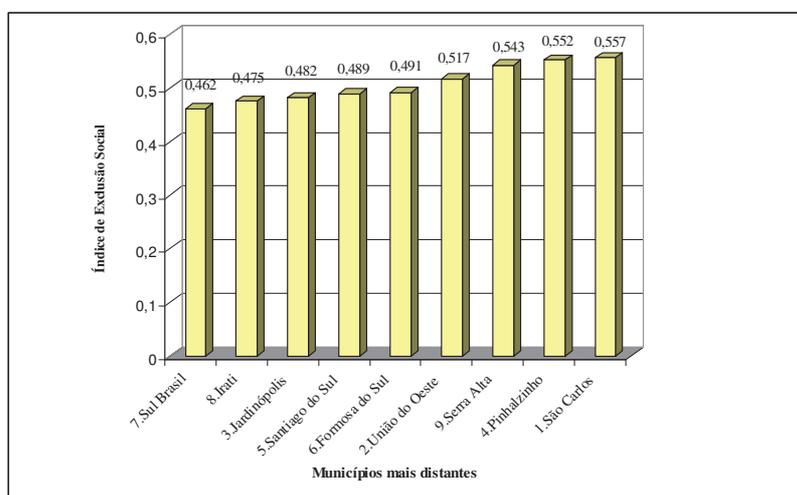


Gráfico 22 – Índice de Exclusão Social dos municípios mais distantes de Chapecó.

Fonte: Dados organizados a partir de Arend e Orłowski (2006), com base em Pochmann e Amorin (2003).

Os gráficos indicam que, de uma forma geral, quanto mais distante do município de Chapecó, maior é a exclusão social (obs: quanto maior o valor do índice, menor a exclusão). Observa-se, nesse sentido, que na faixa de 0,5 acima, encontram-se seis municípios mais próximos de Chapecó. Já, nos municípios mais distantes, apenas quatro municípios encontram-se nessa faixa.

É importante se observar, no entanto, que Guatambu, que se encontra próximo a Chapecó, possui a maior exclusão social, o que enseja um estudo aprofundado dessa realidade.

4.2.3.1.6 Categoria: Índice de Desenvolvimento Social – IDS

A tabela a seguir indica que Chapecó é o único município da Amosc com nível de eficiência médio alto. Chapecó apresenta índice de 0,926, Pinhalzinho, na sequência, apresenta 0,888 e Quilombo 0,880. Águas de Chapecó, Caxambu do Sul, Irati e Nova Itaberaba apresentam os piores índices (níveis médio e baixo).

Tabela 14 – Índice de Desenvolvimento Social dos municípios que compõem a Amosc, no ano de 2001.

Municípios	Índice de Eficiência	Nível de Eficiência
Águas de Chapecó	0,777	Médio Baixo
Águas Frias	0,855	Médio
Caxambu do Sul	0,787	Médio Baixo
Chapecó	0,926	Médio Alto
Cordilheira Alta	0,875	Médio
Coronel Freitas	0,851	Médio
Formosa do Sul	0,854	Médio
Guatambu	0,839	Médio
Irati	0,787	Médio Baixo
Jardinópolis	0,851	Médio
Nova Erechim	0,839	Médio
Nova Itaberaba	0,792	Médio Baixo
Pinhalzinho	0,888	Médio
Planalto Alegre	0,850	Médio
Quilombo	0,880	Médio
Santiago do Sul	0,808	Médio
São Carlos	0,870	Médio
Serra Alta	0,850	Médio
Sul Brasil	0,809	Médio
União do Oeste	0,847	Médio

Fonte: Dados organizados por Arend e Orłowski (2006), com base na Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente do Governo do Estado de Santa Catarina, 2003.

No paralelo entre educação superior x distância (em Km), obteve-se o seguinte:

Tabela 15 – Municípios, distância e Índice de Desenvolvimento Social dos municípios da região da Amosc em 2003

Municípios	Distância (Km)	IDS
Chapecó(*)	00	Médio Alto
1.Cordilheira Alta	15	Médio
2.Guatambu	23	Médio
3.Coronel Freitas	27	Médio
4.Nova Itaberaba	33	Médio Baixo
5.Planalto Alegre	33	Médio
6.Caxambu do Sul	35	Médio Baixo
7.Águas de Chapecó	43	Médio Baixo
8.Águas Frias	43	Médio
9.Nova Erechim	46	Médio
Quilombo(**)	51	Médio
1.São Carlos	51	Médio
2.União do Oeste	54	Médio
3.Jardinópolis	59	Médio
4.Pinhalzinho	59	Médio
5.Santiago do Sul	61	Médio
6.Formosa do Sul	64	Médio
7.Sul Brasil	66	Médio
8.Irati	68	Médio Baixo
9.Serra Alta	74	Médio

Fonte: Dados organizados por Arend e Orłowski (2006), com base na Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente do Governo do Estado de Santa Catarina, 2003.

(*) Município pólo. (**) Município não considerado por estar entre os nove mais próximos e mais distantes.

Legenda:

- Nove municípios da região da Amosc mais próximos a Chapecó.
- Nove municípios da região da Amosc mais distantes de Chapecó.

Observa-se que nos nove municípios mais próximos de Chapecó, três apresentam Índice de Exclusão Social “Médio Baixo” e seis, “Médio”. Nos nove municípios mais distantes, apenas um município apresentou Índice de Desenvolvimento Social “Médio Baixo” e oito “Médio”. Essa realidade indica que quanto mais próximo de Chapecó, menores os Índices de Desenvolvimento Social.

Nesse particular, um questionamento vem à tona: o que poderia explicar essa realidade? A resposta a esse questionamento não pode ser atendida nesta pesquisa, tendo em vista que os sub-índices que consubstanciam o IDS não foram isolados para uma melhor análise. Um indicativo a essa resposta pode ser obtido a partir de um dos elementos que compõem o IDS – educação. O cálculo do IDS, nesse elemento, é formado pelo atendimento da educação infantil, ensino fundamental, permanência na escola, atendimento no ensino médio, entre outros elementos.

Assim, ao se retornar nos estudos feitos inicialmente, verificar-se-á que os nove municípios mais distantes de Chapecó apresentam, no seu conjunto, mais escolas de educação básica, isto é, 62 (sessenta e duas), contra 46 (quarenta e seis) escolas dos municípios mais próximos de Chapecó. Talvez esse número maior de escolas nos municípios mais distantes contribua para um atendimento mais amplo às pessoas. O número médio da relação aluno X professor, nos municípios mais distantes é menor, isto é, 37,53, contra 42,62 nos municípios mais próximos.

Tais realidades, enfim, podem ser entendidas, em parte, como indicativos para o delineamento desse cenário.

4.3 O confronto: os perfis dos municípios e os programas e projetos relacionados ao compromisso social desenvolvidos pelas instituições de educação superior da região da Amosc

O confronto entre os perfis dos municípios e os programas e projetos relacionados ao compromisso social desenvolvidos pelas instituições de educação superior da região da Amosc compõe a última parte deste capítulo. Esse confronto se fez necessário porque possibilitou uma análise mais detalhada sobre a relação entre o perfil³⁶ dos municípios e o

³⁶ Nesta pesquisa utilizou-se o termo perfil como referência à identidade e vocação no sentido de que admite um caráter mais abrangente.

compromisso social da educação superior, bem como se o resultado dessa relação apresenta condições de sustentar (ou dinamizar) o desenvolvimento da região pesquisada.

Para que a relação supra pudesse ser estabelecida de forma a proporcionar condições de análises foi preciso resumir as informações que se encontram detalhadas no **volume 2** desta dissertação.

Também, sempre que se quiser conhecer mais sobre determinado dado ou informação, uma consulta aos itens 4.1 e 4.2 torna-se pertinente. Nesses itens constam detalhamentos da tipologia acadêmica da instituição responsável (universidade, faculdade, faculdade de tecnologia ou centro universitário), a descrição/objetivos, eixos-temáticos, cursos vinculados, relevância, área temática e público-alvo.

As análises relacionadas ao confronto partiram do resumo de cada categoria: inclusão social, acesso e permanência na educação superior, desenvolvimento econômico e social, meio-ambiente local, preservação da memória e do patrimônio cultural local, pesquisa. Posteriormente, os elementos consubstanciadores dos perfis dos municípios foram conjugados com cada categoria e, a partir daí, levantadas inferências sobre o desenvolvimento regional.

A categoria “formação de recursos humanos” envolve os cursos de graduação e pós-graduação das Instituições de Educação Superior. Esses cursos constituem-se em atividades principais dessas instituições e uma análise mais profunda demandaria uma pesquisa específica e detalhada. Assim, nesta análise, diante dos objetivos propostos, não foi possível estudá-los.

A primeira categoria analisada foi a **Inclusão Social**. Para estas análises foram organizados quadros em que constam: programas e projetos, categoria acadêmica das instituições (universidade ou faculdade), município beneficiado e ano pesquisado (1997, 2002, 2007).

Daqui em diante os programas e projetos serão denominados de atividades.

Categoria: Inclusão Social					
Programas e Projetos	Cat. IES	Município(s) beneficiado(s)	Ano(s)		
			1997	2002	2007
Programa Ação e Cidadania	Universidade	Chapecó	x	x	x
Programa Apoio a Ações Comunitárias	Universidade	Chapecó	-	x	x
Programa de Atenção Integral à Criança: um sorriso para a vida	Universidade	Chapecó	-	x	x
Programa autonomia do idoso	Universidade	Chapecó	-	-	x
Programa Bairro São Francisco Vivo	Faculdade	Chapecó	-	x	x
Projeto: à primeira e à segunda vista - proposta da literatura simbolista para deficientes visuais – FAPEX	Universidade	Chapecó	-	-	x
Projeto: Apoio Psicológico aos Usuários do Escritório Sócio-jurídico	Universidade	Chapecó	-	x	x
Projeto: Clínica-escola de Psicologia	Universidade	Chapecó	-	-	x
Projeto: Desenvolvimento e Alegria no Lar – FAPEX	Universidade	Chapecó	-	-	x
Projeto: Escritório Sócio-Jurídico	Universidade	Chapecó	x	x	x
Projeto: Esporte e Emancipação	Universidade	Chapecó	-	x	x
Projeto: Esporte e Emancipação – Esporte Adaptado	Universidade	Chapecó	-	x	x
Projeto: O mundo das percepções: uma proposta de dança para deficiências visuais – FAPEX	Universidade	Chapecó	-	-	x
Projeto: Assessoria Jurídica PECJUR	Universidade	Chapecó	-	x	x
Projeto: Trabalho doméstico, gênero e cidadania	Universidade	Chapecó	-	x	x
Projeto: Triagens de pacientes da lista de espera da clínica escola de psicologia	Universidade	Chapecó	-	-	x
Projeto: Vindança	Universidade	Chapecó	-	x	x
Projeto: Inclusão Digital com Responsabilidade Social	Faculdade	Chapecó	-	-	x
Projeto: Núcleo de Prática Jurídica – NPJ	Faculdade	Chapecó	-	-	x
Totais	-	-	02	11	19

Quadro 18 - Categoria Inclusão Social: Programas e Projetos, Categoria da IES, Município Pesquisa e anos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados disponibilizados pelas Instituições pesquisadas.

Legenda:

	Cidadania;
	Assistência social à criança e ao idoso;
	Assistência ao portador de necessidades especiais
	Apoio psicológico;
	Assistência jurídica;
	Movimento humano (esporte);
	Inclusão digital (informática).

Observa-se, no quadro, que as atividades (Programas e Projetos) desenvolvidas pelas instituições de educação superior da região da Amosc na categoria Inclusão Social voltam-se, de uma forma geral, à cidadania na perspectiva inclusiva, isto é, proporcionam assistência (ou complementam a assistência estatal existente) a uma camada da população desassistida pelo Estado e por suas políticas públicas.

As áreas prioritárias dessas atividades (Programas e Projetos) são: cidadania, assistência social à criança e ao idoso, assistência ao portador de necessidades especiais, apoio psicológico, assistência jurídica, movimento humano (esporte) e inclusão digital.

No que diz respeito aos programas (atividades continuadas), essas áreas limitam-se à promoção da cidadania e assistência social à criança e ao idoso. Já, no que diz respeito aos projetos (atividades com período programado), essas áreas prevêm atendimento ao portador

de necessidades especiais, apoio psicológico, assistência jurídica, movimento humano (esporte) e inclusão digital.

O gráfico a seguir ilustra melhor esse cenário:

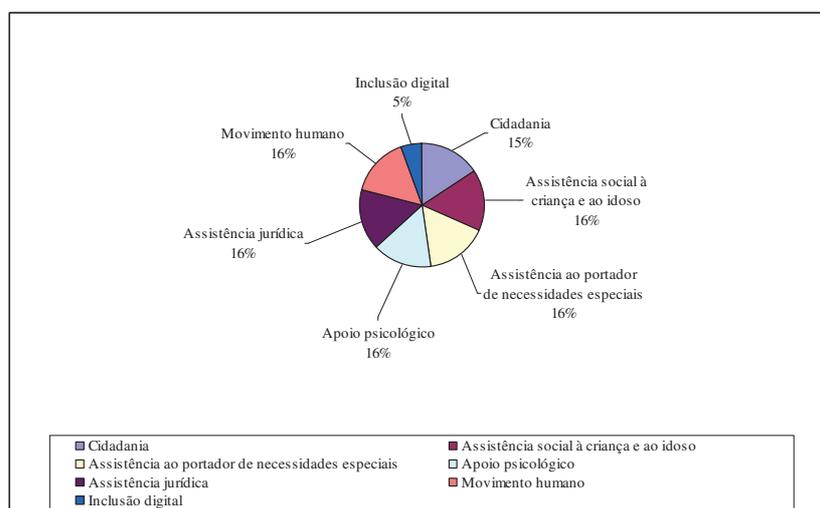


Gráfico 23 - Percentual das áreas da categoria Inclusão Social.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados disponibilizados pelas Instituições pesquisadas.

Observa-se, no gráfico, que as atividades relacionadas à categoria Inclusão Social são distribuídas de uma forma equilibrada, ou seja, 16% para cada uma. Exceção ocorre na atividade de Inclusão Digital, que apresenta 5%.

É interessante observar que essas atividades estão intimamente relacionadas aos cursos de graduação oferecidos pelas instituições de educação superior da região da Amosc, bem como, de uma forma geral, às suas missões institucionais, no que diz respeito à promoção da cidadania.

Observa-se, ainda, que:

- as atividades foram desenvolvidas prioritariamente pela tipologia universidade;
- 100% (cem por cento) das atividades foram desenvolvidas no município de Chapecó;
- Foi no ano de 2007 que houve um maior desenvolvimento de atividades e do ano de 1997 para o ano de 2007, houve uma evolução de 950% (novecentos e cinquenta por cento).

Diante dessas constatações e, tendo em vista os perfis dos municípios da região da Amosc, algumas indagações precisam ser retomadas: a educação superior, pela via do compromisso social, na categoria Inclusão Social, contribui para o processo de desenvolvimento regional?

Como já destacado, as atividades inerentes à categoria inclusão social prevêm somente o município de Chapecó como beneficiado. Os demais 19 (dezenove) municípios ficam à margem desse processo, num verdadeiro processo de exclusão. Ou, em outro termos, as perspectivas inclusivas da educação superior são excludentes por privilegiar apenas o município sede da Amosc.

Embora haja um equilíbrio entre as atividades desenvolvidas, estas não são estendidas aos municípios que mais necessitam e que apresentam índices mais baixos de IDH, IDH-M, IDS. No entanto, talvez possam ser levantadas algumas hipóteses que contribuem para formar esse cenário excludente:

- a) As atividades relativas à inclusão social são objeto de políticas públicas (federais, estaduais e municipais) e as instituições de educação superior, com a consciência dessa obrigação estatal, envidam esforços apenas às suas portas, construindo seu compromisso social de forma limitada à comunidade do seu entorno ou município;
- b) Considerando os inúmeros fatores que influenciam nesse processo, principalmente recursos financeiros, as instituições de educação superior não têm suporte suficiente para atender aos demais municípios, por isso limitam-se apenas ao município-sede da Amosc;
- c) As atividades de Inclusão Social são, predominantemente, ligadas aos cursos de graduação presenciais, na perspectiva da integração entre teoria e prática, na tentativa de fomentar os projetos pedagógicos desses cursos. Assim, o local de oferecimento do curso (Chapecó, na maioria), induz ao desenvolvimento de atividades próximas, que favorece o deslocamento de professores, coordenadores, alunos e estagiários e pessoas responsáveis pela condução dessas atividades;
- d) Não há, por qualquer outro motivo, preocupação das instituições de educação superior em promover atividades de inclusão social nesses municípios, tendo em vista que a grande maioria dos seus alunos e usuários provêm do município-sede Chapecó;
- e) As instituições de educação superior desconhecem a realidade desses municípios e, portanto, preocupam-se a envidar esforços apenas no município de Chapecó;
- f) Há uma forte ligação entre o município-sede e a universidade e, por isso, pelas pessoas que compõem a universidade, pelos seus objetivos, o município-sede é privilegiado;
- g) Tendo em vista que a população do município de Chapecó é muito superior aos demais municípios, isto é, que Chapecó possui 173.262 habitantes e os demais

municípios, juntos, possuem 90.095 habitantes, as instituições de educação superior estariam preocupadas em atender a localidade com maior número de pessoas, que é o caso de Chapecó.

Dentre essas hipóteses, outras poderão ser levantadas ou, ainda, essas reestruturadas. No entanto, não se pode dizer que a educação superior, pela perspectiva da categoria Inclusão Social, contribui significativamente com o processo de desenvolvimento regional da região da Amosc. Talvez contribua para o desenvolvimento do município-sede, mas os demais dezenove municípios, nessa categoria, estão desassistidos, num verdadeiro processo de exclusão. Mesmo assim, observa-se que, dentre as diferentes instituições, é a universidade que desempenha, com maior força, o compromisso social da educação superior. A categoria “faculdade”, nesse plano, apresenta-se inexpressiva, mas age estrategicamente em atividade em que a universidade não atua, isto é, na inclusão digital. Assim, pode-se dizer que a faculdade atua nesse processo, mas de forma complementar, preenchendo lacunas no processo de Inclusão Social.

A segunda categoria analisada é o **acesso e permanência na educação superior**, marcada predominantemente pelo Programa do artigo 170³⁷:

Categoria: Acesso e Permanência na Educação Superior					
Programas e Projetos	Cat. IES	Município(s) beneficiado(s)	Ano(s)		
			1997	2002	2007
Programa: Bolsas de estudo (Artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina)	Universidade	Águas de Chapecó, Águas Frias, Caxambu do Sul, Chapecó, Cordilheira Alta, Coronel Freitas, Formosa do Sul, Guatambu, Irati, Jardinópolis, Nova Erechim, Nova Itaberaba, Pinhalzinho, Planalto Alegre, Quilombo, Santiago do Sul, São Carlos, Serra Alta, Sul Brasil, União do Oeste.	x	x	x
Programa: Bolsas de estudo (Artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina)	Faculdade	Águas de Chapecó, Águas Frias, Caxambu do Sul, Chapecó, Cordilheira Alta, Coronel Freitas, Formosa do Sul, Guatambu, Irati, Jardinópolis, Nova Erechim, Nova Itaberaba, Pinhalzinho, Planalto Alegre, Quilombo, Santiago do Sul, São Carlos, Serra Alta, Sul Brasil, União do Oeste.	-	-	x
Projeto: Bolsas de Estudo (empresarial, transporte, funcionário, emergência)	Faculdade	Chapecó	-	x	x
Total	-	-	01	02	02

Quadro 19 - Categoria Acesso e Permanência na Educação Superior: Programas e Projetos, Cat. IES, municípios beneficiados e anos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados disponibilizados pelas Instituições pesquisadas.

³⁷ Conforme o artigo 1º dessa Lei, o Estado de Santa Catarina prestará a assistência financeira de que trata o art. 170 da Constituição Estadual, da seguinte forma: I – 90% (noventa por cento) dos recursos financeiros às Fundações Educacionais de Ensino Superior, instituídas por lei municipal, sendo: [...] e II – 10% (dez por cento) dos recursos financeiros para as demais Instituições de Ensino Superior, legalmente habilitadas a funcionar em Santa Catarina, não mantidas com recursos públicos, destinando 9% (nove por cento) à concessão de bolsas de estudo e 1% (um por cento) a bolsas de pesquisa, na forma de pagamento de mensalidades dos alunos economicamente carentes. (LEI COMPLEMENTAR 281, DE 20 DE JANEIRO DE 2005, DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA).

Observando-se o quadro, verifica-se que todos os municípios da região da Amosc são atendidos. Os dados coletados na pesquisa não permitem concluir em que proporção, mas os registros indicam que todos são atendidos. Observa-se que as instituições de educação superior da região da Amosc recebem alunos de vários municípios. Muitos desses alunos são carentes e, nesse processo de permanência e acesso à educação superior, o Programa do Artigo 170 torna-se fundamental.

Observa-se, entretanto, que esse programa é mantido pelo Estado de Santa Catarina, com recursos³⁸ relativos à assistência financeira não inferiores a cinco por cento do mínimo constitucional que o Estado tem o dever de aplicar na manutenção e no desenvolvimento do ensino. Ainda, de acordo com a Lei Complementar 281, de 20 de janeiro de 2005, 90% (noventa por cento) dos recursos são destinados às instituições criadas por lei municipal (fundações) e 10% (dez por cento), às demais instituições de ensino superior legalmente habilitadas a funcionar no Estado, isto é, em resumo, as particulares. Como essa Lei passou a vigor a partir do segundo semestre de 2005, a categoria “faculdade” (ver quadro) beneficiou os municípios da Amosc, conforme os parâmetros desta pesquisa, apenas em 2007.

Isso significa que o repasse de recursos é maior para a universidade comunitária presente em Chapecó, que foi criada por lei municipal. Assim, consecutivamente, o número de alunos atendidos por essa instituição, por meio das bolsas do artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina, é bem maior do que o número de alunos atendidos pelas instituições particulares.

Em função dessa disparidade jurídico-política,³⁹ as instituições privadas buscam outras alternativas para o acesso e manutenção de seus estudantes, inclusive para se manter no mercado e utilizar essas alternativas como pretexto de responsabilidade social.

Tendo em vista essa realidade, indaga-se: a educação superior, na perspectiva do compromisso social, na categoria acesso e permanência na educação superior, contribui para o processo de desenvolvimento regional?

³⁸ Conforme dispõe o artigo 170, da Constituição do Estado de Santa Catarina, alterado pela Emenda Constitucional n. 15, de 16 de setembro de 1999, o Estado prestará anualmente, na forma da lei complementar, assistência financeira aos alunos matriculados nas instituições de educação superior legalmente habilitadas a funcionar no Estado de Santa Catarina. Parágrafo único. Os recursos relativos à assistência financeira não serão inferiores a cinco por cento do mínimo constitucional que o Estado tem o dever de aplicar na manutenção e no desenvolvimento do ensino.”

³⁹ O processo de regulamentação da Lei Complementar 281, de 20 de janeiro de 2005 foi acompanhado de fortes pressões políticas porque antes dessa Lei todos os recursos provenientes do artigo 170 eram destinados às fundações pertencentes à ACAFE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais de Santa Catarina). As demais instituições eram vistas como concorrentes.

Verifica-se, pelo quadro anterior e pelas colocações realizadas, que contribui, tendo em vista que todos os municípios são atendidos. No entanto, não se pode aferir se a distribuição dos recursos com as bolsas atende às necessidades de cada município, o que provavelmente não atende. O que se pode dizer é que a maioria das bolsas concedidas atendem aos alunos que residem em Chapecó e que a maioria dos alunos das instituições de educação superior da Amosc provêm desse município.

A terceira categoria analisada é o **desenvolvimento econômico e social**. Essa categoria é marcada por um conjunto formado por várias atividades, que vão desde atividades relacionadas à capacitação em informática, à engenharia.

O quadro a seguir ilustra melhor essa realidade:

Categoria: Desenvolvimento econômico e social					
Programas e Projetos	Cat. IES	Município(s) beneficiado(s)	Ano(s)		
			1997	2002	2007
Programa vivências na universidade: uma alternativa de atividades corporais e de lazer	Universidade	Chapecó, Guatambu, Cordilheira Alta, Caxambu do Sul, Planalto Alegre, Coronel Freitas, Águas de Chapecó.	-	x	x
Programa Capacitação em Informática	Universidade	Chapecó	-	-	x
Estudos e Assessoria em Educação	Universidade	Águas de Chapecó, Chapecó, Irati, Nova Itaberaba.	-	x	x
Incubadora Tecnológica	Universidade	Chapecó	-	-	x
Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares	Universidade	Chapecó, Cordilheira Alta, Guatambu, Nova Itaberaba, Planalto Alegre, Caxambu do Sul, Águas de Chapecó, São Carlos.	-	x	x
Papel - Programa de Apoio a Processos Participativos de Desenvolvimento Local	Universidade	Caxambu do Sul, Chapecó, Formosa do Sul, Guatambu, Irati, Planalto Alegre, Quilombo, Santiago do Sul.	-	-	x
Participação popular nos espaços de poder local	Universidade	Chapecó	-	-	x
Programa Esporte e Emancipação	Universidade	Chapecó	-	-	x
Programa Serviços Técnicos em Engenharia	Universidade	Chapecó	-	-	x
Programa Direito, Sociedade e Realidade	Faculdade	Chapecó	-	-	x
Programa: Laboratório Integrado de Sistemas - LIS	Faculdade	Chapecó	-	-	x
Totais	-	-	-	03	11

Quadro 20 - Categoria Desenvolvimento econômico e social: Programas e Projetos, Cat. IES, municípios beneficiados e anos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados disponibilizados pelas Instituições pesquisadas.

Observando-se os dados consubstanciadores dos perfis dos municípios da região da Amosc, verifica-se, de uma forma geral, que esses municípios atuam economicamente nas seguintes áreas:

Municípios	Agricultura	Comércio	Indústria	Agropecuária
Águas de Chapecó	x			X
Águas Frias	x			
Caxambu do Sul				X
Chapecó		x	x	X
Cordilheira Alta				X
Coronel Freitas				X
Formosa do Sul	x			
Guatambu	x			
Irati	x			
Jardinópolis				X
Nova Erechim				X
Nova Itaberaba				X
Pinhalzinho	x	x	x	
Planalto Alegre	x			
Quilombo	x			
Santiago do Sul				X
São Carlos	x			X
Serra Alta				X
Sul Brasil			x	X
União do Oeste				X

Quadro 21 – Atividades econômicas dos municípios da Amosc.

Fonte: Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano e Meio-Ambiente do Governo do Estado de Santa Catarina, 2003 e Instituto de Pesquisa Aplicada, IPEA, 2008.

Graficamente, esse cenário pode ser visualizado da seguinte forma:

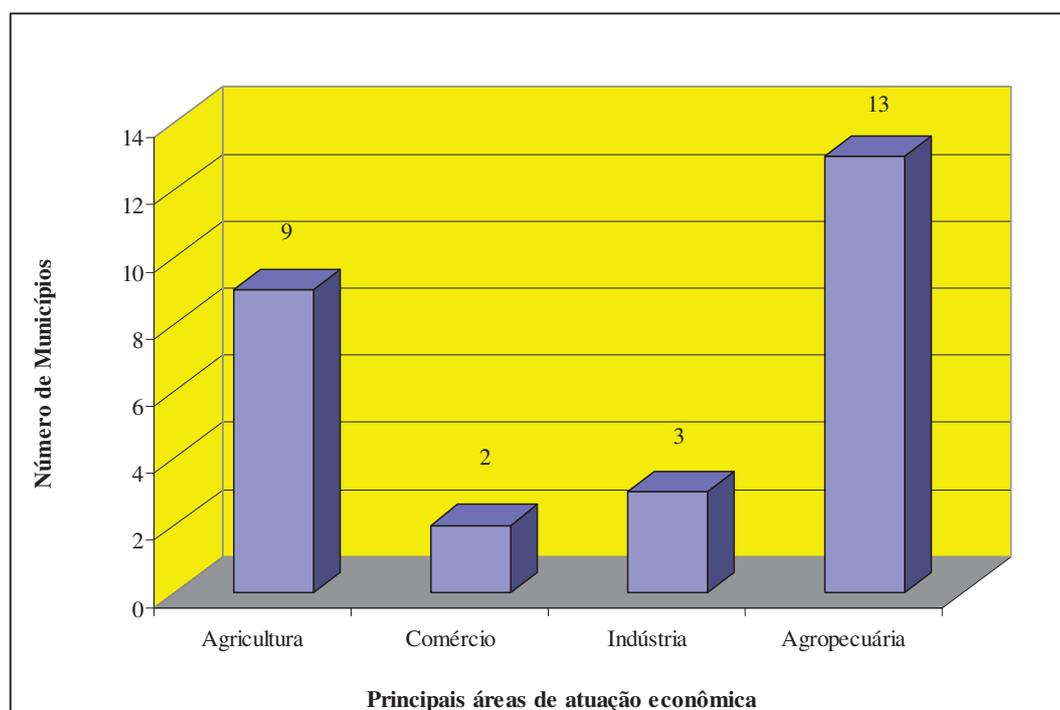


Gráfico 24 – Principais áreas de atuação econômica dos municípios da Amosc.

Fonte: Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano e Meio-Ambiente do Governo do Estado de Santa Catarina, 2003 e Instituto de Pesquisa Aplicada, IPEA, 2008.

O gráfico indica que as áreas de atuação dos municípios que compõem a Amosc são, preponderantemente, a agropecuária e a agricultura. A indústria está presente, em primeiro plano, no município de Chapecó e, em segundo plano, em Pinhalzinho, com algumas ocorrências em outros municípios. O comércio é o setor com menor expressão, estando presente em Chapecó e Pinhalzinho. Assim, essencialmente, a região da Amosc apresenta um pólo Industrial (Chapecó), formado, em grande parte, por indústrias de produção de alimentos. Chapecó é conhecida mundialmente como a Capital Latino-Americana de Produção de Aves e Centro Brasileiro de Pesquisas Agropecuárias.

Verificando-se o quadro anterior (categoria: desenvolvimento econômico e social), observa-se, mais uma vez, que a maior parte das atividades são desenvolvidas no município de Chapecó. No entanto, há também atividades nos demais municípios.

Tendo em vista os perfis dos municípios da Amosc na categoria desenvolvimento econômico e social, verifica-se que há duas atividades bastantes significativas que visam a fomentar esse desenvolvimento: Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares e Papel - Programa de Apoio a Processos Participativos de Desenvolvimento Local.

A primeira atividade tem por “finalidade a inserção de atores marginalizados economicamente no sistema formal de economia, a partir da organização para o trabalho, e nas comunidades conquistar a cidadania” (UNOCHAPECÓ, 2008), além de

[...] fortalecer o cooperativismo popular; **assessorar empreendimentos;** promover e apoiar iniciativas de intercooperação entre os empreendimentos de economia solidária da região; colaborar para a articulação e ação de outros atores sociais da região; **assessorar a formulação e a execução de políticas de apoio e de fomento à economia solidária** e incentivar e possibilitar iniciativas e espaços de reflexão na comunidade **e na universidade sobre valores éticos, culturais e políticos que informam o movimento da economia solidária e suas iniciativas.** (UNOCHAPECÓ, 2008). (grifo nosso).

Já, a segunda atividade, é baseada nos princípios da

[...] Educação Popular, [...] em negociações quanto **a que tipos de apoio serão oferecidos junto a cada território e/ou ator social envolvido.** As etapas do processo são as seguintes: Ações preparatórias; sensibilização e mobilização; capacitação dos atores; elaboração do diagnóstico participativo local; elaboração do plano de desenvolvimento local; estruturação de programas e grupos de trabalho; monitoramento e avaliação, ou seja, a gestão do plano. Esses passos têm como suporte os instrumentais metodológicos dos projetos referenciais, destacando-se as metodologias do Planejamento Estratégico Participativo (PEP),

Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), Metodologia de Animação de Processos de Desenvolvimento Local da Rede de ONG'S de Santa Catarina, Metodologia de Gestão Participativa do Programa de Desenvolvimento Local do Oeste de Santa Catarina - Gespar, e Sistema de Informação Gerencial. (UNOCHAPECÓ, 2008). (grifo nosso).

Verifica-se que essas duas atividades desenvolvem-se em outros municípios da região da Amosc, além de Chapecó. Nesse particular, observa-se que ambas são oferecidas pela universidade, conforme apresenta o quadro da categoria estudada.

Sendo assim, nesse cenário, observa-se que a educação superior, em especial a universidade, ao oferecer tais atividades nesses municípios, o faz na tentativa de cumprir, de forma crítica, com seu compromisso social na medida em que se “[...] pauta num modelo de desenvolvimento sustentável, [em que] o desenvolvimento econômico deve [se] harmonizar com o desenvolvimento humano social e ambiental” (GOERGEN, 2008, p.6)

Parece bastante claro que o desenvolvimento humano e sustentável só pode ser alcançado se assumido pela sociedade como um todo. No entanto, essa difícil missão exige o empenho especial daquelas instâncias que desfrutam de condições privilegiadas de intervenção nos rumos da sociedade. Entre elas encontram-se as instituições de educação superior encarregadas de gerar e difundir os conhecimentos e formar profissionais-cidadãos capazes de liderar, nos campos de sua atuação, o processo de transformação social. Para que isso venha a ocorrer, é necessário que a universidade se submeta a um amplo processo de auto-avaliação crítica, com o objetivo de discernir qual o papel que vem exercendo e qual o papel que deveria desempenhar no futuro na perspectiva de contribuir para a construção de uma sociedade mais digna, justa e humana. Em termos concretos, isso significa que as instituições de pesquisa e educação superior estão desafiadas a incluir nos seus processos de avaliação o critério de responsabilidade e pertinência social, ou seja, devem perguntar-se qual o sentido social de sua atuação nos campos da pesquisa, do ensino, da extensão e da cultura. (GOERGEN, 2008, p.4)

No entanto, diante dessa realidade, impõe-se a questão: a educação superior, pela via do compromisso social, na categoria desenvolvimento econômico e social, contribui para o processo de desenvolvimento regional?

As atividades expostas no quadro anterior (categoria: desenvolvimento econômico e social) são insuficientes para se afirmar em que medida e com que qualidade as instituições de educação superior da região da Amosc cumprem ou não com seu papel no que diz respeito ao processo de desenvolvimento regional. No entanto, no campo do desenvolvimento econômico e social, há indicativos de que a educação superior o faz, consciente de que a ideologia do desenvolvimento, focada exclusivamente no econômico,

pode ameaçar a provocar um colapso social e ecológico da civilização humana e que isto não pode compor a base do desenvolvimento regional. (GOERGEN, 2008). Prova disso são as iniciativas realizadas principalmente pela universidade, a partir de atividades que valorizam valores éticos, culturais e políticos que informam o movimento da economia solidária e suas iniciativas.

Ao processar suas atividades dessa forma, a universidade entende que os sintomas de esgotamento de um estilo de desenvolvimento ecologicamente predador e socialmente injusto já devem ser desprezados. Importa, sim, descobrir, reconhecer e corrigir suas causas e isso representa uma alteração radical da visão de mundo, da relação do homem com a natureza e com a vida. Nesse modelo de desenvolvimento deve-se coadunar a economia como as dimensões humanas, sociais e ambientais. (GOERGEN, 2008).

O segmento “faculdade”, por sua vez, atua nessa área com duas atividades: Programa Direito, Sociedade e Realidade e Programa Laboratório de Sistemas – LIS.

Observa-se, no primeiro programa, uma iniciativa importante, que utiliza a educação no processo de desenvolvimento social. A esse programa são vinculados quatro projetos: a) Educação, direito e violência nas escolas de educação básica; b) Educação em direitos constitucionais; c) Estado, constituição e educação: caminhos para a cidadania e justiça social; d) Violência contra a mulher, a criança e ao adolescente.

Conforme registros, esse programa, a partir desses projetos, já atendeu cerca de 8.000 (oito mil) alunos de escolas públicas do município de Chapecó, além de cerca de 5.000 (cinco mil) trabalhadores, funcionários públicos, professores de escolas, assistentes sociais, entre outros. Observa-se, assim, que foram, aproximadamente, 13.000 (treze mil) pessoas atendidas; número que supera o número de habitantes da região da Amosc.

Trata-se, enfim, de mais uma tentativa de desenvolvimento social, que contribui, a seu modo, para o processo de desenvolvimento regional no contexto de um município (Chapecó) em que a violência atinge os maiores índices do Estado de Santa Catarina. Essa atividade, em resumo, significa a interpretação da realidade em relação à violência escolar e a aplicação de medidas, pela via da educação superior, na tentativa de superar tal realidade. Ao se preocupar com a realidade (direito, sociedade e realidade), a faculdade adere à expressão de Morin, quando o mesmo enfatiza que “necessitamos civilizar nossas teorias.” Goergen (2008) explica essa civilização da teoriza dizendo que a mesma aplica-se à ciência, que deve ser crítica, reflexiva e aberta aos múltiplos e sempre renovados sentidos do real. Para superar a inadequação profunda e grave “entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentalizados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais

multidisciplinares, transversais, multidimensionais, globais e planetários”, a ciência deve manter-se aberta e auto-reflexiva, disposta a reconhecer seus erros e ilusões (MORIN, 2004, p. 36), pois é o contexto que confere sentido.

A contextualização como condição essencial do sentido é a complexidade do real que está sendo tecido junto, por todos. É na relação dialógica com esse contexto que o conhecimento com sentido social deve ser construído. Contexto são, no nosso caso, os ambientes culturais, sociais, étnicos e racionais que geram a identidade única dos homens e mulheres latino-americanos. (GOERGEN, p. 10)

Enfim, dentre as várias atividades, a educação superior da região da Amosc sinaliza no sentido de se propor um desenvolvimento econômico e social a partir da valorização do homem enquanto ator principal, isto é, a educação superior dessa região sinaliza para a compreensão do mundo de forma a recolocar a pessoa, o sujeito no centro do processo do conhecimento, da relação com a natureza e dos homens entre si.

Em relação à quarta categoria – Meio-ambiente local- a educação superior apresenta as atividades presentes no quadro a seguir:

Categoria: Meio-Ambiente Local					
Programas e Projetos	Cat. IES	Município(s) beneficiado(s)	Ano(s)		
			1997	2002	2007
Programa: Espécies vegetais e preservação ambiental	Universidade	Chapecó	-	-	x
Programa: GTA – Grupo de Trabalho em Agroecologia	Universidade	Chapecó, Quilombo	-	-	x
Projeto: Meio-ambiente local	Universidade	Chapecó, São Carlos	-	x	x
Totais	-	-	-	01	03

Quadro 22 - Categoria Meio-ambiente local: Programas e Projetos, Cat. IES, municípios beneficiados e anos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados disponibilizados pelas Instituições pesquisadas.

Em relação à categoria meio-ambiente, a delineamento do perfil dos municípios integrantes da região da Amosc levou em consideração, de forma mais evidente, aspectos relacionados à proteção (preservação) e gestão ambientais, bem como à existência de órgãos colegiados de meio-ambiente (Conselho Municipal), plano diretor e atividades econômicas e meio-ambiente.

As atividades expostas no quadro anterior (categoria: meio-ambiente) são insuficientes para se afirmar que as instituições de educação superior da região da Amosc cumprem ou não com o processo de desenvolvimento regional. No entanto, tais atividades

podem sinalizar a compreensão dessas instituições no aspecto meio-ambiente evidenciando que há uma perspectiva de desenvolvimento pautado nessa consciência.

Nesse sentido, cabe salientar que a Declaração Mundial sobre a Educação Superior da Unesco dimensiona o seguinte:

A pertinência da educação superior deve ser avaliada em função da adequação entre o que a sociedade espera das instituições e que estas fazem. Isso requer normas éticas, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma melhor articulação com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, fundando as orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, referenciados ao respeito pelas culturas e **proteção do meio ambiente**. (UNESCO, 2007, p.2). (grifo nosso).

No atual contexto de depredação ambiental em que vive a sociedade, cabe à universidade repensar o seu papel e, a partir dessa consciência crítica, estabelecer, em parceria com instituições e sociedade, caminhos alternativos de superação e enfrentamento.

Na região da Amosc, esses caminhos, embora ainda pouco expressivos, ocorrem por meio de três atividades: Programa: Espécies vegetais e preservação ambiental; Programa: GTA – Grupo de Trabalho em Agroecologia; Projeto: Meio-ambiente local. Todos esses projetos são desenvolvidos pela universidade, tendo em vista que são atividades ligadas aos cursos de Ciências Biológicas, Agronomia e Engenharia Química, cursos esses não oferecidos por outras instituições da região.

O primeiro programa visa promover o conhecimento da tecnologia para produção de mudas de espécies florestais nativas, medicinais e aromáticas, bem como a preservação da diversidade destas espécies, assim como o seu uso pela comunidade em geral. O segundo programa “objetiva contribuir com o fortalecimento e ampliação da agroecologia na universidade e na sociedade regional, a partir do apoio e implementação de ações práticas, através da expansão e implementação de práticas agroecológicas e empreendimentos de geração de emprego e renda”. Já, no projeto Meio-ambiente, as atividades são desenvolvidas na Estação de Piscicultura de São Carlos, tendo como base os Projetos de Preservação das Espécies de Peixes Migratórias da Bacia do Rio Uruguai e Preservação das Espécies Florestais Nativas. Os trabalhos são realizados de forma sistemática, por meio de cursos, palestras, oficinas, ciclos, dias de campo e demonstrações com estudantes, crianças, grupos de idosos, agricultores, instituições e a comunidade em geral, dentro da perspectiva de criar ações que visem o comprometimento da qualidade ambiental, despertando nos indivíduos sua importância como agentes de mudança.

Observa-se que essas atividades refletem a consciência que a universidade possui em relação ao meio-ambiente na medida em que buscam envolver a sociedade em atividades de conscientização, reflexão e ações de preservação. Trata-se de uma forma de materialização do compromisso social da educação superior na medida em que prevê o desenvolvimento de forma qualitativa, preocupado com as questões sociais e ambientais.

Nesse plano, verifica-se que a educação superior presente na região da Amosc poderia, ainda, dentro desse processo de conscientização, fomentar a criação e o desenvolvimento dos órgãos deliberativos e de gestão ambientais, em especial, os conselhos municipais de meio-ambiente. Observa-se que na região da Amosc, 55% (cinquenta e cinco por cento) dos municípios ainda não têm esse órgão. Ainda, no que diz respeito à existência do Plano Diretor, grande parte dos municípios não o possuem.

Ainda, a pesquisa revela que 55% (cinquenta e cinco por cento) dos municípios da Amosc apresentam prejuízo de atividade econômica agrícola em função das questões ambientais. O mesmo ocorre em função da pecuária.

Assim, se grande parte dos municípios apresenta a atividade agrícola como principal aspecto da economia e, se as questões relativas ao meio-ambiente a prejudicam, um olhar mais atento das instituições de educação superior em articulação com a universidade, poderia ser efetivado. Nesse aspecto, a educação superior estaria fortalecendo seu compromisso social na tentativa de solução de um problema que implica no processo de desenvolvimento regional.

Em relação à quinta categoria – Preservação da memória e do patrimônio local – a educação superior apresenta as atividades presentes no quadro a seguir:

Categoria: Preservação da memória e do patrimônio cultural local					
Programas e Projetos	Cat. IES	Município(s) beneficiado(s)	Ano(s)		
			1997	2002	2007
Laboratório de Línguas	Universidade	Chapecó			x
Literatório	Universidade	Chapecó			x
Projeto: Ceom – Centro da Memória do Oeste de Santa Catarina	Universidade	Águas de Chapecó, Águas Frias, Caxambu do Sul, Chapecó, Cordilheira Alta, Coronel Freitas, Formosa do Sul, Guatambu, Irati, Jardinópolis, Nova Erechim, Nova Itaberaba, Pinhalzinho, Planalto Alegre, Quilombo, Santiago do Sul, São Carlos, Serra Alta, Sul Brasil, União do Oeste.	x	x	x
Projeto: Coral Universitário	Universidade	Chapecó		x	x
Projeto: Jogos Universitários Inter-Cursos	Universidade	Chapecó		x	x
Totais	-	-	-		

Quadro 23 - Categoria Preservação da memória e do patrimônio local: Programas e Projetos, Cat. IES, municípios beneficiados e anos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados disponibilizados pelas Instituições pesquisadas.

Recorrendo-se à definição dos perfis dos municípios da região da Amosc na área da cultura, observa-se que os indicadores que os definiram reportam-se aos órgãos de gestão, políticas públicas municipais voltadas à cultura, legislação, existência de conselho municipal, ações, projetos e atividades culturais.

Observa-se, de imediato, diante do quadro, que dentre as atividades elencadas, o Projeto Ceom - Centro da Memória do Oeste de Santa Catarina, é o que possui maior amplitude de atividades e de municípios atendidos.

Criado em 1986, é considerado

[...] um dos primeiros projetos de extensão da primeira Instituição de Educação Superior do município de Chapecó. Desde a sua criação, mantém-se como fundamentais características do Ceom a divulgação científica, o vínculo com os museus, a biblioteca setorial, a preocupação com os vestígios arqueológicos e o desenvolvimento da história a partir da oralidade. Permeando essas áreas e atividades, estava a concepção crítica da história e da memória e o desejo de inclusão social, a partir da garantia de igualdade dos direitos e do respeito às diferenças culturais. (UNOCHAPECÓ, 2008).

Está ligado ao Ceom o Núcleo de Estudos Etnológicos e Arqueológicos, que foi implantado em 2004 a partir da colaboração do Iphan - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e da Fundação Vitae. “O projeto veio para afirmar nossos antigos interesses científicos e culturais na área da arqueologia. Enquanto um Centro catalisador, fomentador e produtor de conhecimento sobre a região Oeste de Santa Catarina, o Ceom não poderia deixar de se preocupar e investir na pesquisa e divulgação do patrimônio arqueológico regional.” (UNOCHAPECÓ, 2008). O Núcleo está apto a receber acervos oriundos de pesquisas arqueológicas de contrato e das desenvolvidas pelo próprio núcleo, “mantendo ações de curadoria e extroversão desse patrimônio. Está dividido em Laboratório, Reserva Técnica e Espaço Museológico. Articula suas ações com outros dois laboratórios do Ceom, o de Educação Patrimonial e o de História Oral, e suas publicações estão vinculadas às linhas editoriais do Centro de Memória.” (UNOCHAPECÓ, 2008).

Ainda, ligado ao Ceom, encontra-se o Centro de Documentação e Pesquisa, responsável pelas linhas de pesquisa e acervo⁴⁰, fundos documentais⁴¹ e coleções⁴².

⁴⁰ As linhas de pesquisa são: Processos de ocupação e produção do espaço regional, Oralidade, Memória, Migrações, Movimentos Sociais, Etnicidades, Campo e cidade, Patrimônio cultural, Religiosidade, Cultura material

Também ligado ao Ceom encontram-se: o Laboratório de História Oral, o Laboratório de Higienização e Pequenas Restaurações, a Divulgação Científica e Cultural e o Laboratório de Educação Patrimonial.

Mesmo desempenhando um importante papel no processo de preservação da memória e do patrimônio cultural pelo Ceom, a educação superior, no processo de construção de seu compromisso social, na região da Amosc, precisa atentar para os direcionamentos e necessidades advindas da região extrapolando a mera tendência de mercado provocada pela globalização. Desse modo, a preservação e a formação da e na cultura nacional assumem renovada importância para a educação, na contramão do movimento da globalização.

Ainda não chegamos a uma nova cultura mundial e não sabemos se um dia ela virá. Se for verdade que os valores, os costumes e os comportamentos estão assumindo formas globalizadas, isso ainda não significa que a cultura nacional esteja desaparecendo. **Por essa razão, as instituições de educação superior, orientadas exclusivamente nas prioridades estabelecidas pelo movimento da globalização, não cobrem toda a gama de responsabilidades sociais, particularmente no campo do social, da educação, da saúde e da cultura.** (GOERGEN, 2008, p.18). (grifo nosso).

Nesse contexto globalizado que confere um novo cenário de relacionamentos entre pessoas e nações, culturas e as etnias, a educação superior deve tratar com mais atenção temática que tangem diversidade cultural, os desafios da alteridade, a reflexão sobre as diferenças antropológicas e culturais. Pode-se dizer, em suma, que no contexto do mundo globalizado, a diversidade cultural, o desafio da alteridade, as diferenças históricas e culturais representam importantes desafios educacionais.

A exemplo do que ocorre na economia, também na educação os limites e as fronteiras entre os sistemas nacionais tornam-se permeáveis aos padrões epistêmico-ético-culturais que vêm embutidos nesse processo comandado pelos países centrais. Gera-se, assim, uma profunda ambivalência entre as

⁴¹ Fundos documentais: Fundo Empresarial da Família Bertaso, Fundo Diretório Central dos Estudantes – DCE/Unochapecó, Fundo Ceom.

⁴² Coleções: Coleção Particular da Família Bertaso, Coleção Plínio Arlindo de Nês, Coleção Processos Judiciais, Coleção Fundeste, Coleção Autobiografias, Coleção Cidade de Chapecó, Coleção Municípios Catarinenses, Coleção Etnias, Coleção Coalc – Companhia do Alcool de Chapecó, Coleção de Histórias Orais, Coleção de Fotografias Temáticas, Coleção de Audiovisuais, Hemeroteca, Coleção Bispo Dom José Gomes, Coleção Antonio Selistre de Campos, Coleção População Indígena, Coleção Extração e Transporte de Madeira.

culturas, intrinsecamente ligadas à identidade das pessoas, que continuam sendo nacionais, regionais ou locais, e os paradigmas epistêmicos, éticos e culturais que chegam de fora com ares de universalidade. (GOERGEN, 2008, p.18).

Em resumo, o processo de globalização traz, consigo, outras culturas, identidades, enfim, o diferente. Desse modo, o vertical é substituído pelo horizontal, num verdadeiro processo de contato com o outro, mesmo que virtual. A globalização, na sua face perversa, nivela as diferenças de forma a dilacerar culturas pequenas e menos poderosas.

Goergen (2008) informa que, para que isso não ocorra, é importante que seja desenvolvida uma nova sensibilidade, livre da homogeneização e aberta à unidade na diversidade. Inicia por aí o papel da educação superior, em especial da região da Amosc.

Enfim, diante dos perfis dos municípios da região da Amosc e, portanto, diante das fraquezas e potencialidades desses municípios, reitera-se a indagação se a educação superior, pela via da preservação do patrimônio e da memória cultural como compromisso social, tem contribuído com o processo de desenvolvimento regional.

Como afirmado anteriormente, há muitos desafios à educação superior (não só a existente na região da Amosc, mas a brasileira, de uma forma geral), no que diz respeito à cultura diante desse processo de globalização em que todos vivem. A realidade nos mostra que, com a globalização, surgem novas formas de complexidade cultural, o que, sem dúvida, representa um novo e importante desafio para a educação superior. (GOERGEN, 2008).

No entanto, mesmo com as atividades realizadas pelo Ceom, é preciso que as instituições de educação superior debruçem-se em torno de um movimento de resistência e de luta pela preservação das identidades locais. Logicamente, haverá um partilhamento cultural em função da aproximação com o outro, com o global que formará uma nova identidade cultural. Será essa nova identidade cultural do ser humano um enorme e inusitado desafio para a educação.

Essa parece ser uma realidade que não se pode combater, isto é, juntos, vivendo o global com o regional, o universal com o particular, o igual com a diferença, o eu com o outro. Tudo isso dará origem a uma nova identidade. É aí, nesse processo, que a educação superior da região da Amosc deverá concentrar esforços porque, ao contrário, nem nova identidade haverá, pelo contrário, será dizimada ao curvar-se à face perversa da globalização.

Enfim, admite-se que, pelo viés da preservação do patrimônio e da memória cultural como compromisso social, a educação superior da região da Amosc precisa redirecionar-se,

de forma a compreender seu papel e, conseqüentemente, colaborar de forma mais efetiva no processo de desenvolvimento regional.

Em relação à sexta categoria – Pesquisa – a educação superior apresenta as atividades presentes no quadro a seguir:

Categoria: Pesquisa					
Programas e Projetos	Cat. IES	Município(s) beneficiado(s)	Ano(s)		
			1997	2002	2007
Programa: Bolsas de pesquisa (Artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina)	Universidade	Águas de Chapecó, Águas Frias, Caxambu do Sul, Chapecó, Cordilheira Alta, Coronel Freitas, Formosa do Sul, Guatambu, Irati, Jardinópolis, Nova Erechim, Nova Itaberaba, Pinhalzinho, Planalto Alegre, Quilombo, Santiago do Sul, São Carlos, Serra Alta, Sul Brasil, União do Oeste.	-	x	x
Programa: Bolsas de pesquisa (Artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina)	Faculdade	Águas de Chapecó, Águas Frias, Caxambu do Sul, Chapecó, Cordilheira Alta, Coronel Freitas, Formosa do Sul, Guatambu, Irati, Jardinópolis, Nova Erechim, Nova Itaberaba, Pinhalzinho, Planalto Alegre, Quilombo, Santiago do Sul, São Carlos, Serra Alta, Sul Brasil, União do Oeste.	-	-	x
Programa: Iniciação Científica - PIC	Universidade	Chapecó	-	x	x
Revista Caderno de Economia	Universidade	Chapecó	-	-	x
Revista Argumentos	Faculdade	Chapecó	-	-	x
Grupos de Pesquisa – 51 grupos, no total	Universidade – 49 grupos Faculdade – 02 grupos	Chapecó	-	x	x

Quadro 24 - Categoria Pesquisa : Programas e Projetos, Cat. IES, municípios beneficiados e anos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados disponibilizados pelas Instituições pesquisadas.

Não cabe aqui um estudo minucioso sobre a pesquisa, tendo em vista que a complexidade do assunto demanda uma análise exaustiva. No entanto, observa-se que em relação à pesquisa há programas de fomento à iniciação científica, tanto na categoria universidade, como na faculdade. Na iniciação científica, os alunos de todos municípios são atendidos. Observa-se, também, a existência de duas revistas, que servem para a divulgação de pesquisas. Há, ainda, 51 (cinquenta e um) grupos de pesquisa, sendo que 49 (quarenta e nove) estão ligados à universidade comunitária instalada no município de Chapecó e 02 (dois), a uma faculdade presente no mesmo município. Isso significa que, em termos de pesquisa, a universidade desempenha papel fundamental, pois é ela que investe de forma bastante acentuada nessa área.

Ainda, em relação aos grupos de pesquisa, a maior parte foi criada em 2007 e, por isso mesmo, não se pode tecer maiores considerações a respeito do desenvolvimento regional relacionado à pesquisa produzida pelas instituições de educação superior da região da Amosc.

CONCLUSÃO

Reação! Essa foi a idéia que deu origem às primeiras intenções desta pesquisa e que se manteve viva e forte ao longo de todo o processo de construção desta dissertação.

Essa idéia – de reação – apresentou como orientação central a busca por um repensar a educação superior enquanto possibilidade de novos caminhos por entre a barbárie, que se traduz pelo rosto da exclusão, pobreza, miséria, ignorância e violência de um ser humano que se encontra, em função da globalização, ao mesmo tempo que próximo, isolado do outro e de si mesmo, evidenciando que as promessas do projeto da racionalidade Moderna esvaíram-se e chegaram ao limite ou à condição pós-moderna.

Nessa condição pode-se visualizar antagonismos que caracterizam essa nova época, isto é, a convivência entre a miséria e a riqueza; o luxo e a pobreza; a fome e a abundância. Em outros termos, o mundo vive numa época de contradições, que refletem o fenômeno da pós-modernidade, que materializa as faces da globalização e sua dimensão neoliberal.

Vive-se um momento em que a perspectiva derrotista alastrou-se pelo mundo e tem-se a impressão de que não há mais possibilidades de superação, enfrentamentos ou reações. É o caos. A humanidade entrou num túnel e não encontrou a saída. Como diz Santos (2007, p.18) “chegamos ao fim da História e o que resta é festejá-lo”.

No entanto, é preciso encontrar uma esperança ou utopia para que a vida continue. Não é possível que a humanidade não consiga encontrar caminhos mais humanos por meio de sua própria racionalidade. Também não é possível que essa racionalidade tenha conduzido o homem ao seu ponto final, à contradição e ao desespero.

É preciso, diante desse cenário, uma utopia de cunho otimista que conduza o homem a encontrar a saída e que a racionalidade humana retome seu assento de forma a encontrar as respostas aos problemas hoje vigentes. Em resumo, é necessário reagir – ou se dirigir em mão contrária - para se poder continuar a viver.

Como afirmado inicialmente, foi em função do movimento gerado por essa idéia de reação - proposta por Boaventura de Sousa Santos - que se buscou encontrar caminhos via compromisso social da educação superior, no processo de promoção do homem, de sua identidade, cultura e sujeito ativo a partir de um cenário que prevê a valorização do local e o retorno ao território enquanto espaço que lhe possibilite visualizar alternativas de desenvolvimento regional.

Nesse contexto, o compromisso social da educação superior foi assumido na perspectiva de que se há um cenário em mudança, cabe à educação superior um importante

papel, que deve se materializar por meio da preservação e da memória cultural, na atuação no campo da crítica e inovação social, na formação de profissionais críticos e formadores de opinião, na redução das desigualdades, na promoção da justiça, ética e cidadania, preservação do meio-ambiente, entre outros aspectos.

Nessa perspectiva, “se é certo que os temas da globalização, do desenvolvimento sustentável e da degradação do meio ambiente ganharam grande visibilidade discursiva é também verdade que a educação superior continua basicamente a mesma”. (GOERGEN, 2008, p.2). Sendo assim, o compromisso social coloca a educação superior em estado de alerta na medida em que lhe impinge o desafio de refletir criticamente sobre suas atividades, bem como sobre suas práticas culturais e éticas à luz do sentido social.

Em outros termos, o compromisso social não pode servir ou ser constituído como base de desculpas do processo de simples adaptação da educação superior ao modelo neoliberal sugerido pela globalização, que produz a injustiça social e a barbárie, assim como está sendo feito em diferentes pontos do País e do mundo, sob a denominação de responsabilidade social.

Não é que se pretendeu, sob a denominação de compromisso social, conceber a educação superior enquanto agente de revolução social - mas sim, de reação, em que é preciso que seja preservada e estimulada sua autonomia crítica diante desse novo cenário a partir da discussão de temas urgentes da sociedade, tais como o desenvolvimento econômico, os caminhos do processo de globalização, a preservação da identidade cultural, a ciência e a tecnologia, os valores humanos e os meios de se buscar a justiça social. Nesse aspecto, conforme Goergen (2008), o compromisso social jamais poderá ter um caráter conservador, mas sempre progressista e transformador e que objetive a construção de uma sociedade melhor, mais justa e feliz.

Ainda, no plano desse movimento de reação, no que diz respeito ao desenvolvimento regional orientado pela perspectiva da possibilidade de provocar efeitos reativos capazes de se contraporem e interagirem à face excludente e inferiorizadora da globalização, tratou-se de se lançar um olhar mais atento ao local, ou, em outros termos, às possibilidades de desenvolvimento que visem a melhoria da qualidade de vida, do bem-estar da população, do homem inserido em seu território sócio-cultural, enfim, na valorização da vida.

Em termos mais claros, o conceito de desenvolvimento empregado neste trabalho levou em consideração a justiça social, bem como as possibilidades de redução das desigualdades sociais. Assim, a inclusão social, que se materializa também por meio de uma

distribuição mais igualitária da renda, bem como pela maior participação da população nas decisões da região embutiram-se nesse conceito.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento regional, ao se traduzir num verdadeiro processo de transformação provocando a educação superior a sair de sua inércia e a refletir sobre a inclusão, a qualidade de vida e cultura do homem inserido no seu território, conduz à consciência, que é fomento para a vontade. Sendo assim, se há transformação e consciência, há vontade e inovação, há possibilidades de se desencadear um processo de reação que, nessa perspectiva, se traduz num esforço que é impresso de dentro (do local) para fora, por uma coletividade consciente e que deseja a mudança.

Há, no entanto, uma advertência, no sentido de que embora se possa partir do pressuposto de que tal inovação se impõe hoje como necessária,

[...] é preciso saber que o confronto de interesses e as divergências de opiniões geram um cenário de divergências quanto aos rumos a serem seguidos. Mesmo havendo razoável consenso em torno da necessidade de mudanças, são difíceis os acordos a respeito da natureza das mudanças. Seguramente as verdades únicas e universais, elaboradas e impostas pelos grandes centros de poder, já não podem contar com a mesma aceitação, resignada, de épocas passadas. O homem contemporâneo está desafiado a conviver com as diferenças, mediante o permanente exercício do diálogo e da tolerância. (GOERGEN, 2008, p.2).

Nesse diálogo entre educação superior, compromisso social e desenvolvimento regional é que se estabeleceu o questionamento central desta pesquisa, que consistiu em buscar respostas para as indagações: a educação superior, pela perspectiva do compromisso social, contribui para o desenvolvimento regional dos municípios da região da Amosc? Quais foram as principais contribuições?

Os esforços desencadeados no decorrer dos trabalhos na tentativa de se responder a este questionamento supra passaram pelo atendimento dos objetivos de pesquisa, tanto geral como específicos.

No que diz respeito ao levantamento e análise das principais contribuições geradas pelas instituições de educação superior da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina – Amosc, via responsabilidade social, no processo de desenvolvimento regional, os estudos constataram que o termo “responsabilidade social” empregado foi inadequado, tendo em vista que se resume às exigências legais (Lei do Sinaes) e que vem sendo utilizado por muitas instituições do País como marketing empresarial. Assim, pelo que se pretendeu estudar, o termo compromisso social foi a opção mais adequada.

No que diz respeito à delimitação da dinâmica sócio-espacial-econômica da região da Associação dos Municípios a pesquisa evidenciou que há um encolhimento econômico nos municípios de menor porte da região da Amosc, pois parte do valor gerado nesses municípios acaba sendo destinado aos pólos de desenvolvimento regional, especialmente Chapecó e Pinhalzinho. Há, no entanto, sinalizações que imprimem expectativas positivas para a região, a exemplo da produção leiteira, que tem indicado possibilidades de alavancagem desse panorama e que permite a criação de um sistema de cooperação, além do crescimento da atividade do local e sustento de famílias dessa região.

Ainda, a pesquisa revela que em relação à representatividade e evolução dos municípios na formação do PIB – Produto Interno Bruto – a concentração das atividades produtivas ocorre predominantemente nos municípios de Chapecó, Quilombo, Pinhalzinho e Coronel Freitas e, nos demais municípios é baixa. Em outros termos, as análises revelam que em relação à realidade econômica da população da região da Amosc há um quadro de grande desigualdade social, que tem início na distribuição de renda. Na Amosc, 46% de toda a renda gerada permanece com os 10% mais ricos, enquanto que os 40% mais pobres recebem apenas 9% de toda a renda. Ou seja: enquanto que os 40% mais pobres recebem R\$ 1,00, os 10% mais ricos recebem R\$ 25,00.

Ainda, a pesquisa revela que, na Amosc, uma pequena parcela da população têm acesso ao ensino superior de qualidade.

Observa-se que a permanência deste quadro econômico e social fomenta um cenário de exclusão e aumento das diferenças sociais. Nesse aspecto, torna-se importante que a educação superior presente na região, no desempenho do seu compromisso social, problematize e questione essa realidade, de forma que caminhos e alternativas sejam encontradas.

No que diz respeito à caracterização das instituições de educação superior pesquisadas, sua dinâmica e abrangência, a pesquisa levou em consideração nove instituições de educação superior localizadas, na sua maioria, em Chapecó (Ufsc, Unochapecó, Udesc, Fie, Celer, Senac e Senai) e Pinhalzinho (Udesc e Horus). As tipologias envolvidas foram a universidade e faculdade.

Nesse aspecto, observa-se, como dito, que apenas dois dos vinte municípios da região da Amosc contam com a presença de instituições de educação superior (Chapecó e Pinhalzinho); são esses mesmos municípios os pólos de desenvolvimento regional e concentram grande parte das atividades produtivas da região da Amosc. Nesse plano, o fato de as nove instituições estarem localizadas nos municípios de maior desenvolvimento

econômico chama atenção no sentido de rediscussão sobre o papel da educação na região da Amosc.

Talvez, o termo mais adequado, nesse caso, é esclarecer que há suspeitas de que há preocupações – por parte da educação superior – em atender, em primeiro plano, às demandas do mercado ao invés de se primar pelo cumprimento do compromisso social. Isso é perfeitamente compreensível diante da realidade – já dita - em que todos vivem.

Assim, se há instituições de educação superior que se “fecham” e recebem e aceitam essa tarefa, isto é, formar profissionais competentes segundo as demandas do mercado, por outro lado, há aquelas que se “abrem” e, a partir de um processo de reação – crêem na educação como um bem público e no seu compromisso de formar cidadãos aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais humana, ética e justa.

Isso conduz as instituições de educação superior da região da Amosc a questionarem-se, a partir de suas missões, sobre qual é o sentido de formar profissionais cidadãos no atual contexto em que o homem dos municípios da Amosc vive.

Essa possibilidade de questionamento – de posicionamento diante do “abrir-se” e “fechar-se” poderia assumir dois rumos: o primeiro pauta-se primordialmente na tarefa de formar para o mercado, o que implica em transmitir aos alunos conhecimentos, habilidades e técnicas importantes para o mercado e para o exercício profissional nessa instância. Nesse plano, as instituições precisam considerar a especialização, a realidade globalizada, a complexidade social, enfim, as regras do mercado, de forma a atuar como verdadeiras agentes (ou agências) de intermediação entre a sociedade, o mercado e o indivíduo, tudo para atender às necessidades do mercado; o segundo, além de incluir o primeiro, pauta-se, primordialmente, nas discussões em torno de uma formação ética e cidadã do homem enquanto ser humano, isto é, enquanto agente ativo do processo, ligado a valores de justiça, ética, cidadania e fruto de um processo sócio-cultural construído historicamente.

A partir daí, o compromisso social da educação superior coloca as instituições não só em estado de alerta, mas numa posição que sugere mudança e questionamento na medida em que se uma instituição pretende agir de forma responsável, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, serão necessários, então, cidadãos competentes, com senso ético, de justiça e cidadania, além, é claro, da competência profissional.

Em resumo, a pesquisa soa um alerta: as instituições de educação superior devem ter naturezas diferentes de outras instituições ou empresas, uma vez que seus objetivos, responsabilidades e compromissos também o são. Sendo assim, instituição de educação

superior e empresa são coisas diferentes. À primeira reservam-se objetivos como comprar, vender, fabricar, consumir produtos e mercadorias, prestar serviços. A segunda objetiva gerar conhecimentos, formar pessoas e promover o desenvolvimento da sociedade e sua cultura, de forma humana, crítica, ética, justa e cidadã.

Não se quer, com isso, desprezar o mercado e suas necessidades, tampouco a formação profissional e técnica. O que se pretendeu dizer é que apenas a formação profissional é insuficiente para a construção, a mudança e, consecutivamente, a tomada do processo de reação, que consubstancia como a retomada do homem enquanto sujeito ativo e da educação superior como meio para isso. Em resumo, a formação acadêmica com compromisso social é mais ampla, mais complexa porque encara o homem enquanto cidadão político e ético, comprometido com a transformação social, com a democracia, com a justiça e os valores éticos. Trata-se de uma educação que proporciona condições de reação à barbárie que ora impera.

No que diz respeito ao levantamento das principais ações de responsabilidade social geradas pelas instituições de educação superior, a pesquisa reservou-se à análise de programas e projetos. O que caracterizou um ou outro, foi a permanência. Os programas assumem o caráter de continuidade e os projetos às vezes sim, outras não. Esse objetivo constituiu-se em importante elemento da pesquisa pois serviu à concretização do quarto e quinto objetivos, bem como do objetivo geral.

Em relação às perspectivas de que as ações de responsabilidade social geradas pelas instituições de educação superior possam estar contribuindo para o desenvolvimento regional, a pesquisa sinaliza para algumas possibilidades possíveis de serem visualizadas a partir da análise do confronto entre os perfis dos municípios e os programas e projetos relacionados.

Nesse plano, tomando-se como ponto de partida a categoria Inclusão Social, a pesquisa indica que as atividades desenvolvidas pelas instituições de educação superior voltam-se, de modo geral, à cidadania inclusiva, proporcionando a assistência no intuito de cobrir a omissão do Estado, responsável pelas políticas públicas vigentes. As instituições operam a partir de projetos importantes para os segmentos excluídos, como o idoso, criança, adolescente, mulher vítima da violência, entre outros.

Nesse particular, isto é, no que diz respeito à atuação das instituições enquanto mecanismos de superação das lacunas deixadas pelo Estado, uma realidade vêm à tona: se o Estado não se faz presente e, se as instituições, ao assumirem seu papel, o fazem por uma melhoria de qualidade de vida da população, por melhores condições de saúde, habitação ou

qualquer outra atividade que beneficie o homem, constroem uma parcela do seu compromisso social e, consecutivamente, visualizam-se possibilidades de desenvolvimento regional.

Observa-se, nesse processo, o quanto as instituições de educação superior estão à mercê dos efeitos da globalização, isto é, ao “liberar” o Estado de seus compromissos sociais por efeito de ajustes em que só quem paga o preço são os menos favorecidos, a globalização, na sua face perversa, efetiva os interesses neoliberais. Em termos mais claros, ao empurrar a conta do Estado para àqueles que não tem condições – os excluídos – a globalização impinge a realidade do Estado fraco, mínimo, em que baseado na idéia de que o Estado é o “oposto da sociedade civil e seu grande inimigo”. (SANTOS, 2005). Tal realidade objetivo um Estado não interventor, com um sistema jurídico flexível, que deixe a a sociedade civil à mercê de sua própria sorte, sob o discurso de que pode caminhar sozinha num caminho obscuro e desconhecido.

A educação superior da Amosc, ao olhar para os desassistidos, materializa sua missão à luz do social e o faz de forma interdisciplinar quando oferece assistência ao excluído de forma articulada com seus cursos de graduação.

Nesse particular, observa-se que as atividades relativas à inclusão social foram desenvolvidas prioritariamente pela Universidade e que, ainda, cem por cento das atividades foram desenvolvidas no município de Chapecó.

Assim, tendo em vista que a região da Amosc é formada por vinte municípios, ficam excluídos dezenove. Isso revela que ou as perspectivas inclusivas da educação superior são excludentes por privilegiar apenas o município sede da Amosc ou as instituições de educação superior não têm suporte suficiente para atender aos demais municípios, por isso limitam-se apenas ao município-sede da Amosc. Também poderiam ser aceitas algumas outras das hipóteses levantadas na pesquisa, tais como a preocupação das instituições em atender um maior número de pessoas que, no caso, encontram-se em Chapecó.

De qualquer forma, não se pode afirmar que a educação superior, pela perspectiva da Inclusão Social, contribui significativamente com o processo de desenvolvimento regional da região da Amosc. Essa contribuição implica, talvez, no desenvolvimento do município-sede, mas não para a região, como um todo. No entanto, observa-se que é a tipologia “universidade” que desempenha, com maior êxito, o compromisso social da educação superior. Agregando-se a esse papel, a tipologia “faculdade” não apresenta sinais de expressão, mas sua atuação torna-se importante porque atua em área distinta da universidade.

Por sua vez, a categoria acesso e permanência na educação superior sinaliza para um processo mais animador e inclusivo. Verifica-se que as instituições de educação superior da região da Amosc recebem alunos de todos os municípios da região e, muitos – senão a maioria – bastante carentes. Assim, nessa realidade, os programas oferecidos tornam-se imprescindíveis para o acesso e manutenção dos estudantes.

Mesmo não se podendo aferir se a distribuição dos recursos com as bolsas atende às necessidades de cada município, pode-se afirmar que a maioria das bolsas concedidas atendem aos alunos que residem em Chapecó e que a maioria dos alunos das instituições de educação superior da Amosc provêm desse município. Ainda assim, acredita-se que esse programa – que é mantido pelo Estado de Santa Catarina – gera condições de desenvolvimento, tanto porque atende a todos os municípios, como porque é inclusivo e gera condições de transformar os ausentes em presentes.

Em relação ao desenvolvimento econômico e social, já discutido de forma parcial no início, observa-se que as áreas principais de atuação dos municípios que compõem a Amosc são a agropecuária e a agricultura, com exceção dos municípios de Chapecó e Pinhalzinho, que têm, na indústria, sua matriz econômica principal.

Nesse cenário, os dados da pesquisa não permitem concluir se a educação superior, nessa categoria, contribui para o processo de desenvolvimento regional. No entanto, há indicativos de que a educação superior busca concretizar o desenvolvimento econômico e social a partir da consciência de que a ideologia do desenvolvimento, focada exclusivamente no econômico, e que ameaça provocar um colapso social e ecológico da civilização humana, não pode compor de forma exclusiva a base do desenvolvimento regional. (GOERGEN, 2008). Prova disso são as iniciativas realizadas principalmente pela universidade, a partir de atividades que reconhecem valores éticos, culturais e políticos que informam o movimento da economia solidária e suas iniciativas. Ao processar suas atividades dessa forma, a universidade entende que os sintomas de esgotamento de um estilo de desenvolvimento ecologicamente predador e socialmente injusto já devem ser desprezados. Importa, sim, descobrir, reconhecer e corrigir suas causas e isso representa uma alteração radical da visão de mundo, da relação do homem com a natureza e com a vida. Nesse modelo de desenvolvimento deve-se coadunar a economia como as dimensões humanas, sociais e ambientais. (GOERGEN, 2008). Dentre as várias atividades, a educação superior da região da Amosc sinaliza no sentido de se propor um desenvolvimento econômico e social a partir da valorização do homem enquanto ator principal, isto é, para a compreensão do mundo de forma a recolocar a pessoa, o sujeito no centro do processo do

conhecimento, da relação com a natureza e dos homens entre si. É retomada pelo homem, como diz Boaventura de Sousa Santos, ao assento que conduz o processo.

Em relação ao meio-ambiente local as atividades desenvolvidas pelas instituições de educação superior, mesmo que insuficientes para se afirmar se comprometem-se ou não com o processo de desenvolvimento regional, sinalizam no sentido de que as instituições têm uma consciência do desenvolvimento pautada na perspectiva da proteção e, sendo assim, demonstram a preocupação em que lhes cabe repensar o seu papel e, a partir dessa consciência crítica, estabelecer, em parceria com instituições e sociedade, caminhos alternativos de superação e enfrentamento. Isso compõe uma forma de materialização do compromisso social da educação superior na medida em que prevê o desenvolvimento de forma qualitativa, preocupado com as questões sociais e ambientais.

No que diz respeito à preservação da memória e do patrimônio cultural local, a educação superior – em especial a Universidade - desempenha um importante papel no processo de preservação da memória e do patrimônio cultural, em especial pelo Ceom – Centro da Memória do Oeste de Santa Catarina. A realidade nos mostra que, com a globalização, surgem novas formas de complexidade cultural, o que, sem dúvida, representa um novo e importante desafio para a educação superior. (GOERGEN, 2008). No entanto, mesmo com as atividades realizadas pelo Ceom, é preciso que as instituições de educação superior debruçam-se em torno de um movimento de resistência e de luta pela preservação das identidades locais, nos municípios que compõem a Amosc.

É evidente que deverá haver uma partilha cultural em função dos efeitos da globalização em decorrência da aproximação com o outro, com o global que formará uma nova identidade cultural. Será essa nova identidade cultural do ser humano um enorme e inusitado desafio para a educação superior. Essa parece ser uma realidade que não se pode combater, isto é, juntos, vivendo o global com o regional, o universal com o particular, o igual com a diferença, o eu com o outro. Tudo isso dará origem a uma nova identidade. É aí, nesse processo, que a educação superior da região da Amosc deverá concentrar esforços porque, ao contrário, nem nova identidade haverá, pelo contrário, será dizimada ao curvar-se à face perversa da globalização.

Ao concluir o mestrado e, por consequência, este trabalho de dissertação, um sentimento, que se traduz a partir de uma mescla de dificuldades superadas, esforços e recompensas, banha-se nas águas da esperança de que “nem tudo é desânimo e desolação” (Goergen, 2008).

Esse sentimento se iniciou a partir das leituras de Boaventura de Sousa Santos, que plantaram no mestrando a esperança de que ainda há possibilidades de enfrentamento à barbárie da exclusão e da injustiça, isto é, de que é possível a mudança orientada pelo compromisso social da educação superior na perspectiva de provocar efeitos reativos capazes de se contraporem à face inferiorizadora da globalização. Em outros termos, os olhos foram abertos! É possível, sim, lançar um olhar mais atento ao local, às possibilidades de desenvolvimento que visem a melhoria da qualidade de vida, do bem-estar da população, do homem inserido em seu território sócio-cultural. É possível que a educação superior, pela via do compromisso social, contribua para o processo de desenvolvimento regional.

Nos dizeres de Pedro Goergen, aos poucos, os apelos que se ouve pelo mundo afora começam a gerar uma nova consciência planetária, sensibilizando, inclusive os governos que, lentamente, se dispõem a rever suas políticas e incluir em suas agendas a preocupação com os rumos do atual modelo de desenvolvimento. Aos poucos se delineia no horizonte a questão central do nosso tempo: como alcançar um modelo de desenvolvimento que inclua a todos, que desenvolva o homem em sua integralidade e que seja sustentável. (GOERGEN, 2008).

Esse nosso novo tempo, embora ainda obscuro e sem respostas imediatas, sinaliza, com muita clareza, também para um novo mandado da educação superior, cujo plano deve prever - de forma prioritária - o compromisso social que gere possibilidades de desenvolvimento à luz do social. Isso implica utilizar-se da racionalidade humana enquanto meio para um posicionamento crítico, dinâmico e inovador com relação à realidade na perspectiva dos ideais humanitários, de justiça social, liberdade, paz e desenvolvimento regional com tudo o que isso representa em termos de organização social, de desenvolvimento científico-tecnológico, de acesso aos bens culturais e materiais, de respeito e desenvolvimento cultural para todos os cidadãos. Isso implica em reação!

REFERÊNCIAS

AMOSC. **Associação dos municípios do Oeste de Santa Catarina**. Disponível em: <<http://www.amosc.org.br/home/?>>. Acesso em 10 mar.2008.

AMOSC. **Associação dos municípios do Oeste de Santa Catarina**. Disponível em: <<http://www.amosc.org.br/home/?>>. Acesso em 15 abr. 2007.

AREND, Sílvio Cezar; ORLOWSKI, Rosemari Fátima. Indicadores de desenvolvimento sócio-econômico na região da Amosc – Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina. In: **Revista Redes** – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – UNISC/RS, v.11, n.1, jan/abr. 2006, p.150.

ARRUDA JUNIOR, Edmundo Lima. Os caminhos da globalização: alienação ou emancipação. In: ARRUDA JUNIOR, Edmundo Lima; RAMOS, Alexandre. **Globalização, neoliberalismo e o mundo do trabalho**. Curitiba: IBEJ, 1998.

ASHLEY, Patrícia. **Ética e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo: Saraiva, 2002.

AZAMBUJA, Darcy. **Teoria geral do Estado**. São Paulo: Globo, 1993.

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

BECKER, Dizimar Firmiano. **Desenvolvimento regional: abordagens interdisciplinares**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

BECKER, Dizimar Firmiano. A economia política do desenvolvimento contemporâneo. **Revista Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 5, n. 2, mai/ago. 2000.

BECKER, Dizimar Firmiano. **Desenvolvimento local-regional: determinantes e desafios contemporâneos**. Santa Cruz do Sul, 2000.

BELLANI, Eli Maria. Balsas e balseiros no Rio Uruguai (1930-1950). In: **Para uma história do Oeste Catarinense: 10 anos de Ceom**. Chapecó: Unoesc, 1995, p. 113-119.

BERNARDY, Rógis Juarez; MONTEIRO, Ricardo Rodrigues; ZUANAZZI, Jeancarlo. **Programa 24 do PBA – Apoio ao Desenvolvimento do Turismo e Ecoturismo da UHE Foz do Chapecó**. FOZ DO CHAPECÓ-IH, 2008.

BERNARDY, Rógis Juarez; MONTEIRO, Ricardo Rodrigues; ZUANAZZI, Jeancarlo. **Território, planejamento e gestão: um estudo do Oeste Catarinense a partir da Região da Amosc**. Chapecó: FIE, 2007. (edição eletrônica).

BERNARDY, Rógis Juarez; MONTEIRO, Ricardo Rodrigues; ZUANAZZI, Jeancarlo. **Território, planejamento e gestão: um estudo do Oeste Catarinense a partir da Região da Amosc.** Chapecó: FIE, 2008. (edição impressa).

BEVILÁQUA, Clóvis. **Teoria geral do direito civil.** Rio de Janeiro, 1975.

BOSEMBECKER, Luciane; UCZAI, Pedro; SIGNORI, Andréia Aparecida (orgs). Chapecó: uma cidade transformada. In: SILVEIRA, Plínio Augusto Freitas. **Saúde pública em Chapecó: ousadia.** Prefeitura Municipal de Chapecó: Chapecó, 2004.

BOSEMBECKER, Luciane; UCZAI, Pedro; SIGNORI, Andréia Aparecida (orgs). Chapecó: uma cidade transformada. In: MONTEIRO, Ricardo; MENEGASI, Jacqueline; OSÓRIO, Letícia Marques; GUSATTI, Flávio Gomes. **Plano diretor: instrumento urbanístico contra a exclusão social.** Prefeitura Municipal de Chapecó: Chapecó, 2004.

BOTELHO, Lucio Jose; BOLZAN, Ariovaldo. **A Ufsc sai da Ilha.** Prestação de contas: maio 2004 – maio 2008. Disponível em: <
http://www.ufsc.br/paginas/downloads/Jornal_Gestao_20042008.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Brasília: Centro de Documentação e Informação, 2000.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei n.14.173, de 1998.** Brasília, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** Promulgada em 5 de outubro de 1988. (Atualizada até a Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, acompanhada de notas remissivas e dos textos integrais das Emendas Constitucionais e das Emendas Constitucionais de Revisão). 40. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 5.733, de 09 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da República do Brasil, Brasília, DF, 10 de maio de 2006.

BRASIL. **Decreto n. 3.860, de 09 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. (revogado). Diário Oficial da República do Brasil, Brasília, DF, 10 de junho de 2001. (revogado).

BRASIL. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes e dá outras Providências. Diário Oficial da República do Brasil, Brasília, DF, 15 de abril de 2004.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República do Brasil, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n.10.257, de 10 de julho de 2001. (Estatuto da cidade).** Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá

outras providências. Diário Oficial da República do Brasil, Brasília, DF, 11 de julho de 2001.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Plano Nacional de Cultura – PNC : diretrizes gerais.** (texto minuta 2006). Disponível em: < http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2008/08/pnc_com_anexo_cnpc.pdf> . Acesso em: 20 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Plano Nacional de Cultura - PNC: diretrizes gerais.** (texto minuta 2007). Disponível em: < http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2008/08/pnc_com_anexo_cnpc.pdf> . Acesso em: 20 jul. 2008.

BRASIL. **Parecer CNE n. 1366, aprovado em 12 de dezembro de 2001.** Dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1366.pdf>>. Acesso em 25 mar 2008.

BRASIL. **Resolução Recomendada número 22, de 06 de dezembro de 2006.** Emitir orientações quanto à regulamentação dos procedimentos para aplicação dos recursos técnicos e financeiros, para a elaboração do Plano Diretor dos municípios inseridos em área de influência de empreendimentos ou atividades com significativo impacto ambiental, de âmbito regional ou nacional, com referência nas diretrizes constantes dos incisos II, IX e XIII do art. 2º e inciso V do art. 41, do Estatuto da Cidade. Diário Oficial da República do Brasil, Brasília, DF, 28 de fevereiro de 2007.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Responsabilidade social universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. **Revista Estudos – ABMES**, ano 24, n. 36, jun. 2006, p. 13.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador: UnC, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação:** economia, sociedade e cultura. 3 vols. O poder da identidade. Vol. II. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELER. Faculdade Empresarial – Faem-Celer. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.** Chapecó, Celer, 2008.

CELER. Faculdade Empresarial – Faem-Celer.. **Regimento Geral da Celer-Faem.** Chapecó, Celer, 2008.

CEOM – **Centro da Memória do Oeste de Santa Catarina.** Chapecó: UNOCHAPECÓ, 2005.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **A globalização e as ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

- D' ANGELIS, Wilmar. **Contestado**: a revolta dos sem-terras. São Paulo: FTD, 1991.
- DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Líber Livro, 2007.
- DJI**: Índice fundamental do direito. Disponível em:
<http://www.dji.com.br/civil/ordem_juridica.htm>. Acesso em: 23 dez. 2006.
- ESTEVA, Gustavo. Desenvolvimento. In: SACHS, WOLFGANG. **Dicionário do desenvolvimento**: guia para o conhecimento como poder. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- FERREIRA, Jeferson Saccol. **Processo de recredenciamento da Faculdade Exponencial - FIE**. Chapecó: FIE, 2007.
- FIE. Faculdade Exponencial. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Chapecó: FIE, 2001.
- FIE. Faculdade Exponencial.. **Projeto Político-Pedagógico Institucional**. Chapecó: FIE, 2006.
- FIE. Faculdade Exponencial.. **Projeto Político-Pedagógico Institucional**. Chapecó: FIE, 2001.
- FIE. Faculdade Exponencial.. **Regimento Geral da FIE**. Chapecó: FIE, 2001.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2001.
- GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 2.ed. Rio de Janeiro, 2001.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.
- GIOLO, Jaime. **A educação brasileira**: panorama geral e principais desafios, 2005.
- GIOLO, Jaime. **A educação superior brasileira**: a expansão trôpega, 2005.
- GIOLO, Jaime. O PNE e a expansão da educação brasileira. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira. **Universidade e compromisso social**. Coleção Educação Superior em Debate, v. 4. Brasília: INEP, 2006.
- GOERGEN, Pedro. **Educação superior e responsabilidade social**: do discurso à ação. CRES 2008. Disponível em: <
<http://64.233.169.104/search?q=cache:nRwl49VLiXcJ:www.cres2008.org/upload/documentosPublicos/tendencia/Tema03/Pedro%2520Goergen.doc+educa%C3%A7%C3%A3o+superi>

or+e+compromisso+social:+do+discurso+%C3%A0+a%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br>. Acesso em: 08 ago. 2008.

GOERGEN, Pedro. Universidade e compromisso social. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira. **Universidade e compromisso social**. Coleção Educação Superior em Debate, v. 4. Brasília, INEP, 2006.

GOMES, Melissa Carvalho. **Cultura e identidade**: reflexões sobre uma nova questão social na política mundial. Puc: Rio de Janeiro, 2005

GOOGLE EARTH PLUS. Disponível em: <<http://www.earthgoogle.com/intl/pt/>>. Acesso em 23 nov. 2007.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HALL, Stuart. **Da diáspora identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HANEFELD, Alexandro Oro. Economia e meio-ambiente: a incorporação da vairável ambiental em projetos parceiros de desenvolvimento regional. In: **Revista Redes** – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – UNISC/RS, v.7, n.2, mai/ago. 2002, p.127-128.

HORUS. Faculdade Pinhalzinho. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Pinhalzinho, Horus, 2005.

HORUS. Faculdade Pinhalzinho. **Regimento Geral da Horus**. Pinhalzinho, Horus, 2005.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

IANNI, Octávio. **A sociedade global**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2000**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 18 out. 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2000**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 20 ago. 2006.

IH. Instituto Heráclito. **Relatório interno de informações sobre a educação superior no município de Chapecó em 2007**. Chapecó: IH, 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2005**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 27 mar. 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação (1991-2006)**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 17 out. 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Educacenso 2007**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 17 jun 2008.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <<http://www.sef.sc.gov.br>>. Acesso em: 26 mar. 2006.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <<http://www.sef.sc.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2008.

LAKATOS. Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LOBATO CORRÊA, Roberto. **Trajetórias geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1997.

LOBATO, C. R. **Trajetórias geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

LONGHI, Solange Maria. **A face comunitária da universidade**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. (tese de doutorado em Educação).

MORIN, Edgar, Os sete saberes necessários à educação do futuro, S.Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2004.

MOROSINI, Marília. Internacionalização da educação superior: um modelo em construção? In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira. **Modelos institucionais de educação superior**. Coleção Educação Superior em Debate, v. 7. Brasília, INEP, 2006.

ONU. Organização das Nações Unidas. Conceito de ONU. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/conheca_onu.php> . Acesso em 27 nov. 2007.

ONU. Organização das Nações Unidas. United Nations Development Programme. Human Development Report 2007/2008. **Fighting climate change: human solidarity in a divided world**. UNDP, 2007.

PAVIANI, Jayme. **Os desafios da universidade comunitária**. Caxias do Sul/RS (mimeo).

PAZETO, Antonio Elisio. **Projeto universitário brasileiro: a necessidade de uma rediscussão**. Rio de Janeiro, 1995. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

PERINI, Raquel Fratantonio. A soberania e o mundo globalizado. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 7, n. 76, set. 2003.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Atlas do Desenvolvimento Humano. Disponível em: < <http://www.pnud.org.br/atlas/> >. Acesso em 27 jul 2008.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2007-2008**. Disponível em: <<http://www.undp.org.br>>. Acesso em 27 nov. 2007.

POCHMANN, Marcio; AMORIN, Ricardo, (Orgs.). **Atlas da exclusão social no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação Superior, Direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96)**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2000.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 25 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário com divisão silábica**. São Paulo: Scipione, 2003.

RÜCKERT, Arnaldo. **Reforma do Estado e tendências de reestruturação territorial: cenários contemporâneos no Rio Grande do Sul**. São Paulo: USP, 2001. (tese de doutorado em Geografia Humana).

SALERA JÚNIOR, Giovanni. **Conselho Municipal do Meio-Ambiente**. *Jornal Chico*. Ed. n.41, p.9, de 21 de abril de 2008. Gurupi: Tocantins. Disponível em: <<http://recantodasletras.uol.com.br/ensaios/915639>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

SANFELICE, José Luis. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2001.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar 281, de 20 de janeiro de 2005**. Regulamenta o art. 170, os arts. 46 a 49 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Estadual e estabelece outras providências. Diário Oficial de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 20 de janeiro de 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Des-democratização. **Visão**. 13 set. 2007. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/opiniao/bss/002.php>> . Acesso em: 15 out. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Mosquitos e globalização. **Visão**. 7 set. 2007. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/opiniao/bss/002.php>> . Acesso em: 15 out. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SENAC. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Disponível em: <<http://www.senac.sc.br>>. 2008.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Jornal Perfil**. 2008.

SILVEIRA, Rogério Leandro Lima. O conceito de região e a geografia. In: **Revista Redes** – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – UNISC/RS, v.8, n.2, mai/ago. 2003, p.13.

SNIU. Sistema Nacional de Indicadores Urbanos. Ministério das Cidades, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://ww.cidades.gov.br>>. 2007.

SOUZA, Édila. **Municípios pequenos, do Oeste, encolhem**. Diário do Iguazu. Chapecó, 12-13 de julho de 2008.

SOUZA, Nali de Jesus. **Desenvolvimento econômico**. São Paulo: Atlas, 1999.

SPG. Secretaria de Estado do Planejamento. Disponível em:<http://www.spg.gov.br>. Acesso em 10 jul. 2008.

THEIS, Ivo; MATTEDI, Marcos. Cruzando fronteiras: conhecimento e interdisciplinaridade na pesquisa em desenvolvimento regional. In: **Revista Redes** – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – UNISC/RS, v. 7, n.2, mai/ago. 2002, p.84.

THOLE, Werner. Desigualdades sociais e modernização da sociedade: considerações acerca do projeto do trabalho social na “era da globalização”. In: MARCON, Telmo; DALBOSCO, Cláudio Almir; FÁVERO, Altair Alberto. (org). **Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância**. Passo Fundo: UPF Editora, 2006.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.udesc.br>>. Acesso em 25 jun. 2008.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.ufsc.br>>. Acesso em 28 jun. 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação Superior da Unesco**. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br/>>. Acesso em 16 jul. 2008.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. <<http://www.unesco.org.br/>>.

UNOCHAPECÓ. Universidade Comunitaria Regional de Chapecó. **Estatuto da UnoChapecó**. Chapecó, SC, 2002.

UNOCHAPECÓ. Universidade Comunitaria Regional de Chapecó. **Extensão Universitária da UnoChapecó**. Chapecó, SC, 2003.

UNOCHAPECÓ. Universidade Comunitaria Regional de Chapecó. **Folha do Ceom**, n. 5, jan. 2005.

UNOESC. Universidade do Oeste de Santa Catarina. **Planejamento Estratégico:** credenciamento público, legitimidade social (1999-2010). Joaçaba: Unoesc, 1999.

UNOESC. Universidade do Oeste de Santa Catarina. **Plano de desenvolvimento institucional – PDI.** Joaçaba: Unoesc, 2004.

WOLOSZYN, Noeli. **Em busca da terra:** colonização e exploração de madeiras no Oeste Catarinense. Disponível

em:<http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/historia/BUSCA_TERRA_COLONIZACAO_EXPLORACAO_MADEIRAS_OESTE_CATARINENSE.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2007.

ABCR. Associação Brasileira de Concessionárias de Rodovias. Acesso em: 25 jun. 2008. Disponível em:

<http://www.abcr.org.br/geode/index.php?uf1=SC&po=1&uf2=SC&ori=7967&des=8279>.

F383e Ferreira, Jeferson Saccol

Educação superior e compromisso social : caminhos para o desenvolvimento regional / Jeferson Saccol Ferreira. – 2008.

2 v. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2008.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Solange Maria Longhi.

1. Educação superior. 2. Globalização. 3. Compromisso social. 4. Desenvolvimento regional. I. Longhi, Solange Maria, orientador. II. Título.

CDU 378

Catálogo: bibliotecária Daiane Citadin Raupp - CRB 10/1637