



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
DESIRÉE DE SOUZA FRECCIA

**O DESAFIO DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E
EXTENSÃO NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSO NA UNISUL.**

Tubarão
2011

DESIRÉE DE SOUZA FRECCIA

**CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* NA UNISUL:
INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Maria da Graça Nóbrega Bollmann, Dra.

Coorientador: Prof. Eduardo Búrigo de Carvalho, Dr.

Tubarão

2011

DESIRÉE DE SOUZA FRECCIA

**CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* NA UNISUL:
INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alexsander Rocha da Silva
Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina – UNESC

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa
Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul

Prof. Dr Eduardo Búrigo de Carvalho
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Prof. Dra. Maria da Graça Nóbrega Bollmann
Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu esta oportunidade de aprendizado, em especial por ter me dado o convívio com minha mãe sempre tão orgulhosa e “babona” que deve estar no céu comemorando...saudades constantes dela, e do Juninho.

Aos meus alunos e clientes por tanto carinho.

A tantos bons amigos, em especial a Natascha minha amiga-irmã, e a minha prima Lucinha (só Deus para explicar tanto apoio).

Ao professor Eduardo, anjo é a única palavra que me ocorre.

A Professora Graça por seus encaminhamentos e conhecimentos generosos.

E ao Lairton, ambos sabemos que eu não teria concluído este trabalho sem seu apoio.

RESUMO

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem sido objeto de discussão constante nas universidades brasileiras desde 1988 com a reforma constitucional, que pela primeira vez abordou diretamente a indissociabilidade: ensino, pesquisa e extensão. Porém a UNISUL desde sua origem ainda como Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina (FEESC) contemplava em seu projeto e respeitava esta indissociabilidade, mesmo antes da obrigatoriedade legal de 1988. Na perspectiva de compreender esta trajetória, esta busca de certa forma pioneira, empreendeu-se este estudo. O objetivo desta dissertação de mestrado focou-se em resgatar e analisar os projetos de pós-graduação *lato sensu* na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), no período entre 1980 e 1990, referente à sua situação quanto à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Iniciou-se contextualizando a pesquisa, contextualizando e conceituando os principais temas envolvidos no objetivo acima mencionado: universidade, pós-graduação, Constituições Brasileiras. O percurso metodológico escolhido para operacionalizar a pesquisa foi a exploratória documental, pois acreditou-se que possibilitaria maior familiaridade com o objeto de estudo: através de relatórios institucionais levantados desde a fundação da referida universidade, onde constavam os objetivos da instituição e os cursos de pós-graduação *lato sensu* que a universidade ofereceu em seus primórdios e sua intenção ao oferecer estes. Assim constatou-se o pioneirismo no interesse em promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:

Palavras-chave: Universidade. Constituição 1988. Indissociabilidade. Pós-graduação *lato sensu*.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

O CENÁRIO E A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	8
A UNIVERSIDADE SUA HISTÓRIA: INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.....	7
ASPECTOS INTRODUTÓRIOS ACERCA DA EXTENSÃO E DA PÓS- GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> NO Brasil.....	12
DADOS HISTÓRICOS E INSTITUCIONAIS DA UNISUL.....	20
PERCURSO METODOLÓGICO.....	21

2 APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.....	23
A EXTENSÃO COMO FOCO DE ESTUDO.....	30
A PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> NO BRASIL: HISTÓRICO E DESAFIOS DA GLOBALIZAÇÃO.....	33

3 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO*

<i>SENSU</i> NA UNISUL ENTRE 1980-1990.....	55
--	-----------

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
------------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS.....	68
-------------------------	-----------

APÊNDICES

APÊNDICE A.....	.77
------------------------	------------

1 – INTRODUÇÃO

O CENÁRIO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A UNIVERSIDADE E SUA HISTÓRIA QUANTO À INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.

O objetivo desta dissertação de mestrado é resgatar e analisar os projetos de pós-graduação *lato sensu* na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), no período entre 1980 e 1990, no que se refere aos aspectos quanto à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Para melhor contextualizar o objeto de pesquisa, precisa-se compreendê-lo progressivamente. Por isso, inicia-se pelo mapeamento histórico e papel social assumido no decorrer do tempo pela instituição universitária, em especial, no que tange ao objetivo desta pesquisa.

Os apontamentos teóricos ficaram em torno da universidade no Brasil, e da indissociabilidade entre em ensino pesquisa e extensão, no enfoque da pós-graduação Lato Sensu.

A universidade, desde sua origem, é o lócus de produção de conhecimento científico e tecnológico, pois, mediante a discussão e criação de novos conhecimentos, o que nela acontece possibilita à sociedade reestruturar-se e evoluir. A cada etapa histórica, a universidade se reestrutura conforme a necessidade econômica, social e política.

Segundo Charle e Verguer (1996), a história da universidade se constitui em um segmento decisivo da história da cultura ocidental, e possibilita a compreensão de parte da herança intelectual e do funcionamento das sociedades.

Cada época, cada etapa histórica precisou resolver o dilema renovado da preservação do saber passado e da integração da inovação, da seleção e avaliação das competências e da mudança dos critérios de apreciação.

O conhecimento e o destaque compreensivo dos tempos, das etapas e dos lugares permitem reflexões sobre a realidade universitária atual, graças ao natural recuo crítico oferecido pelo olhar histórico.

De acordo com Charle e Verguer (1990), as primeiras universidades surgiram em meados do século XII, na Europa Ocidental, sendo a mais antiga a Universidade de Bolonha (1108), seguida das Universidades de Paris (1211) e Oxford (1249). Outras universidades menores surgiram no Ocidente, antes de 1250, para formar o que os autores denominam de “primeira geração de universidades medievais” (CHARLE; VERGUER, 1990, p. 41).

Ao estudar a história e a evolução das universidades, pode-se observar a influência das nações e estados em seu decurso. Não se irá detalhar, aqui, cada etapa de uma rica e profunda história, mas ressaltar alguns momentos marcantes que, segundo entende-se, influenciam mais pontualmente o objeto deste estudo.

A história do desenvolvimento da universidade, até chegar ao modelo atual, se faz necessária para que se compreendam os desafios atuais. Uma das etapas no desenvolvimento histórico das universidades que merece destaque no contexto histórico que influencia este estudo é o período da revolução Industrial.

Quanto a este período, Gurgel (MAZZILLI, 1996) afirma que, para atender às demandas da Revolução Industrial, a instituição universitária sofreu reformas em seu modelo que permitiram, em especial à universidade inglesa, incorporar a formação de profissionais tecnicamente qualificados, criando-se atividades destinadas à atualização, inclusive dos que já haviam deixado a universidade. Surgiu, assim, pela primeira vez a extensão universitária como função da universidade. Como a pós-graduação *lato sensu* constitui-se em projeto de extensão universitária, este marco histórico é bastante relevante para esta pesquisa.

Outro momento no histórico das universidades que influenciou o objeto deste estudo foi o surgimento do modelo Alemão no século XIX. Gamboa (1991) destaca a ascendência do modelo universitário alemão, no qual a universidade alemã assumiu com maior ênfase sua condição de instituição sociocultural, com papéis definidos em função das necessidades da sociedade, sendo que um desses papéis refere-se à produção de conhecimentos (pesquisa) necessários ao desenvolvimento social.

Outro fator decisivo em termos de história mundial das universidades foi a criação da Universidade de Berlim e sua estrutura organizacional que contribuíram imensamente para uma nova concepção de universidade. O grande mérito dela foi associar a pesquisa ao ensino como requisito básico para que uma instituição de nível superior seja considerada universidade.

Na América Latina, levantamento histórico registra que a primeira universidade surgiu ainda no período colonial, por volta de 1538, em São Domingos (República Dominicana). (BOAVENTURA, 1989).

Segundo Ribeiro (1982), a América Latina, mesmo contando com uma tradição universitária trazida pela corte real, após o período colonial deixou-se, de certa forma, “recolonizar” culturalmente pelo modelo francês de universidade. Porém, o modelo francês que aqui chegou não herdava integralmente as características daquele modelo de universidade, cujo conteúdo era político, centralizador e monopolizador de educação geral, que tinha como objetivo “*desfeudalizar e unificar*” culturalmente a nação, integrada na civilização industrial emergente.

A principal reforma universitária latino-americana, apontada por Buarque (1994) como caso clássico, foi a reforma de Córdoba, na Argentina, em 1918, resultado de um grande movimento de contestação sobre o papel da universidade.

O ideário da reforma, admiravelmente expresso no Manifesto de Córdoba, correspondia, como era inevitável, ao momento histórico em que ela se desencadeou e ao contexto social latino-americano, cujas elites intelectuais começaram a ter consciência do caráter perpetuador de seu atraso em relação a outras nações, e das responsabilidades sociais da Universidade. Tal reforma reclamava, também, por modernização que a tornasse mais democrática, mais eficaz e mais atuante na sociedade. (RIBEIRO, 1982).

De acordo com Buarque (1994), as reformas universitárias quase sempre partiram de estímulos externos, induzidos por governos ou empresas; as universidades só centraram esforços internos quando a sociedade em mutação passou a exigí-las.

No Brasil, os primeiros cursos superiores estão diretamente ligados à vinda da Família Real, em 1808, e ao impulso político e cultural identificado neste período e sua evolução no Manifesto de Córdoba. É a universidade, como se tem visto tradicionalmente, expressando e buscando corresponder a uma demanda social.

Movimentos por reformas ocorreram no Brasil nas décadas de 1950 e 1960, especialmente após 1968 quando a União Nacional dos Estudantes (UNE) promoveu forte campanha por reformas de bases sociais. A pressão exercida pelas lideranças sociais, especialmente as vinculadas ao meio intelectual, culminou com

uma nova reforma universitária.

Ao se desenvolver o levantamento bibliográfico da história da universidade, percebe-se, muitas vezes, que reformas institucionais internas são movidas por forte contexto social, o que em parte é compreensível. Porém, podem se constituir perigosamente em oportunismo.

Para as finalidades deste estudo, cabe destacar o legado deixado pelas reformas e evoluções com relação à função da universidade, especialmente no contexto de um novo paradigma no qual se considera que “a universidade é patrimônio da sociedade como um todo e não apenas da parcela desta sociedade que a frequenta”. (MAZZILLI, 1996, p. 64).

Este enfoque merece destaque, pois traduz o conceito de extensão universitária como meio de levar os saberes da universidade para a população. Tal ideia é alvo deste estudo que será aprofundada mais adiante.

Ainda no aspecto histórico diretamente relacionado ao objetivo desta pesquisa, destaca-se a interação entre universidade e sociedade. Essa interação surgiu especialmente com o Movimento de Córdoba, anteriormente citado, e teve consequências positivas, como afirma Mazzilli (1996) que se sustenta na idéia de associação entre ensino, pesquisa e extensão como meio de possibilitar a existência de um modelo de universidade voltada aos interesses da maioria da população, que tem origem nos congressos de universidades latino-americanas, ocorridos a partir de 1949, para resgatar as repercussões do movimento de Córdoba. O surgimento desta nova concepção ocorre no Brasil por volta da década de 1970.

Este breve resumo das etapas históricas destaca a universidade como *locus* do conhecimento que se desenvolve através de atividades indissociáveis entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, este estudo pretende analisar a indissociabilidade de tais funções nos cursos de pós-graduação *lato sensu* da UNISUL, no período entre 1980 e 1990.

Em síntese, pode-se destacar, do ponto de vista histórico:

1. a transmissão dos conhecimentos acumulados, como função primeira da universidade e característica fundamental e única, já acontecia nas universidades medievais, especialmente no modelo alemão de Humboldt;
2. o reconhecimento da pesquisa científica como tarefa básica da universidade é tão importante quanto o ensino;
3. o surgimento da universidade francesa, que identificou o ensino profissional –

direcionado para contribuir com os objetivos do ideário Napoleônico – como a principal característica do ensino superior;

4. com o Movimento de Córdoba é plantado o gérmen da ideia da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como função da universidade.

A retrospectiva histórica do desenvolvimento da universidade constitui a base e apresenta interfaces para os objetivos deste estudo.

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS ACERCA DA EXTENSÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU NO BRASIL

O contexto histórico da universidade traz em si uma cadeia de interesses e direcionamentos históricos e políticos. A universidade tem, como se viu, uma concepção histórica. Pode-se chegar a sua essência somente a partir de sua criação e da identificação dos rumos que ela tomou, como parte da realidade concreta, historicamente constituída e em íntima relação com valores e demais instituições da sociedade. (FÁVERO, 2000).

Ao analisar a história da universidade, pode-se afirmar que, entre as instituições sociais, ela foi adquirindo uma função social elevada, nobre, ao acumular os papéis de ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Gramsci (1999) criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” e transformá-las em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de uma multidão de homens ao ser conduzido a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

Socialmente, a universidade está, então, encarregada da instrumentalização da cultura, tratando a informação como conhecimento, de forma a reduzi-lo, dividi-lo, dosá-lo, qualificá-lo e não inter-relacioná-lo, desconsiderando o

necessário processo de apreensão das relações dos determinantes e contradições da realidade com o pensamento do aprendiz. (ANASTASIOU, 2002).

Três missões geralmente são atribuídas ao ensino superior. Duas são tradicionais: de um lado, a pesquisa e a cultura e, de outro lado, a formação dos professores; elas são, mais de nunca, cruciais para o desenvolvimento. A terceira é a mais recente, mas tem tornado-se cada vez mais importante: consiste em responder às novas necessidades de qualificações criadas pelas economias modernas, mediante a formação profissional de alto nível de quadros científicos e técnicos, em função de tecnologias mais recentes, assim como de pessoal administrativo e de dirigentes capazes de gerir sistemas mais complexos. (BLONDEL, 2000 apud DELORS, 2005, p. 188).

Cunha (2005), valendo-se de estudos de Bourdieu e Bernstein, afirma que as questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem, na educação superior, não são apenas de ordem pedagógica, mas também de ordem epistemológica, decorrente do caráter político-ideológico presente na sociedade.

Esta questão ideológica também aparece no Brasil, pois, apesar de haver faculdades desde a vinda do império, a realidade acima descrita de universidade integrada com ensino, pesquisa e extensão com um papel social mais claramente definido efetiva-se realmente com a Constituição Federal de 1988. Esta se apresenta, sem dúvida, como nova e revolucionária no cenário nacional em relação à concepção de universidade.

A regulamentação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão preconizada pela Constituição de 1988 foi motivador para investigar a realidade dos cursos de pós-graduação *lato sensu* da UNISUL, entre 1980 e 1990. Buscou-se resgatar como houve e se houve a transição quanto à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão naquele nível da pós-graduação.

Essa legislação levou oito anos de tramitação no Congresso Nacional e, finalmente, em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada e promulgada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso como Lei n.º 9394. (CURY, 1997).

Foi na Constituição de 1988 que a sociedade, por meio dos movimentos sociais organizados na Constituinte, apresentou os termos do artigo 207 prevendo a obrigatoriedade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, modificando estruturalmente a concepção de universidade no País.

Pela primeira vez, constitucionalmente, ficou estabelecida a obrigatoriedade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que constituem as três funções básicas da Universidade, as quais legalmente devem ser

equivalentes e merecer igualdade em tratamento por parte das instituições de ensino superior.

O artigo 207 da Constituição, ao afirmar que "as universidades obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão", de certa forma, exige que as universidades desenvolvam tais atividades de forma integrada. Na íntegra, o artigo está assim redigido:

Art. 207 - As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A universidade sempre foi a detentora do conhecimento e de sua transmissão como se pode constatar nesta revisão histórica. Na prática, a busca do conhecimento e sua disseminação pelo ensino é prática anterior aos preceitos legais expressos no artigo 207 da Constituição. A legislação apenas consolidou a prática vigente.

Segundo Bollmann (2010), neste solo de debates, nasceu no Brasil um mandato constitucional que veio a exigir, para a universidade, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, atribuindo-lhes igual e intransferível peso no processo educacional de formação de profissionais, nessa instituição social que exerce, assim, o seu papel fundamental.

Após ter se tornado um preceito constitucional expresso no artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, algumas universidades vêm se movendo no sentido de cumpri-lo, a despeito das diferentes peças legais que vão, pouco a pouco dificultando a materialização do princípio, razão de ser da instituição universitária. Isto significa que, no âmbito legal, o Brasil se insere na perspectiva de uma concepção de universidade que pouco ou nada tem a ver com o empreendedorismo mercadológico, marca da globalização neoconservadora que tenta ressignificar essa concepção (Bollmann).

Segundo Carvalho (2010), o conceito de indissociabilidade diz respeito à parcial existência do ser, quando só se complementa com a presença do outro. *Mutatis mutandis*, é como num contrato bilateral, quando um lado não existe ou quebra seu compromisso, a bilateralidade deixa de existir. O que é indissociável, por definição, não existe sem a presença do outro. Isto faz pensar que o todo, o indissociável, deixa de ser ele mesmo quando se dissocia.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades requer, portanto, ações conjuntas e articuladas. O tema da indissociabilidade tem a ver com a própria essência ou com a razão de ser das universidades.(Carvalho) Neste contexto de debates em torno do papel das universidades, a formação de profissionais das diferentes áreas do conhecimento se dá, portanto, pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão. E a formação de professores não foge à regra.

Segundo Bollmann (2010), há uma mudança de paradigma, própria da globalização, no intuito de retirar os países em desenvolvimento do processo de produção do conhecimento. Tal versão neoconservadora reforça o primado da produção científica nos países da hegemonia dominante, transforma a universidade, na sua capacidade de produzir conhecimento, excluindo-a de sua função autônoma e indissociável de ensino, pesquisa e extensão.

Lima (2007, p. 61), destaca que o projeto neoliberal para a universidade brasileira “é claro e articula três núcleos básicos: em relação ao projeto político-pedagógico, operacionaliza a redução das universidades públicas a ‘escolões de terceiro grau’ através da destituição da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, especialmente para as áreas de humanas e ciências sociais aplicadas.”

Segundo Bollmann e Carvalho (2010), mesmo atualmente, o Brasil, como outros países de economia dependente, “não necessita da pesquisa científica e tecnológica” segundo a política dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e Organização Mundial do Comércio (OMC). Para atender à “modernidade”, o país necessita de um potencial de “trabalhadores flexíveis” para o “mercado flexível” com capacidade para o trabalho especializado.

Uma espécie de revolução educacional se formou com a criação, a partir da promulgação na Constituição da República Federativa do Brasil, e conseqüentemente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que veio complementar os preceitos constitucionais da lei maior brasileira.

É pela pesquisa que novos conhecimentos foram e são gerados. E é por meio da extensão que a difusão deste conhecimento, sua socialização e democratização, bem como das novas descobertas na comunidade científica, poderá ser materializada. A extensão universitária, apesar de interdependente, propicia a complementação da formação dos universitários nas atividades de ensino

com a aplicação prática.

O ensino precisa da pesquisa para oxigená-lo, aprimorá-lo e inová-lo, pois, ao contrário, corre o risco da estagnação. Além disso, o ensino necessita da extensão para levar seus conhecimentos à comunidade e complementá-los com aplicações práticas. A extensão precisa dos conteúdos dos alunos e professores do ensino para ser efetivada. Enfim, há (ou deveria haver) uma complementariedade que efetiva (ou que viesse a efetivar) a universidade como um *lócus* do conhecimento.

É consenso entre os autores que a qualidade educacional depende diretamente, do grau de desenvolvimento, equilíbrio e harmonia entre os três vértices reais: ensino, pesquisa e extensão como papel intrínseco da Universidade.

Nesse sentido, forma-se um ciclo virtuoso onde a pesquisa aprimora e produz novos conhecimentos, os quais são difundidos pelo ensino e pela extensão, de maneira que as três atividades tornam-se complementares e dependentes, atuando de forma sistêmica em sua contribuição social.

Mesmo tendo clareza de que ao oferecer um curso de extensão a universidade também ensina, a pós-graduação *lato sensu*, por ser integrada por alunos que não necessariamente estão inseridos no ensino e na pesquisa, constitui-se em extensão universitária.

A extensão é uma das formas de mudança e evolução social do conhecimento gerado nas universidades, podendo efetivamente chegar à sociedade. Pode-se pontuar uma série de questões relativas à qualidade dos cursos de pós-graduação *lato sensu* nas universidades brasileiras, no período considerado, segundo alguns teóricos que servirão de base para aprofundar tais questões no próximo capítulo.

Neste estudo, é interessante compreender conceitualmente as diferenças entre as formas que os programas de pós-graduação se desenvolvem, situando-os e diferenciando-os em dois níveis: *stricto sensu* e *lato sensu*.

Pós-graduação *stricto sensu*, em sentido restrito, define o sistema de cursos que se sobrepõem à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica e cultural. São os cursos de mestrado e doutorado, essencialmente voltados à pesquisa.

Pós-graduação *lato sensu* constitui regime de cursos que se seguem à graduação, integrada por cursos de especialização, aperfeiçoamento e atualização

profissional, presenciais e a distância. E, portanto, constitui-se em extensão, pela oferta ampla e aberta à comunidade, mesmo que possa e talvez seja o ideal haver pesquisa.

Os cursos de especialização representam a possibilidade de um instrumento poderoso e eficiente de educação continuada, ao colaborar com a difusão do progresso científico e com capacidade de desenvolver pesquisa, por ser modalidade de extensão.

O que se intenciona discutir neste estudo é como os cursos de extensão, na forma de pós-graduação *lato sensu*, se desenvolveram na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), no período de 1980 a 1990, período de transição histórica educacional brasileira, por assim dizer.

A UNISUL é uma universidade comunitária. Há concepções que colocam a comunidade ao lado do Estado e do mercado como o tripé que sustenta o universo público, próprio do comunitarismo responsivo (ADÁN, 2003); que acolhem o pressuposto de um Estado forte, indutor, regulador e subsidiário (SCHMIDT, 2009); em que o mercado é orientado não só pela competição, mas também pela cooperação (DOWBOR, 2009); e em que a sociedade civil é protagonista na esfera pública ampliada e participa da oferta de serviços públicos. (VIEIRA, 2005).

Segundo Vieira (2005), as instituições comunitárias de caráter público não estatal podem vir a ter uma potência política expressiva, caso as estruturas sociopolíticas e econômicas evoluam nesse sentido. Elas são criadas e mantidas pelas comunidades, orientadas para as necessidades da coletividade, prestadoras de serviços de interesse público na área social (como educação, saúde e assistência social). Mesmo sem pertencer à esfera estatal, elas reúnem condições para proporcionar ao país relevantes contribuições, ao compartilhar com o Estado e com as organizações da sociedade civil a tarefa de oferecer serviços públicos de qualidade.

Historicamente, não há clareza sobre o que são as instituições comunitárias, sobre o que as distingue das organizações privadas e sobre o caráter público não estatal que reveste grande parte delas. O presente estudo pretende contribuir ainda que secundariamente, para elucidar tais questões.

Comunidade é um dos temas clássicos do pensamento ocidental. Está presente no Antigo e no Novo Testamento, na teologia católica, na doutrina

socialista, na teoria da subsidiariedade, no chamado comunitarismo asiático e em renovadas formas de comunitarismo dos dias atuais. (ETZIONI, 2003).

Segundo Robert Nisbet (1982), a história da filosofia social é fundamentalmente a história das idéias e dos ideais humanos quanto à comunidade (e à anticomunidade). O autor sistematiza o pensamento dos filósofos sociais quanto às principais formas de comunidade, cujo protótipo é a família, a saber, as comunidades militar, política, religiosa, revolucionária, ecológica e pluralista, ressaltando que o tema é o principal objeto do pensamento dos filósofos sociais, mesmo que não apareça explicitamente como assunto central.

A comunidade foi confrontada pelo Iluminismo e pelas teorias liberais do contrato social. Sua “redescoberta” acontece no século XIX, envolvendo posições políticas distintas e muitas vezes antagônicas, do conservadorismo de Burke ao socialismo utópico de Proudhon; esteve presente em filósofos como Hegel e Bergson, permeou o pensamento religioso e reorientou a historiografia. (NISBET, 1998).

A sociologia ocupou-se intensamente do contraste entre a comunidade pré-moderna e a comunidade na sociedade industrial, a partir da distinção de Ferdinand Tönnies entre *Gemeinschaft* (comunidade). Zigmunt Bauman (2003) explica a importância da comunidade na vida humana pelas sensações a ela associadas: ela é uma coisa boa, um lugar cálido, confortável, aconchegante; um lugar seguro, em que há solidariedade, em que podemos esperar ajuda para as nossas necessidades.

O tema da comunidade continua em destaque no meio acadêmico. Sua vitalidade é atestada particularmente pela produção científica relativa ao capital social e ao comunitarismo, ambas importantes para pensar a relação entre o comunitário e o público não estatal.

O capital social é uma temática amplamente trabalhada no Brasil, desde a década de 1990. Tem especial interesse aqui o conceito de comunidade cívica, central nas obras de Robert Putnam (1996). Tomada da tradição republicana, Putnam atribui à comunidade cívica as seguintes características: participação cívica, igualdade política, solidariedade, confiança, tolerância e associativismo.

Sustentando que a comunidade cívica é um importante indicador de desenvolvimento e de eficácia institucional, Putnam enfatiza que o capital social

é um ingrediente indispensável para a democracia participativa, fertilizada pelo envolvimento ativo dos cidadãos.

O comunitarismo é uma temática de pouco destaque na academia e nos fóruns de debate da sociedade civil brasileira, limitada a certos círculos filosóficos e religiosos. Panorama diverso do de países do capitalismo central, como os Estados Unidos e vários países europeus, onde constitui uma pauta importante de debates nas últimas décadas.

Toda esta contextualização histórica do caráter comunitário em colóquio informal com o então coordenador de ensino, pesquisa e extensão da instituição, em muito se relaciona com a história da FESSC, agora UNISUL.

Existia a necessidade de se estabelecer regras mais gerais e mais duradoras, remetidas a um futuro indefinido, ou formuladas com o intuito de modelar uma estrutura, uma diretriz de governo, tenderia a prevalecer, entre os atores envolvidos, uma proposta compreendida como a melhor dentre os arranjos institucionais possíveis.

O que se aguarda de um governo, ou de uma Constituição, é que ela seja uma espécie de âncora institucional ao estabelecer parâmetros duradouros para a ação dos governos e para as funções do Estado.

Os líderes se vêem diante de conjunturas típicas de tomada de decisão, isto é, situações em que as deliberações acerca de determinado elenco de questões devem ser apreciadas sob a restrição de um conjunto de regras que delimitam o modo pelo qual as decisões serão tomadas. (Elster, 1993).

Como peculiaridade de todo momento constituinte, a percepção sobre o passado político recente, vivido pelos atores responsáveis pela formulação de um novo arranjo constitucional, consistirá num dos marcos de referência primordiais em suas ponderações. Estas ponderações, por sua vez, resultam, também, da escolha reflexiva que os atores e grupos específicos fazem, tendo como questão significativa, os riscos e os esforços com os quais deveriam se comprometer para alterar ou manter o *status quo*. (Lamounier, 1990).

Os cursos *lato sensu* têm como objetivo fundamental atender a uma demanda específica do mercado de trabalho no campo técnico-profissional específico, não abrangendo o total do saber em que se insere a especialidade. Além disso, o curso confere certificado a seus concluintes, o que muitas vezes pode representar ascensão no mercado de trabalho.

DADOS HISTÓRICOS E INSTITUCIONAIS DA UNISUL

A tese de doutorado do professor Eduardo Búrigo de Carvalho (CRB-14/173) registra o seguinte o seguinte histórico institucional:

A instituição teve seu início em 1964 como Instituto Municipal de Ensino Superior (IMES), oferecendo na época o Curso de Ciências Econômicas do Sul de Santa Catarina.

Através da Lei Municipal número 443, de 18/10/67, foi criada a Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina – FESSC, que absorveu o IMES e expandiu a oferta do ensino superior que até em 1988 era constituída de 15 cursos e 19 habilitações agrupadas em 5 faculdades, além de cursos de pós-graduação. Em 25/10/89 era aprovada pelo Conselho Federal de Educação a transformação da FESSC em Universidade, a UNISIUL, reconhecida pela Portaria Ministerial número 28/29 de 27/10/89. (CARVALHO, 1996, p. 87).

Os objetivos iniciais da Fundação voltaram-se para o desenvolvimento regional através da formação de recursos humanos qualificados, e da promoção do ensino, da pesquisa e da extensão dos serviços à sociedade circundante. Esses objetivos se mantêm válidos, pois a universidade busca cumprir suas funções básicas de ensino, pesquisa e extensão, buscando ser agente de desenvolvimento regional. A UNISUL é um centro de saber socialmente útil, com objetivos claros, finalidades e funções próprias, socialmente aceitos e legitimados pela comunidade. Estes valores são operacionalizados de forma que o homem seja beneficiário. (CARVALHO, 1996, p. 88).

Segundo o site da própria universidade (31/01/2010), a Unisul possui quatro Campi instalados nos municípios de Tubarão, Araranguá (1992), Palhoça (1996) e Florianópolis (2002), com unidades em várias cidades de sua área de abrangência. No ensino, conta com cerca de 30 mil alunos, distribuídos em mais de 50 cursos de graduação, pós-graduação e ensino a distância.

A Educação Infantil e os ensinos Fundamental e Médio são oferecidos pelo Colégio Dehon, órgão complementar da Universidade. Em 2004 as atividades do programa UnisulVirtual foram transformadas no campus UnisulVirtual. Os campi foram reagrupados e hoje são apenas dois, o Campus Norte e o Campus Sul. Cada um deles possui unidades descentralizadas.

O Reitor é eleito por um colégio eleitoral formado pela soma dos integrantes do Conselho Universitário, da Câmara de Gestão (colegiado intermediário destinado à gestão) e do Conselho Curador. O mandato é de quatro anos. Fazer uma nota de rodapé indicando o número da resolução e informando a mudança ocorrida em 2009, onde a eleição se democratizou. Os coordenadores de curso são eleitos pelas respectivas congregações de curso. Em síntese, a contextualização do problema

desta pesquisa levantou os principais marcos históricos da universidade que tem como função essencial o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. Abordou-se a situação da indissociabilidade expressa artigo 207 da Constituição Federal e apresentou-se o conceito de extensão e o papel dos cursos de pós-graduação *lato sensu*. A contextualização incluiu, também, dados históricos e estruturais da UNISUL, local de desenvolvimento do presente estudo. Dados mais detalhados dos cursos de pós-graduação *lato sensu* serão apresentados no capítulo 3, destinado à análise.

PERCURSO METODOLÓGICO

Após a contextualização do problema de pesquisa, buscou-se a melhor forma de operacionalizá-la metodologicamente. Decidiu-se por uma pesquisa exploratória documental, já que o objetivo era verificar a situação dos cursos de pós-graduação *lato sensu* na UNISUL, no período entre 1980 e 1990, relativamente à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Acreditando que conhecer a história é uma forma de construir um futuro mais consciente, buscou-se fazer um resgate histórico dos cursos de pós-graduação *lato sensu* na UNISUL e proceder à análise de seu funcionamento no período considerado.

A modalidade escolhida foi a pesquisa exploratória, pois esta tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a analisar e levantar hipóteses, já que se consideram os mais variados aspectos relativos ao fato estudado, como será o caso.

Segundo Gil (2002), uma pesquisa pode ser classificada como exploratória quando tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Pode envolver levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

Justifica-se a escolha pela pesquisa exploratória, pois esta modalidade busca desenvolver o conhecimento sobre o tema, sendo útil para proporcionar um maior aprofundamento e esclarecimento sobre o tema. A escolha deu-se em função do objetivo da pesquisa: conhecer e analisar o contexto geral dos projetos de

extensão em forma de pós-graduação *lato sensu* ofertados pela UNISUL, no período de 1980 a 1990.

A próxima etapa será um levantamento bibliográfico que será elaborado no segundo capítulo.

Segundo Gil (2002), uma pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

No terceiro capítulo desta dissertação de mestrado serão utilizados documentos cedidos pela instituição (pesquisa documental) e entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas relativas ao objeto de pesquisa, o que, segundo Selltiz et al. (1967), caracteriza uma pesquisa exploratória documental.

A pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos de pesquisa, como nesse caso. Uma das características da pesquisa documental citada por vários autores como, por exemplo, Gil (2002) é que as fontes são diversificadas e dispersas, o que se encaixa neste estudo.

O mesmo autor pontua que a pesquisa documental é muito semelhante à bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa. Além de analisar os documentos de “primeira mão” (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições, entre outros), existem também aqueles que já foram processados, mas que podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas e outros.

Especificamente no caso deste estudo, em que se analisarão relatórios, cedidos pela UNISUL, a respeito dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, oferecidos entre 1980 a 1990, assim como a estrutura institucional da época, acredita-se encontrar dados confiáveis para a validade das conclusões. Com base na metodologia escolhida, acredita-se conseguir conhecer melhor a forma como os cursos de extensão de pós-graduação *lato sensu* foram desenvolvidos na UNISUL, no período considerado, relativamente à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

2. APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

2.1 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Muitas são as discussões, preocupações, questionamentos e levantamentos acerca da universidade brasileira na atualidade.

Apresentam-se, a seguir, algumas visões e questões apontadas por diferentes autores acerca da universidade brasileira e da obrigatoriedade legal da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Santos (2004, p. 31) entende a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão como um catalisador do conhecimento "pluriversitário", que permite "a inserção da universidade na sociedade e a inserção desta na universidade".

Para Pereira Junior (2005), a indissociabilidade pode ser entendida como um princípio orientador da universidade, nascido sob o influxo dos debates que estabelecem o lugar da universidade no seio da sociedade em geral, recebendo dela, assim, uma nítida influência. Uma tendência seria a de um conhecimento científico em diálogo permanente com as demandas sociais, segundo o autor.

Segundo Silva e Sguissardi (2000), o estudo das funções ensino, pesquisa e extensão, e seus desdobramentos no atual formato institucional do ensino superior brasileiro mostrou ser decorrente de um processo de reformas no interior de um radical movimento de transformações político-econômicas em âmbito mundial. Principalmente recomendações implícitas com justificativas econômicas do Banco Mundial para que o Brasil não seguisse os modelos adotados atualmente pelas universidades da Europa.

De qualquer forma, para o Brasil, mesmo fora dos padrões europeus, a regulamentação da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão representou uma revolução educacional.

Para autores supracitados, a relação entre o ensino e a extensão conduz a mudanças no processo pedagógico, pois alunos e professores constituem-se em sujeitos do ato de aprender. Ao mesmo tempo que a extensão possibilita a

democratização do saber acadêmico, por meio dela este saber retorna à universidade, testado e reelaborado. A relação entre pesquisa e extensão ocorre quando a produção do conhecimento é capaz de contribuir para a transformação da sociedade. A extensão, como via de interação entre universidade e sociedade, constitui-se em elemento capaz de operacionalizar a relação entre teoria e prática, a ser aprofundado mais adiante.

Porém, é ela que caracteriza a universidade. Segundo Bollmann e Carvalho (2010), a universidade é uma instituição social e, portanto, sua legitimidade se sustenta no princípio da autonomia e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A relação internacional e a conseqüente relação de dependência da educação, também é tema pontuado por outros autores. Uma doutrina enfatiza que a globalização ou mundialização do capital (CHESNAIS, 1996), dependendo da terminologia utilizada, foi e continua sendo objeto de muitas críticas e insatisfações, principalmente em relação às políticas sociais. Decorrem dessa política econômica, a estagnação das economias nacionais e o repasse das responsabilidades do Estado-Nação à iniciativa privada, com a redução dos investimentos nas políticas públicas.

O processo mundial de acumulação capitalista serve-se da cumplicidade de atuação do poder do dinheiro e do poder do Estado. Segundo Bollmann e Carvalho (2010), o contínuo processo de reformas constitucionais que descaracterizou boa parte da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a “Constituição Cidadã”. Isto contribuiu para a subserviência econômica e seus impactos no mundo do trabalho, cabendo aos países dependentes da hegemonia mundial o papel de receptores das tecnologias e, aos mais ricos, pela divisão internacional do trabalho, o reforço do histórico papel de produtor de ciência e tecnologia. Cumpre-se, assim, o caráter neoconservador da relação centro/periferia, “necessário” aos novos modos de regulação mundial.

Na “nova ordem” capitalista neoliberal, a concepção de universidade vê-se influenciada, mais do que nunca, pela redefinição da concepção de Estado – de instituição autônoma e de lugar da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, vai se redimensionando como uma organização social – competitiva, pragmática, “eficiente e eficaz”. Nesse sentido, está voltada aos interesses da economia globalizada de mercado, reproduzindo, na sua “principal” função, o

“empreendedorismo” como “solução” para o mundo do trabalho, omitindo a realidade do desemprego estrutural.

No entanto, o ato de fundação de uma universidade visa à formação de um contingente da população em nível superior, isto é, num nível técnico-científico capaz de “pensar” e dirigir o desenvolvimento tecnológico, científico e social de uma nação. Isto se deduz da análise do objeto e das metas institucionais da universidade, que amarram uma relação sempre muito profunda entre as instituições universitárias e a educação do contingente populacional de um país.

Muito embora haja um profundo debate ideológico, nem sempre convergente em relação à educação e sua compreensão enquanto ciência, há, por outro lado, algumas concordâncias, como a importância e a finalidade do processo educacional, a responsabilidade governamental, o papel social da universidade, entre outras.

Recorde-se a histórica luta pela democratização da sociedade brasileira pós-golpe militar de 1964. Foi um movimento que, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade, de um lado, e, de outro, a ruptura com os mecanismos político-pedagógicos da ditadura militar, interferiram na elaboração de uma concepção de homem, de mundo, de sociedade, com valores diferenciados daqueles que o poder ditatorial instituído apresentava.

Segundo Bollmann (2010), o afastamento desta indissociabilidade, isto é, a fragmentação, condição de sobrevivência da organização, torna-se real. Propõe a especialização como estratégia principal e entende por pesquisa a delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle. É evidente que a avaliação desse trabalho só pode ser feita em termos compreensíveis para uma organização, isto é, em termos de custo-benefício, pautada pela idéia de produtividade, que avalia em quanto tempo, com que custo e quanto foi produzido. Reduzida a uma organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva. Mas por que ela o faz? Porque está privatizada e a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores. Isso significa que a universidade pública produz um conhecimento destinado à apropriação privada. Essa apropriação, aliás, é inseparável da mudança profunda sofrida pelas ciências em sua relação com a prática (CHAUÍ, 2003, p.8).

A qualidade dessa formação no âmbito da universidade brasileira, cuja ressignificação na sua concepção termina por interferir, também, na formação docente.

No Brasil, os programas de modernização, necessários à adesão ao pacto estabelecido pelos novos modos de governar trazidos pelos ventos neoliberais e materializados nas diretrizes dos organismos internacionais, notadamente, no Banco Mundial, foram “gentilmente” absorvidos pelos diferentes governos, ao longo das duas últimas décadas. Moraes (2003, p. 11), destaca:

Não por coincidência, itens como gestão, financiamento, organização acadêmica e integração regional e inter-regional passaram a ser os mais destacados nas reformas [...]. Tratava-se, como se lê no documento da Cepal/UNESCO (1995), de estabelecer objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização). [...] de fato, essa reforma, ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura. Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. [...] A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.

Essa “inovação” na concepção de universidade traz consigo consequências inevitáveis para as históricas funções de ensino, pesquisa e extensão.

Para exercer o papel de produtora de conhecimento, a concepção de universidade se fundamenta no princípio da autonomia, que no Brasil está expresso no artigo 207 da Constituição de 1988.

Entende-se por ensino a transmissão do conhecimento acumulado, de maneira sistemática e organizada, visando à aprendizagem. Por pesquisa, a busca de novos conhecimentos, através da pesquisa científica e consolidação do conhecimento existente. Por extensão, a disseminação do conhecimento acumulado, visando à sua socialização e interação com a comunidade.

Contudo, evidencia-se também que estas três bases da formação educacional universitária são fundamentalmente complementares, e o são de tal modo interdependentes, que são indissociáveis. Esta indissociabilidade é de tal razão, que diz respeito à parcial existência de cada uma, se não se complementa com a existência da outra.

A existência da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão vem sendo substituída por ações que levam em conta, para além da necessidade teórica da produção do conhecimento, contraditoriamente, os aspectos mais pragmáticos possíveis, sobretudo da utilidade do conhecimento para o mercado.

Parece que há dois longos caminhos a serem percorridos. O primeiro, de caráter teórico, refere-se à compreensão exata da extensão e da compreensão do conceito de universidade.

Com os debates constitucionais que precederam a inclusão do termo “indissociabilidade” no artigo 207 da Constituição, têm-se a oportunidade de perceber a extensão e o sentido dado ao termo pelo Parlamento brasileiro. Há que aprofundar os debates até se chegar ao sentido preciso do termo e sua exequibilidade nas universidades brasileiras. Diz respeito tanto à estruturação das universidades em termos de exercerem sua tríplice função, quanto à capacitação de todo o corpo docente no sentido de agregarem a si a capacidade de exercer a atividade docente, tendo em vista a tríplice função que é inerente à docência.

Chauí (2003, p. 6), enfatiza a necessidade da concepção de universidade como “instituição social, que exprime de maneira diferenciada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade”, criticando, também, a ressignificação da “universidade pública brasileira, nos últimos anos, definida pela reforma do Estado como organização social”.

A pesquisa, desta forma, engendra na sociedade o processo da descoberta para possibilitar e viabilizar soluções para a complexidade da sociedade. A universidade tem, neste particular, a função de, além de produzir este conhecimento,

por meio da pesquisa, formar profissionais para atuar na sociedade. Materializa, desse modo, seu papel fundamental na realização do avanço técnico e científico do País, procurando desenvolver uma relação mais articulada do homem com o meio em que vive, através das ciências da natureza, exatas e sociais, o que deveria lhe conferir reconhecimento social.

O conceito de extensão foi aos poucos sendo subtraído dos documentos sobre universidade. No seu lugar, a extensão passou a adquirir o papel de prestador de serviços do ensino superior, intimamente articulado às demandas do mercado.

De acordo com Shiroma (2003, p. 136-7) “a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão foi minada por uma conjugação de fatores”, entre eles, “a meta da conquista de eficiência, da qualidade, da equidade, pensadas sob a ótica do desenvolvimento econômico”. Entende-se, assim, que, a partir dessa análise, não existe verdadeira universidade sem pesquisa, ou sem ensino, ou sem extensão.

O conceito de universidade está, desse modo, imbricado na acepção de universidade, cuja finalidade precípua é a produção autônoma do conhecimento. As possibilidades para uma universidade que incorpora a indissociabilidade são grandes, no sentido de que ensino, pesquisa e extensão irão exercer seu papel na sociedade, seja pela sua avaliação interna, pela comunidade universitária, seja pela avaliação externa à universidade.

Uma maior reflexão e discussão sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade brasileira é fundamental para que cumpram o seu papel social e sua responsabilidade pelas mudanças estruturais e conjunturais que ocorrem na sociedade.

Segundo Claudio de Moura Castro (apud MURANAKA; MINTO, 1998), o ensino superior brasileiro tem sido dividido, desde o governo Fernando Henrique Cardoso, em quatro funções:

- 1) *Formar elites*, que são as pessoas que pensam melhor, que vão *assumir a liderança ou que vão criticar as lideranças*. As instituições que oferecem esse ensino também serão as *produtoras de conhecimento*, ou seja, terão *pesquisa*. Modelos: Harvard, Princeton e Yale, nos EUA.
- 2) *Formar profissionais*, como dentistas, médicos, advogados, engenheiros. São áreas onde não dá para operar sem vencer uma linguagem própria, que se adquire em um período longo de aprendizagem específica. Esse ensino tem necessidade de professores com experiência profissional, fato

que colide com a política brasileira de impedir que profissionais sejam professores universitários de primeira grandeza.

- 3) *Formar técnicos.* É semelhante a profissional, mas trata-se de áreas que “subiram o morro”. São práticas, com linguagem própria, mas que antes eram aprendidas no nível secundário. Exemplo: contadores, técnicos em eletrônica, fisioterapeutas. Como o ensino profissional, este deve ter laços estreitos com o mercado de trabalho – as empresas têm de interferir nesse ensino. É de duração bem mais curta.
- 4) *Formar pessoas com uma educação geral, não essencialmente voltada para uma única profissão.* Os exemplos são os cursos denominados nos EUA como “liberal arts” (artes liberais). “É a área que exige menos investimento.”

Outro exemplo de preocupação levantada acerca da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no Brasil é o das propostas alternativas de setores organizados no interior do ensino superior como o dos docentes.

Em julho de 1996, quando foi aprovada no XXXII Conselho Nacional das Associações de Docentes (CONAD) a Proposta da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior/Sindicato Nacional (ANDES/SN) para a Universidade Brasileira, a questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi levantada como princípio que fundamenta o padrão unitário de qualidade.

Entre outras, esta foi uma das conclusões do encontro: o princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico, favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes, e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciam na avaliação institucional.

A realidade é que a legislação desencadeou um novo panorama e novas discussões acerca do ensino superior no Brasil. Inclusive novos modelos institucionais de ensino superior surgiram a partir da LDB.

A configuração da educação superior do Sistema Federal de Ensino Brasileiro, estabelecida a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) foi regulamentada no que diz

respeito à sua organização acadêmica por sucessivos Decretos. O mais recente, e que está vigorando, é o de nº 3.860, de 9 de julho de 2001.

De acordo com os Decretos, assim se classificam as instituições do ensino superior quanto à organização acadêmica:

DECRETOS		
n.º 2.207/97 - Art. 4º	n.º 2.306/97 - Art. 8º	n.º 3.860/01 - Art. 7º
I- universidades	I- universidades	I- universidades
II- centros universitários	II- centros universitários	II- centros universitários
III-faculdades integradas	III-faculdades integradas	III- faculdades integradas, faculdades, institutos ou escola superiores.
IV- faculdades	IV- faculdades	
V- institutos superiores ou escolas superiores	V- institutos superiores ou escolas superiores	

Quadro 1 – Classificação das instituições de ensino superior, através dos decretos nº 2.207/97 – Art. 4º, nº 2.306/97 – Art. 8º, nº 3.860/01 – Art. 7º.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, Tubarão/SC, 2011.

Percebe-se que um leque de modelos de educação superior, sem a obrigatoriedade de oferecer pesquisa e extensão, também se abre, formando um novo cenário com outros riscos, ameaçando a real indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que uma educação de qualidade requer.

A extensão como foco de estudo

A extensão é um dos espaços que propiciam a realização de atividades acadêmicas de caráter interdisciplinar, possibilitando intensas trocas entre áreas distintas do conhecimento, interação de conceitos e modelos complementares. Além disso, faz da integração e convergência de instrumentos e técnicas para uma consistência teórica e operacional que estrutura o trabalho coletivo e contribui para uma nova forma de fazer ciência, revertendo a tendência comum, nas universidades, de compartimentação do conhecimento da realidade.

Por meio da extensão, propõe-se uma relação entre universidade e outros

setores da sociedade, que seja transformadora, instrumento de mudança em busca de melhoria da qualidade de vida. Uma atuação voltada para os interesses e necessidades da maioria da população, aliada a movimentos sociais de superação de desigualdades, de exclusão e implementadora de desenvolvimento regional e de políticas públicas.

Através da extensão, ocorre a troca entre o saber sistematizado acadêmico e o popular, que possibilitará a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade, propiciando a efetiva participação da comunidade na atuação da universidade, com vistas ao desenvolvimento de sistemas de parcerias interinstitucionais.

Muitos autores, como Santos (2002), têm a preocupação de que a extensão não seja tratada como uma tarefa compulsória, mas antes, à semelhança do que ocorre com a pesquisa, uma atividade que decorre naturalmente desse compromisso social de uma instituição orientada pela superação das distâncias entre os saberes científico e popular.

Caso seja enquadrada pelo princípio da indissociabilidade, a extensão e a pesquisa tornam-se consequências naturais da docência, referências para que o ensino não se torne abstrato, nem desligado das realidades locais, como pretendem os autores já citados.

Segundo Visvanathan (2004), outra vantagem decorrente da articulação entre ensino, pesquisa e extensão é o reconhecimento dos limites e peculiaridades de cada uma dessas três atividades. Nem toda pesquisa consiste em extensão, pois o conhecimento produzido pode ser encarcerado no debate teórico ou ser desenvolvido com objetivos que não sejam aqueles das populações que participaram na investigação. Já a extensão, caso seja orientada pela concepção da superioridade do saber científico em relação aos saberes produzidos pelos grupos atendidos, também pode incorrer no erro de fechar os olhos para esses últimos saberes e manter a separação entre o que o autor chamou, por um lado, de ciência e, por outro, de 'mundivisões' alternativas.

O modelo universitário, muitas vezes praticado na educação superior, ainda é aquele próprio do momento de afirmação e consolidação do saber científico, típico de uma estrutura ainda não eminentemente dialogal. (PEREIRA JÚNIOR, 2005).

No caso da pós-graduação, em particular, segundo Pereira Junior (2005),

pode-se também dizer que muitos ainda se encontram na mesma etapa de produção universitária, de sorte que a indissociabilidade ainda é uma meta a ser perseguida. A ênfase, em muitos casos compreensível, atribuída naturalmente à pesquisa, deveria realçar ainda mais as possibilidades de articulação com o ensino e a extensão, e não contribuir para a dissociação entre os fazeres que, constitucionalmente, fixam a identidade da universidade no Brasil.

Em decorrência disso, para o autor, a extensão termina por ser relegada a um lugar secundário na pós-graduação, contribuindo para práticas de pesquisa e ensino dissociadas da realidade.

Porém, segundo Melo Neto (2003), a extensão apresenta-se como uma estrada de mão dupla, pela qual há uma troca entre os conhecimentos universitários e os comunitários, diante das reais necessidades, anseios e aspirações sociais, intercâmbio esse em que a universidade positivamente é provocada, influenciada e fortalecida.

[...] se coloca como um espaço estratégico para promover práticas integradas entre as várias áreas do conhecimento. Para isso é necessário criar mecanismos que favoreçam a aproximação de diferentes sujeitos, favorecendo a multidisciplinaridade; potencializa, através do contato de vários indivíduos, o desenvolvimento de uma consciência cidadã e humana, e assim a formação de sujeitos de mudança, capazes de se colocar no mundo com uma postura mais ativa e crítica. A extensão trabalha no sentido de transformação social. (CASTRO, 2004, p. 14).

Desconsiderar a extensão, para Silva (2000), é também negar as várias contradições que atravessam o interior da universidade, desde suas origens até as transformações recentes. Pode-se perceber que, apesar do avanço da lei assegurando a indissociabilidade, a extensão traz ainda riscos e lacunas para uma educação de qualidade.

Nesta direção, a extensão universitária pretende deixar de ser uma função esporádica e assistemática para caracterizar-se como uma função acadêmica, que compõe o pensar e o fazer universitário, constituindo-se parte integrante do currículo em uma perspectiva de interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Serrano (2001) alerta para a necessidade dessa consolidação, apontando indicadores para essa nova prática:

A institucionalização de uma extensão verdadeiramente acadêmica exige,

naturalmente, uma intensa articulação interna e externa dentro das universidades; tanto na formulação de uma política pedagógica onde de fato a indissociabilidade entre extensão, o ensino e a pesquisa se materializam como na formulação de parcerias de dimensão interinstitucional, e na integração com os agentes sociais dos projetos de dimensão interinstitucional e na integração com os agentes sociais dos projetos de extensão. (SERRANO, 2001, p. 26).

A PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* NO BRASIL - HISTÓRICO E DESAFIOS DA GLOBALIZAÇÃO

Neste capítulo, além de apresentar uma breve retrospectiva histórica da pós-graduação brasileira, busca-se levantar algumas questões da educação superior no contexto globalizado. Para compreender o contexto da pós-graduação *lato sensu* na década de 1980, faz-se necessário incluir um panorama histórico da pós-graduação no Brasil.

Em relação ao ensino superior, um dos enfoques históricos tem sido a subordinação ao governo central, desde a criação do ensino superior profissional em 1808, com a chegada da Corte portuguesa ao Brasil.

Por ocasião do Ato Adicional de 1834, instaurou-se a dualidade de competência em relação aos assuntos da educação. As Províncias, em seus respectivos territórios ficaram claramente com a faculdade de iniciativa relativamente ao ensino primário e secundário. A competência do Governo Geral passou a ser entendida como a de promover na capital do Império o ensino de todos os graus, e a de prover o ensino superior em todo o país. (SILVA, 1969).

Valdir Chagas, educador e conselheiro do então Conselho Federal de Educação (CFE), afirma que podemos distinguir na luta pela implantação da Universidade no Brasil, três grandes períodos: o primeiro em que “já tínhamos a Universidade, embora não possuíssemos a instituição”; o segundo em que “tivemos a instituição mas não possuíamos a Universidade”; e o terceiro “a caracterizar-se por uma constante busca de autênticos padrões de funcionamento”. (CHAGAS, 1967, p. 15).

As constituições, no contexto do Estado moderno, em que as relações de poder são secularizadas e configuradas numa esfera autônoma, estabelecem as estruturas que formam o governo e especificam o estoque de direitos e deveres dos indivíduos (Schmitt, 1982).

A institucionalização da universidade no Brasil por via legal, sem a correspondência real de uma estrutura universitária, condicionou o processo de formação desta universidade. Seria mais uma das dicotomias que têm caracterizado a educação brasileira: enquanto o ensino superior crescia em ritmo acelerado (em termos de cursos, unidades escolares e número de alunos), crescia, também, no meio da intelectualidade brasileira considerada mais progressista, a insatisfação com este modelo de universidade. Em outras palavras, o retorno ao velho debate da quantidade *versus* qualidade, perfeitamente aplicável no país, segundo Chagas (1967), desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior.

A relação que se estabelece entre poder constituído e poder constituinte tem se mostrado um posto de observação recorrente entre os estudiosos dos processos políticos que envolvem mudança ou alteração na disposição das relações de poder, tanto no âmbito do Estado como deste em conexão com a sociedade. (Finer, 1964; Arendt, 1988; Morán, 1993).

A evolução constitucional, quase por definição, espelha momentos de tensão e de conflitos, uma vez que é instalada para instituir um novo ordenamento do poder, ao mesmo tempo em que, simbólica e efetivamente, deve alterar ou eliminar a moldura política antecedente.

Invoca-se, aqui, um colóquio informal com professor Eduardo Búrigo de Carvalho, que desempenhava, à época da realização deste estudo, a função de coordenador de ensino, pesquisa e extensão da universidade pesquisada. Segundo o entrevistado, os cursos de pós-graduação foram utilizados como forma de qualificar aqueles professores que, então, atuavam em sala de aula portando apenas com graduação.

Algumas situações sócio-históricas marcaram o ensino superior brasileiro. No período de 1960-1980, segundo Madeira (1981), este desenvolvimento histórico pode ser dividido em quatro fases:

- a) de 1960 a 1964 – correspondendo a um período de grave crise econômica, social e política, em que a demanda por ensino superior começa a fazer pressão;
- b) de 1964 a 1969 – compreendendo a consolidação do regime militar, em que a demanda reprimida continua a aumentar o seu poder de pressão;
- c) de 1969 a 1974 – correspondendo ao período do chamado “milagre brasileiro”, em que o governo responde às pressões com a expansão dos

cursos, das unidades e das vagas;

- d) de 1974 a 1980 – período em que o governo aciona mecanismos para conter a expansão que ele próprio incentivara no período anterior. (MADEIRA, 1981, p. 20-21).

Entre 1960 e 1974, as instituições de ensino superior cresceram 286%, o número de cursos por elas mantidos aumentou 176% e o número de alunos, 1.059%. Entre 1969 e 1974, a demanda por ensino superior, considerada em termos do número de inscritos nos concursos vestibulares, cresceu 237%, e a oferta de vagas, 240%. FONTE?

Torna-se evidente, portanto, que a expansão não ocorreu como resposta do governo apenas à pressão da demanda, já que esta continuou aumentando sempre, enquanto o crescimento da oferta apresenta redução brusca no período subsequente a 1974.

O período de expansão se justifica, também, e talvez esta seja a sua melhor explicação, para atender ao modelo político-econômico denominado “o milagre brasileiro”.

Paralelamente ao crescimento quantitativo, cresciam as críticas e os movimentos dos quais faziam parte intelectuais, educadores e estudantes que discutiam e questionavam o rumo tomado pelo ensino superior brasileiro.

Apesar de se denominarem universidades, as instituições criadas a partir de 1920 consistiam de aglomerados de escolas isoladas, profissionalizantes, mantendo “artificialmente” uma reitoria. As tentativas de possibilitar um maior nível de agregação e de integração entre as escolas, pela criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras ou equivalente, ou não chegaram a se concretizar, ou estas faculdades se transformaram em mais uma “escola profissionalizante”, destinada à formação de professores, segundo Chagas (1967).

É neste contexto de educação superior que, reconhecendo a fundamental importância da pós-graduação para a formação universitária e a natureza especial de cursos, o relator Newton Sucupira apresenta o Parecer CFE nº 977/1965. Nele, apresenta, por encomenda extinto Conselho Federal de Educação, as distinções entre as dimensões da pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, permitindo um delineamento de suas características a seguir:

Os cursos *lato sensu* designam todo e qualquer curso que se segue à

graduação, pressupõem a graduação, como os cursos de especialização que o médico frequenta a fim de exercer uma especialidade da Medicina. Definem o sistema de cursos que se superpõem à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural.

São destinados ao aprofundamento do que compõe um ramo profissional ou científico, com sentido eminentemente prático-profissional e sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade, neste momento histórico. Têm objetivo técnico profissional específico. São de natureza acadêmica e de pesquisa e, mesmo atuando em setores profissionais, têm objetivo essencialmente científico.

Sua meta é o domínio científico e técnico de certa e limitada área do saber ou da profissão, a fim de formar o profissional especializado, pois qualificam a natureza e destinação específica de um curso, e são parte integrante do complexo universitário, necessários à realização de fins essenciais da universidade.

Tais cursos oferecem certificado de eficiência ou aproveitamento que habilita ao exercício de uma especialidade profissional, e podem ser obtidos em instituições não universitárias. Conferem grau acadêmico, que deverá ser atestado de uma alta competência científica em determinado ramo do conhecimento.

Implicam especialização, estudada no contexto de uma área completa de conhecimentos com ampla fundamentação científica à aplicação de uma técnica ou ao exercício de uma profissão. São cursos eventuais, mas podem ter caráter regular e permanente. Compõem o ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico, segundo Brasil (1965).

No Brasil, a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* surgiu, no caso da formação necessária ao exercício da docência no ensino superior, em função da demanda por professores capacitados que a expansão universitária acelerada e desordenada demandava. O magistério superior estava em crise de urgência, pois as autorizações e fiscalizações do Conselho Federal de Educação (CFE) eram claras e exigiam melhor titulação docente.

Ao discorrer sobre o conceito de pós-graduação, o conselheiro Newton Sucupira, relator do Parecer CFE n.º 977/65, ressalta a importância de distinguir entre a pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. Em relação à última, afirma “que

se constitui regime especial de cursos” [...] e “conforme o próprio nome está a indicar, designa todo e qualquer curso que se segue à graduação”. E prossegue, afirmando que normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento têm objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade.

São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. [...] Mas, a distinção importante está em que especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação em sentido restrito define o sistema de cursos que se superpõem à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica e cultural.

Regulamentados pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 12/83, de forma vaga e imprecisa, os cursos de aperfeiçoamento e especialização conviveram por longo período como iguais ou diferentes, dependendo da interpretação que as IES faziam dessa legislação. Atualmente, segundo o Parecer CNE/CES nº 617/99, Cursos de Especialização são os cursos oferecidos a candidatos que tenham concluído a graduação, com duração mínima de 360 horas, não computando o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o destinado à elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Com esta demanda suprida em 2001, o MEC lança uma Portaria sobre o assunto, da qual advém a Resolução CNE/CES nº 01, de 03 de abril de 2001, que propõe flexibilização, bem como diversos níveis regulatórios definidos. A Resolução CNE/CES 01/2007, que alterou a Resolução CNE/CES 01/2001, fixou dispositivos que demonstram serem suficientes para que os cursos continuem sendo objeto de autonomia das instituições, na visão do Conselho Nacional de Educação.

No sentido de contextualização da regulamentação dos cursos, para Fonseca (2004), o marco regulador foi expresso sob o embate de forças políticas educacionais e motivado por interesses do setor privado, de forma sucinta e flexível na Resolução CNE/CES nº 1/2001, que já definia parâmetros mínimos de condições de oferta e supervisão.

Nesse estado de liberdade e flexibilidade, evidenciou-se a não existência de uma política específica de acompanhamento estatal do desenvolvimento e oferta dos cursos de especialização.

Até hoje, persiste a necessidade de se estabelecerem regras mais gerais e mais duradoras, segundo a maioria dos teóricos e pesquisadores sobre a pós-graduação *lato sensu*, principalmente se compreendidas como atividade de extensão. Historicamente, no Brasil, medidas disciplinadoras são remetidas a um futuro indefinido, ou formuladas com o intuito de modelar uma estrutura, uma diretriz de governo. Nesse contexto, tenderia a prevalecer, entre os atores envolvidos, uma proposta compreendida como a melhor dentre os arranjos institucionais possíveis.

O que se aguarda de um governo, ou de uma Constituição, é que ela seja uma espécie de âncora institucional, ao estabelecer parâmetros duradouros para a ação dos governos e para as funções do Estado.

Os líderes se veem diante de conjunturas típicas de tomada de decisão, isto é, situações em que as deliberações acerca de determinado elenco de questões devem ser apreciadas sob a restrição de um conjunto de regras que delimitam o modo pelo qual as decisões serão tomadas. (Elster, 1993).

Como peculiaridade de todo momento constituinte, a percepção sobre o passado político recente, vivido pelos atores responsáveis pela formulação de um novo arranjo constitucional, consistirá num dos marcos de referência primordiais em suas ponderações. Estas ponderações, por sua vez, resultam, também, da escolha reflexiva que os atores e grupos específicos fazem, tendo como questão significativa, os riscos e os esforços com os quais deveriam se comprometer para alterar ou manter o *status quo*. (Lamounier, 1990).

A entrega de controle dos cursos à sociedade e instituições pode levantar a discussão que Frigotto (2006) aborda com muita propriedade. Segundo ele, a inexistência de compromisso efetivo, por parte do Estado, com o número e a qualidade da educação para a população faz com que esta fique aquém, até mesmo do que é funcional aos desígnios e interesses econômicos e sociopolíticos dominantes.

A implementação de uma política de afastamento do Estado da manutenção plena da educação superior pública pelo governo é uma realidade dentro da LDB. Para Chaves (2005), este tipo de diretriz incentiva a livre competição mercadológica e aproximam as universidades do modelo de empresas prestadoras de serviços que conduzem a novas formas de organização e gestão, acirrando o movimento de concorrência entre instituições. O que se deve levantar é se este

caminho realmente vem contribuindo para a qualidade educacional a que este serviço da educação se presta.

O fato é que a demanda por educação desencadeia a proliferação de ofertas, tanto que em 1992, a CAPES realiza o primeiro levantamento dos cursos de especialização oferecidos pelas 893 instituições de educação superior credenciadas na época, constatando que tinham sido oferecidos 1.427 cursos de especialização naquele ano, em 274 instituições. A partir do início da década de 1990, o universo de cursos de especialização voltados à qualificação técnico-profissional, oferecidos por empresas ou por associações profissionais, também foi se ampliando de modo significativo, embora não haja dados precisos a respeito. (SEVILHA, 1995).

As informações continuaram escassas e as poucas disponíveis não proporcionaram uma regularidade de divulgação, visto que os censos da Educação Superior não incluem dados detalhados dessa categoria de cursos. Em relação à disponibilidade de estatística oficial, apenas uma exceção ocorreu quando o Censo de 2003, publicado em 2005, dedicou, em seu respectivo resumo técnico, um tratamento analítico às tabelas organizadas com dados coletados no período de 2001 a 2003 sobre a pós-graduação *lato sensu*.

Os dados demonstraram que houve um aumento das instituições que ofereceram cursos de especialização: em 2001, das 573 IES, 119 eram públicas e 454 privadas. Em 2002, os números sobem para 719 (120 públicas e 599 privadas) e chegam a 843 (127 públicas e 716 privadas) em 2003. Por esses dados, pode-se comprovar a supremacia do setor privado, também, na oferta de cursos de especialização. Assim, a pós-graduação *lato sensu* foi ofertada por 45,3% das IES brasileiras, à medida que, de um total de 1.859 IES, 843 delas contemplaram cursos de especialização.

O Censo de 2005 (INEP, 2007) indica a existência de um total de 2.165 IES no Brasil, mas não registra quantas instituições ofertaram cursos de especialização. Dos 292.504 docentes atuantes na educação superior brasileira, 21,6% (63.294) eram doutores; 35,9% (105.114) eram mestres; e 29,7% (86.893) eram especialistas. No DF, em 2005, eram 2.215 docentes especialistas, de um total de 8.312.

Na década de 1990, retoma-se a expansão do ensino superior como expressão das necessidades políticas e econômicas do desenvolvimento nacional e das demandas sociais por canais de promoção. Essa expansão, porém, é

caracterizada pela evidência das limitações do Estado como promotor hegemônico do crescimento da oferta de vagas. Seria preciso compartilhar com a iniciativa privada o ônus dessa expansão, tendo o governo cuidado de desenvolver mecanismos de acompanhamento que garantissem as condições mínimas de qualidade das novas instituições e dos respectivos cursos.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, apresenta-se como uma reordenação do sistema educacional por inteiro e abre um conjunto de inovações que podem fazer o acesso ao ensino superior menos elitista. Por exemplo, a obrigatoriedade de cursos noturnos nas instituições públicas, a regulamentação e institucionalização da educação a distância, a criação dos Institutos Superiores de Educação para a formação do magistério para o Ensino Fundamental e Médio, o apoio aos programas de Educação Superior Continuada, os Cursos Superiores Sequenciais, entre outros.

Embora, ao tratar da Educação Superior, a LDB só utilize as expressões Instituições de Ensino Superior e Universidade, o Decreto nº 2.306/97, que a regulamenta, optou francamente pelo modelo tríplice. Desta vez, sob a forma de universidade, centro universitário e instituições não-universitárias de educação superior (estas compreendendo as faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores).

Foi o momento criador, em que as confederações de escolas, faculdades e institutos começaram a perder a sua tradicional característica de fins em si, ao surgirem como simples meio para realizar a universidade estrutural e funcional do conjunto. (CHAGAS, 1967, p. 25).

Na atual Lei de Diretrizes e Bases, de autoria de Darcy Ribeiro, as instituições “não-universitárias”, pelo que as estatísticas têm demonstrado, vêm se constituindo não como uma situação transitória, como proposto àquela época pela reforma universitária, mas como a forma predominante da expansão.

Segundo Nina Ranieri (2000, p. 25), a Lei nº 9.394 é inovadora e modernizadora, ao romper com as rígidas prescrições da legislação.

Nos últimos quatro anos, a matrícula no ensino superior cresceu mais, em termos absolutos, do que nos 14 anos anteriores. (...) Em 1998, o país tinha 2,1 milhões de alunos no ensino superior, um acréscimo de 28% em relação a 1994. É um avanço impressionante, considerando-se que, de 1980 a 1993, a expansão do ensino superior foi de apenas 20,6%. (BRASIL, 2000, p. 10).

Não se pode deixar de reconhecer que muitas mudanças ocorreram nesse intervalo de tempo, mais acentuadamente nas duas últimas décadas: a pesquisa universitária se afirmou, principalmente, nas instituições públicas; tem sido realizado um grande esforço de qualificação do pessoal docente. Assim, a extensão universitária assume um papel de fundamental importância nas atividades de integração das instituições de educação superior com a comunidade e o setor empresarial. É inegável, também, a expansão que vem ocorrendo no ensino de graduação. As estatísticas apresentadas comprovam essa realidade.

Há seis anos, o sistema de ensino superior, predominantemente particular, se concentrava fortemente na Região Sudeste. Nos últimos anos, além de uma ampliação significativa das vagas na rede pública, explicada em parte pela oferta dos cursos noturnos, verificou-se uma tendência de interiorização das IES privadas, que abriram nas cidades do interior, um número de cursos muito maior do que nas capitais. Isso vem permitindo uma discreta correção nas desigualdades regionais. Segundo dados do Ministério da Educação, em 1988, o número de alunos das IES localizadas no interior já superava o número de alunos das IES nas capitais. Em 1999, o número de alunos das capitais era de 1.022.150, e do interior era de 1.103.808, confirmando a tendência de interiorização. (BRASIL, 2000, p. 10).

Os cursos de especialização são objeto também da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) nº 3, de 5/10/99 que, ao revogar a Resolução CFE nº 12/83, extinguiu os cursos de aperfeiçoamento, embora estes ainda constem no texto da LDB.

Além da definição da LDB, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras define os cursos de extensão como o conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico ou prático, presencial, ou a distância, planejadas e organizadas de maneira sistemática, com carga horária definida e processo de avaliação formal. Inclui oficina, workshop, laboratório e treinamentos.

Ainda segundo o Parecer CFE nº 977/65, “a pós-graduação *stricto sensu* (integrada pelo mestrado e doutorado) é constituída pelo ciclo de estudos regulares em seguimento à graduação e que visam desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduzem à obtenção de grau acadêmico”.

De acordo com o que determinou a Portaria nº 482, de 07 de abril de 2000, do Ministério da Educação, o programa de pós-graduação brasileiro

compreende:

O mestrado, que pode constituir a etapa preliminar na obtenção do grau de doutor, embora não constitua condição indispensável à inscrição no curso de doutorado ou em grau terminal. Deve ter duração mínima de um ano, exigência de dissertação em determinada área de concentração, em que revele domínio do tema e capacidade de concentração, conferindo o diploma de Mestre.

O doutorado, que se constitui o segundo nível de formação pós-graduada, tendo por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa. Deve ter duração mínima de dois anos, exigência de defesa de tese, em determinada área de concentração que represente trabalho de pesquisa, com real contribuição para o conhecimento do tema, conferindo o diploma de Doutor.

A LDB, no artigo 43, inciso VI, também menciona os programas de extensão, definindo a sua atividade. A extensão, aberta à participação da população, visa à difusão de conquistas e benefícios resultantes da criação cultural, da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição universitária.

Complementarmente ao texto da lei, a atividade de extensão também foi definida no Plano Nacional de Extensão – 1999/2001 como um “processo educativo, cultural e científico, articulado de forma indissociável ao Ensino e à Pesquisa, e viabiliza uma relação transformadora entre Universidade e Sociedade”.

Além dos diplomas que conferem grau acadêmico aos concluintes da graduação, dos cursos sequenciais de formação específica e dos cursos de pós-graduação, as Instituições de Ensino Superior também conferem certificados para vários tipos de cursos, como especialização, extensão e programa de educação continuada. A diretriz se encontra disciplinada nos seguintes documentos legais: Parecer CNE/CES nº 617/99 – Cursos presenciais de especialização: apreciação do projeto de resolução que fixa condições de validade dos certificados, em substituição à Resolução no 12/83; Resoluções CNE/CES nº 2, de 20/9/96 – Fixa normas para autorização de cursos presenciais de pós-graduação *lato sensu* fora de sede, para qualificação do corpo docente, e dá outras providências.

De acordo com a legislação, a IES responsável por curso presencial de especialização emitirá o Certificado de Especialização a que farão jus os alunos que tiverem tido aproveitamento e frequência, segundo critério de avaliação estabelecido pela instituição, assegurada a presença mínima de 75%.

Esses certificados deverão mencionar claramente a área específica do conhecimento a que corresponde o curso oferecido e conter obrigatoriamente:

- a) a relação das disciplinas, sua carga horária, a nota ou conceito obtido pelo aluno e o nome e a titulação do professor por elas responsável;
- b) o período em que o curso foi ministrado e sua duração total em horas (mínimo de 360).

Os alunos de programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos pelo MEC poderão requerer, a critério da instituição que os ofereceu, a validação dos estudos realizados como de especialização, desde que preencham pelo menos os seguintes requisitos:

- a) tenham sido aprovados em disciplinas correspondentes a uma carga horária programada de, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas;
- b) requeiram o certificado antes de terem apresentado a dissertação ou defendido a tese.

Quanto à organização acadêmica das instituições e educação superior, segundo a Lei de Diretrizes e Bases, no Capítulo IV – Da Educação Superior, artigo 45, “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”.

Entretanto, nos demais artigos, só faz referência explícita aos entes “universidades” e “instituições não-universitárias” (artigos 48, 51, 52, 53 e 54). Já o Decreto nº 2.306/97, que regulamenta a LDB, define para o sistema federal de ensino a seguinte organização acadêmica das instituições de ensino superior.

Universidades – são instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior e caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. As universidades mantidas pelo poder público gozarão de estatuto jurídico especial.

Universidades Especializadas – organizadas por campo do saber, nas quais deverá ser assegurada a existência de atividades de ensino e pesquisa em áreas básicas e/ou aplicadas. Centros Universitários – são instituições pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas de conhecimento, que devem oferecer ensino de excelência, oportunidade de qualificação do corpo docente e condições de trabalho acadêmico.

Centros Universitários Especializados – deverão atuar numa área de conhecimento específica ou de formação profissional.

- Faculdades Integradas
- Faculdades
- Institutos Superiores ou Escolas Superiores.

Enquanto nos textos legais encontramos referências e definições detalhadas sobre universidades, centros universitários e centros de educação tecnológica, o mesmo não ocorre em relação às faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. A Resolução CNE/CES nº 3, de 22/6/98, e a Portaria nº 612, de 12/4/99, referem-se a essas instituições usando a mesma expressão da LDB, isto é, Instituições Não-Universitárias de Educação Superior, na qual devem ser incluídos os centros de educação tecnológica.

Talvez, em consequência dessa omissão, as expressões Federação de Escolas e Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior, presentes na legislação anterior (Lei nº 5.540/68), ainda continuem sendo muito utilizadas. Outra confusão decorrente da legislação em vigor refere-se às expressões institutos superiores e escolas superiores. Enquanto na legislação anterior os institutos eram, na sua maioria, instituições voltadas predominantemente à pesquisa, na legislação atual também se configuram como instituições de ensino, já que a pesquisa passou a ser atividade obrigatória apenas nas universidades, opcional nos centros universitários e não obrigatória para as instituições não-universitárias de ensino superior.

Como se viu até aqui, um novo cenário constitui-se a partir da legislação educacional de 1988, construída em resposta a estas mudanças socioeconômicas anteriormente discutidas e formulada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

A LDB, também denominada Lei Darcy Ribeiro, por ter sido ele quem, na condição de Senador, apresentou um substitutivo¹ ao projeto que estava em trâmite na época, é considerada a Lei maior da Educação Brasileira, sendo, inclusive, denominada Carta Magna da Educação. Ela se encontra logo abaixo da Constituição Federal e define as linhas mestras do ordenamento geral da Educação.

No Brasil, houve toda uma reforma educacional com a conclusão da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que, segundo seus defensores, reforma e moderniza a educação brasileira para realidade acima descrita. E os cursos de pós-graduação, assim como as instituições que os regulamentam, responderam a esta nova

¹Esse substitutivo foi aprovado no Senado em fevereiro de 1996, o que provocou o arquivamento do projeto original.

realidade.

A resolução CNE/CES Nº 01, de 3 de abril de 2001, que “estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação”, diz o seguinte:

Art. 6º Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto nesta Resolução.

§ 1º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação lato sensu os cursos designados como MBA (Master of Business Administration) ou equivalentes.

§ 2º Os cursos de pós-graduação lato sensu são oferecidos para matrícula de portadores de diploma de curso superior. (BRASIL, 2001).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o MEC e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) são ou deveriam ser os formadores desta base social de qualidade que é a educação, mediante a formulação de políticas educacionais nacionais.

No caso da pós-graduação *lato sensu*, em especial a LDB estipula o referencial que as instituições educacionais deverão seguir em suas ações e propostas educacionais, observando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No Brasil, desde a década de 1990, a LDB assume esta responsabilidade de formuladora inicial de políticas educacionais, tanto que, no caso da pós-graduação *lato sensu*, em 1999, a CAPES propõe um novo ordenamento desses cursos, cuja tônica seria a flexibilização. Avanços na compreensão desse contexto são importantes, pela relevância da formulação de propostas educacionais de qualidade e cumprimento de políticas educacionais consistentes que garantam mais que demanda de alunos.

Segundo Durhan (2005), a realidade dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, hoje, é a intensa competitividade entre suas instituições promotoras: as universidades e novo papel que certamente não é mais formação de professores (que historicamente foi a tônica) e sim a atualização profissional.

A pós-graduação, como o próprio nome diz, representa (ou deve representar) o “acima”, o após a graduação. Representa aprofundamento de estudos, especialização do conhecimento. Neste sentido, deve-se cuidar muito do termo “flexibilização” apresentada na LDB.

As informações sobre os cursos de especialização continuam escassas e insipientes, além de não regulares, visto que os censos da Educação Superior não incluem dados detalhados dessa categoria de cursos. O Censo de 2005 (INEP, 2007) indica a existência de um total de 2.165 IES no Brasil, mas não registra quantas instituições ofertaram cursos de especialização.

A formulação de políticas para a pós-graduação *lato sensu* tende a se manter nas resumidas normas apresentadas pela Resolução CNE/CES nº 01/2001, praticamente reeditadas na Resolução CNE/CES nº 01/2007. Na percepção dos gestores do MEC, os cursos investigados permanecerão sem o acréscimo de qualquer aspecto de controle e avaliação, devido às dificuldades referentes ao tamanho e à diversidade de modelos institucionais do país e à variedade nos sistemas de educação, federal, estadual e municipal. Tais fatores dificultam a implantação de um modelo de coleta de informações em que o MEC possa atuar com políticas mais objetivas e precisas, no sentido de padronizar o controle e acompanhamento do ensino no Brasil, segundo Frigotto (2006).

Embora admitindo que os cursos de especialização representem instrumento poderoso e eficiente de educação continuada, ao colaborar com a difusão do progresso científico e com capacidade de desenvolver pesquisa, permanece a intenção de não aumentar o conjunto de regras para avaliação e controle de sua oferta.

O grande risco de uma ausência de modelo avaliativo nesta modalidade de ensino é a baixa qualidade, especialmente em algumas universidades que se preocupam mais com a urgência do que com a qualidade em responder aos modismos de mercado.

Em 2004, motivado por denúncias pontuais, o Ministro da Educação, publicou no DOU, a Portaria nº1.180, de 06 de maio de 2004, instituindo uma Comissão Especial de Acompanhamento e Verificação, integrada pela Secretaria da Educação Superior (SESU) e pelo INEP para acompanhar e verificar a exatidão e cumprimento das disposições da Resolução do CES/CNE n.º 1/2001, quanto à qualidade dos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Apontando irregularidades nesse nível de ensino, o Ministro da Educação utiliza expressões como: proliferação de cursos sem qualidade e anarquia no ensino de pós-graduação no Brasil.

Pode-se utilizar, como confirmação de insipiência destes modelos de curso no Brasil, a reflexão de Moraes (2003), apesar de, neste caso, referir-se à pós-

graduação *stricto sensu*.

Moraes (2003) faz um alerta sobre o perigo que vem ocorrendo na pesquisa em educação: um processo de recuo da teoria, produzido por vários fatores. E, entre eles, por uma mutação de conceitos, que outrora tiveram um conteúdo crítico que expressava os embates entre as classes sociais, em conceitos devidamente subsumidos a uma ideologia que transforma em fetiche as diferenças numa sociedade civil apaziguada, sem luta de classes e sem projeto político de superação do capitalismo.

No entendimento de Demo (1997), a legislação brasileira afastou-se deste papel, estas lacunas da LDB não são gratuitas. Em sua obra: “A Nova LDB, Ranços e Avanços” ele afirma que a LDB é uma lei pesada que envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional como escolas e universidades.

Segundo Carvalho e Bollmann (apud BASSI, 2009), as universidades vêm apenas formando técnicos: “[...] *Treinamento de mãe de obra* em que não existe a indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão, nem tampouco requer uma formação consistente realizada presencialmente, nos cursos de licenciatura plena, na universidade.” (BASSI, 2009, p. 21).

Lima (2008) destaca que o projeto neoliberal, para a universidade brasileira,

é claro e articula três núcleos básicos: em relação ao projeto político-pedagógico, operacionaliza a redução das universidades públicas a ‘escolões de terceiro grau’ através da destituição da indissociabilidade entre ensino, pesquisa extensão, especialmente para as áreas de humanas e ciências sociais aplicadas. (LIMA, 2008, p. 61 apud BASSI, 2009, p. 21).

Como se pode ver pelas deliberações legais, existe certa entrega de controle dos cursos à sociedade e instituições. Para Frigotto (2006), a inexistência de compromisso efetivo, por parte do Estado, com a quantidade e qualidade da educação para a população, faz com que esta fique aquém até mesmo do que é funcional aos desígnios e aos interesses econômicos e sociopolíticos dominantes.

[...] a convicção dos gestores das políticas públicas, no poder desde 1995, a respeito de algumas teses que estiveram e estão em voga: 1) a de que o déficit público é uma consequência da exacerbação do Estado providência ou do Estado desenvolvimentista e não do movimento do próprio capital supranacional e financeiro; 2) a de que o Estado necessita ser reduzido em suas funções, em especial naquelas que supostamente teriam sido causa do déficit público, isto é, os hoje denominados serviços sociais do Estado; 3)

a de que esses serviços públicos devem ser, na medida do possível, privatizados; 4) a de que o ensino superior deve ser visto como mercadoria ou como semi mercadoria ou, ainda, como bem privado antes que público; 5) a de que o retorno social dos investimentos em educação superior seria menor do que o dos investimentos na educação básica [...]. (SHIROMA, 2003, p. 143 apud BASSI, 2009, p. 26).

Chaves (2005) incentiva a livre competição mercadológica entre as IES e aproxima as universidades do modelo de empresas prestadoras de serviços que conduzem a novas formas de organização e gestão, acirrando o movimento de concorrência entre as instituições.

Discutindo este “mercantilismo e competição” das universidades, Castanho (1989) afirma:

O exercício sistemático de uma atitude mercantilista, apegada à nota para vencer o ano escolar, atrofia sentimentos solidários preparando o indivíduo para adaptar-se egoisticamente à sociedade. O indivíduo aprende que viver é competir e que triunfam na vida os mais “aptos”, os que “se esforçam mais”. Essa atitude cria, nos menos dotados, uma sensação de fracasso que será transferida para sua inserção profissional. Desse modo, o conhecimento não aparece como algo valioso em si mesmo, mas apenas como meio de ascensão social. A possibilidade de o conhecimento valer para desenvolver-se nos vários aspectos de sua personalidade, de enriquecer-se e de enriquecer as pessoas com as quais convive fica ignorada. (CASTANHO, 1989, p. 79).

Claro que não se pode incorrer no erro de idealizar-se uma universidade ideal, em uma sociedade ideal. O que, segundo a mesma pesquisadora, poderia ser uma forma de manter o *status quo*:

Em primeiro lugar, trabalhar com a categoria qualidade de ensino apresenta o risco de circunscrever o problema ao âmbito macro estrutural, não havendo o que fazer para recuperar o padrão de qualidade senão esperar a sociedade mudar em suas estruturas. Ainda que camuflada, a abordagem saudosista aparece, propugnando um retorno a-histórico a uma qualidade ideal e não real porque descontextualizada no tempo e no espaço. (CASTANHO, 1989, p.114).

Na mesma linha de preocupação do professor Kassick, em sua obra: *As Profissões do Futuro*, Gilson Schwartz alerta:

No Brasil, vários desses elementos já são visíveis – o país nunca incorreu numa destruição completa do Estado e das políticas em nome da ideologia ultraliberal (que imagina uma autorregulação completa da sociedade e propaga a crença em mercados onde impera a livre concorrência). Mas o que se faz ainda é insuficiente, e o Estado brasileiro, muitas vezes, age de modo casuísta, permeado pela corrupção e pela falta de legitimidade. De um lado, há limitações econômicas: o FMI impõe juros altos e cortes de

gastos públicos, a dívida pública asfixia o financiamento à pesquisa e o investimento privado, a desnacionalização das empresas transfere para o exterior os investimentos em desenvolvimento tecnológico e design. Há também cacocetes políticos e corporativistas; a corrupção perverte as agências de regulação e o poder público, a densidade social, violenta exclui milhões de pessoas das redes de conhecimento, a tradição jurídicista e burocratizante prolonga regras e processos caducos que aumentam os custos de viver e produzir no país. (SCHWARTZ, 2000, p. 40).

Segundo Bassi (2009), existe uma mutação de conceitos, que outrora tiveram um conteúdo crítico que expressava os embates entre as classes sociais, em conceitos devidamente subsumidos a uma ideologia que fantasia as diferenças numa sociedade civil apaziguada, sem luta de classes e sem projeto político de superação do capitalismo.

Gramsci compreende a escola como o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis.

A complexidade da função intelectual nos diversos Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem esses instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares. (GRAMSCI, 2000, p. 19).

O autor supracitado traça um paralelo entre a capacidade de um país em produzir máquinas que constroem máquinas e a capacidade de formar intelectuais. Segundo Laval (2004) este cenário está incluso no discurso da nova ordem vigente, aparece uma angústia massiva até pelos índices de desemprego crescentes entre os jovens em especial.

A jornada de Deauvill explicita para Laval a intenção da instituição educacional em servir a máquina econômica da globalização, inclusive usando a expressão “empresa formadora”. (LAVAL, 2004, p. 69).

As universidades, segundo Laval, apresentam-se, como a missão salvadora da empresa, e assim encerram qualquer possibilidade de contribuição da escola no modelo republicano. O desemprego sobrepõe-se a ideologias.

De certa forma, a LDB abre precedentes para este tipo de oportunismo em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Não é apenas o Brasil que se encontra à mercê desses oportunismos mercadológicos.

Laval (2004) acusa, em âmbito mundial, neste sentido, um dos grandes responsáveis: foi o Alto Comitê da Educação e Economia instalado por René Monory, em 1986, que idealizou a empresa e sua função social. O resultado é a quase ausência de emancipação intelectual. Hoje, o que vigora é a “partilha do poder pedagógico”, entre escola e empresa. E a escola é “formação e instrumentalização dos saberes” expressão usada por Catharine Agulhon. (LAVAL, 2004, p. 71).

Apesar deste fenômeno, e de a adaptação educacional ainda ser recente, algumas considerações podem ser levantadas:

- a) a LDB, quanto à pós-graduação *lato sensu*, não assegura qualidade de ensino;
- b) as instituições universitárias estão à mercê do “bom senso” e das pressões do mercado, podendo focar-se apenas em resultados financeiros, mercadológicas e organizacionais, perdendo de vista a qualidade educacional.

Laval (2004, p. 74), por exemplo, apresenta outras possibilidades e perspectivas que poderiam ser adotadas. Destaca-se, aqui, o modelo alemão construído sobre o princípio da alternância e que defende, acima de tudo, o princípio do ideal humanista, com sua autonomia pessoal, mas que acaba sendo exceção mundial.

O mesmo autor alerta para o quanto as universidades foram afetadas pelas pressões da globalização. Novamente usa a França como exemplo, e a influência da universidade americana com seus departamentos, mas estende a crítica a todas as nações. O autor fala do equívoco em juntar conhecimento técnico a subordinação empresarial. Discute, ainda, os riscos e a fragilidade da formação universitária baseada apenas em competências, dentro da onda de mudanças tecnológicas, econômicas e sociais. (LAVAL, 2004).

Apesar das demandas de mercado, não se pode perder de vista os princípios educacionais maiores e levantar reflexões quanto a isto. (MENDONÇA, 1977, p. 111).

Uma educação que se esquia do culto dos valores permanentes da vida humana, que descarta a formação do caráter, e despersonaliza os mestres, não pode ser considerada à altura de cumprir os deveres para com a liberdade.

Gramsci (2000) traça um paralelo entre a capacidade de um país em produzir máquinas que constroem máquinas e a capacidade de formar intelectuais. O fato é que existe uma realidade globalizada, e uma “demanda” empresarial, econômica que não se pode ignorar, porém muito se tem avançado sobre a qualidade na educação. Mas, independentemente da demanda educacional, a educação sempre teve um caráter social.

Há algum tempo a educação enquanto ciência já avançou ao saber e intuir que um curso, um projeto de educação requer um projeto pedagógico, que irá por consequência e gerar um currículo de qualidade. Avanços no sentido da compreensão da importância e relevância de projetos estruturados não podem ser ignorados pela pressão social da economia.

Como afirma Baffi (2002), um projeto pedagógico de qualidade deve: nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem; ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação; ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola e ser construído continuamente, pois, como produto, é também processo.

Veiga (2001) afirma que o objetivo dos projetos pedagógicos tem a ver com: ser processo participativo de decisões; preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo, voltados para uma realidade específica: explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Sabe-se que as leis e políticas educacionais no Brasil existem, ou deveriam existir, com este objetivo. Dentro desta linha de pensamento, as seguintes instituições existem para assegurar a qualidade educativa: MEC, CNE e CNPq, além da LDB.

Por parte do mercado, que demanda esta modalidade de educação, as empresas apresentam a necessidade de investimento integral no ser humano como

o grande diferencial competitivo desta era, e apresentam seu interesse em atualização e preparação para a competitividade.

A intensificação da oferta de cursos de pós-graduação tem a ver com a intensificação do capitalismo que, de certa forma, é a globalização. Segundo Morrow e Torres (apud ARRIGHI, 1998), existem três teorias acerca da origem da globalização.

A primeira teoria é relacionada à origem da vida humana e social; a segunda e mais influente, a teoria dos sistemas é como se originou o capitalismo; e a terceira, que “explodiu” na década de 1990, apresenta a globalização como a sociedade pós-industrial, a sociedade da informação.

Desde a década de 1980, o processo de internacionalização da economia transforma-se em transnacionalização, de forma que a concentração do capital em pólos reduzidos acentua a integração econômica e tecnológica entre as unidades econômicas e os setores financeiros, comercial e industrial. Nesse panorama, os maiores grupos econômicos desenvolveram amplos aparelhos próprios de poder, que dispensaram a intermediação do Estado nas atividades de regulação macroeconômica, assumindo funções políticas de abrangência mundial. Conseqüentemente, as empresas, operando em rede, passam a coordenar um processo econômico mundializado. (BRUNO, 2003).

Uma das questões levantadas por Arrighi (1998) é sobre o papel do Estado na educação e, em função desta, as “reformas educacionais” que foram apresentadas como respostas a estas mudanças, principalmente econômicas, que a globalização trouxe à sociedade.

Em suas obras, Delors (2005) utiliza a expressão: “economia da educação”, afirmando que a educação deve servir para a produção e, portanto, para o crescimento econômico, bem como o seu valor de investimento para os indivíduos e à sociedade, constituindo tema essencial da economia da educação.

Antes mesmo de se desenvolverem as análises teóricas acerca da relação entre educação e economia, os práticos se confrontaram com o problema do ajuste do sistema de formação em relação às “necessidades da economia”. Isto fez surgir nos países socialistas confrontarem, de um lado, previsões econômicas referentes ao emprego e à sua divisão por profissão em um determinado horizonte (demanda de mão-de-obra); de outro lado, previsões referentes à evolução da população ativa, suscetível de ocupar esses empregos, dividida por qualificação,

considerando as saídas esperadas do sistema educação e de formação (oferta ou recursos em mão de obra).

Por volta de 1960, esse procedimento foi retomado e aprofundado, tanto pela OCDE, que o aplicou em seu Projeto Regional Mediterrâneo e na América Latina (Argentina e Peru), quanto por alguns países europeus, como a França, onde se fazia um planejamento indicativo. (COMISSARIAT GÉNÉRAL DU PLAN, COMISSARIADO GERAL DE PLANEJAMENTO, 1978).

Tal procedimento também foi aplicado, sob diferentes formas, por um grande número de países em desenvolvimento, desejosos, ao mesmo tempo, de formar a mão de obra qualificada necessária à realização de ambiciosos planos de crescimento e de substituir os expatriados após o processo de descolonização. Eles eram encorajados pelos teóricos de “recursos humanos”, que atribuíam muita importância ao papel da educação no desenvolvimento e, segundo os quais, era preciso constituir uma reserva de mão de obra para responder às necessidades econômicas. (FOSTER, 1992 apud DELORS, 2005, p. 127).

A realidade é que novos conceitos e fenômenos aparecem neste cenário educacional, relacionados à globalização: a primazia do conhecimento na produção, a sociedade da informação, a informatização, a produção flexível, segmentação, margens de lucro diminuindo, migração acelerada de capital e, conseqüentemente, novas necessidades.

Inclusive os Estados que assumem para si a responsabilidade da educação diminuem dia a dia, minimizam-se os estados de bem-estar social (que traziam para si a responsabilidade pelo futuro de suas nações) e fortificam-se as pressões neoliberais para mudanças das políticas educacionais, com mudanças em todos os níveis escolares. Por exemplo: “[...] pela educação do professor, seguindo linhas que correspondam às habilidades e competências [...]”. (ARRIGHI, 1998, p. 32).

Tendências de afastamento do Estado na intermediação desta realidade são explícitas:

Ora, se nas sociedades contemporâneas estão desaparecendo a estabilidade no emprego e outros direitos de serviço (como férias remuneradas, aposentadoria por tempo de serviços, serviços médicos e sociais, públicos ou subsidiados), como esperar que cada indivíduo faça a própria poupança e se prepare para um futuro cada vez mais incerto? (SCHWARTZ, 2000, p. 80).

Este cenário é contextualizado por Delors (2005, p. 195):

As transformações ocorridas no panorama educacional estão relacionadas não apenas com a mudança na formação inicial, mas também com o desenvolvimento que vive atualmente a Educação de Adultos.

De fato, a demanda da educação de adultos não para de crescer há 20 anos, a ponto de ter conhecido por toda a parte, uma verdadeira explosão: demanda de formação fundamental para os adultos, de educação não-formal, aumento das clientelas adultas em tempo parcial nas instituições de ensino de nível superior, necessidade de formação profissional e reciclagem, aumento da formação em empresas, crescimento espantoso da demanda de cursos de formação em uma segunda ou uma terceira língua, número crescente de mulheres e homens desejosos de utilizar seu tempo livre para realizar projetos de desenvolvimento pessoal, proliferação de cursos de formação por associações, cooperativas e sindicatos, desenvolvimento de sistemas de *open learning* (aprendizagem aberta) e de formação a distância.

As taxas de participação na educação de adultos atingem mais de 40% na Alemanha, perto de 50% na Suécia, e são maiores ainda no Japão.

Os três principais fatores explicativos desse crescimento da demanda de educação de adultos são também tendências em pleno desenvolvimento: a elevação geral da escolarização das populações; a transformação dos modos de produção e as decorrentes exigências de requalificação e de desenvolvimento de recursos humanos, e, finalmente, o aumento do tempo disponível durante e após o período de vida ativa.

Portanto, nos próximos anos, essas três séries de fatores em expansão levarão ainda mais adiante e mais acima esta demanda, visto que se trata de tendências sustentáveis e fortes.

Assim, na medida em que se reconstitui a educação de adultos em todas as suas dimensões e se atribuem a ela seu pleno sentido, ela emerge como um dos principais polos de crescimento dos sistemas educacionais.

Se a universidade apenas oferece modelos reprodutivos, sem projetos pedagógicos de qualidade, existe o risco de a universidade ter cursos de baixa qualidade, sem contribuir com a evolução e o crescimento social que as empresas procuram.

A respeito do papel da universidade, Castanho (1989) afirma:

A concepção subjacente é a de uma comunidade de indivíduos criativos, iguais, ativos, que se governam a si próprios, que têm uma atitude científica e experimental quanto aos problemas sociais e quanto às políticas sociais. Subjaz, também, a crença em maior racionalidade, autodomínio e sentido de responsabilidade, criados pelas iguais oportunidades de participar no governo da sociedade, na capacidade de satisfazer as necessidades materiais básicas de seus membros, na possibilidade de inventar instituições adequadas para o controle e a gestão do conflito social, sem abafar a discórdia e a inovação.

Isso implica ver um outro horizonte para o trabalho. Trabalho como criação, como cultura, como o mundo da liberdade. (CASTANHO, 1989, p. 22).

3 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU NA UNISUL, ENTRE 1980-1990

Este estudo está contextualizado e focado na transição legislativa ocorrida em 1988, quando o Brasil fixou a obrigatoriedade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no texto constitucional.

O período de estudo se estende de 1980 a 1990, portanto, parte dele antes da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, quando vigia a Constituição de 1969. A UNISUL, instituição onde se desenvolveu o estudo, denominava-se FESSC, sendo reconhecida como universidade em janeiro de 1988.

Diante disso, cabe analisar as duas constituições que regem o período de 1980-1990. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1969, na parte referente à educação, que apresenta:

Art. 176. A educação, inspirada no princípio de unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

§ 1º O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudos.

§ 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, gratuito nos estabelecimentos oficiais;

III - o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos;

IV - o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará;

V - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio;

VI - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior dependerá, sempre, de prova de habilitação, que consistirá em concurso público de provas e títulos, quando se tratar de ensino oficial;

VII - a liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério, ressalvado o disposto no artigo 154.

§ 4º - Anualmente, a União aplicará nunca menos de treze por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 177. Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, que

terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º A União prestará assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal para desenvolvimento dos seus sistemas de ensino.

§ 2º Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 178. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos destes, entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para aquele fim, mediante a contribuição do salário-educação, na forma que a lei estabelecer.

Parágrafo único. As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado.

Art. 179. As ciências, as letras e as artes são livres, ressalvado o disposto no parágrafo 8º do artigo 153.

Parágrafo único. O Poder Público incentivará a pesquisa e o ensino científico e tecnológico.

Art. 180. O amparo à cultura é dever do Estado. (BRASIL, 1969).

Parágrafo único. Ficam sob a proteção especial do Poder Público os documentos, as obras e os locais de valor histórico ou artístico, os monumentos e as paisagens naturais notáveis, bem como as jazidas arqueológicas. (BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, 20-21, 30 out. 1969).

Evidencia-se no texto legislativo, além da dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, um maior enfoque nos recursos e fontes destes recursos, do que na qualidade ou na forma como se dará esta educação, tanto no nível primário, médio, quanto no superior.

Apenas em uma passagem a pesquisa é explicitamente citada, mencionando-se o incentivo do Estado. A extensão não aparece em nenhum momento.

Conforme mencionado anteriormente neste estudo, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 traz uma série de mudanças, que cabe aqui destacar, para efeitos de análise e interpretação:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso

público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 207 - As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 218 - O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas.

§ 5º - É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica. (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988, vigente até hoje, apresenta pela primeira vez a questão abordada nesta dissertação, que é “a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Em 1969, o fomento era o enfoque legislativo e a qualidade não era contemplada. Houve um amadurecimento na legislação de 1988 que, além de seguir a tendência mundial, reforça a tríade ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo a indissociabilidade entre elas.

Segundo Carvalho (1996, p. 189): “No seu artigo 207, ela apregoa o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e faz, deste princípio, o fundamento da ação universitária. Pelo princípio constitucional, as Universidades [...] obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

O mesmo autor afirma, também: “A constituição de 1988 prevê, em seu artigo 60, a descentralização das atividades universitárias de modo a estender suas unidades de ensino às cidades de maior densidade populacional. Com isto há, atualmente, no Brasil um aumento considerável de vagas nas universidades públicas e privadas”. (CARVALHO, 1996, p. 194).

Fica claro, então, que, antes da constituição de 1988, as instituições de ensino superior que desenvolvessem ensino, pesquisa e extensão o faziam por seu arbítrio, já que a constituição anterior não disciplinava dessa forma.

O que se busca analisar é a situação das pós-graduações *lato sensu* na Unisul, no período de 1980 a 1990. Busca-se identificar se a instituição praticava a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão mesmo antes da legislação de 1988. Vale lembrar que a FESSC, instituição de então, agora UNISUL, é uma universidade comunitária, o que provavelmente justifique seu pioneirismo de ações indissociáveis no ensino, pesquisa e extensão.

As universidades comunitárias regionais são uma experiência marcante, principalmente no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, embora existam algumas instituições semelhantes em outros estados. Sua origem deve-se à capacidade das organizações da sociedade civil e do poder público local de associar-se no esforço de suprir a lacuna de educação superior nas regiões interioranas.

No Rio Grande do Sul, a criação e a consolidação dessas instituições são tributárias da tradição associativa inaugurada ainda no século XIX, particularmente nas regiões de colonização alemã e italiana. Na ausência de serviços públicos prestados pelo Estado, desenvolveu-se um considerável leque de iniciativas comunitárias, que estão no núcleo do expressivo estoque de capital social gerado historicamente nessas regiões.

As origens das primeiras instituições comunitárias regionais gaúchas estão na década de 1940. Desde a década de 1990 estão organizadas no Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG13, criado oficialmente em 1996. Suas afiliadas congregam mais de 40 campi universitários, abrangem mais de 380 municípios em suas áreas de influência e possuem em torno de 120 mil alunos de graduação e pós-graduação, constituindo o maior sistema de educação superior em atuação no Estado. A relação das instituições, com o ano de origem, é a seguinte: Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, 1947; Universidade de Caxias do Sul – UCS, 1949; Universidade da Região da Campanha – URCAMP, 1953; Universidade de Passo Fundo – UPF, 1956; Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, 1957; Universidade Católica de Pelotas – UCPel, 1960; Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, 1962; Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai – URI, 1964; Centro Universitário Univates – UNIVATES, 1969; Centro Universitário Feevale – FEEVALE, 1970.

Embora se fale usualmente das “universidades” comunitárias regionais do sul do país, a denominação inclui também centros universitários, com características similares.

Em Santa Catarina, o estoque de capital social também foi fator fundamental do surgimento e fortalecimento das comunitárias. Um traço peculiar do modelo comunitário catarinense é a forte presença do poder público local, especialmente das Prefeituras. O enraizamento das instituições nas comunidades regionais, assinala Luiz Gonzaga de Lima (2009, p. 95), é comum a todas.

Segundo o mesmo autor, estas instituições têm como principal mola propulsora e como base de atuação o envolvimento com a sua região e a intenção/missão de ser agente do desenvolvimento regional. Essa característica está já marcada desde a sua criação e inserida mesmo em suas cartas instituidoras.

A relação das instituições catarinenses, com o respectivo ano de origem, é a seguinte: Universidade do Planalto Catarinense, 1959; Universidade do Vale do Itajaí, 1962; Universidade Regional de Blumenau, 1964; Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, 1965; Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI, 1966; Universidade da Região de Joinville – UNIVILE, 1967; Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, 1968; Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, 1968; Universidade do Contestado – UnC, 1970; Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ, 1972; Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE, 1973; Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ, 1973; Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, 1974. As universidades estão organizadas na Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE, fundada em 1974, que congrega 15 fundações educacionais criadas por lei dos poderes públicos municipais e estadual. As universidades atendem, no seu conjunto, a 59 municípios e possuem em torno de 157 mil alunos. O modelo comunitário é apontado pelas autoridades como um dos principais fatores vinculados ao elevado Índice de Desenvolvimento Humano de Santa Catarina, e ao posto de segundo lugar em matrículas na educação superior do país.

O período de criação das comunitárias gaúchas e catarinenses – situado entre as décadas de 1940 e 1970 – impediu que se estabelecesse qualquer vínculo com o projeto político neoliberal, que ganhou terreno a partir da década de 1980.

A tese comumente aceita nas ciências sociais de que o crescimento do terceiro setor está associado à desresponsabilização do Estado quanto à oferta de serviços públicos, repassando-a a organizações não governamentais, não cabe aqui. As universidades comunitárias regionais foram estruturadas no interior já que as federais concentravam-se nas capitais.

A ACAFE inclui ainda duas instituições públicas estatais: a UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina e Centro Universitário Municipal São José.

As universidades comunitárias regionais do sul do país são as instituições comunitárias em que as características do público não estatal se apresentam de modo mais claro. (FRANTZ; SILVA, 2002; MARTINS, 2008; SCHMIDT, 2009).

São traços distintivos dessas instituições: criação impulsionada por organizações da sociedade civil e do poder público local, a quem pertence o patrimônio; não estão orientadas para a maximização do lucro, sendo os resultados financeiros reinvestidos na própria universidade; têm profunda inserção na comunidade regional, interagindo com os seus diversos segmentos; os órgãos deliberativos superiores são integrados por representantes dos diversos segmentos da comunidade acadêmica (professores, estudantes e técnicos administrativos) e da comunidade regional; os dirigentes são professores da universidade, eleitos pela comunidade acadêmica e por representantes da comunidade regional; a forma jurídica da mantenedora é a de fundação de direito privado, de associação ou de sociedade civil; o controle administrativo e da gestão financeira é feito pela mantenedora; o patrimônio, em caso de encerramento das atividades, é destinado a uma instituição congênere.

A identidade pública não estatal é um aspecto marcante do discurso das comunitárias gaúchas e catarinenses, reafirmado insistentemente nos documentos das instituições e entidades representativas ao longo das últimas décadas. Enquanto em outras vertentes das comunitárias o público não estatal é um elemento acessório do discurso, no caso das comunitárias regionais esse elemento está no núcleo discursivo. No discurso dessas instituições, o caráter comunitário se expressa especialmente na inserção da universidade na comunidade regional, na relação constante da universidade com a sociedade civil e o poder público regional, na participação de integrantes da comunidade.

A concepção do comunitário com o público não estatal não é pertinente: são conceitos com origens distintas, sua abrangência não é a mesma e os agentes identificados com um não assumem necessariamente o outro. Tanto do ponto de vista conceitual como legal cabe distinguir as categorias. Como formulação provisória, Martins (2010) sugere que sejam entendidas como públicas não estatais as organizações e instituições comunitárias criadas e mantidas pela sociedade civil organizada, geralmente orientada ao interesse coletivo, não pela lógica do mercado. De certa forma, autônomas em relação ao Estado, que assumem uma identidade pública não estatal.

A questão histórica desde sua concepção sobre a autonomia das instituições é central. São comuns organizações não oficialmente estatais, mas que gravitam na órbita estatal e são sustentadas pelo Estado, ou organizações que, ao prestarem serviços para o Estado, criam uma ampla dependência de tal relação. Tais organizações são mais propriamente semiestatais do que não estatais. No caso das instituições comunitárias de educação superior brasileiras, embora todas mantenham relação permanente com entes públicos e muitas abriguem representantes governamentais em suas instâncias deliberativas, elas preservam sua autonomia no plano decisório e financeiro. É o que faz delas instituições não estatais.

Segundo Carvalho (1996, p. 90), a estrutura acadêmica da UNISUL era, na época, composta por órgãos de deliberação colegiada e órgãos executivos. O colegiado máximo era o Conselho Universitário, presidido pelo Reitor; os colegiados setoriais eram constituídos pelas Câmaras de Ensino, de Pesquisa e Extensão, e de Administração, presididas pelo Pró-Reitor da respectiva área. A administração acadêmica propriamente dita era exercida pelos Departamentos (em número de oito) e pelas Congregações de Curso. O Departamento, menor fração da estrutura acadêmica da UNISUL, vinculava-se diretamente à administração superior, inexistindo estrutura intermediária de Centros, Institutos ou Faculdades.

A estrutura administrativa da UNISUL compunha-se de:

- I – Administração Superior
 - Conselho Curador
- II- Administração Central
 - 1. Colegiados Deliberativos
 - a) Conselho Universitário
 - b) Câmaras
 - 2. Órgão Executivo
 - Reitoria
- III- Administração Acadêmica
 - a) Departamentos
 - b) Congregações de Curso
- IV – Órgãos Complementares
- V – Órgãos Suplementares

Além da tese de doutorado do professor Eduardo Búrigo de Carvalho sobre a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, buscou-se, ainda, como fonte para analisar a situação das pós-graduações *lato sensu* na UNISUL entre 1980-1990, relatórios gerais anuais, armazenados na biblioteca da referida universidade.

Os registros e tabela dos cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados pela UNISUL em janeiro de 2011, estão inclusos também.

Conforme Relatório Geral da instituição de 1980, ainda denominada FEESC, o foco era a expansão. Mas, o relatório já continha em destaque três funções básicas, e três departamentos existentes no mesmo nível hierárquico:

- [...] pesquisa, desenvolvimento, ensino e educação permanente que constituem as atividades básicas de três departamentos:
- Departamento de Pesquisas e Desenvolvimento – DPD
 - Departamento de Ensino – DEN
 - Departamento de Educação Permanente – DEP. (UNISUL, 1980, p. 7).

Apesar da não obrigatoriedade legal, a instituição demonstrava uma clara postura de assumir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, incluindo, em sua estrutura, três diretorias distintas, no mesmo nível hierárquico, para tratar da tríplice função.

Outro aspecto interessante para este estudo é que, no relatório anual de 1981, além de projetos de extensão, pela primeira vez a instituição apresenta a intenção explícita de oferecer: “Ensino Superior de Pós-graduação” (p.14).

Ainda, no mesmo relatório geral, pôde-se encontrar:

Para viabilizar o treinamento pós-graduado – em nível de mestrado e/ou doutorado (60 pessoas) e em nível de especialização (250 pessoas) – previsto no Plano de Desenvolvimento da FEESC no quadriênio 1981-1984, foi criado o Programa de Pós-Graduação e institucionalizada a execução. Os cursos de especialização estão regulamentados pela Resolução 20/77 do CFE (formar professores para o magistério universitário), e são reconhecidos pela Resolução 14/77 do CFE (Pós-Graduação *lato sensu*). (UNISUL, 1981).

Isto demonstra que, apesar da localização da cidade (na época só atuava em Tubarão), a instituição já buscava formar pesquisadores e profissionais qualificados para o ensino e a extensão. Tal posição, de certa forma, demonstrava uma visão de futuro, pois a Constituição de 1969 nem levantava a questão de qualificação e responsabilidade territorial (contemplada somente na Constituição de

1988). No entanto, a instituição já investia e formava um quadro institucional qualificado para oferecer um ensino de qualidade.

No Plano de Desenvolvimento 1981-1984 (arquivo A – 1980 – 1 da biblioteca), apresenta um detalhamento do histórico da instituição e da concentração dos cursos oferecidos na área econômica e na área educacional. O plano cita a oferta de dois cursos de pós-graduação antes de 1980, sendo um de Aperfeiçoamento em História e outro em Geografia.

No relatório de 1982, apresenta o crescimento de ingresso e ampliação de cursos de graduação naquele ano, citando: Administração, Ciências Contábeis, Engenharia Química, Pedagogia e Serviço Social.

Quanto à pós-graduação, relacionada os servidores que estavam fazendo pós-graduação com o apoio institucional e volta a citar as duas únicas experiências de oferta de pós-graduação, citando que haviam ocorrido em 1976. Explicita que os cursos de pós-graduação em História e Geografia tinham como público-alvo professores de 1º e 2º graus que atuavam na região. Tal fato caracteriza, portanto, a extensão universitária.

No relatório de 1983, cita a conclusão de cursos de pós-graduação feitos por servidores do quadro, apoiados pela instituição, salientando que estes eram voltados: “[...] às necessidades de treinamento de docentes e de outros profissionais”.

Naquele ano, foi concluído o Curso de Especialização em Administração Escolar, com 20 profissionais concluintes. O Curso de Especialização em Administração do Bem-Estar Social, em convênio com a PUC/RS, atendeu a 21 Assistentes Sociais que haviam concluído os créditos de graduação e estavam realizando o estágio final, com término previsto para março de 1984.

Foram realizados, também, 20 créditos do Curso de Especialização em Química, com 17 profissionais. Como os cursos de graduação em Química e Serviço Social haviam iniciado em 1982 (conforme registrado anteriormente), o fato de a instituição já estar ofertando cursos de pós-graduação na área, em 1983, demonstra uma interface afinada com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mesmo antes do imperativo legal de 1988.

Em tabela do relatório de 1983, além dos cursos de especialização em Serviço Social e Química, aparece também um terceiro, de Administração Escolar, mais um indício da existência da referida indissociabilidade.

No relatório institucional de 1984, na página 61, o seguinte texto é apresentado: “O Programa de Pós-Graduação da FESSC foi implantado em 1981 e, desde então, vem executando a Política de Desenvolvimento de Relações Humanas, em nível de Especialização, Mestrado e Doutorado”.

Naquele ano foram concluídos dois cursos de Especialização, um em Química, com 17 concluintes; outro em Serviço Social, com 21 concluintes. Em 4 de agosto daquele ano, foram iniciados os cursos de Especialização em Língua Portuguesa (31 alunos) e em Ciências Contábeis (27 alunos), com término previsto para 1985.

Segundo o relatório, “o Programa de Pós-Graduação, juntamente com os Departamentos envolvidos, enviou ao Conselho Estadual os projetos de cursos de Especialização em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Enfermagem, previstos para iniciar em 1985, os dois primeiros em convênio com o CEPEF”. (1984 – 1, p. 61).

Os relatórios de 1985 e 1986 não foram encontrados, nem constam nos registros da biblioteca como entregues pela instituição.

No relatório de 1987 (A-1987-2) o item 1 intitula-se: “Pesquisa, Extensão e Desenvolvimento”, e apresenta o seguinte texto:

A PESQUISA na FESSC significa a função universitária vertebradora das demais funções – o Ensino e a Extensão. Caracteriza-se como método de aperfeiçoamento do saber, compreendendo a transferência do saber universal e a descoberta de novos conhecimentos teóricos e práticos pelo esforço endógeno, e destina-se, simultaneamente, ao cultivo da atitude científica do aluno e à geração de novos conhecimentos ou sua adequação à realidade do meio em que a Instituição se insere.

A EXTENSAO significa a difusão do saber, aperfeiçoado ou gerado pela pesquisa, internamente e na sociedade, sobretudo local e regional, sob forma de cursos, assessoria e outros serviços de curta duração e/ou caracterizáveis como ofertas dos cursos superiores, buscando-se, através de estágios, trabalhos técnico-científicos e similares, a reciprocidade entre aprendizagem e a ação socialmente útil.

O DESENVOLVIMENTO significa a aplicação sistemática do saber aperfeiçoado o novo, a nível de tecnologias de produção e organização específicas dos grupos, instituições e pessoas e é sempre singular, porquanto se constitui em respostas a demandas da sociedade, segundo necessidades, oportunidades e valores próprios. (FESSC, 1987).

Mediante a análise dos relatórios institucionais, pode-se afirmar que, mesmo antes de se tornar universidade ou do advento do imperativo legal de 1988, a instituição já assumira um claro compromisso de indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão.

O que é um grande mérito da instituição, pois, como se viu nos tópicos anteriores, historicamente o ensino, pesquisa e extensão mais do que objetivos ou funções, são (ou deveriam ser) atividades indissociadas, que dão concretude à missão institucional. Produzir e sistematizar o conhecimento, torná-lo acessível e disseminá-lo é a função intrínseca de uma universidade. Foi o que a UNISUL claramente tentou buscar, como se percebe em seus relatórios.

O relatório de 1988 apresenta o seguinte título: “Processo de Reconhecimento da UNISUL – fase de acompanhamento”. Além de anexar o organograma (anexo X), já inicia seu estatuto. Cabe destacar, devido ao interesse do presente estudo, a página 28 desse relatório que apresenta:

TITULO III
DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA-CIENTÍFICA
CAPITULO I
DO ENSINO

Art.46 – O Ensino, a Pesquisa e a Extensão constituem atividades principais e indissociáveis da UNISUL voltadas para o atendimento às exigências das comunidades universitária e regional, com vistas à crescente integração e recíproco apoio.

Art.47 – O ensino é ministrado nas seguintes modalidades:

I – Educação Pré-escolar;

II – 1º e 2º Graus e Técnico;

III – Graduação;

IV – Pós-Graduação “lato sensu”; em nível de Especialização e Aperfeiçoamento;

V – Pós-Graduação “stricto sensu”, em nível de Mestrado e Doutorado;

VI – Extensão e Outros.

Art. 48 Além dos cursos correspondentes a profissões regulamentadas em lei ou que possuam currículo mínimo definido pelo Conselho Federal de Educação, a UNISUL pode criar outros cursos para atender às exigências de sua programação específica ou a peculiaridades do mercado de trabalho regional.

CAPITULO II
DA PESQUISA

Art. 50 – A pesquisa constitui preocupação e objetivo permanentes da UNISUL, devendo ser desenvolvida, progressiva e articuladamente com o ensino, nos vários campos e níveis de conhecimento.

CAPITULO III
DA EXTENSÃO

Art.51 – A UNISUL mantém atividades de extensão para difusão de conhecimentos e técnicas pertinentes às suas áreas de atuação, com o objetivo de contribuir de modo efetivo para o desenvolvimento sócio-econômico regional e o aperfeiçoamento permanente da comunidade universitária. (UNISUL, 1988).

Ao se confrontar a Constituição de 1988 com o texto acima, percebe-se nítida afinidade entre a visão institucional e o texto legal, pois através de seus departamentos e suas ações, a instituição vinha exercitando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições sociais como a justiça (legislação), educação, religião e família tendem a ter uma evolução paralela e gradativa dentro de um contexto social.

No caso deste estudo, buscou-se focar a legislação e história educacional da UNISUL. Mesmo com a tendência de uma evolução paralela, algumas instituições têm mais visão e se colocam à frente de outras tendências de mudanças sociais.

No levantamento bibliográfico, viu-se que, em termos de educação universitária, a tríade ensino, pesquisa e extensão sempre foi uma necessidade para uma educação superior de qualidade. Porém, a maioria das instituições não a desenvolvia, tanto que, em 1988, foi necessário legislar sobre a matéria e determinar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para quem pretendesse denominar-se universidade, em vez de faculdade.

Através dos relatórios analisados neste estudo, foi interessante acompanhar a coerência educacional da FESSC, hoje UNISUL. Mesmo distante dos grandes centros onde se localizavam as universidades federais e onde, teoricamente, o ensino, a pesquisa e a extensão eram praticados como garantia de qualidade educacional, teve a iniciativa de criar departamentos de ensino, pesquisa e educação permanente, em mesmo nível hierárquico. Além disso, desde cedo incentivava integrantes do seu quadro funcional a buscarem qualificação em outros centros, como fator de crescente qualidade de ensino, cujos benefícios se estendiam, também, à comunidade.

O percurso da UNISUL registrou um crescimento acelerado nos últimos anos, com a expansão para vários campi e diversificação de áreas de atuação, destacando-se no contexto universitário de Santa Catarina e no cenário nacional. Acredita-se que essa consolidação e crescimento acentuado se devem à coerência de seus pioneiros que, com muita clarividência e pertinácia, souberam implantar um modelo institucional baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão, de forma indissociada, buscando garantir qualidade educacional.

A análise dos relatórios permite inferir que os gestores tinham visão de futuro, antecipando-se às tendências, e criando condições para uma educação de

qualidade, mesmo em cidade de pequeno porte, longe dos grandes centros onde as condições eram facilitadas. A aposta na qualificação docente mostrou-se acertada, pois são os professores que vão, na atividade diária e com as devidas condições, dar vida e praticar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

- ARRIGHI, Giovanni; SILVER, Beverly J. *Caos e governabilidade no moderno sistema mundial*. Rio de Janeiro: UFRJ-Contraponto, 2001.
- BAFFI, Maria Adelia Teixeira. *Projeto Pedagógico: um estudo introdutório*. Pedagogia em Foco, Petrópolis, 2002.
- BASSI, Marcos Edgar; AGUIAR, Leticia Carneiro. *Políticas públicas e formação de professores*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- BOAVENTURA, Elias. *Universidade e Estado no Brasil*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1989.
- BOLLMANN, MARIA DA GRAÇA NÓBREGA. *Reverendo o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul.-set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/02.pdf>. Acesso em 25 julho de 2011.
- BUARQUE, C. *A aventura da Universidade*. São Paulo: UNESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CES/CFE 977/1965. Dispõe sobre Conceitos de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado, jornada de horas anuais de atividades coletivas; autorização específica para os cursos stricto sensu*. Brasília. 1965.
- BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Enfrentar e vencer desafios: educação superior*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Superior, 2000.
- BRUNO, L. *Reestruturação capitalista e Estado nacional*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M.R.T. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNES/CES 0364/2002. *Regularidade da cobrança de taxas em de cursos de Pós-Graduação*, lato sensu, com base no art. 90, da Lei 9394. Brasília, 2007.

BURBULES, C.; TORRES, C. A. *Globalização e Educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre. ARTMED Editora S&A, 2004.

CARVALHO, E. B. *Reflexão sobre a universidade*. Episteme, Tubarão, v.I, n.2/4, p.105-113, mar./fev.-1995.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 24, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14134782003000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 nov. 2011.

CASTANHO, Maria Eugenia. *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?* Campinas, SP: Papyrus, 1989.

CARVALHO, Eduardo Burigo; GILVAN, Luis Machado Costa (org.). *Educação: questões contemporâneas*. Florianópolis: Insular, 2009.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. *A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores*. In: Reunião Anual da ANPED, 27. Caxambu, 2004.

CHAGAS, Valnir. *A luta pela universidade no Brasil*. Rio de Janeiro: MEC, UFRS, Comissão de Planejamento/Serviço de Divulgação, 1967.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. *História das universidades*. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996 e 1990.

CHAVES, V. L. J. *As feições da privatização do público na educação superior brasileira: o caso da UFPA*. 2005. f. Tese (Doutorado) -Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. CD-ROOM.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Ed. 2, Araraquara: Junqueira & Martins Editores, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Flexibilidade e avaliação na LDB. *In Seminário o que muda na educação brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases? Anais...* São Paulo: FIESP/SESI/SP/SENAI/SP, 1997.

DELORS, Jaques. *A educação para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1997.

Durham, E. R. *Educação superior, pública e privada (1808-2000)*. In BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Eds.), *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FAVERO, Maria de Lourdes de A. (coord.). Faculdade Nacional de Filosofia. *Depoimentos*. Rio de Janeiro: UFRJ/FUJB/CFCH/FE/PROEDES, 1992.

FONSECA, D. *Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu*. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 1, n. 2, p.173-182, nov. 2004.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GAMBOA, Silvio A. Sanchez. *A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto*. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999, v. 1.

GRAMSCI, *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo da educação superior: sinopse estatística: 2001*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2002 – 2007.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LJUBTSCHENKO, Valentina; NELSON, Valente. (Orgs.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Edicon, 1997.

MADEIRA, U. P. C. *Algumas tendências atuais na evolução do ensino superior brasileiro*. In: *A Universidade brasileira nos anos 80*. Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, 1981.

MAZZILLI, Sueli. *Notas sobre indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*. In: *Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições Superior – Ano VI, nº 11 (jun. 1996) – Brasília: DF. MELLO NETO, 2003.*

MENDONÇA, Eduardo Prado de. *A construção da liberdade*. São Paulo: Convívio, 1977.

MORAES, Maria Célia M. Recuo da teoria. In: _____.(Org.). *Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA JUNIOR, A. *A universidade pública e os desafios do desenvolvimento*. São Paulo: La Insignia, 2005.

RANIERI, N. B. *Educação superior, direito e estado: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96)*. São Paulo: EdUSP: FAPESP, 2000.

RIBEIRO, D. *A Universidade Necessária*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Da Ideia da Universidade à Universidade de Ideias*. In: Pinto, Cristiano P.A. (org.). *Redefinindo uma relação entre o professor e a Universidade*. Brasília: Faculdade de Direito / CESP, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade do século XXI*. São Paulo: Cortez, 2004.

Selltiz, C. et al. *Planejamento de pesquisa*. In: *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. S. Paulo, Ed. Herder e Editora da Universidade de São Paulo, 1967.

SERRANO, R.M.S.M. *Extensão Universitária: um projeto político e pedagógico em construção nas universidades públicas*. Participação, Brasília: UNB, 2001.

SEVILHA, M. A. F. *A pós-graduação lato sensu no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 1995.

SCHWARTZ, Gilson. *As profissões do futuro*. São Paulo: Editora Publifolha. 2000.

SILVA, Geraldo Bastos. *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

SILVA, Maria das Graças. *Universidade e sociedade: cenário da extensão universitária?* In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. Caxambu: ANPEd, 2000.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *A educação superior privada no Brasil. Novos traços de identidade*. Educação Superior. Velhos e Novos desafios. São Paulo: Xamã. 2000.

SILVER, Beverly J.; SLATER, Eric. *As origens sociais das hegemonias mundiais*. In: ARRIGHI, Giovanni; SILVER, Beverly J. *Caos e governabilidade no moderno sistema mundial*. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora UFRF, 2001, p. 161-225.

SCHULTZ, T. W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Tradução Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, [1971].

VEIGA, A. Ilma Passos. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. 12ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VISVANATHAN, Shiv. *Convite para uma guerra da ciência*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A –