

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA EDGLEUMA DE ANDRADE

POLÍTICA DE EXPANSÃO DA UERN: oferta e qualidade da educação superior

**João Pessoa
2012**

MARIA EDGLEUMA DE ANDRADE

POLÍTICA DE EXPANSÃO DA UERN: oferta e qualidade da educação superior

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba na linha de pesquisa políticas educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz de Sousa Júnior

João Pessoa
2012

A553p Andrade, Maria Edgleuma de.
Política de expansão da UERN: oferta e qualidade da educação superior/ Maria Edgleuma de Andrade. - - João Pessoa: [s.n.], 2012.
250f. : il.
Orientador: Luiz de Sousa Júnior.
Tese(Doutorado)-UFPB/CE.

1. Educação. 2. Educação Superior-Democratização. 3. Universidade Estadual.
4. Política de expansão. 5. Ensino Superior-Qualidade.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

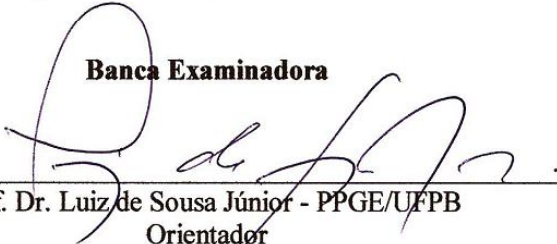
MARIA EDGLEUMA DE ANDRADE

POLÍTICA DE EXPANSÃO DA UERN: oferta e qualidade da educação superior

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba na linha de pesquisa políticas educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Tese aprovada em 30 de março de 2012


Banca Examinadora



Prof. Dr. Luiz de Sousa Júnior - PPGE/UFPB
Orientador

Prof. Dr. Antônio Cabral Neto - PPGed/UFRN
Examinador externo

Profª. Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro - PPGed/UFRN
Examinadora externa



Profª. Dra. Emília Maria da Trindade Prestes - PPGE/UFPB
Examinador interno

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto - PPGE/UFPB
Examinador interno

Aos meus pais, irmãos e irmãs, pelo amor e apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, presença constante em minha vida, pela força, coragem e determinação no percurso desta caminhada.

Aos meus familiares: meus pais, irmãos e irmãs, pelo incentivo e apoio constante em minhas realizações. E, por ter a certeza de que mesmo à distância sempre os tenho ao meu lado.

A meu orientador, Prof. Dr. Luiz Jr., pela confiança, seriedade e por suas importantes contribuições e encaminhamentos para esta pesquisa.

Aos professores integrantes da banca examinadora, pela leitura atenta e contribuições a este trabalho.

Ao Departamento de Educação do CAMEAM/UERN pela concessão do afastamento, propiciando as condições para realização do doutoramento.

À UERN, pela liberação através do Programa de Capacitação docente e concessão da bolsa de estudo.

Às Pró-reitorias da UERN, pelo fornecimento de documentos e informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores do PPGE/UFPA pelas contribuições teóricas proporcionadas ao longo do curso.

Aos colegas da turma do doutorado, turma 28, pela troca de conhecimentos e convivência acadêmica.

Aos amigos que tive a oportunidade de conhecer ao longo dessa caminhada. Em especial as amigas Janedalva, Samara, Guendalina, Márcia e Mônica pelos momentos de descontração e boas gargalhadas compartilhadas.

As diversas manifestações de apoio recebidas nesses quatro anos, seja por meio de um simples telefonema, um empréstimo de livro, uma palavra de estímulo, um diálogo teórico, dentre outros. Incentivos esses, fundamentais para enfrentar os desafios acadêmicos e crises emocionais que compõem o esforço intelectual na construção de um trabalho dessa natureza.

Várias pessoas merecem serem lembradas nesse momento, de forma afetiva e/ou efetiva. Na tentativa de evitar a omissão, registro meus agradecimentos a todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este estudo teve como propósito analisar a configuração da expansão do ensino superior no período de 2002 a 2008 na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN no seu contexto institucional, a fim de compreender a capacidade desta universidade em estabelecer a consolidação e sustentabilidade de sua expansão. Para encaminhamento dessa pesquisa realizou-se um estudo de caso, pautado numa abordagem qualitativa (NÓVOA, 1991; YIN, 2005). O percurso metodológico envolveu a revisão bibliográfica da literatura pertinente e a pesquisa documental, através da análise de documentos oficiais dos organismos multilaterais (UNESCO e Banco Mundial); documentos oficiais referentes à legislação nacional e estadual e documentos institucionais da UERN, no sentido de analisar os desdobramentos efetivos no tocante a sua política de expansão. Os dados foram tratados com base no método descritivo analítico (TRIVIÑOS, 1987) orientado pela hipótese e referencial teórico, o qual permitiu compreender os aspectos gerais da realidade investigada em consonância com os objetivos propostos. Os aportes teóricos partiram dos conceitos de sustentabilidade da mudança (CLARK, 2004), aliado à lógica emancipatória (SANTOS, 1995; 2006), articulados ao debate em torno das categorias de análise: democratização (DIAS SOBRINHO, 2005; 2010; CHAÚÍ, 2003; RISTOF, 2008); autonomia (FÁVERO, 2004; DURHAM, 2003; RANIERI, 2005; CUNHA, 2006) e qualidade (UNESCO, 1998; DIAS SOBRINHO, 2005a; 2008; 2010; MOROSINI, 2001; 2009). Os resultados do estudo apontaram que a política de expansão da UERN converge para uma sustentabilidade parcial, ao potencializar ações de médio e longo prazo que a façam cumprir o seu papel enquanto universidade. Contradições e limitações ocorreram, no entanto estas não inviabilizaram avanços, constituindo-se também como elementos de transformações para a política de expansão. A universidade apresentou indicadores positivos, permeado de algumas limitações: a) democratização: destacou-se a ampliação das oportunidades educacionais com o aumento do acesso, política de permanência, ampliação de investimentos e realização de concursos públicos; b) qualidade: nesta dimensão, os pontos fortes evidenciados estão nas ações voltadas para fortalecer a pesquisa na instituição e os investimentos no Programa de Capacitação Docente; c) autonomia: no tocante a autonomia didático-acadêmica destacou-se a liberdade acadêmica da universidade nos seus processos decisórios no tocante ao ensino, pesquisa e extensão; no entanto a maior limitação fica por conta da ausência de autonomia administrativa e financeira nos Núcleos Avançados de Ensino Superior desta instituição, cuja fragilidade é evidenciada. Diante dos subsídios de análise, o estudo demonstrou que a política de expansão da UERN ocorreu com ações e processos decisórios de sustentabilidade parcial, constituindo-se como resultado da expressão dialética de suas singularidades, especificidades, bem como de suas contradições que também são fatores de transformação, e possibilitou avanços e limitações em alguns momentos da expansão.

Palavras-chave: Universidade estadual. Política de expansão. Educação Superior. Democratização. Qualidade. Autonomia.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the configuration of the higher education expansion process during the period from 2002 through 2008 in the State University of Rio Grande do Norte – UERN – in its institutional context, in order to understand the capacity of this university for establishing the consolidation and sustainability of its expansion. This research adopted a case-study based on a qualitative approach (NÓVOA, 1991; YIN, 2005). The methodological path consisted of a bibliographic review of the relevant literature and a documentary research which was carried out through the analysis of official documents of multilateral agencies (UNESCO and World Bank); official documents concerning the national and state legislation, and institutional documents of UERN, in order to analyze the effective developments related to its expansion policy. The data were processed based on the analytical descriptive method (TRIVIÑOS, 1987) guided by the hypothesis and theoretical framework, which permitted the understanding of the general aspects of the investigated reality in line with the proposed objectives. The theoretical inputs of this study came from the concepts of sustaining change (CLARK, 2004), combined with the emancipatory logic (SANTOS, 1995; 2006), and were articulated to the debate around the analysis categories: democratization (DIAS SOBRINHO, 2005; 2010; CHAÚÍ, 2003; RISTOF, 2008); autonomy (FÁVERO, 2004; DURHAM, 2003; RANIERI, 2005; CUNHA, 2006) and quality (UNESCO, 1998; DIAS SOBRINHO, 2005a; 2008; 2010; MOROSINI, 2001; 2009). The study results showed that UERN's expansion policy converges towards a partial sustainability as it potentiates medium and long term actions that allow this institution to fulfill its role as a university. Contradictions and limitations occurred, however they did not hamper progress, being also transformation elements to the expansion policy. The university showed positive indicators, which were permeated with some limitations: a) democratization: noticeable is the expansion of educational opportunities which occurred through the increase of access, staying policies, expansion of investments, and open public selections of teachers ; b) quality: the strengths related to this dimension are the actions aimed to strengthen the research activities in the institution, and the investments in the Teachers Training Program; c) autonomy: regarding the didactical-academic autonomy, noticeable was the academic freedom of the university in its decision processes concerning to teaching, research and extension; However, the major limitation is the absence of administrative and financial autonomy in the Advanced Centers of Higher Education of this institution, whose fragility is evidenced. Given the analysis benefits, this study demonstrated that the UERN's expansion policy has occurred with actions and decision processes of partial sustainability, constituting a result of the dialectical expression of its singularities, specificities, and contradictions which also are transformation factors; and allowed progresses and limitations in some moments of its expansion.

Keywords: State university. Expansion policy. Higher Education. Democratization. Quality. Autonomy.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar la configuración de la expansión de la educación superior en el periodo entre 2002 y 2008 en la Universidad del Estado de *Rio Grande do Norte* – UERN en su contexto institucional, con el fin de entender la capacidad de la universidad para establecer la consolidación y sostenibilidad de su expansión. Para encaminamiento de esta investigación, se llevó a cabo un estudio de caso, guiado por un enfoque cualitativo (NÓVOA, 1991; YIN, 2005). El recorrido metodológico envolvió una revisión de la literatura pertinente y la investigación documental, a través del análisis de los documentos oficiales de organismos multilaterales (UNESCO e Banco Mundial); documentos oficiales relativos a la legislación estatal y nacional y de documentos institucionales de UERN con el fin de analizar los desarrollos reales con relación a su política de expansión. Los datos fueron tratados con base en el método analítico descriptivo (TRIVIÑOS, 1987) sobre la base de la hipótesis y el marco teórico, que nos permite comprender los aspectos generales de la realidad investigados en línea con los objetivos propuestos. La base teórica partió de los conceptos de sostenibilidad de cambios (CLARK, 2004), coligado a la lógica de emancipación (SANTOS, 1995; 2006), articulados al debate alrededor de las categorías de análisis: democratización (DIAS SOBRINHO, 2005; 2010; CHAUÍ, 2003; RISTOF, 2008); autonomía (FÁVERO, 2004; DURHAM, 2003; RANIERI, 2005; CUNHA, 2006) y calidad (UNESCO, 1998; DIAS SOBRINHO, 2005a; 2008; 2010; MOROSINI, 2001; 2009). Los resultados del estudio mostraron que la política de expansión de UERN converge a una sostenibilidad parcial, al mejorar las acciones de mediano y largo plazos que cumplan su papel de universidad. Contradicciones y limitaciones se produjeron, sin embargo éstas no obstaculizaron los avances, constituyendo también como elementos de cambios para la política de expansión. La universidad presenta indicadores positivos, permeados de algunas limitaciones: a) democratización: fue señalada la ampliación de las oportunidades educacional mediante el aumento del acceso, política de permanencia, ampliación de la inversión y ejecución de concursos públicos; b) calidad: en esta dimensión, los puntos más fuertes son las acciones orientadas a fortalecer la investigación en la institución y la inversión en el Programa de Formación del Profesorado; c) autonomía: en relación a la autonomía didáctico-académica fue señalada la libertad académica de la universidad en sus procesos de decisión con respeto a la enseñanza, investigación y extensión; sin embargo, la principal limitación se debe a la falta de autonomía administrativa y financiera en los Núcleos Avanzados de Enseñanza Superior de esta institución, cuya fragilidad es evidente. Ante el análisis, el estudio demostró que la política de expansión de UERN se produjo con acciones decisorias de sostenibilidad parcial, constituyéndose como resultado de expresión dialectal de sus peculiaridades, especificidades, así como sus contradicciones que también son factores de cambios y favoreció avances y limitaciones en algunos momentos de la expansión.

Palabras clave: Universidad del Estado. Política de expansión. Educación superior. Democratización. Calidad. Autonomía.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	127
---------------------	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Crescimento da titulação dos docentes da UERN.....	183
Gráfico 2 - Crescimento da execução orçamentária - UERN.....	191
Gráfico 3 - Crescimento dos gastos com pessoal - UERN.....	193
Gráfico 4 - Crescimento dos gastos com custeio – UERN.....	193
Gráfico 5 - Crescimento dos gastos com investimentos – UERN.....	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - *Corpus* documental.....34

Quadro 2 - Cursos ofertados nos Núcleos Avançados de Educação Superior..... 161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas em graduação presencial por categoria administrativa, segundo localização, Brasil 2002-2009.....	110
Tabela 2 - Evolução de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais Brasil e Rio Grande do Norte (1998 – 2009).....	119
Tabela 3 - Evolução de ingressante e de vagas ociosas no ensino superior público e privado em cursos de graduação presencial no Rio Grande do Norte (1998 - 2009).....	120
Tabela 4 - Relação entre candidatos inscritos e vagas ofertadas nos cursos de graduação presencial no Rio Grande do Norte, nos setores público e privado (1998-2009).....	121
Tabela 5 - Matrículas em cursos de graduação presenciais – Rio Grande do Norte -2009..	122
Tabela 6 - Número de oferta de cursos de graduação por <i>Campus</i> , segundo modalidade e turno -1997-2009	128
Tabela 7 – Evolução do número de cursos ofertados na graduação presencial – 1997-2009.....	129
Tabela 8 - Crescimento na oferta de vagas do PSV da UERN.....	131
Tabela 9 - Relação candidato/vaga no PSV – UERN.....	132
Tabela 10 - Evolução do número de alunos matriculados nos cursos de graduação presencial ofertados pela UERN no período de 1997-2009.....	134
Tabela 11 – Crescimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UERN.....	152
Tabela 12 - Grupos de pesquisa da UERN 2010.....	154

Tabela 13 - Relação da distribuição de Bolsas PIBIC e grupos de pesquisa por áreas 2008/2009.....	155
Tabela 14 - Vagas ofertadas nos Núcleos 2002-2010.....	162
Tabela 15 - Número de cursos ofertados no PSV nos núcleos 2002-2011.....	166
Tabela 16 - Número de oferta e suspensão de vagas nos cursos dos Núcleos.....	167
Tabela 17 - Quadro de pessoal em exercício na UERN no período de 2000-2009.....	177
Tabela 18 - Relação aluno/professor (em exercício).....	178
Tabela 19 - Relação discente/técnico.....	178
Tabela 20 - Docentes em Pós-graduação – 2009.....	181
Tabela 21 - Docentes efetivos em exercício na UERN.....	182
Tabela 22 - Docentes efetivos em exercício nos <i>campi</i> por titulação – 2009.....	183
Tabela 23 - Regime de trabalho dos docentes em exercício.....	185
Tabela 24 - Comparativo Regime de trabalho e titulação de mestres e doutores.....	186
Tabela 25 - Evolução dos recursos orçamentários da UERN 2000-2010.....	191
Tabela 26 - Relação do Custo aluno na UERN com a média do custo alunos nas IES federais.....	192
Tabela 27 - Recursos destinados à edificação dos <i>campi</i> de Caicó e Natal – 2011.....	199
Tabela 28 - Previsão de orçamento para UERN 2011.....	199

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRUEM – Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ACC – Atividade Curricular em Comunidade
ADUERN – Associação dos Docentes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
ALBA – Alternativa Bolivariana para a América Latina e o Caribe
BALE – Biblioteca Ambulante e literatura nas escolas
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNB – Banco do Nordeste
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento
C.C – *Campus* Central
CA's – Centros Acadêmicos
CAIC – Centro Integrado de Apoio a Criança
CAJIM – *Campus* Avançado Professor José Ismar de Moura
CAMEAM – *Campus* Avançado Prof^a Maria Elisa de Albuquerque Maia
CAN – *Campus* Avançado de Natal
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS – *Campus* Avançado do Seridó
CDS – Colégio Diocesano do Seridó
CEI – Comunidade dos Estados Independentes
CIEE – Centro Integrado Empresa Escola
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMPERVE – Comissão Permanente do Vestibular
CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI – Conselho Superior Universitário
CPC – Conceito Preliminar de Curso
CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa
CPPD – Comissão Permanente de Pessoal Docente
CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
CWSL – *Campus* Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão
DAE – Departamento de Apoio ao Estudante
DAIN – Departamento de Apoio a Inclusão

DARE – Departamento de Registro Escolar
DE – Dedicção Exclusiva
DRH – Departamento de Recursos Humanos
DINTER – Doutorado Interinstitucional
DPCE – Departamento de Programas e Cursos de Extensão
EAD – Educação à Distância
ECTS – Sistema Europeu de Transferência de Créditos
EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior
EEI – Espaço Europeu de Investigaçao
ENADE – Exame Nacional de Desempenho
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENLACES – Espaço de Encontro Latino Americano e Caribenho de Educaçao Superior
ENQA – European Quality Assurance Network
ESAM – Escola Superior Agrícola de Mossoró
FACEM – Faculdade de Ciências Econômicas
FACS – Faculdade de Ciências da Saúde
FAFIC – Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais
FAPERN – Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte
FESTUERN – Festival de Teatro da UERN
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
FMI – Fundo Monetário Internacional
GATS – Acordo Geral sobre o Comércio se Serviços
GRUDUM – Grupo de Dança Universitário
GRUTUN – Grupo de Teatro Universitário
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS – Imposto sobre Circulaçao de Mercadorias
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IFRN – Instituto Federal de Educaçao do Rio Grande do Norte
INCRA – Instituto de Colonizaçao e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ITEPAN – Instituto de Teologia Pastoral de Natal

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARCA – Programa de Mobilidade Acadêmica Regional
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social
MEC – Ministério da Educação
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
MINTER – Mestrado Interinstitucional
NAES - Núcleos Avançados de Educação Superior
NAFTA – Tratado Norte-americano do Livre Comércio
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONGs – Organizações Não-governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PAE – Programa de Apoio ao Estudante
PARFOR – Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB – Produto Interno Bruto
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID – Programa institucional de Iniciação a Docência
PIM – Programa Institucional de Monitoria
PMIA – Programa Meso-americano de Intercâmbio Acadêmico
PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEG – Pró-reitoria de Ensino de graduação
PROEX – Pró-reitoria de extensão
PROFAE – Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores
PROPEG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
PROPLAN – Pró-reitoria de Planejamento
PRORHAE – Pró-reitoria de Recursos Humanos e Apoio ao Estudante
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSV – Processo Seletivo Vocacionado

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEARH – Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos

SETHAS - Secretaria do Trabalho da Habitação e da Assistência Social

SINAES – Sistema Nacional de Educação Superior

UE – União Europeia

UEALC – Espaço da União Europeia, América Latina e Caribe

UECE – Universidade do Estado do Ceará

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFERSA – Universidade Federal Rural do Semiárido

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNASUR – União de Nações Sul-americanas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNILA – Universidade Federal da Integração Latina Americana

UNILAB – Universidade da Integração Luso-Afro-Brasileira

UNP – Universidade Potiguar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 CAMPO TEMÁTICO E OBJETO DE ESTUDO.....	19
1.1.1 Problemática e questões de estudo	24
1.1.2 Aportes teóricos e categorias de análise.....	29
1.1.3 Percurso metodológico.....	32
1.1.4 Organização dos capítulos.....	35
2 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO.....	37
2.1 GLOBALIZAÇÃO, GLOBALIZAÇÕES E SUAS DIMENSÕES NO CENÁRIO MUNDIAL.....	39
2.1.1 Globalização econômica: diretrizes neoliberais.....	41
2.1.2 Globalização social: o agravamento das desigualdades.....	43
2.1.3 Globalização política: novas configurações na distribuição de poderes mundial.....	46
2.1.4 Globalização e (re)configurações da educação superior.....	52
2.2 TRANSFORMAÇÕES NAS RELAÇÕES ENTRE ESTADO E UNIVERSIDADE.....	54
2.3 AGÊNCIAS MULTILATERAIS E EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	60
2.3.1 Internacionalização e/ou transnacionalização da educação superior: Europa e América Latina.....	68
3 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONSTITUINTES EPISTEMOLÓGICOS.....	78
3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE EM MOVIMENTO.....	79
3.1.1 Democratização	79
3.1.2 Autonomia universitária	86
3.1.3 Qualidade da educação superior	98
4 A UERN NO CENÁRIO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	107
4.1 A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ÂMBITO ESTADUAL.....	109
4.1.1 Contexto socioeconômico do Estado do Rio Grande do Norte.....	112
4.1.2 A Educação superior no Rio Grande do Norte.....	118
4.2 A CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA DE EXPANSÃO DA UERN	123
4.3. DIMENSÕES DA SUSTENTABILIDADE INSTITUCIONAL NA POLÍTICA DE EXPANSÃO DA UERN.....	137
4.3.1 Pressupostos de democratização da UERN.....	139
4.3.2 Políticas de pesquisa e de pós-graduação enquanto indicadores de qualidade.....	150
4.4 OS NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA EXPANSÃO.....	160

5 POLÍTICA DE FINANCIAMENTO E DE PESSOAL DA UERN.....	176
5.1 POLÍTICA DE PESSOAL	177
5.2 ORÇAMENTO E EXPANSÃO DA UERN.....	189
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS.....	215
ANEXOS.....	235

1 INTRODUÇÃO

A expansão da Educação Superior tem sido um dos grandes eixos das políticas públicas em educação. Assim, especial atenção volta-se ao fato de que ao longo de sua trajetória, a Educação Superior vem passando por expressivas transformações em vários aspectos: na sua forma de organização, no acesso, tamanho, na pluralidade de objetivos e competências, dentre outros. Isso é resultado da dinâmica das mudanças políticas, sociais, econômicas e educacionais vivenciadas no país. E, também, do reflexo destas no âmbito mundial.

1.1 CAMPO TEMÁTICO E OBJETO DE ESTUDO

O processo de expansão da Educação Superior tem sido implementado no país através de várias ações, conforme aponta Moehlecke & Catani (2006), dentre as quais se destacam: a *interiorização* – valorizada tanto no nível federal quanto no estadual; a *diversificação* – através da criação de várias modalidades de ensino, tais como cursos sequenciais e o ensino à distância, cursos emergenciais de formação de professores; a *flexibilização* do currículo de formação em atendimento às demandas de mercado; e as *novas formas de financiamento* do ensino público e privado, tais como Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Desse modo, a expansão da Educação Superior pode ser entendida como a ampliação de oportunidades educacionais, efetivada por meio de ações como: aumento de matrícula (acesso) tanto no setor público quanto no privado; incremento de políticas afirmativas; descentralização da oferta de vagas com a criação e ou consolidação de Instituições de Ensino Superior (IES), no interior dos Estados e regiões; diversificação e diferenciação – por meio de vários formatos institucionais (faculdades isoladas, centros, institutos, universidades), ampla diferenciação de modalidades de acesso (vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, processos seriados), dentre outros.

Há de se considerar que a expansão pode ocorrer de forma ordenada ou desordenada, com ou sem planejamento qualitativo, e se orienta por escolhas de diversas lógicas no âmbito

do Estado¹. Escolhas estas nem sempre convergentes e que se retroalimentam continuamente, com movimentos tensionados que acomodam um “sistema” de Educação Superior cada vez mais diversificado, diferenciado, desigual e com múltiplas tensões. Ou seja, a expansão da Educação Superior é uma arena de luta espacial e política, podendo ser analisada no contexto da *distribuição do espaço social*, conforme aponta Hargreaves (1999) com reflexo na distribuição de poderes sociais entre grupos e indivíduos e nas relações internacionais, nacionais e institucionais.

Esse panorama remete a um dos grandes desafios para a universidade pública nas duas últimas décadas que tem sido os desdobramentos dessa expansão em seus aspectos educacionais, sociais e econômicos. Ou seja, o desafio de articulação do aumento de oportunidades de acesso com as condições necessárias dessa ampliação. Desse modo, ainda é recorrente a perspectiva de que “*expandir significa piorar a qualidade*”. O que por sua vez requer um olhar mais atento a esse respeito, ao passo que é necessária a ampliação da oferta, esta demanda políticas combinadas de democratização do acesso e permanência, que visem uma expansão qualificada.

Nesse sentido, quantidade não exclui qualidade, pois essa forma hierarquizada significaria preservar um sistema excludente. A recuperação da centralidade da universidade pública e gratuita implica pensar os desequilíbrios do processo, tornando a democratização indissociável da expansão nos *campi* públicos (RISTOFF, 2008).

Frente ao cenário nacional que vem traçando novos (re) ordenamentos para o ensino superior, este alcançou, a partir dos anos de 1995, uma intensificação da oferta e ampliação de vagas. Essa expansão, apesar de predominante no setor privado, destaca-se no setor público, tais como a criação de novos *campi* e cursos nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e também nas universidades estaduais. Segundo dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2009), em 2009 o Brasil tinha 89,4% de instituições privadas e 10,6% públicas, divididas em federais (4,1%), estaduais (3,6%) e municipais (2,9%).

De acordo com o Censo, o número de instituições públicas cresceu 3,8% de 2008 a 2009, enquanto o número de instituições privadas cresceu 2,6%. No tocante às matrículas em cursos presenciais no referido ano, cerca de 3,7 milhões (73,5%) pertenciam às instituições

¹ Entende-se que as políticas de expansão da Educação Superior ocorrem no âmbito de um Estado ampliado (Gramsci, 1995), cuja construção hegemônica é decorrente da correlação de forças entre a sociedade política representada pelos aparelhos coercitivos ou repressivos, controlados pelas burocracias governamentais; e a sociedade civil organizada, representada por organizações profissionais, associações, sindicatos etc.

privadas, ao lado de 1,3 milhões (26,4%) em instituições públicas, distribuídas em IES federais (14,7%), estaduais (9,4%) e municipais (2,3%). Outro dado importante é que 85% do total de instituições de ensino superior no ano de 2009 são Faculdades (sendo 97,8% destas, privadas). Enquanto o setor público destaca-se pela predominância de 56% de IES credenciadas como universidades.

Apesar da expansão e interiorização da educação superior na rede federal na última década, houve uma parcela significativa de matrículas na rede estadual, tradicionalmente localizada no interior do país. De acordo com o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2009), quanto a matrículas em cursos presenciais, dos alunos matriculados nas instituições federais, 64,42% destas estão localizados nas capitais e 37,57% no interior; enquanto nas IES estaduais 74,08% das matrículas estão localizadas no interior e 25,91% nas capitais, ou seja, as instituições estaduais estão, principalmente, no interior dos Estados.

No âmbito nacional, a rede privada ainda detém o maior número de alunos matriculados na Educação Superior no país. No entanto, o setor privado na sua maioria, caracteriza-se por instituições diversificadas (faculdades isoladas, centros, institutos) e quanto à interiorização, apresenta característica intermediária entre as federais e estaduais, com 53% de alunos no interior e 46% nas capitais. Já no Nordeste, a situação é diferente da média nacional, posto que 71,38% dos alunos matriculados na rede privada estão nas capitais e 28,61% no interior, o que leva a inferir que a renda econômica das comunidades do interior seja um obstáculo para esse setor. A maior taxa de interiorização das IES privadas está no Estado de Pernambuco (39%); e as menores taxas, nos Estados de Alagoas (6,4%); Sergipe (10,11%), lembrando que neste Estado não há nenhuma instituição estadual; Ceará (15%) e Rio Grande do Norte, com 16% (BRASIL, 2009).

Ainda de acordo com o Censo da Educação Superior, no caso do Nordeste, os Estados do Maranhão, Piauí, Ceará e Bahia possuem maior número de alunos nas instituições estaduais em relação às federais, com a característica de atenderem, majoritariamente, estudantes de municípios interioranos, ao contrário das instituições federais que ofertam, prioritariamente, cursos nas capitais (BRASIL, 2009). Em outros Estados, como São Paulo e Paraná, também há mais vagas na rede estadual, e em Minas Gerais e Rio Grande do Sul há uma forte interiorização de matrículas no setor público, sobretudo em Minas, com 70% de matrículas na rede federal em cidades do interior. No entanto, cabe ressaltar a peculiaridade

dos Estados do Sul e Sudeste, cuja potência de sua economia contribui para uma rede pública forte e consolidada em instituições federais, estaduais e municipais de ensino superior.

Nesse processo, é importante destacar que, mesmo diante das restrições orçamentárias na década de 1990 por parte do governo federal, observam-se no Brasil, tentativas de governos estaduais em investirem na expansão da Educação Superior (SANTOS, 2005), tais como nos Estados da Bahia (Universidade Estadual de Santa Cruz – 1991), Goiás (Universidade Estadual de Goiás – 1999) e Rio Grande do Sul (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - 2001).

Esse panorama sugere a importância de uma abordagem que contemple a discussão da participação das universidades estaduais no Brasil, por estas ocuparem em seu contexto histórico político um espaço territorial e de oferta da Educação Superior pelos Estados, face à ausência da União, sobretudo no interior do país. Isso porque somente na última década é que se ampliou a interiorização no sistema federal. Essa questão remete, ainda a visualizar a complexidade organizacional das universidades estaduais, em um cenário de heterogeneidade e desigualdades entre as várias regiões do país, destacando-se que os estudos na área concentram-se nas estaduais paulistas.

Existe uma grande heterogeneidade neste conjunto de instituições. Ao lado de universidades de grande porte, que desenvolvem pesquisas de ponta em diferentes áreas do conhecimento, que apresentam estruturas administrativas e acadêmicas complexas, que contam com aportes governamentais de grande monta, há universidades criadas recentemente, muitas vezes até ignoradas no cômputo realizado pelo órgão federal de governo e sobre as quais pouco ou nada se conhece (SAMPAIO; BALBACHESKY; PEÑALOZA, 1998, p.13).

Esta realidade instiga e leva a investigar a política de expansão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) que, nos últimos anos de 2001 a 2008 alcançou uma expansão significativa na oferta de vagas, e abertura de novos cursos, incorporação da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, aliada a ampliação de suas unidades no interior do Estado. O que, por sua vez, mobiliza a destacar a importância de um estudo que contemple a problemática do ensino superior no âmbito estadual, contextualizando-o com as políticas macro nacionais.

O estudo dessa temática é motivado pela experiência docente no ensino superior, através da participação em debates realizados junto à comunidade acadêmica e sindical, tais como Semanas Universitárias, Congressos da Associação de Docentes (ADUERN), e como membro representante no processo de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional

(PDI) cujo foco de discussões permeou o debate em torno da Reforma Universitária e política de expansão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, de suas novas unidades e de novos cursos aliada aos desafios orçamentários e de democratização qualificada. Esse cenário aproxima-se do discurso de Santos (2006) de uma possível lógica emancipatória de diminuição das desigualdades, aliada ao fato de universidades estaduais serem tradicionalmente criadas pelo viés da interiorização da educação pública e gratuita.

Com base nesse quadro, é preciso considerar que, apesar da heterogeneidade de universidades, sobretudo no âmbito estadual, estas precisam ser vistas no contexto de discussões mais amplas, em que se inserem as questões de transnacionalização da Educação Superior, da Reforma Universitária, e da própria reforma do Estado brasileiro, que são contextualizadas e (re) significadas nas especificidades locais. Esse movimento, apesar de ligado mais diretamente às instituições federais de ensino superior, repercute também nas estruturas universitárias estaduais, articuladas às tensões e conflitos negociados nas políticas estaduais, inseridos nas múltiplas determinações do modo capitalista de produção.

Atrelados a essa política, afetam-se condições de financiamento do ensino superior, sobretudo nos Estados e Municípios, cuja ênfase tem sido dada à Educação Básica, e a Educação Superior tem sofrido suas consequências, pois em alguns Estados, sobretudo na Região Nordeste, ano a ano, universidades estaduais ficam diretamente a mercê de constantes negociações frente à dotação orçamentária do Estado (SOUSA JÚNIOR, 2002a, 2002b).

Inserida nesse processo, é preciso considerar que cada universidade estadual tem suas demandas com os governos estaduais, sobretudo no que se refere a questões de orçamento; e cada governo está mais ou menos avançando no processo de reforma do Estado, que influencia diretamente a autonomia das universidades. Situação esta diretamente vinculada às políticas para a Educação Superior e à lógica produtivista de mercado, que implica uma nova reconfiguração no sistema, aliada as proposições das políticas locais, que correm o risco de reforçarem aspectos macros em detrimento de inovações que correspondam de fato a políticas efetivas para a qualidade social da educação superior em suas localidades.

Esse contexto provocou algumas inquietações no tocante à necessidade de investigar o papel da Educação Superior e das universidades estaduais nessa conjuntura atual que preconiza o mercado como fundador e autoregulador de uma sociedade competitiva. O que por seu turno é reflexo do contexto supranacional e internacional de uma educação global, no cenário da *sociedade do conhecimento* que incrementa a “qualidade” pela via da

especialização e acesso a novos saberes, cujos rebatimentos impactam nas estruturas das instituições de ensino superior com uma enorme diversidade de modalidades, níveis, métodos e perfis (HARGREAVES, 1999).

Diante disso, o processo de expansão nas universidades estaduais pode ser propulsor de um discurso de modernização e desenvolvimento regional pela permanente tensão entre os apelos das demandas imediatas e locais e as exigências de produção de saberes gerais, expressa em muitos momentos como tensão entre a autonomia institucional e as injunções conjunturais no contexto global/nacional/local/regional.

Este estudo evidencia-se pela relevância de problematizações em torno das políticas de Educação Superior e suas (re) apropriações na heterogeneidade das reformas políticas estaduais, que ajudam a compreender os novos arranjos institucionais no processo de expansão da UERN frente ao ambiente regulatório do ensino superior global/local, o que, por sua vez, amplia o debate sobre questões em torno da autonomia e da democratização das universidades públicas, e como essas questões têm sido pensadas nas reformas políticas estaduais.

Desse modo, as políticas de expansão da Educação Superior constituem-se um campo fértil de estudos, e suas ações são indicativos propulsores para se pensar o enfrentamento de problemáticas regionais onde estão inseridas, sobretudo em regiões mais pobres do país, como é o caso do Nordeste.

1.1.1 Problemática e questões de estudo

Este estudo está inserido no campo da Educação Superior e, de modo específico, nas inter-relações entre Estado e políticas para a Educação Superior, de modo que possamos compreender as mudanças nos arranjos institucionais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no que se refere a sua política de expansão, com base nas alterações no processo de gestão, financiamento e organização acadêmica, frente ao movimento macro que vem, nos últimos anos, traçando novos (re) ordenamentos para o ensino superior.

As transformações que vêm ocorrendo no contexto mundial, através da globalização do capitalismo, têm ocasionado mudanças significativas nas relações sociais, nas formas do processo de trabalho, na expressiva revolução tecnológica e ênfase aos ideais neoliberais, o que, por conseguinte, vai minimizar a atuação do Estado nas políticas sociais, uma vez que “o

processo resultante de uma nova fase de reestruturação capitalista é marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública” (DOURADO, 2002, p.237).

Segundo Morrow & Torres (2004), as implicações no contexto da educação são diversas, sendo possível identificar um efeito estrutural e crucial, que define a globalização neoliberal: a mercantilização. Algumas das mudanças implementadas nos sistemas de Educação Superior tem seus reflexos nas discussões realizadas por organismos internacionais². Desse modo, o quadro de relações entre globalização, educação e Estado assumem contextos e transformações específicas:

O impacto de políticas de ajuste estrutural impostas por órgãos internacionais em países em desenvolvimento, em nome da criação de uma economia global; a ascensão de universidades empresariais, em resposta a globalização; tentativas de reformar os currículos primário e secundário e a formação do professor em nome da globalização, enfatizando os imperativos da produção flexível que são exigidos pela competitividade internacional (MORROW & TORRES, 2004 p. 35).

Tal lógica assume, nas últimas décadas, implicações substantivas nas políticas educacionais no Brasil, sob a influência da Reforma do Estado pautada pelos ideais neoliberais, que no caso específico da Educação Superior passa por diversas modificações, tais como mudanças no currículo, na avaliação, financiamento e expansão desordenada, como será discutido a seguir.

O contexto de reformas, fortemente anunciadas no mandato de Fernando Henrique Cardoso - 1995-2002, continua em pauta na agenda do governo Lula - 2003-2010, sobretudo no que se refere à reconfiguração das esferas pública e privada, por intermédio das parcerias público-privadas, com o risco de aprofundamento do drástico quadro de privatização nesse setor (MANCEBO, 2004).

O debate sobre os desafios da Educação Superior pode ser observado nos trabalhos de Corbucci (2004); Dourado (2001, 2002, 2009); Gomes (2003, 2006); Mancebo (2004) e Sguissardi (2006), dentre outros, que nas últimas décadas têm evidenciado esse campo de estudo, em especial, as políticas de Educação Superior no Brasil a partir dos anos 90, analisadas frente à nova fase da reestruturação capitalista, marcada por políticas de

² Três organismos internacionais merecem destaque: a UNESCO, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio – que vem realizando intensivas discussões sobre a educação superior, propondo por exemplo a diversificação como mecanismo de ampliação do acesso.

centralização, diferenciação e diversificação institucional, e, sobretudo, de privatização da esfera pública.

A reestruturação produtiva e mundialização do capital impulsiona as universidades públicas a processos de metamorfoses institucionais, assumindo novas identidades frente às demandas da sociedade contemporânea e dos pressupostos neoliberais presentes nas políticas de Educação Superior, aliadas às múltiplas determinações da conjuntura nacional (CATANI; OLIVEIRA, 2002). O que, por conseguinte se coaduna com as reformas neoliberais e crise estrutural de hegemonia, de legitimidade, e crise institucional que a educação superior vem passando nas últimas décadas (SANTOS, 2005).

Nesse panorama, as universidades podem assumir diversos modelos, tais como propõe Sguissard (2006), em universidades neoprofissionais (ou essencialmente de ensino), heterônomas (dependentes cada vez mais de agenda externa), competitivas (no caso das públicas, que necessitam, a cada dia, buscar mais recursos da iniciativa privada para complemento das verbas do fundo público, além de implantarem gerenciamento empresarial e instituírem fundações privadas de apoio institucional). Mesmo que esses modelos possam se mesclar, eles apresentam elementos que ajudam a visualizar os possíveis (re) ajustamentos institucionais.

Nos estudos observados, destacam-se abordagens que chamam a atenção para o processo de reestruturação das universidades federais, frente às reformas das políticas educacionais das últimas décadas, e seu rebatimento nos modelos institucionais; estudos sobre a diversificação do ensino superior; estudos sobre a reforma do ensino superior do governo Lula; estudos sobre o público-estatal e privado-mercado na educação superior, dentre outros (BARBALHO, 2011; CHAVES, 2005; GOMES, 2006; LIMA, 2002; OLIVEIRA, 2000). Nos periódicos e literatura pertinente encontra-se uma discussão bastante enfática sobre o processo de privatização do ensino superior, com destaque para as temáticas como público/privado, financiamento, ampliação do acesso e avaliação. Todos esses trabalhos proporcionam uma visão dos (re)direcionamentos que a educação superior vem assumindo nos cenários de globalização e produção do conhecimento (CATANI, OLIVEIRA, 2002; CUNHA, 2004; DOURADO, 2001; GOMES, 2003, 2006; MANCEBO, 2004; PINTO, 2004).

No que concerne aos estudos que discutem sobre a problemática da educação superior nas universidades estaduais, estes ainda são escassos, tanto no que se refere a trabalhos que discutam de uma forma mais ampla no âmbito do Brasil, quanto, sobretudo,

estudos na região Nordeste. Entretanto, destaca-se o estudo pioneiro que faz um mapeamento sobre as características das universidades estaduais em seu conjunto, segundo distribuição geográfica e por Estado (SAMPAIO; BALBACHESKY; PEÑALOZA, 1998). De acordo com as autoras, a implantação de universidades estaduais encontra-se associada ao comportamento do setor público federal, assumido pelo Estado, algumas vezes devido à ausência da União, além da complexidade organizacional dessas universidades no contexto de desigualdades das diversas regiões do país.

No que se refere a estudos específicos sobre a problemática das universidades estaduais, merecem destaque, no tocante ao objeto em estudo, as investigações feitas por Fialho (2005) sobre as universidades estaduais *multicampi* localizadas em cinco Estados do Brasil (SP, RJ, SC, CE, BA), cujas reflexões pautam-se nas relações de configuração organizacional e espacial dessas universidades; o estudo da expansão da Educação Superior em Goiás, que discute as políticas estaduais direcionadas à universidade estadual e sua relação com o setor privado; estudos que problematizam as políticas de Educação Superior nas universidades estaduais, que discute sobre o processo de construção do Plano de Desenvolvimento Institucional; estudos sobre o financiamento na UEPB; o estudo sobre as mudanças impostas pelo Estado do Paraná no gerenciamento dos recursos financeiros na sua universidade estadual; e o estudo sobre a inserção da UECE ao ideário empresarial de ciência e tecnologia preconizado pelo governo do Estado do Ceará (ALTOÉ, 2007; MORAIS, 2000; PISTORE; ALMEIDA, 2002; SILVA, 2008; SOUSA JÚNIOR, 2002a).

Embora os estudos sobre as novas reconfigurações nas universidades públicas se façam presentes em diversos trabalhos, ainda são poucos os que se dedicam a investigar os rebatimentos do sistema regulatório da Educação Superior nas universidades estaduais. De modo que ainda estão ausentes dessas discussões de forma mais incisiva a problemática do jogo de forças e/ou resistências nos arranjos institucionais das universidades estaduais, no âmbito da expansão do ensino superior, cujo movimento de lutas vem de longa data, o que por seu turno reforça a necessidade do diálogo e de investigações desse objeto.

Nessa perspectiva, nota-se um esforço do Rio Grande do Norte em investir no ensino superior público. As Instituições públicas continuam como principais responsáveis pela Educação Superior no Estado (48,99%), bem próxima à rede privada (51%). As matrículas nas federais representam 33,23% do total, sendo 83,07% na capital e 16,92% no

interior; na estadual somam 15,7%, sendo 9,76% na capital e 90,23% no interior; e a rede privada tem 83,88% de matrículas na capital e 16,11% no interior (BRASIL, 2009).

As inquietações expostas mobilizam a levantar alguns questionamentos a serem investigados neste estudo que destaca o esforço do Rio Grande do Norte em expandir a Educação Superior pública e, de modo específico sua universidade estadual. Dessa forma, cabe questionar a política de expansão no tocante às condições de democratização, autonomia e qualidade da educação ofertada, em atendimento aos princípios do que caracteriza uma universidade, ou seja, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Com isso, elencam-se alguns questionamentos a serem analisados, a saber: Que concepção de universidade orienta a política de expansão? Como se configura a expansão da UERN? Em que medida a expansão da UERN tem se caracterizado como um processo de democratização, qualidade e autonomia? Quais os indicativos de viabilidade da expansão de UERN frente à sua política de financiamento e de pessoal?

Parte-se do pressuposto de que a política de expansão da UERN acena para uma perspectiva de sustentabilidade como resultado da expressão dialética das singularidades e especificidades da instituição bem como de suas contradições que também são fatores de mudança e fazem a universidade avançar. As condições para que a sustentabilidade ocorra estão diretamente ligadas às ações referentes à realidade local, regional e nacional da universidade no tocante ao ensino, pesquisa e extensão, expressos nas ações proativas da gestão universitária, que se encaminhem para potencializar melhorias na instituição, e que se fazem presentes nos seguintes eixos: políticas de acesso e permanência; qualificação do quadro docente; política financeira; políticas voltadas para a pesquisa e pós-graduação. O compromisso com essas melhorias ocorre através das políticas e práticas de médio e longo prazo, expressas no seu planejamento e execução dos seus processos decisórios, para criar e/ou fortalecer a sua expansão, e fazer cumprir suas finalidades enquanto universidade. Embora, ações contraditórias se façam presentes nesse movimento de expansão, estas não inviabilizam avanços, constituindo-se também como elementos de transformações.

O modelo de mudança adotado por Clark (2004) aponta a sustentabilidade institucional na acepção de (re)fazer, desenvolver, manter e controlar mudanças de forma contínua e adaptativa, que fortaleça a instituição para que ela cumpra com suas finalidades, seja através do compromisso em iniciar a mudança e enfrentar o fracasso ou de criar estratégias para potencializar o sucesso existente. Desse modo, a política de expansão da

UERN sob o viés da sustentabilidade institucional reside na sua capacidade de adotar e manter políticas e ações contínuas, ancorada pelo desafio de convergir para a democratização, autonomia e qualidade da educação ofertada. A efetividade desse processo compreende as ações da universidade em assumir riscos e acertos dessa expansão, apontando os indicadores positivos e limitantes que impulsionam desenvolver com eficiência suas atividades-meio, em benefício das atividades-fim.

Nesse contexto, nosso estudo tem os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Analisar a configuração que assume a expansão do ensino superior na UERN no contexto da democratização, autonomia e qualidade.

Objetivos específicos:

- a) Analisar a Educação Superior no contexto da globalização, relativizada nas realidades locais.
- b) Problematizar, no âmbito da expansão da Educação Superior, os pressupostos norteadores da democratização, autonomia e qualidade.
- c) Analisar a expansão da UERN no contexto de suas ações acadêmicas e institucionais.
- d) Analisar a articulação de expansão da UERN com sua política de financiamento e de pessoal

1.1.2 Aportes teóricos e categorias de análise

Para compreensão deste objeto de estudo, adota-se a noção de *campo* na perspectiva de Bourdieu (2001), segundo a qual campo é um espaço social complexo, relativamente autônomo, marcado por um estado de relações de forças entre indivíduos ou instituições, que lutam pelo monopólio da violência simbólica. Desse modo, o campo deve ser pensado relacionamente:

A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as ações da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades (BOURDIEU, 2001, p.27).

A autonomização relativa dos campos, segundo Bourdieu (2001), resulta de lutas em torno de interesses específicos de indivíduos e instituições, e não da sociedade como um todo, por meio de relações de força entre grupos. No entanto, é preciso ampliar essa perspectiva, tal

como propõe Cunha (2006), de que, no sentido marxista do termo, a autonomia relativa dos campos e o reforço das relações de classe na base, também, está passível a um movimento de dissolução.

Outra discussão que se insere neste estudo é a questão da sustentabilidade da mudança apontada por Clark (2004, p. 4), de que “as universidades [...] fundamentam a organização sob duas capacidades: adaptar a si próprias e adaptar-se a uma sociedade em mudança. O desenvolvimento destas capacidades de mudança torna-se o coração de um desempenho bem sucedido”. Embora sua perspectiva de uma universidade sustentável se aproxime também dos pressupostos de documentos internacionais, torna-se pertinente por apresentar a ideia de permanência, sustentação, em sentido análogo às ciências sociais (refazer, manter, controlar). Aliada a essa perspectiva está a lógica emancipatória compreendendo a universidade como bem público e que é hoje um campo de disputa interna e externa, mas que diante dos vários mecanismos de dispersão tem como principal desafio o enfrentamento da lógica global (SANTOS, 1995; 2006).

Nesse contexto, cabe questionar o processo de ampliação de oportunidades de acesso, no tocante às condições de democratização, financiamento e qualidade do ensino ofertado. Conforme aponta Dias Sobrinho (2010), é preciso assegurar o direito de todos à educação de qualidade, porém deve-se reconhecer que mesmo uma educação insatisfatória, ainda, é melhor que nenhuma, já que pode de alguma forma contribuir para elevar o patrimônio coletivo de conhecimentos e competências profissionais de uma nação. E estes podem melhor construir um itinerário educativo compatível com as demandas da sociedade global.

Longe do conformismo, a ideia é resgatar a educação como bem público e mobilizar transformações sustentáveis que ultrapassem o espaço das instituições de Educação Superior e ocorrem em médio e longo prazo. Sob essa ótica, entende-se que, mesmo com alguns percalços e dificuldades institucionais próprios e peculiares às instituições públicas de um modo geral, as universidades estaduais exercem um papel preponderante na redução das assimetrias sociais e regionais e na descentralização da produção do conhecimento e do saber. Esse processo parte da perspectiva emancipatória proposta por Santos (1995; 1999; 2003, 2004; 2005; 2006), mediada pela discussão da relação globalidades-globalizações; localidades-localizações, articulada com as discussões de reestruturação das universidades públicas no movimento de ajuste, resistência e inovação (CATANI; OLIVEIRA, 2002).

A partir dos aportes teóricos referendados, foram eleitas categorias a serem contextualizadas neste estudo:

a) *Democratização* – O tema da democratização é de grande relevância no acesso à Educação Superior de qualidade, o que implica dizer que não se pode pensar qualidade dissociada de quantidade. O movimento precisa ser combinado, ou seja, uma expansão qualificada para a inclusão. Entende-se, conforme aponta Ristoff (2008), que a democratização vai além da ampliação de matrículas, ou seja, do quantitativo e abrange ações que criem oportunidades e afirmem o direito dos historicamente excluídos, assegurando acesso e permanência, desprivatizando e democratizando o *campus* público, por meios de várias ações, dentre elas a criação de bolsas de permanência, assistência estudantil, expansão da educação à distância (EAD), (re) distribuição de ofertas de disciplinas e/ou componentes curriculares, oferta de ensino noturno público, retomada de concursos de docentes e técnicos, ampliação de investimentos. Os indicadores de democratização a serem analisados nesse estudo se pautam nas políticas de acesso e permanência implementadas pela UERN no seu percurso de expansão.

b) *Autonomia* – A autonomia é reconhecida pela Carta Magna de 1988, no Art. 207, ao afirmar que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. No entanto, o grande dilema é a possibilidade real de assegurar que as universidades cumpram suas funções compatíveis com a autonomia que lhes é assegurada. Tal como afirma Santos (2004), nos últimos trinta anos as universidades públicas da América Latina, e do Brasil em particular, vêm passando por uma crise institucional, cujo valor em causa é a autonomia, ocasionada pela secagem financeira e descapitalização, acentuada pela perda da universidade como um bem público e pelo reduzido compromisso político do Estado com as universidades e educação em geral. Essa reflexão remete à dificuldade de resposta das universidades no seu crescimento institucional e do sentimento crescente de incapacidade para enfrentar tal situação. Essa categoria constitui-se um componente mediador da gestão universitária, em seus aspectos didático-científico, administrativo e financeiro, inerente à viabilidade de democratização e qualidade da realidade institucional.

c) *Qualidade universitária* – Um dos grandes desafios da gestão pública é a garantia qualificada na oferta de vagas nos cursos de modo que assegure a expansão sem a

perda do status de universidade com função social. Embora se saiba que existem várias concepções de qualidade, a perspectiva multidimensional (UNESCO, 1998; DIAS SOBRINHO, 2005a; 2008; 2010; MOROSINI, 2001; 2009) apresenta elementos que possibilita pensar para além da lógica regulatória do mercado. Esta considera como propósitos da Educação Superior não apenas a questão econômica, mas a cultural, social, democrática, respaldadas nos princípios de *diferenciação* – observância e emergências nas necessidades e especificidades locais; *pertinência* – seu papel, missão, relação com o Estado; *relevância* – propósitos institucionais e carências sociais e da região; e *equidade* – contribuição para a coesão social.

Dada à dimensão complexa dessa categoria, muitos elementos poderiam ser apontados como indicativo da qualidade, mas ultrapassa o escopo desse estudo. Desse modo, a qualidade a ser discutida está imbricada com as políticas que levem em conta a especificidade do contexto institucional, no intuito de conciliar a nova realidade de expansão da UERN, que passa a impulsionar e/ou mesmo a exigir novos encaminhamentos na sua gestão universitária, para fazer cumprir o seu papel enquanto universidade. Assim, os indicadores a serem discutidos neste estudo serão: política de pessoal (no qual se inclui o crescimento da titulação docente, além das políticas internas voltadas para a qualificação do quadro docente); regime de trabalho; pesquisa e pós-graduação.

1.1.3 Percurso metodológico

Neste estudo, o percurso metodológico, remete ao movimento de constante aproximação e distanciamento com o objeto de estudo, na dinâmica de sua construção e análise. Nesse contexto, conforme argumenta Popper (2007), a pesquisa é em boa parte uma atividade artesanal, desafiando as tentativas de autonomização e criação de rotinas burocráticas. Ao passo que, o processo investigativo ultrapassa o simples “assimilar”, “adaptar-se” ao que obviamente se supõe posto ou formulado, mas implica sobremaneira o pensamento crítico, no desenvolvimento argumentativo que elucide posições no diálogo com os autores e suas formulações.

Esse quadro se alinha com a perspectiva de que “todo o conhecimento é contextual, mas o contexto é uma construção social, dinâmica, produto de uma história que nada tem a ver com o determinismo arbitrário da origem” (SANTOS, 2010, p. 45), ou seja, exige um

questionamento constante que ultrapasse o pensamento único sob o prisma de “problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem produz” (ibid, p.29).

Desse modo, busca-se problematizar a política de expansão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na contextualização com a dimensão global das relações de poder que ocorrem em âmbito mundial, com os possíveis desdobramentos que se mesclam no cenário local. Assim, tomando-se os aspectos macro e micro como espaços influenciadores da produção/construção de mudanças institucionais nas universidades públicas, visualiza-se os condicionantes externos (globalidades-globalizações) às ações periféricas (localidades-localização).

Esta pesquisa é realizada por meio de um estudo de caso, pautado em uma abordagem qualitativa. Um estudo de caso é uma investigação de natureza empírica que estuda uma dada entidade no seu contexto real, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de evidência como documentos, entrevistas, observações (YIN, 2005). A importância desse tipo de investigação tem muito a ver com as questões que coloca e não apenas com as respostas que formula (NÓVOA, 1991; YIN, 2005). No sentido de que, o aporte teórico contextualizado no estudo se constitui relevante no seu valor global que resulta tanto das suas características intrínsecas como da forma em que se contextualiza a estudos anteriores e expande os seus resultados (MERRIAN, 1988).

Com base nos pressupostos levantados, o plano de investigação contempla o seguinte movimento:

Revisão da literatura e de dados agregados:

- a) Análise e sistematização da literatura referente ao objeto de estudo;
- b) Levantamento e análise de banco de dados nos níveis nacional e regional (INEP, IBGE, PNAD).

Fontes de pesquisa:

Para o desenvolvimento da pesquisa foi selecionado um *corpus* documental com distintos materiais, com base em critérios de relevância e pertinência, que atende aos pressupostos da pesquisa e contempla a problemática em estudo. Desse modo, busca-se, nas aproximações teóricas, elementos potenciais que nos conduzem a um olhar analítico sobre as fontes elencadas no *corpus* documental.

Quadro 1- Corpus documental:

Documentos de organismos multilaterais	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia</i> (1995) – Banco Mundial • Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação (1998) - UNESCO • <i>La Educacion Superior em los Países em desarrollo: perigos y promesas</i> (2000) – Banco Mundial/UNESCO
Documentos que norteiam a Educação Superior Nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição da República Federativa do Brasil -1988 • Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 • Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2011)
Documentos que norteiam a Educação Superior no Rio Grande do Norte	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição Estadual • Leis e decretos que criaram campus e núcleos na UERN • Relatórios de execução orçamentária
Documentos institucionais	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de criação da UERN • Estatuto - Resolução n.º 09/97-CONSUNI • PDI (2008-2011) • Plano de Desenvolvimento Institucional da Pesquisa e da Pós-Graduação da UERN (2001-2006) • Relatórios de Gestão: (1997-2001); (2002-2005); (2006-2009) • Resoluções e portarias institucionais • Relatórios do ENADE

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

A análise do objeto de estudo, que compreende a política de expansão da UERN será orientada pelo método descritivo analítico de acordo com Triviños (1987), o qual nos permitirá compreender os aspectos gerais da realidade investigada no contexto dos objetivos a serem alcançados. O que significa articular dados quanti-qualitativos com as categorias e

temas que problematizam o objeto de estudo conjuntamente com os aportes teóricos neles implícitos.

O processo de análise interage com o percurso da pesquisa, ocorrendo em três momentos: seleção do material de investigação – através da escolha do material com base nos pressupostos do estudo; exploração do material – por meio da leitura e organização das informações pertinentes à pesquisa; tratamento e inferências através da interlocução quanti-qualitativa dos dados com atribuição de significados em relação aos objetivos da pesquisa e dos referenciais teóricos.

Organizado todo o material da investigação, leva-se em conta as influências teóricas que orientaram a pesquisa e, em seguida, busca-se avançar para além das percepções manifestadas nos documentos, problematizando o conteúdo latente nos discursos coincidentes e divergentes, no seu sentido político e epistemológico.

1.2 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Esta pesquisa está organizada além da introdução em quatro capítulos, seguidos das considerações finais e dos anexos.

A introdução traz a discussão do campo temático e objeto de estudo, problematização e o marco teórico-metodológico.

No primeiro capítulo apresenta-se uma discussão sobre a contextualização da Educação Superior no cenário mundial, dando destaque às discussões sobre a globalização, as diretrizes e implicações globais para o ensino superior, bem como o papel das agências multilaterais e os desafios postos pela “nova sociedade do conhecimento”.

No segundo capítulo discutem-se os constituintes epistemológicos da expansão da Educação Superior, contextualizando as categorias de análise do estudo.

No terceiro capítulo, discute-se a política de expansão da UERN, dando ênfase a sua trajetória, tensões históricas, e a suas estratégias de consolidação através das ações acadêmicas institucionais no âmbito do ensino, pesquisa, extensão e política de assistência estudantil.

No quarto capítulo, o debate contempla a política de pessoal e financiamento da UERN, e se discorre sobre os elementos positivos e limitantes dessa política, bem como suas implicações para a expansão da universidade.

Por último, nas considerações finais, elencam-se os principais resultados da investigação através da contextualização dos pressupostos com os achados da pesquisa.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO

A Educação Superior³ ganha cada vez mais centralidade no desenvolvimento econômico, sendo tratada como estratégica para a inserção no mundo competitivo, por meio da valorização do domínio e produção do conhecimento como um bem de consumo. De modo que, discutir sobre os complexos problemas da realidade social, e, neste caso específico, da educação superior, é imprescindível refletir sobre a globalização⁴ inserida no processo global que tem impulsionado mecanismos para condicionar a incorporação do conhecimento ao sistema produtivo.

Essa interpretação se afasta da mera constatação despolitizada, em considerar dada realidade como simples reflexo das influências externas. Em outras palavras, a Educação Superior enquanto campo⁵ complexo constitui-se no entrelaçamento da dinâmica dos processos mais amplos da sociedade. Isso implica considerar a dificuldade de problematizar o grau de relativa autonomia da Educação Superior no Brasil frente às pressões do mundo social global, sendo preciso, conforme argumenta Bourdieu (2004), conhecer qual é a natureza das pressões externas e a forma como elas se exercem, para visualizar os mecanismos que os espaços locais são capazes de acionar para se libertar das influências externas e terem condições de reconhecer suas determinações internas.

Essa perspectiva articula-se com a compressão de que a análise da realidade social e das instituições deve ser entendida na sua articulação constante de contradições, tensões e conflitos, nas correlações de forças que se estabelecem nos movimentos internos entre si e destes com os externos. Essa análise requer um olhar atento, evitando reducionismos ou determinismo, tal como sugere Bourdieu (2004, p. 21), ao afirmar que “é preciso fugir à alternativa da ‘ciência pura’, totalmente livre de qualquer influência externa, e da ‘ciência escrava’, sujeita a todas as demandas externas”. O que se aproxima da perspectiva da “geopolítica do conhecimento” proposta por Santos (2010), em que é necessário

³ Ao longo deste trabalho, ao utilizar a expressão *Educação Superior*, esta será considerada em uma perspectiva mais ampla, que envolve os seus múltiplos espaços de atuação, desde as universidades às IES estritamente voltadas ao ensino superior.

⁴ O termo “globalização” é de origem anglo-saxônica. Autores europeus geralmente preferem falar em “mundialização”. Ver, por exemplo, Chesnais (1996) que usa a expressão “mundialização do capital” e também “mundialização da economia”.

⁵ Parte-se da compreensão da Educação Superior entendida como campo, sendo este um espaço social de dominação e de conflitos, que pode conservar ou transformar esse campo de forças. O campo tem uma autonomia relativa e possui suas próprias regras de organização e de hierarquia social (BOURDIEU 2001, 2004).

“problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz” (ibid, p. 29).

Nesse cenário, é importante destacar que a centralidade da Educação Superior assume perspectivas contraditórias no âmbito público e individual, de concepções de educação, universidade, sociedade, Estado. As escolhas políticas passam desde a relação da produção do conhecimento com o desenvolvimento produtivo, de elevado interesse para o mercado, em que a educação é vista como negócio ou mercadoria quanto à relação dos setores mais amplos da sociedade que lutam pela educação como direito social e bem público, com democratização do acesso e elevada qualidade social.

Desta feita, a reconfiguração da Educação Superior ultrapassa seu contexto restrito ou de mera consequência do neoliberalismo na arena política, mas, sobretudo, está interligada ao movimento de globalização em suas múltiplas dimensões: econômica, midiática, cultural, política, social. Essa situação compele a Educação Superior, e de modo específico, as universidades e IES a responderem e enfrentarem os desafios e as situações emergentes em um processo de mutações, que se configura em novas formas de organização em todos os domínios, tais como a integração e convergência de novas necessidades educativas que conduzem a novos modelos organizacionais, novas identidades institucionais e dimensões de ensino e aprendizagem.

No âmbito da universidade, essas múltiplas pressões representam uma situação complexa, agravada pela falta de preparo da universidade em enfrentá-las, ao se ver confrontada conforme aponta Santos (1995, p. 187), com “exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado”. Esses são problemas que abrangem tanto as universidades como a sociedade, como terreno árido e movediço, pois a globalização exerce pressões contraditórias e “as demandas impostas às universidades superam sua capacidade de resposta” (CLARK, 1998, p. 129).

Nesse panorama, é pertinente contextualizar as tensões, contradições e desafios que permeiam a globalização, bem como as relações plurais que se estabelecem com a Educação Superior, cujas (re) configurações desestabilizam valores, identidades e repercutem em transformações no âmbito textual, prático e social.

2.1 GLOBALIZAÇÃO, GLOBALIZAÇÕES E SUAS DIMENSÕES NO CENÁRIO MUNDIAL

O termo globalização tem sido amplamente veiculado pela mídia mundial e, de alguma forma, tratado como construção de um senso comum, ao qual lhe é atribuído um sentido único, inabalável, que compreenderia, entre outras coisas, a liberalização do comércio internacional com a abertura das fronteiras para a entrada de produtos e serviços, novas políticas econômicas, como o controle inflacionário; novos padrões de organização política; rompimento das fronteiras e territórios onde vidas, culturas e civilizações movem-se em múltiplas direções.

Sob esse ângulo, Ianni (1999a) argumenta que a globalização do mundo pode ser vista como um processo histórico-social de vastas proporções, abalando mais ou menos drasticamente os quadros sociais e mentais de referência de indivíduos e coletividades. Nesse sentido, no contexto da globalização, o imaginário de indivíduos e coletividades, em todo o mundo, passa a ser influenciado, muitas vezes, por uma espécie de *príncipe eletrônico*⁶ que altera conceitos, categorias e interpretações da realidade social e “simultaneamente subordina, recria, absorve ou simplesmente ultrapassa os outros” (ibid., p.11).

Nesse panorama, é cada vez mais difícil demarcar o que seja globalização, dada a sua multiplicidade de definições e intencionalidades de quem as proclame. Essa situação, por seu turno, remete a ir além do senso comum e da própria característica dominante da globalização em fazer crer que este é um processo linear e consensual, desfazendo o mito de um conceito unívoco. Embora as muitas definições centrem-se ou se reduzam a sua dimensão econômica (mesmo reconhecendo sua importância), é preciso considerar que esse é “um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (SANTOS, 2005, p.26). O que o caracteriza não como uma única globalização, mas “globalizações”. Sob esse olhar pode-se compreender que:

A globalização, longe de ser consensual, é [...] um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas. No entanto, por sobre todas as suas divisões internas, o campo hegemônico

⁶ Cf. IANNI, 1999a, o príncipe eletrônico expressa, sobretudo, a visão do mundo prevalecente nos blocos de poder predominantes, em escala nacional, regional e mundial. . Trata-se de uma figura das mais notáveis da indústria cultural, que impregna amplamente a política, como teoria e prática.

actua na base de um consenso entre os seus mais influentes membros. É esse consenso que não só confere à globalização as suas características dominantes, como também legitima estas últimas como as únicas possíveis ou as únicas adequadas. (Ibid., p. 27).

O interesse hegemônico partilha do consenso neoliberal da ideia força de que desaparecem as clivagens políticas e que já não há mais o que fazer, bastando aos países e povos procurarem a melhor forma de se encaixarem nessa nova ordem mundial. Tal como reforça Dale (2001), os ditames da globalização, nesse debate, seriam de duas naturezas: surge como resposta para as mudanças manifestas na sociedade ou funciona como um inevitável destino.

Todavia, esse movimento dialético da globalização requer uma visão mais ampla da realidade, evitando cair na armadilha de que o capitalismo continua o mesmo do início do século XIX ou XX, ou de que o atual em nada se assemelha aos séculos anteriores. Há de se reconhecer que efetivamente novas alternativas, novas respostas em nível local e global estão sendo exigidas por uma “compressão, temporal e espacial, do mundo como um todo” (ROBERTSON, 2000, p. 12).

Nesse propósito, o fenômeno da globalização pode ser entendido como um processo simultaneamente hegemônico e contra-hegemônico. No que refere à globalização hegemônica, os processos de homogeneidade e coerência interna ocorrem através dos localismos globalizados e dos globalismos localizados. A globalização hegemônica, nesse caso, tem como principais interlocutores os países centrais, as empresas transnacionais e os organismos financeiros multilaterais. Já a globalização contra-hegemônica conduz-se pelo cosmopolitismo e pelo patrimônio comum da humanidade que assume a forma de iniciativas locais de resistência à globalização hegemônica. Essa perspectiva coloca a possibilidade de reinvenção da emancipação e solidariedade fundadas nos caminhos da globalização contra-hegemônica com produção de alternativas que se contraponham aos interesses dominantes (SANTOS, 2005, 2010).

Tomando Santos (2005) como principal interlocutor desse debate, expõem-se a seguir formulações acerca de algumas das dimensões da globalização, dentre as múltiplas existentes, aquelas que apresentam elementos mais incisivos para se compreender a interseção desse movimento com a Educação Superior.

2.1.1 Globalização econômica: diretrizes neoliberais

A globalização, embora não se reduza à dimensão econômica, tem ocasionado transformações alarmantes, de modo que tem se constituído uma hegemonia do projeto neoliberal na organização dos espaços globais. A centralidade do princípio do mercado tem aprofundado em escala mundial assimetrias econômicas, sociais e culturais.

O consenso neoliberal que sustenta a globalização econômica insere-se em três importantes renovações: a) restrições à regulação estatal da economia; b) novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros; c) subordinação dos Estados Nacionais às agências multilaterais, tais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) (SANTOS, 2005).

As transformações econômicas no sistema mundial impulsionam a competitividade do mercado, que se concentra nos países centrais, dotados de melhores estratégias que favorecem o seu próprio crescimento econômico. De modo que os países periféricos e semiperiféricos são os que mais estão sujeitos aos programas de ajuste estrutural das agências multilaterais e das imposições neoliberais. Ou seja, os que estão fora do eixo da América do Norte, União Europeia e Pacífico Asiático⁷ apresentam limitadas capacidades de competitividade. Assim, percebe-se que a globalização econômica esboçada pelo neoliberalismo hegemônico, implementado pelas empresas transnacionais e pelos governos dos países centrais, tem como propósito ampliar o lucro econômico e financeiro e o domínio político-ideológico.

No cenário de economia mundial entram em cena as empresas multinacionais, que assumem grande concentração de poder econômico, conjuntamente com os mercados financeiros globais e os blocos transnacionais. Fato esse comprovado pela concentração das empresas multinacionais, uma vez que, “das 100 maiores economias do mundo, 47% são empresas multinacionais; 70% do comércio mundial é controlado por 500 empresas multinacionais; 1% das empresas multinacionais detém 50% do investimento direto financeiro” (SANTOS, 2005, p.31).

⁷ Cf. SANTOS, 2005, p. 29, emergem três grandes capitalismo transnacionais: o americano, baseado nos EUA e nas relações deste com o Canadá, o México e América Latina; o japonês, baseado no Japão e nas suas relações privilegiadas com os quatro pequenos tigres e com o resto da Ásia; e o europeu, baseado na União Europeia e nas relações privilegiadas desta com a Europa do Leste e com o Norte de África.

Sob esse prisma, Santos (1995) aponta que um dos traços da economia global é a *primazia total das multinacionais, enquanto agentes do 'mercado global'*, tornando-se evidente o aumento de sua importância, vez que sua expansão tem se dado em longa escala, passando de empresas multinacionais para empresas transnacionais e mais recentemente, para empresas globais. Aliada a esta primazia, é importante destacar a *erosão da eficácia do Estado na gestão macro-econômica*:

A transnacionalização da economia significa, entre outras coisas, precisamente tal erosão e não seria possível sem ela. A desregulação dos mercados financeiros e a revolução das comunicações reduziram a muito pouco o privilégio que até há pouco o estado detinha sobre dois aspectos da vida nacional – a moeda e a comunicação considerados atributos da soberania nacional. Por outro lado, as multinacionais, dotadas de um poder de intervenção global e se beneficiando da mobilidade crescente dos processos de produção podem facilmente pôr em concorrência dois ou mais Estados ou duas ou mais regiões dentro do Estado sobre as condições que decidirão da localização do investimento por parte da empresa multinacional. (SANTOS, 1995, p.290-291).

Frente a esse movimento, o sistema capitalista impulsionou novos ajustes estruturais nos Estados em conformidade com acordos e projetos junto às agências multilaterais, quais sejam: o FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), BM, OMC, dentre outros, propiciando modificações no papel do Estado e nas políticas por ele geridas, com a criação de diretrizes supranacionais e garantia de financiamento e capitalização.

Desta feita, ao passo que são realizados esses acordos, é possível perceber que as agências multilaterais assumem o papel de protagonistas dessa globalização, pois contam com o enfraquecimento do Estado para garantirem a política de ampliação da capacidade de absorção de lucro pelas transnacionais, tendo como parâmetro o modelo americano de judicialização (SANTOS, 2005). Essa realidade, por sua vez, transforma conceitos e valores da nova sociedade, tais como: justiça, solidariedade, direito, justiça e, também, transforma as orientações econômicas ou o chamado “evangelho da economia de mercado” (STIGLITZ, 2002, p. 180).

Nesse contexto de globalização, os Estados-Nação vêm diminuindo sua capacidade de gerar políticas econômicas autônomas frente ao fortalecimento das empresas transnacionais e dos organismos multilaterais. Esse movimento, conforme aponta Bauman (1999), figura não apenas como simples mudança de distribuição do poder social da economia

sobre a política, mas representa condição preliminar aos Estados para receber assistência econômica dos bancos mundiais e fundos monetários internacionais.

No que respeita à globalização econômica, sob o viés da dimensão hegemônica, é possível prever uma maior homogeneidade e coerência internas em suas características, muito embora, não ocorram de modo totalmente homogêneo em todo o planeta, pois se articulam de modo diferenciado nas condições nacionais e locais. No entanto, algumas de suas características parecem estar presentes globalmente:

[...] prevaência do princípio do mercado sobre o princípio do Estado; a financeirização da economia mundial, a total subordinação dos interesses do trabalho aos interesses do capital; o protagonismo incondicional das empresas multinacionais; a recomposição territorial das economias e a conseqüente perda de peso dos espaços nacionais e das instituições que antes configuravam, nomeadamente, os Estados nacionais; uma nova articulação entre a política e a economia em que os compromissos nacionais (sobretudo os que estabelecem as formas e os níveis de solidariedade) são eliminados e substituídos por compromissos com actores globais e com actores nacionais globalizados. (SANTOS, 2005, p. 76).

É nessa lógica que as agências multinacionais, aliado as pressupostos neoliberais, o processo de reestruturação produtiva, dentre outros fatores, redefinem o papel do Estado e das políticas que ele rege, dentre as quais destacam-se as políticas de expansão da Educação Superior, sob a justificativa dos países se adequarem a nova ordem competitiva e fortalecerem a economia global. O domínio do conhecimento e o tempo de escolarização passam a ser estratégicos, mediante as novas formas de organização do trabalho. Uma perspectiva que passa a transformar a educação em um bem de consumo sujeito às leis do mercado, afastando-se dos princípios humanistas e sentido democrático, conforme será discutido mais adiante.

2.1.2 Globalização social: o agravamento das desigualdades

A hegemonia do capital tem possibilitado o avanço constante da tecnologia, alterações na organização do trabalho e o crescimento da exclusão econômica, política, cultural e social. De modo que a aplicação das políticas globais tem ocasionado a ampliação das desigualdades sociais no mundo. Sob as diretrizes políticas, econômicas e ideológicas dos preceitos do capitalismo, o Estado passa a favorecer a sustentação do capital e direciona políticas sociais focalizadas, descentralizadas e privatizantes.

A concentração de riqueza é para poucos, ao passo que as facilidades oferecidas às empresas transnacionais não se aplicam as pessoas, pois “a dimensão global das opções dos investidores, quando comparada aos limites estritamente locais da opção do ‘fornecedor de mão-de-obra’ garante essa assimetria, que por sua vez é subjacente à dominação dos primeiros sobre o segundo” (BAUMAN, 1999, p. 113).

Nesse movimento global, a manutenção das estruturas de opressão ocorre por meio de tensões e disputas de projetos de sociedade e das diferenciadas formas de inserção dos setores sociais e regiões na chamada ‘*globalização*’. Com a existência de centro, semiperiferia e periferia no sistema mundo, bem como regiões dentro dos diferentes países, permanece a distribuição da riqueza socialmente produzida de maneira profundamente desigual entre os diferentes segmentos sociais (WALLERSTEIN, 1990).

É nesse contexto de fortalecimento do capital, que as empresas multinacionais aparecem como principal forma institucional de uma nova classe social, a *classe capitalista transnacional*, cujo “campo de reprodução é o globo enquanto tal e que facilmente ultrapassa as organizações nacionais de trabalhadores, bem como os Estados extremamente fracos da periferia e da semiperiferia do sistema mundial” (SANTOS, 2005, p. 32).

Os novos “*consensos*” dominantes, no que se refere às relações políticas, econômicas, sociais e ideológicas são estabelecidos na conjuntura da classe capitalista transnacional, esta composta por dois grupos: a burguesia nacional e a internacional. A burguesia nacional é formada pela elite empresarial, os diretores de empresas, os altos funcionários do Estado, líderes políticos e profissionais influentes. Enquanto que na burguesia internacional tem-se os gestores das multinacionais e dirigentes das instituições financeiras internacionais. Importante destacar que, mesmo com a heterogeneidade dos diferentes grupos, estes constituem uma classe por partilharem um interesse e privilégio comum no controle político e social na produção capitalista (SANTOS, 2006).

O panorama esboçado reforça que a exploração econômica geradora de riqueza nas mãos de grupos minoritários combina com formas de opressão que ampliam os desequilíbrios sociais. Dessa forma, reforçam-se os argumentos de Milton Santos (1994) de que o mundo se fragmenta e amplia as fraturas sociais, com o crescimento da exclusão e da pobreza, significando mais miséria, fome, violência, desemprego e mais insegurança. E, com efeito, as empresas multinacionais concentram grande parcela do capital transnacional e o poder de determinar os destinos mundiais, além de tornar intensas as discrepâncias entre países e

enfraquecer Estados nacionais, uma vez que “constituem seguramente o principal poder mundial em termos políticos, financeiros e midiáticos” (DOWBOR, 2001, p. 13).

Na globalização social, o consenso neoliberal naturaliza a pobreza de forma velada, como efeito imperativo para o desenvolvimento do capital:

O consenso neoliberal é o de que o crescimento econômico assentam na redução dos custos salariais, para o que é necessário liberalizar o mercado de trabalho, reduzindo os direitos liberais, proibindo a indexação dos salários aos ganhos de produtividade e os ajustamentos em relação ao custo de vida e eliminando a prazo a legislação sobre salário mínimo. [...] A economia é, assim, dessocializada, o conceito de consumidor substitui o de cidadão e o critério de inclusão deixa de ser um direito para passar a ser solvência. (SANTOS, 2006, p.34-35).

Com efeito, o discurso do consenso neoliberal perpassa pela ideia de exclusão, ou de uma *‘nova pobreza globalizada’* como decorrência imperativa para o crescimento econômico global, resultante dos novos ajustamentos econômicos, do desemprego e da minimização de custos salariais. Entretanto, pode-se observar que esse mesmo consenso também adota medidas de combate à pobreza, que no geral não eliminam a exclusão, apenas atenuam (já que, para o consenso, esta é vista como inevitável no contexto do capital), através de medidas e/ou políticas sociais compensatórias, focalizadas e privatizantes – cujos financiadores em potenciais são as agências multilaterais.

Esse consenso neoliberal, estabelecido nos países centrais, é imposto aos países semiperiféricos e periféricos por meio do controle da dívida externa efetuado pelo FMI e pelo Banco Mundial.

As tensões desse processo articulam-se com a conformação do modelo de funcionamento dos mecanismos sociais de inclusão e de exclusão, denominada a partir da própria produção teórica liberal do final do século XVIII, de contrato social. Para Santos (2010, p. 318) “o contrato social é a metáfora fundadora da racionalidade social e política da modernidade ocidental”. O que, por conseguinte, revela que o contrato social articula o sistema da desigualdade com o sistema de exclusão. Embora a igualdade seja garantida formalmente no contrato social, a inclusão no contrato tende a reproduzir o sistema da desigualdade (SANTOS, 2005, 2006, 2010).

No entanto, é importante ressaltar que a estruturação do contrato social acontece no conflito entre as forças emancipatórias e regulatórias. As forças emancipatórias são aquelas

que atuam no sentido da ampliação e extensão do contrato social, enquanto as forças regulatórias atuam no intuito da manutenção dos limites do contrato, tendo como propósito a permanência e manutenção dos mecanismos de exploração e de opressão. Mesmo com os movimentos de tensões, as forças regulatórias vêm cedendo, ao longo da modernidade, às forças da emancipação, gerando contratos sociais mais amplos e abrangentes, particularmente nos países centrais do capitalismo ocidental.

2.1.3 Globalização política: novas configurações na distribuição mundial de poderes

O processo de globalização e fortalecimento do capital configura um novo desenho na distribuição mundial de poderes. O Estado-Nação, mediante o fortalecimento das instituições internacionais e dos organismos multilaterais, reconfigura a sua centralidade tradicional, enquanto entidade de iniciativa econômica, social e política, bem como a capacidade de gerar políticas econômicas autônomas.

Essa tensão mundial configura-se pela hegemonia dos Estados centrais e dos organismos multilaterais, que regulam, controlam e impõem restrições à autonomia política dos Estados periféricos e semiperiféricos, muito embora se reconheça a capacidade destes de resistência e negociação. Ao passo que também se fortalecem acordos políticos interestatais, através de novos blocos de poder, como é o caso, por exemplo, da União Europeia (EU), Tratado Norte-americano do Livre Comércio (NAFTA), Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), Comunidade dos Estados Independentes (CEI), dentre outros que elevam o comércio internacional e fluxos de capital dentro das regiões abrangidas, mas também criam barreiras e incentivos que inibem o comércio com as demais regiões. A implicação desse movimento, por sua vez, resulta na crescente interdependência entre países e regiões mediante um complexo e integrado sistema financeiro, de comércio e produção.

A reconfiguração do Estado-Nação, conforme aponta Ianni (1999b), “mudou de lugar”, e se forma um novo mapa do mundo, no qual as corporações transnacionais apoiadas pelo Grupo dos Sete (G-7), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), FMI, BM e, OMC, provocam e exigem a abertura dos “mercados emergentes”, compreendendo a desestatização, desregulação e privatização e envolvendo inclusive, a transformação das áreas de saúde, previdência, legislação trabalhista e educação em setores de inversões de capital privado nacional, regional e transnacional.

Esse quadro em processo permite visualizar uma configuração histórico-social constituída pela globalização, que passa a ser dominada por grupos ou blocos de poder que atuam simultaneamente em âmbito local, nacional, regional e mundial.

É válido considerar que o cenário em pauta não é recente, vez que a globalização é um processo histórico, pois esta vem se desenvolvendo ao longo dos séculos. Se no passado houve outros agentes externos, e mecanismos de competição e/ou partilha de poderes que limitaram o papel do Estado Nacional, tais como a influência da Igreja, e o Império no feudalismo, hoje se vivencia um fenômeno que requer mudanças mais drásticas e diferenciadas de atuação estatal.

Tendo em pauta esse panorama, é no âmbito das exigências do “Consenso de Washington”, orientado para o mercado, que perpassa o discurso de que a globalização produz o enfraquecimento dos poderes do Estado, exigindo mudanças massivas. Nesse sentido, as pressões e exigências do consenso têm, no campo da economia, a transnacionalização da regulação estatal de forma mais acentuada:

No que respeita aos países periféricos e semiperiféricos, as políticas de ‘ajustamento estrutural’ e de ‘estabilização econômica’ – impostas como condição para renegociação da dívida externa – cobrem um enorme campo de intervenção econômica, provocando enorme turbulência no contrato social, nos quadros legais e nas molduras institucionais: a liberalização dos mercados; a privatização das indústrias e serviços; a desactivação das agências regulatórias e de licenciamento; a desregulação do mercado de trabalho e a ‘flexibilização’ da relação salarial; a redução e a privatização, pelo menos parcial, dos serviços de bem estar social (privatização dos sistemas de pensões, partilha dos custos dos serviços sociais por parte dos utentes, critérios mais restritos de elegibilidade para prestações de assistência social, expansão do chamado terceiro setor, o sector privado não lucrativo, criação de mercados no interior do próprio Estado, como por exemplo, a competição mercantil entre hospitais públicos); uma menor preocupação com temas ambientais; as reformas educacionais dirigidas para a formação profissional mais do que a formação para a cidadania; etc. (SANTOS, 2005, p. 38).

Tendo em vista essas exigências, é preciso ir além das aparências e reconhecer que o papel do Estado-Nação, necessariamente, não foi diminuído ou ultrapassado por completo, ou se proclama como o chamado “Estado mínimo” que sede espaço prioritário ao mercado. Dado que o “retraimento do Estado não pode ser obtido senão através da forte intervenção estatal. O Estado tem de intervir para deixar de intervir, ou seja, tem de regular a sua própria

desregulação” (SANTOS, 2005, p.38). Isto é, ao Estado cabe regular e normatizar as condições para sua própria desregulação.

O próprio Banco Mundial em um de seus relatórios ultrapassa a ideia de “*Estado mínimo*” em seu discurso e reforça a eficácia da ação do Estado, com a tendência do papel de um “*Estado Ativo*” não mais provedor, mas facilitador, parceiro e regulador como condição indispensável para o desenvolvimento econômico e social (BANCO MUNDIAL, 1997). Esse discurso pode ser compreendido pelo fato de que, ao minimizar as dimensões do Estado, corre-se o risco de ameaçar a manutenção do livre comércio em escala global, sobretudo pela ausência de um suporte político que lhe regule e dê sustentação, tanto no que se refere aos processos normativos quanto à atuação do Estado em programas e políticas sociais. Evita-se, portanto reduzir radicalmente o papel do Estado, mas o impulsiona a mudanças, (re) direcionando para novos papéis fundamentais.

O que se presencia é uma nova forma de organização política, cujas mudanças desvinculam a ideia de um Estado ‘*menos poderoso*’, mas representa novas hierarquias e assimetrias de distribuição de poderes que se mesclam em um permanente jogo de forças, através de políticas de ajuste estrutural, que constituem desafios constantes para a construção de alternativas contra hegemônicas.

Essa perspectiva pode ser percebida pelo aumento da participação dos gastos do governo em plena década de 90, quando então se propagava o discurso neoliberal do fim do Estado Nacional. Diferentemente do que muitos economistas esperavam, a ação do governo ampliou-se e,

em todas as economias avançadas, os gastos do governo têm crescido, e rapidamente, como porcentagens do PNB. Nos países desenvolvidos, sua média manteve-se em vigorosa ascensão: 27,9% (1960), 42,6% (1980), 44,8% (1990) e 45,9% (1996). Dentre esses países, os Estados Unidos e o Japão têm as menores proporções de gastos de governo com relação ao seu PNB (33% e 36%, respectivamente, em 1996). Portanto, em plena era da ‘globalização’ e do discurso neoliberal sobre o Estado, a participação dos gastos do governo no produto nacional continua a aumentar”. (DUPAS, 1998, p. 173).

Nesse contexto, e de forma analítica, conforme argumenta Santos (2005) os traços dominantes da globalização política subjazem a três componentes do Consenso de Washington: o consenso do Estado fraco; o consenso da democracia liberal; e o consenso do primado do direito e do sistema judicial.

O *consenso do Estado fraco* vem se mesclando ao longo dos anos e tem se mostrado complexo e contraditório, de modo que:

As tendências do cenário internacional têm provocado a necessidade de uma profunda revisão no papel do Estado moderno. Após ampla aceitação do esgotamento das possibilidades de manutenção das práticas keynesianas, o debate acabou se balizando entre a idéia de um Estado mínimo – que não crie embaraço algum ao mercado – e de um Estado forte – que saiba atuar no mundo globalizado minimizando seus conflitos, inclusive a exclusão social. (DUPAS, 1998, p. 171).

A tendência voltada à ideia de um “Estado fraco” vai se debilitando e sendo, tendencialmente, substituída pela maior intervenção estatal, por meio da intensa ação regulatória do Estado. Isso significa que “desregular implica intensa atividade regulatória do Estado para pôr fim à regulação estatal anterior e criar as normas e as instituições que presidirão ao novo modelo de regulação social” (SANTOS, 2005, p.41-42).

Esse *consenso* alerta para o equívoco de uma visão extremada da suposta fraqueza, afastamento e ou ultrapassagem do Estado ante à globalização e capitalismo global. Posto que as mudanças em curso na realidade, longe de minimizarem sua atuação, direcionam uma nova reestruturação na hierarquia de poderes no próprio Estado e entre este e os demais agentes externos. Assim, na perspectiva de Panitch (1994) de que presencia-se um Estado muito ativo e grupos de classes capitalistas firmemente politizadas trabalhando arduamente para disciplinar e/ou regular o *neo-liberalismo*.

Com efeito, o enfoque contemporâneo rompe com o consenso do Estado fraco e reconhece a eficácia do papel regulador e indutor do Estado como condicionante ao desenvolvimento no âmbito do capitalismo globalizado, para alcançar o crescimento e competitividade mundial. Nos países em desenvolvimento, torna-se ainda mais relevante o papel do Estado como regulador em todas as áreas, sobretudo na econômica, segundo uma estratégia de longo prazo, de forma que seja capaz de coordenar a ação de agentes públicos e privados. No Brasil, a redefinição das dimensões do Estado e sua atuação como regulador e indutor têm sido colocadas como mecanismo capaz de resolver os problemas de um setor público com dificuldades em atender suas demandas e cumprir suas metas nacionais e supranacionais. Vários exemplos podem ser mencionados, dentre os quais se pode destacar a política de expansão do ensino superior, através de financiamento público para instituições privadas, como é o caso do PROUNI, bem como o sistema regulatório de avaliação das IES.

No que se refere ao *consenso da democracia liberal*, a imposição global de um modelo monolítico a ser aplicado em sociedades distintas tem ocasionado uma versão caricaturada, ou melhor, como afirma Santos (2005, p. 42-43), “as democracias reais dos países hegemônicos, se não são versões caricaturais, são pelo menos versões abreviadas do modelo de democracia liberal”.

Quanto ao *consenso sobre o primado do direito e do sistema judicial*, o objetivo consiste em um Estado criar o quadro das disposições legais no primado do direito que garantam as condições jurídicas e judiciais para fazer fluir as interações entre cidadãos, agentes econômicos e o próprio Estado (SANTOS, 2005).

O panorama exposto demonstra que com o crescimento do capitalismo as novas configurações de distribuição mundial de poderes se mesclam-se em movimentos de conflitos, tensões e negociações. Isso implica reordenamento dos papéis do Estado, que passa a ser indutor, regulador e normatizador, além de exigir a realização de novos pactos sociais. Segundo aponta Dupas (1998), a urgência de novos pactos sociais é impulsionada por pressões de duas frentes: a) a primeira refere-se à conclusão da gigantesca transformação das infra estruturas nacionais, com seu comando progressivamente deslocado para o setor privado. A lógica privada aparenta ter amplas condições de aumentar a eficiência operacional das antigas estatais e, para que chegue de forma eficaz ao consumidor, demanda um sistema regulatório eficaz. Com esse propósito, “as agências reguladoras devem garantir a presença ativa de representantes da sociedade civil e dos consumidores, além de membros do governo, configurando-se, portanto, como interessantes mini-laboratórios de pactos sociais” (ibid, p.181); b) o novo modelo global agrava a exclusão social que pressiona os Estados Nacionais a realizarem políticas públicas nas áreas sociais. No caso do Brasil, diferentemente dos países centrais, existe uma pobreza histórica, o que tem induzido às políticas compensatórias, tais como o “Bolsa Família”, assegurando garantias mínimas à população.

Com efeito, nesse quadro da globalização política, convém reforçar o papel estratégico que assumem as agências multilaterais (ONU, OMC, FMI, BM, etc.), que vêm se fortalecendo e impondo restrições políticas e econômicas aos Estados Nacionais, movidas pela força motriz do desenvolvimento econômico e dinâmicas do capital produtivo, tais como as tecnologias da informação e comunicação.

No entanto, vale ressaltar que, mesmo nos Estados hegemônicos que possuem ampla influência sobre as agências multilaterais, ocorrem assimetrias de poderes de diferentes

Estados Nacionais, de modo que eles também estão sujeitos a poderes além deles próprios, com a existência de soberanias superpostas (interna e externamente). O fato de os Estados hegemônicos comporem conselhos permanentes dessas agências, não extingue o aceite das regras estabelecidas. Muito embora se saiba que, mesmo com movimentos de conflitos e resistências por parte dos estados periféricos, é difícil desconsiderar que os países centrais tenham forte poder de persuasão na negociação dos acordos, que via de regra fortalece as grandes potências.

Os argumentos levantados remetem a indagar o que de fato são os Estados Nacionais, num sistema capitalista cuja sobrevivência implica uma liderança forte. O que pode colocar os Estados Nacionais como sujeitos e, sobretudo, como arenas de conflitos:

Os Estados nacionais são também arenas em que conflitam outros sujeitos – grupos e classes, partidos e movimentos, novos atores nessas relações. Quando uma coalizão ocupa essa arena, isto é, toma o poder de Estado, tem a oportunidade de transformar o papel desse sujeito na arena maior, o terreno das relações internacionais. Mas, para fazê-lo, precisa interagir não apenas com outros Estados, mas com forças que nesses Estados figuram, como sujeitos que disputam aquela arena. Um governo progressista de um país desenvolvido, se quer mudar o mundo e criar condições para uma saída do cerco de exploração imperialista, precisa, dramaticamente, de aliados no interior do mundo desenvolvido. Até porque mudanças significativas na vida dos países subdesenvolvidos implicarão ajustes mais ou menos dolorosos no modo vida e de acumulação de riquezas dos países desenvolvidos. (MORAES, 2004, p.324-325).

Esse cenário remete a visualizar o movimento dialético no que se refere à capacidade de coesão e integração dos Estados Nacionais, que sofrem pressões internas e externas, na dialética entre o global e o local, nas tensões entre homogeneidade e heterogeneidade. Ou seja, além da influência dos agentes externos, é importante destacar que um dos desdobramentos da globalização é a localização, com o fortalecimento dentro dos Estados Nacionais de níveis de poderes locais, tais como municípios, províncias, comunidades etc.

Desse modo, as noções de espaço e tempo são reconfiguradas, desenraizando os sujeitos no âmbito das nações e destacando o papel das instâncias locais no espaço de regulação. Como sugere Dowbor (1996), esse reordenamento do espaço de regulação exige uma revisão em profundidade da articulação dos diversos níveis, uma vez que, diante da fragmentação das estruturas políticas e identidades nacionais, tem-se impulsionado os cidadãos a buscarem a necessidade de localização. E que, por seu turno, esses espaços locais

são sujeitos em potenciais que podem articular a luta local em movimentos contra-hegemônicos ao capitalismo global (SANTOS, 2005).

As tensões ocasionadas pela globalização têm seus desdobramentos no contexto de reconfiguração do papel do Estado e das políticas que ele rege, entre as quais, destacadas a seguir, as políticas voltadas para a Educação Superior, que passam a representar nesse contexto, um dos indicadores do fortalecimento da economia global.

2.1.4 Globalização e (re) configurações da Educação Superior

A segunda metade do século passado presenciou um crescimento sem precedentes da Educação Superior em contexto mundial com características diversificadas e heterogêneas. Como exemplo, pode-se citar no caso da Europa, o Processo de Bolonha, a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). No Brasil, a Reforma da Educação Superior, começa a ser fortalecida no século XXI com as políticas como o REUNI, o PROUNI, educação à distância, dentre outras.

Esse fenômeno tem correlação com as tensões estabelecidas pelos condicionantes próprios ao contexto e aos processos de globalização, que exercem forte pressão e influência no processo de redefinição do papel e funções do Estado, impulsionando mudanças e transformações advindas das demandas da agenda econômica, política, cultural e da transnacionalização do capital. E é com base nesses imperativos que se (re) organiza a vida social, cujas consequências se manifestam no âmbito das políticas públicas e, em particular, das políticas educacionais.

A globalização trouxe para o contexto mundial transformações rápidas, além de muitos benefícios, como os avanços tecnológicos e científicos, ampliação de oportunidades de acesso ao ensino superior, tais como a educação à distância, dentre outras questões. No entanto, há de se ressaltar seu viés contraditório, como se discorre ao longo deste trabalho. Ao lado de seus efeitos positivos, é inevitável reconhecer suas fragilidades, sobretudo diante da distribuição desigual dos ganhos da globalização no âmbito do conhecimento. Esse movimento dicotômico acarreta múltiplos desafios para a sociedade como um todo, como alerta Clark (2004) que as sociedades modernas estão balizadas pela luta de poder em torno de valores inconciliáveis e sobre quem deve arcar com os custos. Essa luta é também cada vez mais transferida para dentro das organizações, inclusive das universidades.

Nesse processo contraditório, a educação assume centralidade no mundo globalizado, passando a ter papel decisivo nos destinos das sociedades e crescimento do capital. O que, por consequência, acarreta sérios desafios à educação para enfrentar as demandas e complexidade da globalização, na dicotomia da formação para a competitividade e formação humana com responsabilidades ético-políticas.

A educação em qualquer de seus níveis, mas, de modo especial, a educação superior, está totalmente mergulhada nas contradições da globalização, especialmente no que tem relação com o que constitui o seu fenômeno central: as contradições do mercado global. A economia é a dimensão primordial da fase atual da globalização, o mercado se tornou a razão central da sociedade, e competitividade é a palavra chave desse fenômeno. Mesmo quando se conclama o valor da cooperação, é no sentido da competitividade que se o faz (DIAS SOBRINHO, 2005, p.61-62).

A educação, e de modo específico a Educação Superior, passa a ocupar papel estratégico para o desenvolvimento das sociedades capitalistas, sendo o conhecimento tratado como insumo da economia, que se destaca como um dos papéis destinados às universidades, o que tem levado muitos governos a (re) configurarem seus sistemas de ensino. Desse modo, a “importância que toma para os governos pode ser um índice de comparação entre países desenvolvidos, ‘emergentes’ em desenvolvimento, e pode mostrar também um dos motivos que a modernidade estaria mais próxima de alguns e mais distante de outros” (VAIDERGORN, 2001).

O Banco Mundial, um dos propulsores da perspectiva de educação para o desenvolvimento do capitalismo, que, durante muito tempo recomendava investimentos na educação básica, passa a partir de meados da década de 1990 a reconhecer no documento *La Enseñanza Superior - Las lecciones derivadas de la experiencia* a importância da educação superior para o desenvolvimento econômico e social nos países em desenvolvimento, argumentando que os investimentos neste nível da educação contribuem para aumentar a produtividade e qualificação para o mundo do trabalho e a produzir um maior crescimento econômico no longo prazo (BANCO MUNDIAL, 1995).

Sob a óptica do desenvolvimento produtivo, científico e tecnológico estes se traduzem em grande parte pelas pesquisas produzidas nas universidades públicas. Isso faz da universidade pública um *locus* de destaque no mundo globalizado por ser uma importante instituição produtora de capacitação tecnológica. Entretanto, em vários países em situações de

orçamento deprimido, a Educação Superior tem colocado as universidades públicas frente a desafios de médio e longo prazo que constituem objeto de disputas constantes. O que, por seu turno, tem ampliado a expansão do mercado educacional, tanto por meio do setor privado, quanto de práticas privatistas nas instituições públicas, com vários níveis de adesão à lógica do mercado (DIAS SOBRINHO, 2005).

Apesar das múltiplas intencionalidades que perpassam a centralidade da Educação superior, esta representa de fato oportunidades de ampliação e profusão de conhecimento para melhoria e equilíbrio da sociedade. No entanto, o grande questionamento reside na visualização de caminhos mobilizadores da Educação Superior na busca de alternativas emancipatórias que impulsionem processos contra hegemônicos, tanto no nível macro, quanto nos níveis das instituições e, em particular, das universidades, para que sejam capazes de participar das transformações sociais sem negligenciar sua atuação como espaço público de reflexão.

Essas reflexões procuram situar as (re) configurações da Educação Superior no contexto mundial, mediante transformações globais, que redesenham tendências e propostas na Europa e América Latina. Com esse intuito, discorre-se a seguir, sobre esse cenário, esboçando em linhas gerais as novas relações estabelecidas entre universidade e Estado e as diretrizes internacionais emanadas dos processos de globalização.

2.2 TRANSFORMAÇÕES NA RELAÇÃO ENTRE ESTADO E UNIVERSIDADE

As transformações da relação entre Estado e universidade coadunam-se com o processo de construção histórica da universidade e estão relacionadas com as reformas sociais, políticas, culturais e estruturais, permeando concepções de Estados, desde o modelo centralista aos modelos de regulação.

Guy Neave e Frans van Vught (1994), ao discutirem sobre as relações entre o Estado e o ensino superior, afirmam que a universidade moderna teve papel fundamental na construção e reforço do Estado Nação. Para eles, as reformas das universidades, levadas a cabo durante o século XVIII – por exemplo, as reformas austríaca e sueca e, mais tarde, a reorganização napoleônica e humboldtiana dessas instituições, marcam o advento da universidade moderna, direcionada para a universidade como um agente da reconstrução

nacional, em uma aliança que visa satisfazer a necessidade de recrutamento de pessoal para o aparelho de Estado.

A chamada “universidade moderna” tem origem com a criação da Universidade de Berlim, em 1810, fundada por Wilhelm von Humboldt, cujo modelo influenciou universidades europeias e ocidentais. O conceito de universidade, como Humboldt o concebeu, implicou, “de um lado, promoção do desenvolvimento máximo da ciência, de outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral” da nação (HUMBOLDT, 1997, p. 79). Os postulados de Humboldt definiam-se pela unidade entre ensino e pesquisa, a interdisciplinaridade, a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz e pela a relação integrada, porém autônoma entre Estado e Universidade.

Os princípios defendidos pelo ideal alemão colocam no centro a importância do conhecimento e de sua institucionalização, livres da tutela da Igreja, do Estado e das solicitações econômicas. Desse modo, o modelo humboldtiano encarava as universidades como “parceiras do Estado actuando enquanto a mais elevada expressão do próprio Estado e da cultura nacional” (AMARAL; MAGALHÃES, 2000, p. 11). O cumprimento da missão da universidade era função do Estado que deveria defender a liberdade acadêmica contra interferências indesejadas.

Em contexto parecido, foram também importantes as reformas que Napoleão empreendeu na França. Sua ênfase recai no caráter instrumental da universidade como provedora de forças profissionais. No tocante às relações entre universidade e Estado, o modelo napoleônico era muito limitativo no que diz respeito à autonomia das instituições acadêmicas, na medida em que articulava um generalizado controle estatal que regulava desde os mais simples atos administrativos até aos conteúdos dos programas e dos cursos.

No entanto, o modelo humboldtiano não é totalmente contraditório ao modelo napoleônico, embora, no primeiro, o controle estatal ocorra na base da parceria, e, no segundo, por meio da subordinação, “eles partilham o mesmo objetivo e a mesma consciência de que é necessário proteger a instituição universitária contra a influência de interesses estranhos à universidade” (AMARAL; MAGALHÃES, 2000, p.11),

É relevante frisar a forte referência do modelo alemão e napoleônico, na tentativa de enfatizarem o espaço consensual atribuído à universidade no processo de modernização. No entanto, há de se considerar a não existência de um modelo universal da relação entre Estado

e Educação Superior. Como exemplos, pode-se citar o modelo britânico e o modelo das universidades americanas, que não foram concebidos como serviços do Estado, mas como corporações livres, e cujos diplomas não eram acreditados pelo Estado, mas apenas atribuídos pelas universidades enquanto tais.

No contexto abordado, visualiza-se, no século XIX, uma universidade que se caracterizava como um lugar de discussão livre e independente das críticas da sociedade e que tinha o papel de contribuir para a formação da cidadania, transmitir valores e formar os quadros superiores da burocracia do Estado e propiciar a formação de estudantes para atuarem na sociedade. Em contrapartida, competia ao Estado garantir condições para que a universidade cumprisse a missão que lhe estava destinada e proporcionar o financiamento necessário para a sua subsistência (AMARAL; MAGALHÃES, 2000).

Nas condições postas nesse panorama, o Estado assume uma postura centralista, de modo que, conforme Amaral e Magalhães (2000), o Estado atuava como único regulador do sistema de ensino superior, recorrendo a vários mecanismos de regulação, tais como definir o ‘conhecimento útil’ a ser lecionado, carga horária, disciplinas, financiamento.

Nesse percurso, em meados dos anos 70 do século XX, o modelo centralista de Estado apresenta dificuldade em exercer com eficácia as funções de regulação, e a provisão de bens e serviços que lhe eram consignados entra em esgotamento, quer em nível do aparelho do Estado, quer em nível da sociedade, sofrendo uma série de alterações tanto em termos estruturais como relacionais. Essa fragilidade acaba por contribuir com a “crise de legitimação”, causada pela incapacidade do Estado em gerar recursos ante a ampliação das despesas públicas, dificultando o cumprimento de suas responsabilidades (HABERMAS, 1994).

Desse modo, as transformações da relação do Estado com as políticas educacionais, e de modo específico com a universidade, são provenientes de um movimento complexo, que assume conotações diversas nos diferentes contextos políticos:

A construção histórica dos Estados-nação e a sua relação com a educação pública e a ideia de cidadania sempre foram extremamente complexas e ambivalentes, e sempre tiveram implicações políticas e culturais importantes – muitas das quais estão hoje a ser retomadas e criticamente analisadas pelo facto de o próprio papel do Estado estar em redefinição, em grande medida, por influência, mais ou menos directa, dos processos de globalização cultural e de transnacionalização do capitalismo. (AFONSO, 2001, p. 19).

É no cenário da globalização que se presencia, nas últimas décadas, alterações significativas na relação entre Estado, universidade e sociedade. Com os processos de globalização e políticas neoliberais, o Estado passa a ser visto como sobrecarregado com as exigências do mundo global, momento em que o mercado surge como interlocutor dessa conjuntura. Incide-se agora, a um movimento inverso, pois se antes o Estado tinha o papel de proteger as universidades das influências externas, garantindo-lhe certa independência e liberdade acadêmica, ele passa a atuar na mediação e regulação que garantem a participação de outros agentes no seu governo. Ocorre, então, o que Neave e van Vught (1994) definem como deslocamento do modelo de controle estatal para o modelo de supervisão estatal.

Diversos fatores podem ser apontados para a mudança do modelo de atuação do Estado, entre os quais se pode destacar alguns que se relacionam de forma específica com a Educação Superior:

- a) redução dos monopólios dos Estados nacionais, tais como a coerção legítima, o monopólio da extração e do uso coletivo de parte do extrato excedente privado e a normatização jurídica – que passa a ser negociada com as agências multilaterais (MORAES, 2004);
- b) surgimento de novos modos de regulação que ocorre pela incapacidade de “gerir centralmente o ‘conhecimento útil’ face à massificação e crescente complexidade do sistema e à grande velocidade de obsolescência do conhecimento” (AMARAL; MAGALHÃES, 2000, p. 12);
- c) o processo de redefinição das ideias de democracia e nação, que orientaram a formação do cidadão ao longo do século XX, o que, para Tedesco (1998, p. 34-35), além de abalar a “eficácia socializadora dos processos de formação e a ‘missão de homogeneização cultural da Nação’ (função secular do Estado e da escola), permitiu que o mercado assumisse um “significado muito diferente do original”;
- d) as pressões dos processos de globalização que demandam a expansão do ensino de forma acelerada, que dada a sua complexidade, trouxe dificuldades para o Estado em termos de gestão e financiamento do sistema público, abrindo espaço para predominância do setor privado;

e) o aumento das taxas de desemprego ocasionado pela dificuldade do sistema produtivo de absorver todos os diplomados,

f) emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional (ONGs, MERCOSUL, OMC, UE), cuja influência vem se juntar a outras organizações já existentes e de muita influência (BM, OCDE, FMI), implicando, direta ou indiretamente, nas funções política e administrativa do Estado (AFONSO, 2001).

Essas transformações, como já relatado, vêm sendo construídas de forma histórica e relacional, como discute Afonso (2001), começando nos anos setenta e oitenta, pelo viés da liberalização e privatização, seguindo-se, nos anos noventa, pela *re-regulação*, por meio do controle do setor privado por imposição de regras públicas, precisamente em domínios dos quais os Estados se haviam retirado. No entanto, não se trata apenas de uma simples mudança de expressão para Estado-regular, deixando de ser provedor de bens e serviços para regular o processo de mercado. Sua dimensão vai bem além, pois diz respeito a uma série de conexões com a realidade multidimensional da globalização, de modo que as novas regulações podem ser designadas por diversas denominações de Estado:

Estado-reflexivo, Estado-activo, Estado-articulador; Estado-supervisor; Estado-avaliador; Estado-competidor. São todas denominações actuais e correntes na literatura especializada que expressam novas formas de actuação e diversas e profundas mudanças nos papéis do Estado; em qualquer dos casos quase sempre impulsionadas (e justificadas) por factores externos que dizem respeito, predominantemente, aos efeitos decorrentes da transnacionalização do capitalismo e da actuação de instâncias de regulação supranacional – efeitos esses que são desigualmente sentidos consoante a situação de cada país no *sistema mundial*, embora sejam necessariamente (re)interpretados ou recontextualizados ao nível nacional. (AFONSO, 2001, p. 26).

Desse modo, as mudanças pelas quais passam as universidades nos diversos países apresentam muitos aspectos em comum, embora apresentem características específicas e recontextualizadas no âmbito nacional.

É nesse panorama de globalização, e seus múltiplos efeitos no sistema mundial e contextos nacionais e locais, que o conhecimento passa a ser encarado como um investimento, um produto de valor comercial, diminuindo o valor do saber enquanto formador do carácter

reflexivo do cidadão e da construção da nação. E a universidade perde a legitimidade de polo irradiador da produção do conhecimento, tendo que dar conta das inúmeras e contraditórias demandas da sociedade vigente. Desse modo, essas mudanças configuram-se por meio das relações dos campos científico e profissional, observando-se, na atualidade, uma predominância do campo profissional sobre o campo científico (BOURDIEU, 2001).

Esse movimento de transformações sociais e pressões da globalização são propulsores do que Santos (1995) denomina de tripla crise da universidade⁸: a *crise de hegemonia* – referente à missão de produção de conhecimento, colocando em causa a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite; a *crise de legitimidade* – alusiva aos seus impactos sociais, pondo em causa a democraticidade e transmissão dos conhecimentos produzidos; e a *crise institucional* – referente à autonomia e especificidade organizacional da universidade.

Nos eixos de desafios e tensões, Santos (1995) argumenta que a universidade tem o grande desafio de enfrentar as exigências cada vez maiores da sociedade, o que demanda alternativas orientadas pela lógica emancipatória em um contexto de regulação e de limites para a própria expansão. Essas tensões situam-se no domínio de contradições que permeiam a tripla crise da universidade: a) na *crise de hegemonia*, tem-se a contradição entre a produção de alta cultura e de conhecimentos exemplares necessários à formação das elites; b) na *crise de legitimidade*, está presente a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados, através das restrições do acesso e da credencialização das competências e as exigências sócio-políticas da democratização da igualdade de oportunidades; c) na *crise institucional*, tem-se a contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem empresarial.

Um ponto em pauta nesse quadro de novas emergências é o necessário resgate da universidade enquanto bem público, vinculado ao projeto de país. De modo que, a universidade como bem público é um campo de disputas, assim como sucede com o Estado, vez que suas reformas caminham em conjunto (SANTOS, 2004). Isso implica em construir alternativas para uma globalização contra-hegemônica da universidade, o que significa dizer que “o sentido político e cultural desse projeto e sua viabilidade dependem da capacidade

⁸ Embora Santos (1995, 2004) trate das crises da universidade, essas crises também se fazem presentes no cenário da Educação Superior como um todo.

nacional para negociar de forma qualificada a inserção da universidade nos contextos de transnacionalização” (SANTOS, 2004, p.116).

2.3 AGÊNCIAS MULTILATERAIS E EDUCAÇÃO SUPERIOR

A centralidade do conhecimento como propulsor do desenvolvimento econômico, sobretudo para os países periféricos, adquire visibilidade e ações efetivas, com o apoio das agências multilaterais, e de modo mais incisivo do BM e da OCDE que reforçam estratégias e mecanismos da presença da Educação Superior nas transformações das sociedades.

Em meados da década de 1990, o BM assume papel estratégico nas políticas de Educação Superior, consagrando sua hegemonia sobre as demais agências como a UNESCO, UNICEF, ONU⁹, direcionando investimentos para a área e produzindo um enfoque economicista às orientações e recomendações para a educação. Essa hegemonia ultrapassa a questão dos investimentos e exerce enorme influência no âmbito da produção e difusão de ideologias que se adequam aos interesses econômicos dos países centrais. Embora ocorra espaço para a negociação, há dificuldades de contraposições aos propósitos em pauta, pois “nem sempre os países pobres e emergentes têm projetos alternativos, muitas vezes, estão mais interessados na captação de recursos para o pagamento de suas dívidas do que em firmar outras posições ligadas a projetos nacionais” (DIAS SOBRINHO, 2005, p.157).

A Educação Superior é assumida pelas atuais tendências tecnológicas e incorporada ao campo da inserção das novas atividades econômicas. Segundo o BM (1994), à Educação Superior compete proporcionar o respeito às pluralidades, estabelecendo consensos sobre os interesses econômicos na educação, além de promover o alívio da pobreza.

O documento *La Enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, produzido pelo BM em 1994 é incisivo às críticas da Educação Superior nos países periféricos, destacando os países da África, América Latina e Ásia. O documento faz o diagnóstico de que a crise da Educação Superior nos países em desenvolvimento é ocasionada pelos limitados recursos públicos e má administração dos mesmos, ao mesmo tempo em que esses países se veem pressionados a aumentar suas matrículas e aponta recomendações para

⁹ Diferentemente do BM, a UNESCO, UNICEF e ONU têm historicamente priorizado uma tendência mais humanitária em seus discursos. No entanto, os discursos também se mesclam ao longo dos anos, como por exemplo, no documento *La educación Superior en los países en desarrollo: peligro y promesas* (2000), produzido em conjunto pelo Banco Mundial e UNESCO, em que há um discurso de aproximações entre ambos e o reconhecimento da UNESCO do desempenho e da importância das sociedades globais.

que os países periféricos possam lograr as metas de maior eficiência, qualidade e equidade na Educação Superior, sem aumentar o gasto público.

As recomendações apresentadas pelo BM (1994) para a reforma da Educação Superior nos países em desenvolvimentos pautam-se em quatro orientações: a) diferenciação institucional; b) diversificação institucional; c) redefinição da função do governo na Educação Superior; d) eficiência, qualidade e equidade.

No que se refere à *diferenciação institucional*, o BM orienta que “la creación de instituciones no universitarias y el aumento de instituciones privadas, puede contribuir a satisfacer la demanda cada vez mayor de educación postsecundaria y hacer que los sistemas de enseñanza se adecúen mejor a las necesidades del mercado de trabajo” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31). A criação de instituições não universitárias (institutos profissionais e tecnológicos, faculdades isoladas) e o aumento das instituições privadas passam a ser considerado um caminho para atender às demandas de qualificação de mão de obra da sociedade global, ao mesmo tempo em que diminuem os custos públicos no setor.

Com esse propósito, o modelo tradicional de universidade europeia (humboldtiano) – dedicado ao ensino, pesquisa e extensão passa a ser considerado um custo e pouco apropriado para satisfazer às demandas econômicas e sociais, e que requer aprendizagens mais flexíveis. Como constata o BM, a universidade é julgada dispendiosa e ineficiente em função de seus escassos resultados para a economia:

En muchos países latino-americanos, entre ellos Argentina, Brasil y México, donde la mayor parte de la actividad de investigación tiene lugar em instituciones científicas estatales, la investigación em las universidades há tenido muy pocas repercusiones em la economía. La mayoría de las universidades em América Latina son basicamente instituciones docentes, y su investigación rara vez se destina a aplicaciones prácticas, lo que refleja el nivel tradicionalmente bajo de interacción entre la universidad y la industria (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 24).

Esse quadro aproxima-se dos argumentos de Santos (2004) de que, em um contexto de mercado, o atual paradigma de universidade vem sendo substituído pelo paradigma empresarial a que devem se submeter as universidades públicas e cujo mercado educacional vem desenhando globalmente suas intervenções no sentido de maximizar sua rentabilidade

No âmbito da *diversificação do financiamento*, o BM defende: a) mobilização de fundos privados para as instituições públicas mediante a participação dos alunos nos gastos

(tais como cobrança para matrícula e outros serviços), obtenção de financiamento pelos ex-alunos, fontes externas e outras atividades que gerem recursos (cursos de curta duração, contratos de investigação, consultoria); b) assistência financeira a estudantes carentes e academicamente qualificados, através de empréstimos a serem pagos após a formação e subvenções do governo como mecanismo para assegurar maior cobertura e equidade da Educação Superior; c) fomentar ao financiamento cada vez mais competitivo, vinculado ao desempenho entre e dentre as instituições públicas.

Percebe-se, nesse enfoque, uma clara evidência da perda da gratuidade do setor público. Mesmo sem mencionar claramente o Consenso de Washington no documento, este apresenta elementos que vão ao encontro do mesmo, ao impulsionar medidas que reduzam a atuação do Estado nos gastos públicos.

No cenário de crise da Educação Superior nos países em desenvolvimento apontado pelo BM, outra orientação em pauta se refere-se à necessária redefinição da função do governo em relação a esse nível de ensino:

El gobierno, em lugar de ejercer una función de control directo, tiene ahora la tarea de proporcionar un ambiente de políticas favorable para las instituciones de nivel terciario, tanto públicas como privadas, y de emplear el efecto multiplicador de los recursos públicos a fin de estimular a estas instituciones que satisfagan las necesidades nacionales de enseñanza e investigación. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 62).

Nesse sentido, o governo direciona-se para a regulação do serviço público e privado através da acreditação, avaliação e fiscalização das instituições, com base em três fatores: a) o estabelecimento de um marco coerente de políticas; b) maior apoio aos incentivos e mecanismos orientados ao mercado para aplicar as políticas; e c) maior autonomia administrativa das instituições públicas (BANCO MUNDIAL, 1995). A questão da autonomia está colocada no sentido de o Estado se liberar, cada vez mais, do financiamento, e as universidades procurarem novas formas de captação de recursos, vinculando-se assim a lógica do mercado.

No tocante à quarta orientação, o BM recomenda o enfoque na qualidade, adaptabilidade e equidade, cujos objetivos são: melhoria da qualidade do ensino e da investigação; maior vinculação da Educação Superior às necessidades do mercado de trabalho; e maior equidade. A “qualidade” é identificada com medidas de controle da

eficiência, com iniciativas que aumentem a pertinência das necessidades econômicas locais. O principal referente dessa orientação é o fortalecimento dos mecanismos de avaliação do desempenho acadêmico, como um indicativo para o credenciamento e financiamento.

Segundo o BM (1994) as políticas para a equidade visam corrigir as desigualdades e aumentar a integração nacional e representação de grupos tradicionalmente desfavorecidos (tais como as minorias étnicas, a mulher, grupos com desvantagens educativas e econômicas) no cenário político e econômico. Essas políticas incluem as ações já referendadas nas demais orientações, tais como a ampliação do setor privado para atender à demanda crescente e diversificada, que requer formações diferenciadas exigidas pela sociedade global. Outra medida que visa a equidade refere-se à ampliação do acesso ao ensino superior por meio de redução de exigências, formas de exames combinados, pontuações adicionais em exames, uso de cotas.

Em conjunto com o viés do ensino para o mercado, o BM alia o discurso da diminuição da pobreza e a equidade social que traçam, de certo modo, um caráter humanitário, embora com intencionalidades demarcadas. Porém, o principal foco continua sendo a matriz econômica, o conhecimento visto como pronta aplicação ao desenvolvimento dos países periféricos. O argumento do Banco é de uma educação superior instrumental, cuja principal função é contribuir para o crescimento econômico e alívio da pobreza, fornecendo mão de obra qualificada para adaptação e difusão das inovações na economia mundial. Essas diretrizes do BM, conforme argumenta Sguissardi (2000), se norteiam pelas necessidades do ajuste econômico e fiscal dos países em desenvolvimento, por meio das premissas da análise econômica do tipo custo/benefício, priorizando-se os sinais do mercado e tratando a educação superior como um bem privado, o que indica um distanciamento da ideia da Educação Superior e da universidade como um espaço de debate pluralista e de construção da identidade nacional.

Nesse sentido, pode-se observar que a posição do BM é pragmática, ao fazer análises da Educação superior e elaborar propostas. Ao mesmo tempo discursa sobre o alívio da pobreza, exime-se de discutir suas causas, bem como evita questionar as consequências das propostas no âmbito da exclusão e injustiça social. Seu foco reside em “incluir os desfavorecidos”, encarando a educação mais como investimento do que direito público, como mecanismo indutor do crescimento do mercado. Diferentemente do que se encontra nas proposições da Conferência Mundial de Educação Superior (UNESCO, 1998) em que a

educação é tratada como um bem público, cujo objetivo principal reside em conhecer que tipo de sociedade se almeja criar ou consolidar antes de decidir o tipo de universidade que se pretende construir, fundamentada em considerações econômicas, culturais e sociais, criando, assim, as condições necessárias à competitividade econômica.

Um importante marco da Educação Superior em termos de proposições internacionais, mobilização e amplitude é a *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*, resultante da Conferência Mundial de Educação Superior realizada em outubro de 1998, em Paris. Este documento representa a posição oficial da UNESCO, tendo sido deliberada pelos mais de quatro mil participantes (representantes oficiais de governos, organizações governamentais e não-governamentais, comunidade acadêmica etc.) de 180 países.

No referido documento, a UNESCO apresenta uma visão mais humanista, baseada no diálogo, e trata a Educação Superior como um investimento social de longo prazo, levando em conta o desenvolvimento cultural e a coesão social, considerando que a Educação Superior,

tem de proceder à mais radical mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender, para que nossa sociedade, atualmente vivendo uma profunda crise de valores, possa transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade (UNESCO, 1998, p. 02).

No tocante à concepção de universidade, as orientações da UNESCO (1998) não eliminam o tradicional modelo universitário voltado para a tríade “ensino-pesquisa-extensão”. É reconhecida a importância da universidade como propulsora e produtora do conhecimento, sobretudo sua contribuição no âmbito da pesquisa, mas também é defendida a necessidade de diversificação de modelos de Educação Superior, como forma de ampliar a igualdade de oportunidades e atender à tendência internacional de expansão da demanda, ressaltando-se que as instituições devem estar respaldadas localmente e comprometidas com a construção do conhecimento e desenvolvimento sustentável.

As proposições da UNESCO (1998) concentram-se em torno de três eixos: relevância, qualidade e internacionalização.

Segundo as proposições do documento, a *relevância* segue uma orientação de longo prazo no ajuste e articulação da Educação Superior com a sociedade, de modo que seja capaz

de responder às demandas do mundo do trabalho dentro dos valores éticos, democráticos e culturais. Constitui-se uma via de mão dupla, devendo ser avaliada “em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam” (UNESCO, 1998, p. 11). Isso implica vínculo permanente entre sociedade e Educação Superior, de modo que se tenha a formação de cidadãos críticos capazes de analisar e solucionar os problemas sociais.

A garantia da relevância, segundo essas orientações dar-se-á por meio da avaliação da Educação Superior no cumprimento de suas funções e atividades. Também é um ponto essencial para a condução da qualidade e relevância o uso eficiente dos recursos públicos, por meio de prestação de contas à sociedade, respeitando-se a autonomia e liberdade acadêmica. Mesmo com a possibilidade de fontes diversas de financiamento (tais como o privado), o Estado tem papel fundamental no fomento, dado que “o apoio público à educação superior e à pesquisa permanece essencial, sobretudo como forma de assegurar um equilíbrio na realização de missões educativas e sociais” (UNESCO, 1998, p.19).

No que tange ao eixo da *qualidade*, esta é vista em uma perspectiva multidimensional, devendo abranger reformas e políticas renovadoras em suas diversas funções e atividades, dentre as quais se destacam: a preparação de programas de estudos multidisciplinares, renovação de programas curriculares no marco institucional, uso de novas tecnologias, articulação com a Educação Básica, fomento à pesquisa e à ciência, acompanhadas de qualificação docente, atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos, e avaliação institucional que deve envolver todos os protagonistas do processo.

As proposições apontadas na Declaração (UNESCO, 1998) discorrem sobre a qualidade vista de forma articulada com o eixo da relevância, e que ambas precisam caminhar juntas. A qualidade, segundo a Declaração, implica na autonomia das instituições, vinculada à liberdade acadêmica em que professores, alunos e pesquisadores exerçam sua capacidade crítica frente aos problemas mundiais e nacionais, além da valorização docente e, de forma enfática, da articulação da Educação Superior com a sociedade, sem se restringir, exclusivamente, ao mercado global, mas, sobretudo, manter-se preocupada com os problemas sociais, tais como a redução dos gastos sociais e a exclusão social, agindo e reagindo em movimentos contra-hegemônicos.

Outro componente propulsor da qualidade da Educação Superior é a formação de redes interativas, por meio do intercâmbio de conhecimentos, o que vai caracterizar o eixo da

internacionalização da Educação Superior. A defesa da cooperação internacional traduz-se em oportunidades de parcerias solidárias entre as instituições que “motivem uma compreensão melhor de questões globais e do papel de uma direção democrática e de recursos humanos qualificados para a solução de tais questões, além da necessidade de se conviver com culturas e valores diferentes” (UNESCO, 1998, p.20).

O reconhecimento do apoio mútuo tem potencial de incentivar projetos estratégicos nos países em desenvolvimento, uma vez que estes nem sempre dispõem de todas as condições necessárias para realizá-los. Desse modo, a cooperação internacional é essencial, possibilitando a criação de redes interativas de interesses comuns com benefícios aos países envolvidos. O propósito é guiar as relações das instituições de Educação Superior no sentido de promover a cooperação intelectual e científica e reduzir as desigualdades entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento, através de intercâmbio intercultural de estudantes, professores e pesquisadores.

Conforme se pode observar, as proposições da UNESCO orientam-se por uma perspectiva humanística, atribuindo à Educação Superior a função formativa de cidadãos dentro de valores éticos e de coesão social de longo prazo, em prol do desenvolvimento humano e da sociedade de forma sustentável.

No entanto, do decorrer dos últimos dez anos, as posições do BM e da UNESCO têm se mesclado. O BM, cuja matriz é a defesa do mercado, vem aproximando suas posições com o reconhecimento de melhores condições de vida para as pessoas, e a UNESCO também tem acrescido aos seus discursos o reconhecimento dos mercados globais. Segundo Dias Sobrinho (2005), essa interpenetração de ideias tem a ver com o fortalecimento da globalização, com as relações de força no interior das agências e com os problemas de financiamento:

Os discursos da UNESCO, ainda que continuem a defender os valores humanísticos, não ocultam as novas realidades acarretadas pela globalização, tais como as inúmeras e complicadas tensões entre o público e o privado, o bem comum e o serviço comercializável, o local e o global, as organizações transnacionais e as políticas de estados nacionais, a regulação e a autonomia, a eficiência econômica e a eficácia social, a cooperação e a competição, as novas tecnologias de informação e as metodologias tradicionais, a tradição, a modernidade e a pós-modernidade, o aumento da privatização e dos vários tipos de fornecedores e a limitação dos recursos públicos, a expansão e a qualidade e tantos outros conflitos de difícil solução. (DIAS SOBRINHO, 2005, p.161-162).

Nesse movimento de aproximações, é elaborado em 2000 um documento pelo Grupo Especial sobre Educação Superior e Sociedade (Task Force on Higher Education and Society) convocado conjuntamente pelo Banco Mundial e UNESCO intitulado, *La educación em los países en desarrollo: peligros y promesas*). O documento em pauta reafirma o discurso da crise da Educação Superior e das universidades nos países em desenvolvimento, ressaltando as fragilidades econômicas e as pressões para atendimento às demandas.

O discurso presente no documento citado é pontual e continua a reafirmar as proposições expressas no documento de 1994, ao reconhecer a Educação Superior como imprescindível ao desenvolvimento econômico (BANCO MUNDIAL, 2000). Em ambos os documentos articulam-se no discurso da necessidade de reformas da Educação Superior nos países em desenvolvimento, buscando aproximações com a realidade dos países centrais. Acrescenta-se, no referido documento, a discussão sobre a revolução e sociedade do conhecimento, que tem sido propulsor do crescimento econômico em muitos países. Desse modo, a Educação Superior mostra-se igualmente importante, pela capacidade de criar, absorver e utilizar conhecimento, sobre o uso das novas tecnologias que possam trazer benefícios ao desenvolvimento econômico dos países, o que exige cada vez mais conhecimentos especializados, defendendo a universidade como centro de investigação e pesquisa, que atua ao lado de instituições não-universitárias, com maior flexibilidade e cujo foco reside na formação de competências para atender às demandas do mercado de trabalho

Sobre o papel da Educação Superior e da universidade, percebe-se certo avanço no discurso, ao destacar a sua responsabilidade para o desenvolvimento econômico e social. Diante da aceleração do conhecimento, a Educação Superior cumpre o papel de formar para o mercado de trabalho e de criar e socializar novos conhecimentos. Nesse quadro, a universidade aparece como centro de excelência de investigação e produção de conhecimento avançado, com autonomia no campo didático-científico.

No entanto, a análise contextual revela que as intencionalidades de posições contidas no Documento (embora de responsabilidade conjunta do BM e UNESCO) continuam sob controle dos ideais das matrizes do BM, ainda com forte dimensão economicista, como se pode observar em alguns temas abordados: a *diferenciação institucional* – através da ampliação de instituições não-universitárias e instituições privadas com maior flexibilização, voltadas ao ensino e mão de obra especializada ao mercado de trabalho; maior *relação da universidade com a indústria* – parceria com a indústria por meio de financiamento para

exploração de pesquisas de aplicação no setor produtivo, o que pressupõe uma qualidade orientada pelo controle privado da produção do conhecimento; novas *fontes de financiamento* – incentivo às instituições públicas de busca de fontes alternativas através da venda de serviços e de parceria com o setor privado.

As orientações advindas dos referidos documentos, sobretudo as formulações do BM, têm repercutido nas políticas de Educação Superior nos países em desenvolvimento na América Latina, considerando as especificidades e (re) contextualizações locais. Tal é o caso, por exemplo, do Brasil que tem ampliado consideravelmente a Educação Superior por meio do setor privado e o papel do Estado atuando como regulador e avaliador do sistema de ensino superior.

Na Conferência Mundial sobre Ensino Superior de 2009 “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social” a UNESCO reforça a importância da Educação Superior como um bem público, e argumenta que o aumento do acesso da Educação superior é uma prioridade para a maioria dos Estados Membros e se constitui uma tendência global, a ser assumida especialmente pelos governantes. Porém, algumas disparidades ainda persistem e constituem fontes de desigualdades. Assim o acesso crescente requer uma gama de instituições diversificadas que atendam diferentes tipos de alunos. Ainda segundo a conferência, para que a globalização da Educação Superior beneficie a todos, é preciso que se busque alcançar metas de igualdade e qualidade simultaneamente, o que por seu turno implica em suporte financeiro e educacional adequados para atingir as referidas metas (UNESCO, 2009).

Esse cenário de posições, proposições e contradições que se mesclam coloca em pauta a dificuldade dos países em desenvolvimento de lidar com as pressões advindas das agências multilaterais e da sociedade global, trazendo à baila a discussão sobre o papel das universidades e da Educação Superior: é possível conciliar as demandas globais com os valores de construção da identidade nacional? Essa é uma tarefa árdua, porém possível. Nisso reside a importância dos governos locais, das instituições e da comunidade acadêmica em problematizar as tendências, analisar as intencionalidades e buscar alternativas emancipatórias que assegurem à Educação Superior cumprir sua missão enquanto bem público.

2.3.1 Internacionalização da Educação Superior: Europa e América Latina

O crescente processo de globalização tem ocasionado múltiplas transformações na Educação Superior, dentre elas, o surgimento de novas demandas que respondem ao contexto político, econômico, social e tecnológico. Esse movimento de mudanças adquire maior visibilidade a partir de meados da década de 1990 e se articula com a centralidade do conhecimento considerado como elemento importante para o desenvolvimento econômico, sobretudo, dos países em desenvolvimento. Esse cenário, motivado, em parte, pela expansão e diversificação da Educação Superior, e aliado ao comércio transnacional, tem impulsionado a preocupação dos governantes em direcionar políticas voltadas para a internacionalização, por meio de intercâmbios e acreditação de cursos superiores, como estratégia para ampliar as condições de competitividade e empregabilidade.

A internacionalização da educação superior tem como emissário principal a UNESCO (1995, 1998, 2003, 2009), cuja perspectiva pauta-se na defesa de cooperações solidárias que visem à qualidade acadêmica e relevância da Educação Superior, destacando o caráter universal da aprendizagem e investigação:

La internacionalización cada vez mayor de la educación superior es en primer lugar, y ante todo, el reflejo del carácter mundial del aprendizaje y la investigación. Esse carácter mundial se va fortaleciendo gracias a los procesos actuales de integración económica y política, por la necesidad cada vez mayor de comprensión intercultural y por la naturaliza mundial de las comunicaciones modernas, los mercados de consumidores actuales, etc. El incremento permanente del número de estudiantes, profesores e investigadores que estudian, dan cursos, investigan, viven y comunican en un marco internacional es buena muestra de esta nueva situación general, a todas luces benéfica. (UNESCO, 1995, p.42).

No entanto, os processos de cooperação internacional podem ser motivados por interesses heterogêneos, desde objetivos acadêmicos e/ou econômicos. Esses processos demandam questionamentos quanto aos objetivos da internacionalização na elaboração nas políticas públicas no campo da Educação Superior, fazendo “suscitar expressivos e polêmicos debates quanto a sua natureza, causas e consequências, implicando, pelo seu caráter múltiplo, consequentes resultados econômicos, políticos e culturais para a educação superior (BARBALHO; CASTRO, 2010, p.69).

Nessa interseção de interesses, a UNESCO (2003) reconhece como desafio a influência da globalização na Educação Superior no tocante ao fortalecimento do ambiente competitivo em todas as esferas. Assim como a Organização Mundial do Comércio no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS)¹⁰ trouxe a educação para a política comercial, a Educação Superior tem, claramente, sido deslocada da política educacional e social para a política econômica, movida pelo princípio da competição e do lucro. No entanto, movimentos de resistência se fazem necessários para evitar a erosão da educação como bem público, de modo que a “cooperação internacional baseada na solidariedade continue a ser uma parte importante das estratégias de internacionalização das instituições de educação superior e entre os responsáveis pelas políticas educacionais (ibid., p.162).

Nessa direção, Dias Sobrinho (2005) alerta sobre a necessária distinção entre internacionalização e transnacionalização da Educação Superior. No tocante à internacionalização, esta corresponde à relação acadêmica internacional de caráter cooperativo e solidário, fundada na ideia do valor universal do conhecimento e da formação através de várias formas de cooperação entre instituições, pesquisadores, professores e estudantes. Enquanto a transnacionalização tem como principais motivações a competitividade e o lucro, cujos preceitos pautam-se na lógica de mercado, conforme propõe a OMC, tratando a educação como um objeto de comercialização e exportação, tais como novos tipos de contratos comerciais (universidades corporativas, filiais, franquias, alianças estratégicas etc.).

No que tange ao desenvolvimento do mercado educacional, o GATS (1995) especifica quatro modos de oferta dos serviços transnacionais de ensino superior: oferta transfronteiriça em que se incluem a educação à distância, aprendizagem *on line*, universidades virtuais; consumo no estrangeiro – movimento transnacional do consumidor através de programas de intercâmbios; presença comercial – venda de serviços educacionais, filiais de Universidades Estrangeiras, sistema de franquias (*franchising*); presença de pessoas – mobilidade temporária no estrangeiro de docentes e equipes de investigação.

¹⁰ A OMC foi criada formalmente em 1995, com o objetivo de supervisionar e regular o comércio internacional. O Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS) é um dos acordos formalizados no âmbito da criação da OMC, cujo objetivo é ampliar um sistema multilateral de comércio para o setor de serviços. Na lista de serviços comerciais está a educação e, de modo particular a Educação Superior, que apresenta fortes potencialidades para a competitividade do mercado, capaz de facilitar novos empreendimentos transnacionais no setor. Para ampliar a discussão sobre o surgimento e regulação do GATS, ver Siqueira (2004).

No contexto da transnacionalização, conforme aponta Dias Sobrinho (2005), a liberalização dos serviços educacionais representa efeitos negativos para a defesa da educação enquanto um bem público e direito social inalienável. É preciso considerar que o marco regulatório do GATS de prestação e negociações de serviços para 144 países filiados a OMC corresponde a 95% do comércio mundial. O que é bastante representativo, levando em conta que a Educação Superior está entre os cinco principais serviços de exportação de alguns países da Europa. Tratada como um bem comercializável, é vista como um setor em expansão com potenciais para a abertura de empreendimentos transnacionais na área. Essa atratividade do setor pode também indicar uma das razões do interesse e necessidade de constituir espaços comuns de Educação Superior na Europa, como estratégia de competitividade.

Os desdobramentos da internacionalização têm, nos últimos anos, ocorrido muito mais em função das articulações políticas e econômicas do que do espaço acadêmico. Como exemplo, pode-se citar a formação de blocos econômicos que buscam criar espaços comuns de educação. Uma das primeiras iniciativas nesse sentido é a construção da União Europeia, cujo marco da internacionalização é a Declaração de Bolonha, em 1999, tendo como finalidade a construção de um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) competitivo e atrativo para docentes e alunos europeus e de outros países.

A Declaração de Bolonha (1999) foi assinada por 29 ministros de educação da Europa e se propôs a criar o EEES. Os objetivos assumidos foram: a) adoção de um sistema comparável de títulos e graus que possibilite o reconhecimento acadêmico e profissional nos países membros; b) adoção de um sistema baseado em dois ciclos: a graduação, com duração mínima de três anos, e a pós-graduação (mestrado e/ou doutorado); c) adoção do Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS), para ampliar a mobilidade dos estudantes – os créditos também podem ser obtidos fora das instituições de ensino superior; d) promoção de mobilidade de professores, estudantes, pesquisadores e pessoal administrativo; e) promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade por meio de critérios e metodologias comparáveis, f) promoção de uma dimensão europeia curricular comparável, na cooperação internacional, nos programas de mobilidade, formação e investigação.

Nesse processo, várias reuniões prosseguem na Europa, acrescentando novos objetivos e ações ao Processo de Bolonha. Na reunião ministerial de Braga (2001), faz-se uma crítica a mercadorização da educação, dando ênfase ao sentido público da educação, razão pela qual se destaca a dimensão social nas três linhas de ação incluídas: a) promoção de

aprendizagem ao longo da vida; b) maior envolvimento dos estudantes e das instituições, c) promoção da atratividade do EEES. Na reunião de Berlim (2003), é reafirmado o caráter público da Educação Superior em função da democratização, e mais dois outros objetivos são adicionados: a inclusão do terceiro ciclo, constituído pelo doutoramento; e a articulação entre o EEES e o Espaço Europeu de Investigação (EEI). Esse panorama converge para o campo de tensão dos propósitos do Processo de Bolonha, que apresenta contradições entre cooperação e competitividade.

Nessa direção, Dias Sobrinho (2005) argumenta que a internacionalização proposta na Declaração de Bolonha assume, nesse processo, tendências híbridas, concorrendo, de um lado, à solidariedade acadêmica e, de outro, à competitividade potencializada pela globalização, ao passo que incentiva a competitividade no sistema de ensino superior europeu e seus vínculos com o mercado, o que, por outro lado, reforça a defesa aos valores acadêmicos e a função política da democratização.

Entretanto, na visualização do panorama da economia global, percebe-se que o processo de Bolonha ultrapassa os propósitos educativos, pois o foco é tornar a Europa competitiva na economia global e não, prioritariamente, assumir uma dimensão acadêmica de Educação Superior. Fato este que demonstra que a formação da União Europeia corresponde a uma resposta às demandas da globalização:

Um dos aspectos mais importantes a considerar é que a constituição desse bloco é uma resposta ao temor de que a Europa possa vir ser colonizada pelos Estados Unidos e pelos países da região do Pacífico. Um dos motivos principais da baixa competitividade europeia relativamente a esses países e blocos se devia especialmente ao seu déficit tecnológico. A essa constatação se acresce o diagnóstico de que as indústrias mais ligadas às bases da economia capitalista globalizada (a indústria da informação) e as universidades europeias há alguns anos atrás não estavam adequadamente preparadas para alavancar a via tecnológica. Foram as aceleradas mudanças tecnológicas ocorridas em centros mais desenvolvidos, sobretudo nos Estados Unidos e no Japão, e a necessidade de interconexão das empresas comerciais que levaram a Europa a também se integrar às redes mundiais de informação. Essa integração às redes mundiais de informação lideradas pelos Estados Unidos e pelos setores industriais mais avançados do Pacífico asiático marcou a entrada da Europa nas bases da economia globalizada, interdependente e interconectada. (DIAS SOBRINHO, 2005, p.173).

Desse modo, o ensino superior é considerado um instrumento capaz de dar respostas aos desafios da globalização, relacionados à competitividade do mercado global, o que implica,

por consequência, esforços de formação, empregabilidade, mobilidade e inclusão social que se coadunam com a perspectiva de internacionalização. No entanto, essa configuração de mudanças é permeada de tensões, não se restringindo à Europa, mas envolve a sociedade global como um todo e à própria Educação Superior, de modo que “universitários e outros agentes importantes da União Europeia se dividem entre o apoio e a crítica à globalização e suas interferências no contexto do conhecimento e da formação” (DIAS SOBRINHO, 2005, p.188).

Dito isso, um dos desafios travados nesse panorama é a crescente influência da transnacionalização das sociedades globais que tem se refletido no Processo de Bolonha como “europeização” das políticas de ensino superior:

É visível, com efeito, uma reforma da educação superior à escala europeia, sem precedentes, em que se destaca, em primeiro lugar, uma grande perda de protagonismo dos estados nacionais, a tal ponto que talvez se possa falar de uma espécie de “desnacionalização” da educação superior ou, de outro ponto de vista, de uma decisiva e definitiva “europeização” das universidades e outras escolas superiores, optando por políticas de liberalização e pela necessária harmonização para a emulação e a competitividade, vencendo barreiras e fronteiras tradicionais (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

Com essa “desnacionalização”, e diante das orientações das instâncias supranacionais, receia-se que as políticas de Educação Superior desenvolvidas no âmbito do Processo de Bolonha possam favorecer a “centralização da política nacional, com os governos tomando as decisões estratégicas, excluindo praticamente a participação na decisão os atores sociais, políticos e institucionais envolvidos na sua concretização” (SEIXAS, 2010).

É relevante enfatizar, conforme aponta Dias Sobrinho (2005), que houve avanços e esforços de convergências na Educação Superior, ao menos no tocante à legislação dos organismos políticos da União Europeia. No entanto, o que se teme é que a Educação Superior, no cenário mundial, assuma e seja conduzida por critérios comerciais e imediatos, sobretudo no que se refere ao reconhecimento de diplomas.

No caso da América Latina e Caribe, as políticas de internacionalização da Educação superior também têm sido geradoras de vários debates, passando a constituir-se, em parte, das agendas nacionais e institucionais. Entre as ações e políticas implementadas, destacam-se: a criação de blocos econômicos regionais e inter-regionais, tais como o Espaço União Europeia, América Latina e o Caribe (UEALC), União de Nações Sul-americanas (UNASUR), Alternativa Bolivariana para a América Latina e o Caribe (ALBA); Mercado Comum do Sul

(MERCOSUL); desenvolvimento de programas de cooperação e de mobilidade acadêmica; expansão da educação à distância; promoção de estruturas curriculares interinstitucionais e transnacionais; redes de cooperações, convênios e consórcios entre instituições acadêmicas.

Acrescente-se a esses blocos a criação do Espaço de Encontro Latino Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) proposto na Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (2008), cujos propósitos declarados visam responder aos problemas econômicos e sociais dos seus países, agravados pelo processo de globalização.

Há de se reconhecer que as ações emanadas desses diversos blocos traçam um horizonte para a Educação Superior, afetando diretamente as pesquisas, a mobilidade estudantil e, de modo universal, à formação profissional, o que representa um avanço a ser considerado. No entanto, não se pode negligenciar o fato de que, a exemplo de outras partes do mundo, esses blocos têm por meta principal a integração política e econômica de países, visando fortalecer a competitividade, em que uma das estratégias para esse alcance é a emergência de uma diversidade de formatos de fornecimento comercial transnacional de serviços educacionais (DIAS SOBRINHO, 2005).

No tocante à formação de espaços comuns de Educação Superior na América Latina, algumas iniciativas se coadunam com o Processo de Bolonha. Tal é o caso do modelo *Tuning*¹¹ desenvolvido por 175 universidades europeias e que se consolidou em 2001, na Europa. Em 2002, um pequeno grupo de representantes de universidades europeias e latino-americanas do UEALC aprovam e adotam o Projeto *Tuning*-América Latina. O projeto, envolvendo 19 países latino-americanos, apresenta as seguintes características: a) maior influência mercantil nas universidades; b) manutenção de um conjunto de competências válidas para Europa e toda América Latina; c) compatibilidade nos processos de aprendizagem, ensino, avaliação e créditos acadêmicos, d) ênfase nos programas de avaliação da qualidade (ABOITES, 2010).

Outra vertente de internacionalização e construção de espaço comum na América Latina é o MERCOSUL (cujos países membros são: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai), que constitui uma importante iniciativa da política internacional na década de 1990 no Cone Sul, com um vasto conjunto de acordos bilaterais e regionais que se propõem a realizar

¹¹ Cf. ABOITES, 2010, o nome do modelo recupera a palavra em inglês “*tune*”, que significa afinar os instrumentos de uma orquestra, a fim de produzir uma melodia harmônica. Nesse caso, trata-se de afinar a grande e diversa orquestra universitária europeia, cujo parâmetro era o da homogeneidade da formação.

reestruturações econômicas nos países membros. A educação constitui uma das áreas de atuação do bloco, como estratégia para o desenvolvimento da integração econômica e cultural.

No âmbito do MERCOSUL, o setor educativo tem três áreas prioritárias de atuação: acreditação – seguindo critérios comuns de validade de cursos entre os países; mobilidade acadêmica de professores e alunos das universidades da região; cooperação interinstitucional. Entretanto, essas ações ainda são incipientes, destacando-se mais os programas de mobilidade, dentre os quais se pode citar: Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os cursos credenciados pelo Mecanismo Experimental de Credenciamento de Carreiras de Graduação no MERCOSUL (MARCA) e Programa de Mobilidade Docente de Curta Duração para Docentes de Graduação em áreas prioritárias; cooperação entre México e América Central: Programa Meso-americano de Intercâmbio Acadêmico (PMIA).

Cabe observar, conforme aponta Morosini (1994), os esforços e atenções governamentais voltados para a integração universitária, contribuindo para maior visibilidade e reflexão sobre a efetividade de políticas voltadas para a integração nos países do MERCOSUL. Porém, impasses dessa integração esbarram em algumas dificuldades de ordem econômica, ligadas as enormes desigualdades sociais e atrasos educacionais e ao alto grau de diferenciação entre os sistemas de ensino superior dos países da América Latina, que possuem distintos critérios para a admissão e formação universitária, e volumes muito heterogêneos, no que se refere à matrícula universitária, número de profissionais, científicos e técnicos.

Outro ponto que confirma essa perspectiva de entraves à internacionalização é o escasso desenvolvimento de políticas estatais em pesquisa nos países da América Latina, “o que empobrece consideravelmente as condições de intercâmbio, cooperação internacional e competitividade deste continente” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 215). Destaca-se que na maioria dos países do MERCOSUL o sistema de pós-graduação ainda é escasso, ao passo que o Brasil é o país da América Latina que mais tem investido no sentido de consolidar a pesquisa, contando com 2.718 programas de pós-graduação, sendo: 1.381 programas de mestrado/doutorado, 1.054 programas de mestrado; 243 mestrados profissionais e 40 programas de doutorado (MEC, 2009).

Nos últimos anos, segundo Krawczyk (2008), o Brasil, a partir de 2001, tem assumido um forte impulso em políticas voltadas para a cooperação científica e tecnológica, constituindo-se uma liderança regional. Tradicionalmente, a cooperação internacional se dava

entre Brasil e os países da França, Alemanha e Estados Unidos, por meio de intercâmbio de formação, bolsas de estudos e financiamento de pesquisa. Agora, a política externa brasileira tem estendido a cooperação sul/sul, ou seja, com Índia, China e África, e também com países de língua portuguesa e com a América Latina.

Entretanto, ainda não se consolidaram experiências efetivas de cooperação, entre os países do MERCOSUL, destacando-se que Brasil e Argentina têm implementado esforços no sentido de intercâmbio, mesmo apresentando grande diferenciação nos seus sistemas de ensino superior. Para facilitar a cooperação, ambos os países implantaram, por meio de legislação, o ensino de espanhol e português¹², respectivamente, em seus sistemas de ensino. No entanto, as dificuldades com outros países da região têm se apresentado maiores:

Com os outros países da região, as dificuldades para implementação de políticas de cooperação estão vinculadas principalmente ao escasso desenvolvimento do ensino superior e a sua política internacional. Por exemplo, o México não tem manifestado interesse em iniciar uma aproximação com o Brasil e o Chile, só a partir do governo de Bacheller que começa a se perfilar uma política de integração científica e tecnológica com América Latina. Também existem outros casos, tais como Paraguai e Bolívia, no qual a dificuldade maior para implementar políticas de cooperação horizontal é a assimetria que existe entre alguns deles e o Brasil, por isso nesses casos fala-se de políticas de cooperação vertical, de 'solidariedade' para ajudar os países a adquirirem níveis de excelência. (KRAWCZYK, 2008, p. 46).

Sob esse prisma, ressalvadas as expectativas contidas em múltiplas declarações e acordos firmados entre os países, o processo de internacionalização na América Latina ainda não se constitui como uma política nacional com capacidade concreta para integração da Educação Superior na região. O Brasil, por sua vez, tem empenhado esforços no âmbito de uma política externa para a Educação Superior como estratégia de inserção no cenário internacional, de aproximação de outros países e obtenção de apoio das instâncias internacionais.

Ações nesse sentido podem ser observadas por meio de alianças firmadas entre o Brasil com países africanos e da América Latina, durante o governo Lula - 2003-2010,

¹² No Brasil, de acordo com a Lei nº 11.161/05, as escolas teriam até 2010 para incluir o ensino do espanhol como disciplina optativa nas escolas públicas e particulares brasileiras de nível médio. O Congresso Nacional argentino aprovou, em 17 de dezembro de 2008, a Lei nº 26.468, que determina a oferta do português como língua estrangeira em todas as escolas secundárias do país, e, nas áreas fronteiriças com o Brasil, a partir do nível primário.

através da criação de universidades federais com o propósito específico de integração regional e internacionalização: a Universidade Federal da Integração Latina Americana (UNILA), com sede na cidade de Foz do Iguaçu-PR, na fronteira trinacional entre Brasil, Argentina e Paraguai, criada em 2010, e cujas atividades são realizadas na forma bilíngue (português e espanhol); e a Universidade da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB), com sede em Redenção-CE, criada em 2008, que visa integrar os países da Comunidade de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, com o objetivo de alavancar as relações entre os membros dessa comunidade.

Os desafios que se colocam para a Educação Superior são, frente ao comércio transnacional e à globalização, encontrar caminhos viáveis que reforcem um projeto de nação, com seu papel crítico de formação e regionalização, em contraposição à tendência fortemente propagada de subordinação ao projeto hegemônico de educação voltada aos ditames do capital.

Na sequência, o próximo capítulo traz discussões sobre a Educação Superior frente aos movimentos de expansão e contextualização com as categorias de análise.

3 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONSTITUINTES EPISTEMOLÓGICOS

De forma análoga ao que ocorre no âmbito mundial, as transformações da Educação Superior e da universidade, em particular no Brasil, identificam-se com as tendências orientadoras da nova sociedade do conhecimento: de um lado, as posições de caráter econômico-mercantil, enfatizadas, sobretudo, pelo BM e a OMC, incentivam processos padronizados de ensino superior que se coadunem com a globalização; de outro, as proposições e princípios defendidos pela UNESCO na Conferência Mundial, em 1998, e reafirmados na Conferência Mundial, em 2009, voltados para uma Educação Superior enquanto bem público, comprometida com o pensamento crítico e cidadania ativa, e também internacionalizada.

No entanto, compreende-se que as dimensões não excluem uma a outra, pois estas coexistem de forma multifacetada e se tencionam dialeticamente. O que implica afirmar que as diretrizes assumidas pelas políticas de Educação Superior no país, e contextualizadas nos espaços locais, definem-se no movimento dialético em termos de escolhas, nem sempre convergente, de políticas feitas pelo Estado e sociedade civil.

Dito isso, em que pese os contextos mais amplos, a análise da expansão da Educação Superior alude um olhar sobre os movimentos de respostas das políticas públicas nessa área, no Brasil, frente à reestruturação da globalização e às emergentes demandas da sociedade do conhecimento. A expansão da Educação Superior tem se constituído um fenômeno complexo, cujos desdobramentos estão diretamente ligados aos processos de (re) ordenamento dos Estados nacionais e da reorganização política, econômica, cultural e social em âmbito global, relativizadas nas especificidades locais.

Com o propósito de fundamentar o debate sobre a expansão da Educação Superior, segue-se uma discussão teórica sobre algumas categorias de análise que se fazem presentes em movimentos de convergência e/ou divergência nas políticas de educação – democratização, autonomia e qualidade.

3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE EM MOVIMENTO

O reflexo das pressões das tendências internacionais e crescentes demandas da globalização têm se manifestado no Brasil, nas duas últimas décadas, sobretudo, na implantação de políticas de expansão do ensino privado e a expansão da universidade pública, cujas preocupações proclamadas voltam-se para os problemas de oportunidades de acesso, qualidade do ensino e avaliação do processo. Nessa direção, entende-se que discutir o papel da universidade pública, gratuita e de qualidade, como elemento central da Educação Superior, requer a problematização de algumas categorias de análise, tal é o caso da democratização, autonomia e qualidade – princípios estes proclamados nos documentos e políticas oficiais e que se constituem fundamentais para garantir o papel da universidade enquanto bem público.

Pensar a Educação Superior é um exercício de reflexão da complexidade desse fenômeno, de modo que foram eleitas algumas categorias de análise que ajudam no movimento de análise deste objeto de estudo, sem perder de vista a interlocução dos diversos desafios que tais categorias implicam para a construção de alternativas emancipatórias para que as universidades possam se vincular à sociedade do conhecimento priorizando elas próprias o seu papel contínuo de fortalecimento da educação enquanto bem público.

No que tange as categorias discutidas no estudo, estas não ocorrem de forma isolada, ou hierarquizada, mas mesclam-se entre si, mediando uma a outra, inerente com as especificidades do contexto institucional.

3.1.1 Democratização

A democratização da Educação Superior insere-se nas discussões sobre a própria educação, e do movimento em defesa da igualdade social e ampliação do acesso à escola, que, posteriormente, impulsiona a luta em prol da universidade pública e intensifica as reivindicações pela ampliação do acesso ao ensino superior.

Cabe então indagar: o que significa democratização? Seria a simples universalização do acesso? A expansão do ensino constitui garantia de democratização? Em termos sociológicos, “um país tende a democratizar seu sistema de ensino quando procura atenuar ou

abolir as barreiras extra educacionais que restrinjam o uso do direito à educação e o convertam, aberta ou disfarçadamente, em privilégio social” (FERNANDES, 1966, p. 123).

O movimento em defesa da democratização do acesso à escola inicia-se no Brasil desde 1920, articulado às demandas e ao ritmo da industrialização do país, orientado na direção que exige o desenvolvimento global. Em consonância com a expansão escolar, nos idos dos anos de 1950, e mais fortemente nos anos 1960, que correspondem a um período de crise econômica e política, intensificam-se reivindicações e demanda pela ampliação do acesso ao ensino superior. O que, por conseguinte, vai desencadear, nas décadas posteriores, problemas educacionais, em razão da forma como se processou a expansão, que não rompeu com as orientações do passado e não criou condições para mudanças profundas (ROMANELLI, 2001).

Esse quadro remete ao fato de a “democratização” já ser considerada relevante desde meados do século passado, ao reconhecer a importância da ampliação da escolaridade, embora ancorada pela teoria do capital humano e pela teoria residual do desenvolvimento econômico, marcadamente de viés economicista que demanda políticas de expansão da escolaridade da população em geral (NEAVE, 2001 apud DIAS SOBRINHO, 2010).

Nesse contexto, cumpre ressaltar, conforme defende Fernandes (1966), a importância da educação pública como um projeto nacional e a dificuldade do Brasil em impulsionar uma mudança na educação em um âmbito político e social, compartilhando, também, da defesa no combate à perspectiva de privilégio exclusivo à modernização econômica e às demandas do capital e defesa de que essa modernização deve acompanhar o desenvolvimento do capitalismo, mas de forma que busque meios para a superação de suas contradições, em prol de uma democratização da sociedade e justiça social. Ou seja, “só faz sentido falar em ‘democratização da educação a partir do princípio fundamental de educação como bem público, e não como negócio” (DIAS SOBRINHO, 2010, p.1243).

Nesse horizonte, ao discutir sobre a “*democratização da universidade*”, Pinto (1986) argumenta que, além de sua preocupação com a universidade que se pretende criar, infere-se sobre uma qualidade indiscutível ao ensino superior ofertado e defende o combate da sociedade injusta e estratificada, ao afirmar que “a reforma universitária não diz respeito, primordialmente, aos alunos que estão na universidade, mas aos alunos que não estão aos que nela não puderam ingressar” (PINTO, 1986, p. 22).

Esse quadro vai ao encontro do grande desafio da universidade em democratizar-se (SANTOS, 2004). Assim, a democratização da Educação Superior implica incluir os excluídos do processo educacional, articulando a qualidade e relevância do que é produzido. Pois, tal como aponta Chauí (1999), a identidade histórica da universidade deve estar imersa em condições objetivas, em cada tempo-espaço, motivada pela sua vocação de ser campo de reflexão, de crítica e descoberta do conhecimento, comprometido com a construção da sociedade democrática.

Nesse panorama, Chauí (2003) aponta algumas condições para a mudança da universidade na perspectiva da formação e democratização: a) defesa da universidade pública, por meio do rompimento com o modelo proposto pelo Banco Mundial¹³, que vem ocasionando a privatização das universidades públicas; b) definição da autonomia universitária (institucional, intelectual e financeira) não pelos “contratos de gestão”, mas pelo direito e poder de definir formas de formação, docência e pesquisa; c) não confundir democratização da Educação Superior e massificação¹⁴; d) revalorização da docência, assegurando condições dignas de trabalho; e) revalorização da pesquisa, estabelecendo condições de sua autonomia e condições materiais de sua realização; f) políticas públicas de financiamento a pesquisas, g) adoção de uma perspectiva crítica quanto a ideia de *sociedade do conhecimento e educação permanente*.

Destaca-se nesse conjunto de ações o item em que Chauí (2003) chama a atenção para a necessidade de desfazer a confusão sobre democratização da educação superior e massificação e aponta três medidas necessárias para isso: a) articular o ensino superior e os outros níveis de ensino, em que a universidade tem de se comprometer com a mudança no ensino fundamental e no ensino médio público; b) flexibilizar os currículos dos cursos, de modo que os estudantes possam circular na universidade e construir livremente seu currículo, com atividades diversas, articulando componentes obrigatórios e optativos na sua área de estudo, c) assegurar a universalidade do conhecimento e a especificidade regional.

¹³ As principais orientações de *La Enseñanza Superior - Las lecciones derivadas de la experiencia* são: maior privatização e diferenciação, diversificação de fontes de recursos, redefinição das funções e menor envolvimento do Governo com a Educação Superior, e medidas visando à qualidade e equidade (BM, 1994) .

¹⁴ Sem o objetivo de aprofundar essa discussão, o uso do termo massificação neste trabalho, está associado à ideia de ampliação do acesso por meio da proliferação de instituições, da criação de cursos e vagas, embora se compreenda que esse fenômeno inclui outros elementos. Para ampliar essa discussão, ver Trow (2005) que, em estudo sobre o ensino superior americano, argumenta que o processo de expansão representou a transição do modelo de elite para o modelo de massas. Segundo o autor, o sistema é dito de elite quando a taxa de escolaridade líquida for inferior a 15%. Um sistema de massas é aquele cuja escolaridade líquida varia entre 15 e 50%, enquanto o sistema universal apresenta esse indicador acima de 50%.

Desta feita, a discussão sobre democratização está no eixo do processo de expansão da Educação Superior e vem tomando forte impulso nas últimas décadas, aliada a ações de ampliação do acesso, que vêm ocorrendo, prioritariamente, no setor privado. Entretanto, democratização não significa expansão, mas constitui-se em uma de suas fases e implica outros elementos desse processo.

A partir de meados da década de 1990, algumas ações começam a despontar no país, com vistas à democratização na Educação Superior, tal é o caso da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que inova nas possibilidades de um acesso menos elitista para a Educação Superior, através da regulamentação da educação à distância; da obrigatoriedade de cursos noturnos nas instituições públicas; e da abertura para novas estratégias de ampliação do ingresso na Educação Superior, ao utilizar o termo *processo seletivo* no lugar de vestibular.

No que se refere ao setor público, mesmo com a obrigatoriedade de cursos noturnos, nota-se uma ociosidade de 36% nesse turno, segundo dados do INEP. Sendo as IES estaduais as que mais têm contribuído com essa oferta, o que possibilita maior acesso ao aluno trabalhador:

As IES federais têm 25,1% de suas matrículas à noite, as estaduais possuem 39,2% nessa categoria e as IES municipais (quase sempre pagas), mais abertas aos alunos trabalhadores, oferecem 72,8% de suas vagas no período noturno. Não há justificativa plausível para se concentrar a oferta de cursos, prioritariamente, à luz do dia. Na média, são as IES públicas estaduais que mais se aproximam da apropriação ideal da infra-estrutura instalada, que giraria em torno de 50%. Sob esse mesmo ponto de vista, as IES municipais apresentam maior oferta de vagas no turno noturno, gerando ociosidade, paradoxalmente, no período diurno (somente 27,2% das vagas), demonstrando que seus cursos são dirigidos para os alunos trabalhadores ou que as instalações acadêmicas são compartilhadas com escolas do nível básico de ensino (OLIVEIRA; CATANI; HEY; AZEVEDO, 2008, p. 77).

Desse modo, conforme apontam os autores acima, o setor público tem muito a investir no sentido de ocupar sua infraestrutura existente, no sentido democratizar o acesso no período noturno nos *campi* federais e estaduais.

No cenário nacional, apesar dos números expressivos de matrículas na Educação Superior do país, com 5.115.896 de alunos matriculados na graduação, em 2009, sendo 73,6% em IES privadas e 26,4% em IES públicas, ainda é pouco expressivo o número de matrículas

no setor público (1.351.168), levando em conta as fortes desigualdades sociais do país. De forma alternativa, tem favorecido a implantação de “políticas de ação afirmativa” ou de “discriminação positiva”, voltadas para a inclusão social de grupos tradicionalmente desfavorecidos (alunos de escola pública, estudantes pobres, afrodescendentes, índios etc) (BRASIL, 2009).

No tocante aos desafios postos pela crescente demanda de oferta de Educação Superior, e cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (2001), que previa 30% dos jovens entre 18-24 na Educação Superior, o governo Lula (2003-2010), tomou algumas ações voltadas para a ampliação do acesso as diversas camadas da sociedade: a) expansão da Rede Federal de Educação Superior, que teve início em 2003, com a interiorização dos *campi* das universidades federais, além da criação de novas universidades; b) ampliação do Programa de Crédito Educativo (FIES); c) criação do PROUNI, através da MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação em instituições privadas – oferecendo isenção de alguns tributos às IES que aderirem ao Programa; d) implantação de políticas afirmativas, através de reservas de cotas a alunos oriundos de escolas públicas e afrodescendentes, e) criação do REUNI, através do Decreto nº. 6.096/2007 que tem por objetivo, segundo o Art. 1º “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”.

As ações e políticas em curso no país apontam para a democratização da educação. Conforme aponta Ristoff (2008), a democratização, para acontecer de fato, implica em criar oportunidades que afirmem o direito dos historicamente excluídos, assegurando acesso e permanência, desprivatizando e democratizando o *campus* público, por meio de várias ações, dentre elas a criação de bolsas de permanência, assistência estudantil, expansão da educação à distância (EAD), (re) distribuição de ofertas de disciplinas e/ou componentes curriculares, oferta de ensino noturno público, retomada de concursos de docentes e técnicos, ampliação de investimentos.

É inegável, conforme afirma Dias Sobrinho (2010), reconhecer que essas políticas possuem um grande valor social e humano, e os benefícios que a inclusão traz a sociedade, muitas vezes, acaba contribuindo para o desenvolvimento de algumas regiões periféricas. No entanto, preservam-se os modelos caracterizados por hierarquias e oposições:

A implementação de políticas públicas focadas e emergenciais não extingue o caráter desigual da sociedade classista. As relações de seleção e diferenciação social se preservam, até mesmo se aprofundam, no interior do sistema educativo. A distribuição e a qualidade dos conhecimentos são muito variáveis e cumprem funções distintas na sociedade de classes. Não basta qualquer saber, não é indiferente qualquer curso e qualquer diploma. Mesmo entre os formados em cursos superiores se mantém uma hierarquia, de tons e graus variados, entre os formados em instituições de elite e os egressos de cursos de circuito popular. (DIAS SOBRINHO, 2010, p.1239).

Esse cenário coaduna-se com a crise de legitimidade da universidade, caracterizada pela tensão de valores e incertezas, diante das contradições postas, já que “a procura da universidade deixou de ser apenas a procura de excelência e passou a ser também a procura de democracia e de igualdade” (SANTOS, 1995, p. 212). O que, por sua vez, tem se constituído um conflito permanente para a universidade que tem de responder e se adaptar às reivindicações de democracia do acesso sem descaracterizar o seu papel. De modo que, não sendo fácil e imediato conciliar os princípios da universidade¹⁵ com os princípios de democracia e igualdade, o desenvolvimento da expansão da Educação Superior, com a ampliação de oportunidades de acesso, possibilitou o surgimento cada vez mais heterogêneo do ensino pós-secundário, por meio de processos de diferenciação, com múltiplos dualismos entre ensino universitário e não universitário, que instigam a questionamentos sobre a possibilidade efetiva de compatibilizar a democratização do acesso com a qualidade e relevância social do que é produzido.

Dito isso, emerge uma democratização que articule a expansão quantitativa com a qualidade e relevância social para todos. Caminhar nessa direção requer o reconhecimento de que o campo acadêmico constituído nessa trajetória de transformações apresenta-se com bastante heterogeneidade institucional, uma multiplicidade de objetivos e competências e vocações acadêmicas diversas, o que, por sua vez, demanda tratamentos heterogêneos que impulsionem uma qualificação formativa relevante e cumpra com o princípio de qualidade para todos.

Nesse universo heterogêneo, Dias Sobrinho (2010) aponta que um dos obstáculos que se coloca para a “democratização” e expansão da Educação Superior é a estreita relação da pobreza com a precariedade educacional, ou seja, as políticas de democratização estão diretamente limitadas pela vulnerabilidade de grande parte da população brasileira. Correlata

¹⁵ Os princípios das universidades definidos em lei se referem à indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

com as vulnerabilidades econômicas associa-se a privação dos meios de aquisição de conhecimentos e do acesso aos bens culturais em geral, fazendo com que muitos jovens cheguem ao nível superior com baixos repertórios educacionais e culturais. O que implica afirmar que a democratização da Educação Superior não se separa das mudanças estruturais e sustentáveis da sociedade, no que se refere aos aspectos econômico e educacional. Sendo assim, “é preciso melhorar e ampliar a educação fundamental, de modo a elevar a quantidade e a qualidade de concluintes no ensino médio; para tanto, é também fundamental ampliar e melhorar continuamente a formação de professores (ibid., p. 1243).

Nessa perspectiva, reafirma-se o justo reconhecimento dos esforços em prol da democratização do acesso à Educação Superior. No entanto, não se pode deixar de levar em conta que democratizar o acesso e alcançar maior equidade na oferta educacional implica considerar que as políticas públicas de educação tenham um caráter sistêmico, caminhando em conjunto com a melhoria e investimentos da Educação Básica que é oferecida, sobretudo, diante do cenário de desigualdades sociais, em que quase 70% dos jovens de 18 a 24 anos não se encontram em nenhum espaço de educação formal (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007).

Outra questão relevante, nesse debate refere-se ao fato de que a democratização voltada para expansão de matrículas e ações afirmativas encontra limites nas universidades públicas, mediante os altos custos da pesquisa e orçamentos públicos escassos (DIAS SOBRINHO, 2010). De modo que, sendo a universidade tradicionalmente considerada referência de pesquisa e investigação, é importante o reforço e ampliação do papel da universidade pública, com a conseqüente participação e investimento do Estado nas instituições públicas, “inclusive porque a capacidade de financiamento privado é muito reduzida; cerca de 25% dos jovens das classes mais pobres não conseguiriam frequentar um curso superior, mesmo que esse fosse gratuito” (ibid., p.1244).

Sob esse prisma, essa perspectiva toma por referência os argumentos defendidos por alguns teóricos, tais como Chauí, 2003; Dias Sobrinho, 2005, 2010; Oliveira; Catani; Hey; Azevedo, 2008; Ristof, 2008, ao compreender a democratização da Educação Superior sob a ótica da inclusão social, capaz de garantir acesso, permanência e qualidade. O que corresponde a um movimento articulado de ampliação das oportunidades de acesso com a qualidade e relevância social do que é produzido. Isso implica afirmar que o processo de democratização se expressa para além da ampliação do acesso e criação de vagas, devendo

garantir a expansão de matrículas e da inclusão social de grupos tradicionalmente excluídos, aliadas às condições adequadas que possibilitem a permanência com a qualidade que lhe é devida.

De modo geral, a busca da melhoria de uma expansão mais justa implica ações efetivas que reconheçam as potencialidades das diferentes instituições, da clientela, da demanda, dos diferentes perfis profissionais e que busquem qualificar o todo do sistema de ensino. Nisso se inclui não apenas o papel do Estado, mas também dos interlocutores locais. O que, por consequência, sugere que as políticas públicas, no âmbito de sua implementação, têm direta ligação com as contextualizações dos sujeitos locais em que estas se materializam, de modo que implica “em mudanças no espaço de disposição dos atores sociais no campo de que trata o objeto de intervenção pública, causando rearranjos de acordo com a nova correlação de forças que pode, a partir daí, se construir” (OLIVEIRA; CATANI; HEY; AZEVEDO, 2008, p. 77).

Muitos são os desafios para a democratização e uma expansão mais expressiva e “qualificada” de educação, por isso pode-se elencar alguns pontos para reflexão: melhoria dos problemas estruturais e da qualidade na Educação Básica; expansão da oferta de ensino superior, sem prejuízo da diversificação, com prioridade, do ponto de vista da massa, do alunado; conciliação de padrões de qualidade acadêmica e uma contínua avaliação acadêmico-institucional; fortalecimentos de mecanismos de regulação junto as IES privadas; prudência no cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para com a expansão do ensino superior, sob o risco de aligeiramento sem a qualidade devida.

No que tange a “democratização”, este estudo problematiza no seu campo de investigação, o movimento de ampliação do acesso na UERN, por meio de sua expansão, e cujos indicadores se expressam nas suas políticas internas voltadas para o acesso e permanência.

3.1.2 **Autonomia universitária**

A questão da autonomia universitária perpassa o cenário multissecular e de entendimento do que seja universidade, reconhecendo que ao longo dos tempos e em vários lugares do mundo um ponto comum das instituições universitárias tem sido a luta constante

por autonomia, com o propósito de difusão do conhecimento sem condicionamentos externos. Nesse sentido, entende-se segundo Cunha (2007b, p.14), que “como aparelho de hegemonia, a universidade encontra-se sujeita ela própria a uma luta hegemônica que se desenvolve em seu próprio seio, o que explica muitas das crises de identidade desse aparelho”, e que, por conseguinte, a autonomia é resultante das lutas hegemônicas travadas no âmbito da sociedade política com a sociedade civil, combinando coerção com hegemonia.

Nesse cenário de lutas, a problemática da autonomia é recorrente no eixo do debate sobre a identidade e papel da universidade. Através dos tempos, a universidade como instituição multissecular vem permanentemente se preocupando com a questão da autonomia. Todavia, conforme aponta Sguissardi (1998), a autonomia é um termo controverso no percurso histórico da Universidade, com mecanismos de lutas, posições e conquistas, em um movimento de muitos ensaios de reformulações das estruturas universitárias, que ocorrem através dos séculos desde Bolonha, Paris, Oxford e Salamanca.

Este debate tenta retomar a origem do significado de ‘autonomia’, dada a sua complexidade e diversidade de interpretações, o que implica compreendê-lo e ultrapassá-lo para além da etimologia, contextualizando com o movimento dialético de análise no contexto de contradições que se estabelecem no âmbito da sociedade e das universidades.

O termo autonomia tem sua origem etimológica em duas palavras gregas: *autós* e *nómos*. A junção desses vocábulos constitui-se em um campo aberto à polêmica. Na análise de Cury (1991, p.25) “*autós* significa por si mesmo, algo que se basta. Já a palavra *nomia* é polissêmica. Tanto pode significar lei, regra, modelo a seguir, como pode significar uma região delimitada”. Ainda conforme aponta o autor, *autós* se liga à própria natureza de ser universidade, sendo esta também *nomia*. Segundo o autor, a origem de *nomia* pode ser *nómos* ou *nomós*. Se compreendida como *nómos*, a autonomia seria um modelo autossuficiente que, se basta por si mesmo, ao passo que se entendida como *nomós*, a autonomia seria um lugar relativo que busca optar pelo que é melhor, “o ser-modelo ou ser-lugar relativo”, revelando a complexidade do termo e os questionamentos de qual seja o sentido predominante de autonomia vividas pelas universidades.

Nesse movimento, são inúmeras e complexas as interpretações sobre o que seja autonomia, tornando-se difícil um consenso sobre o entendimento do tema. Os sentidos atribuídos e difundidos na sociedade sobre autonomia mesclam-se em significados diversos,

desde a mitificação do termo, equivalência à soberania e crença de que a mesma deve ser concedida por mecanismos legais.

Entende-se que o conceito de autonomia difere de algo pleno, absoluto ou de total independência, constituindo a si próprio como princípio de legitimação. Pois a autonomia é relacional constituindo-se da expressão dialética das contradições desenvolvidas no âmbito do contexto de natureza histórica, cultural, política, social e econômica de uma dada época, região, sociedade e instituição a qual se insere (CUNHA, 2006; DURHAM, 2003; FÁVERO, 2004; RANIERI, 2005). Acrescente-se, ainda, que a construção da autonomia seja inerente às relações de poder que demarcam cada *campo* e que podem dissimular e/ou reforçar os interesses de indivíduos e/ou grupos (BOURDIEU, 2001). Desse modo, a ampliação ou redução da autonomia tem relação direta com a ação política dos sujeitos, em função das relações e mediações estabelecidas entre os *stakeholders*¹⁶ envolvidos em cada universidade.

Nessa direção, outro ponto que demanda reflexão é o equívoco ao confundir autonomia com soberania, pois esta se aplica mais apropriadamente às nações, que regula interna e externamente seu próprio destino, diferindo da autonomia, cujas atribuições voltam-se à sociedade, aliadas à avaliação e ao controle social por parte do poder público.

Quando se trata de uma instituição específica do Estado ou da sociedade civil, entretanto, a autonomia não confere uma liberdade absoluta. Instituições existem, são criadas e reconhecidas socialmente para preencherem funções sociais específicas e são estas que as legitimam. [...] a Universidade goza de autonomia para executar as atividades que lhes são próprias, e que não são realizadas para seu exclusivo interesse, mas constituem um serviço que presta à sociedade. Como consequência, o reconhecimento da autonomia não exige as instâncias públicas mais amplas da verificação da prestação efetiva destes serviços. (DURHAM, 2003, p. 276-277).

Essa reflexão coaduna-se com a perspectiva de que “a entidade autônoma é de direito público interno. Governa-se por si própria *ad intra* mas *ad extra* tem seus limites traçados pela Lei Maior, ou seja, pelo modo de participação política daquela autarquia no conjunto de uma nação soberana” (CURY, 1991, p.27). Assim, cada instituição deve gozar de autonomia no sentido de autogoverno, optando por mecanismos próprios de autodireção, reconhecendo

¹⁶ Cf. AMARAL & MAGALHÃES, 2000, a utilização do termo *stakeholders* no ensino superior designa pessoa ou entidade com legítimo interesse no ensino superior e que, como tal, adquire algum direito de intervenção. Os *stakeholders* podem ser alunos, professores, empregadores, o Estado, a sociedade, as próprias instituições de ensino superior (em relação ao sistema).

os limites externos instituídos pela sociedade que a mantém e para a qual desenvolve a sua missão.

Partindo dessa percepção, a luta pelo fortalecimento da autonomia e democracia universitárias está imbricada na ação política dos sujeitos nos *campi* universitários e fora destes, no sentido de negociação e dissenso, próprios aos processos de democratização, e que estão em permanente construção. Pois como Bobbio (1986, p. 60) argumenta, o pluralismo caracterizado pelo dissenso é um elemento mobilizador, já que “a democracia dos modernos é o estado no qual a luta contra o abuso de poder é travada paralelamente em duas linhas contra o abuso de poder que parte do alto em nome do poder que vem debaixo e contra o poder concentrado em nome do poder distribuído”.

Ampliando a perspectiva conceitual, dois documentos marcam o debate sobre a autonomia como elemento de identidade da universidade. Um deles é a Magna Charta Universitatum elaborada por reitores de universidades europeias e subscrita por mais de 400 reitores de universidades de todo o mundo – que foi editada em setembro de 1988 por ocasião do nono centenário da Universidade de Bolonha, que declarou que a universidade é uma instituição autônoma, destacando a correspondente importância da liberdade de pesquisa e de ensino, independente de qualquer poder político, econômico e ideológico. O outro documento é a proposição da Associação Internacional das Universidades (AIU) em setembro de 1998 por ocasião da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, da UNESCO, ao reafirmar a indissociabilidade em toda instituição universitária dos princípios de liberdade acadêmica (autonomia didático-científica) que concerne a professores, pesquisadores e estudantes; e a autonomia institucional (administrativa e financeira), que concerne à universidade enquanto instituição, relacionada ao grau de independência de toda intervenção externa (CUNHA, 2006).

Diante desse quadro, cabe destacar que a materialidade da indissociabilidade da liberdade acadêmica e autonomia institucional têm efeitos diversos nas instituições universitárias, em função de sua heterogeneidade e peculiaridades. O que leva a afirmar a inexistência de um “modelo” único de autonomia, vez que a prática da autonomia institucional nem sempre implica na coexistência de liberdade acadêmica e vice-versa. Tal é o caso, por exemplo, do que ocorreu no século XIX com a Universidade de Berlim, que detinha maior liberdade acadêmica em detrimento da autonomia institucional.

E, no caso do Brasil visualiza-se maior liberdade acadêmica, sobretudo nas universidades públicas, mas, em contraponto, a autonomia institucional (administrativa e de gestão financeira) encontra sérias limitações no âmbito da administração pública para sua efetividade. Por outro lado, nas universidades particulares praticamente inexistente liberdade acadêmica para os professores no tocando as discussões sobre ensino, pesquisa, currículo etc, e a autonomia institucional não é assumida pela comunidade acadêmica, mas pela mantenedora.

No que tange a essa discussão, Durham (2005) chama a atenção para o fato de que a questão da liberdade acadêmica tem sido bastante enfatizada em muitos documentos oficiais e mesmo em estudos internacionais. Segundo a autora em trabalhos originalmente publicados em inglês, raramente se faz referência ao termo *autonomy*; usa-se, quase que exclusivamente, *academic freedom*, que diz respeito aos docentes e corresponde à liberdade de ensino, de expressão e de investigação em face das limitações de natureza religiosa, política ou ideológica. Destaque-se que, na Alemanha, a menção e defesa da liberdade acadêmica ainda constituem preocupações constantes. No entanto, Durham afirma que, no Brasil, a questão da liberdade acadêmica é a que menos concentra a atenção e mobiliza estudantes e professores apesar do histórico de lutas em que, após 15 anos de regime militar com controle acadêmico, é assegurada na transição democrática e reestabelecida a liberdade acadêmica das universidades públicas.

A liberdade acadêmica demanda um olhar mais atento, ao se pensar o problema da autonomia universitária no país, pois “a liberdade acadêmica, isto é, de pensamento e expressão (ou autonomia didático-científica), deve ser assim considerada como fundamento a autonomia administrativa e a de gestão financeira as quais devem ser vistas como instrumentais à liberdade acadêmica” (DURHAM, 2005, p. 15). Sobretudo entendendo que essas dimensões são igualmente importantes, mas nem sempre caminham juntas e que precisam ser contextualizadas com o movimento histórico vivenciado pela educação superior no país.

No percurso histórico da Educação Superior no Brasil, o primeiro documento a tratar do termo autonomia do ensino superior brasileiro foi de 1911, antes mesmo da criação da primeira universidade no país. Com o objetivo de melhorar o ensino superior e conter a expansão das matrículas nas faculdades, ocasionada pelo acesso irrestrito de todos os concluintes das escolas secundárias, o governo federal instituiu a Lei Orgânica do Ensino

Superior e Fundamental da República também chamada de Reforma Rivadávia (Decreto nº 8.659, de 5.4.1911). No tocante à autonomia, o decreto reconhecia as instituições de ensino superior como “corporações autônomas, tanto do ponto de vista didático, como administrativo”, e previa eleições para os cargos de diretor.

Entre as medidas adotadas pela lei citada destacam-se: a instituição dos exames de admissão, a criação do Conselho Superior do Ensino com competências fiscalizatórias e de promover a reforma, a substituição dos diplomas por certificados e a concessão de autonomia didática, administrativa às instituições oficiais de ensino secundário e superior. De acordo com a lei, a autonomia didática expressava-se pela prerrogativa de organização dos currículos dos cursos; a autonomia administrativa, pela gerência dos respectivos patrimônios e pela eleição do diretor; e a autonomia financeira limitava-se à cobrança de diversas taxas e à gestão dos recursos assim auferidos, estes obrigatoriamente vinculados ao custeio do ensino. Para os institutos que, dispondo de recursos próprios, prescindissem de subvenção oficial, a lei previa a isenção a desobrigação de toda e qualquer dependência ou fiscalização oficial, mediata ou imediata (RANIERI, 2005).

No entanto, a Lei Orgânica foi ineficiente como mecanismo para refrear as matrículas e melhorar a qualidade do ensino, pois se estas diminuíram nas instituições federais, por conta dos exames de admissão, aumentou as faculdades privadas que ofereciam amplas facilidades de ingresso. Tempo depois, “reativamente, a expressão autonomia foi suprimida da legislação, em 1915, perdendo as congregações das faculdades federais, entre outras atribuições, a de eleger os respectivos diretores” (CUNHA, 2006).

Nos anos seguintes inicia-se o surgimento das universidades brasileiras. A primeira, em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro; em 1927, a Universidade de Minas Gerais e, em 1934, a Universidade de São Paulo criada pelo governo do Estado.

A retomada da discussão sobre autonomia vai ocorrer durante a Reforma Francisco Campos, por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras conforme o Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931 em seu art. 3º que regulamentava a organização das instituições universitárias e não-universitárias, ressaltando variantes regionais no tocante à administração e aos modelos didáticos. E, estabelecia em seu artigo 9º art., que as universidades gozariam de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, didática e disciplinar, nos limites estabelecidos pelo decreto (BRASIL, 1931). Na prática, entretanto, conforme aponta Fávero (1980), a previsão de autonomia permaneceu reduzida, sobretudo em função dos mecanismos

de controle e centralização as quais eram reprimidas as universidades no contexto político-ideológico dos anos de 1930. Os mecanismos de centralização e controle diminuíam cada vez mais as competências das instituições de ensino superior, sobretudo as públicas:

As universidades estaduais e privadas, equiparadas às federais, estavam sujeitas à fiscalização do Ministério da Educação, que poderia cassar seu status, no caso de transgressão das normas existentes ou dos estatutos, depois de ouvido o Conselho Nacional de Educação. A propósito, os estatutos das universidades, como os das faculdades isoladas, teriam que ser aprovados pelo Ministério da Educação, o que propiciava um controle prévio bastante grande. Nas instituições públicas, com maior razão, o controle governamental não era menor. Nas universidades federais e estaduais, todas as modificações fundamentais a respeito da organização didática ou administrativa de suas unidades constitutivas só poderiam efetivar-se com a aprovação dos respectivos governos, depois de ouvido o Conselho Nacional de Educação (CUNHA, 2006, p. 25-26).

Outro acontecimento importante nesse movimento dialético de normatização e lutas pela autonomia refere-se aos anos 60 e 70, através de acirrados questionamentos sobre o papel da universidade no Brasil. No início da década, em um contexto de forte subordinação política e econômica do país, entram em discussão demandas por reformulação do ensino e da gestão das universidades, decorrentes da expansão do ensino superior com a aglomeração de escolas isoladas, desconsiderando a integração de equipamentos e professorado; insatisfação dos alunos com o ensino e as universidades; e a crescente contratação de professores assistentes, cuja possibilidade de ascensão profissional decrescia sem a possibilidade de ocuparem uma cátedra, cujo número era limitado.

Nesse cenário, professores e estudantes mobilizam uma série de pressões para reformular o ensino superior, vindo a desencadear o movimento estudantil de 1968. As reivindicações dos estudantes pautavam-se: na redução da autonomia universitária diante do governo, de modo que solicitavam o co-governo na gestão das universidades, com a maior participação de docentes e discentes nos diversos níveis de decisão; extinção da cátedra; melhores condições curriculares e didáticas; autonomia para gestão de recursos; eleição direta para reitores (CUNHA, 2007b; DURHAM, 2005).

As reivindicações e manifestações dos estudantes geraram uma série de expectativas de mudanças a serem introduzidas pela Reforma Universitária de 1968. Em 28 de novembro de 1968 foi promulgada a Lei nº 5.540 – Lei da Reforma Universitária, cujos propósitos pautavam-se na racionalização de serviços e modernização do ensino superior e estabelecia

novas formas de organização para as universidades federais, estaduais, privadas e estabelecimentos isolados.

Entre as medidas adotadas pela Reforma de 1968, com a finalidade de aumentar a produtividade das universidades, destacam-se: a extinção da cátedra e criação do sistema departamental; o vestibular unificado; o ciclo básico; o sistema de créditos e a matrícula por disciplina; a carreira do magistério e a pós-graduação; a indissociabilidade da pesquisa e do ensino e o seu oferecimento preferencial por universidades.

No tocante à autonomia universitária, a Reforma de 1968 reconhecia o princípio da autonomia administrativa, financeira, e autonomia didático-científica. Entretanto, na prática, a autonomia ficou limitada, tanto por conta de seus dispositivos que a restringiam, quanto por atos de exceção e intervenções do governo militar. Tal é o caso da alteração introduzida na Reforma na forma de escolha dos reitores, que muda da lista tríplice para a sêxtupla, reforçando o controle autoritário nas universidades. Outra medida limitativa, dentre várias, foi a edição do Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968, e do Decreto-Lei nº477, de fevereiro de 1969, que prescrevia a punição de professores, funcionários e alunos cujas ações fossem tidas como subversivas, vindo a comprometer a viabilidade da autonomia universitária.

Com o processo de redemocratização do país, retomam-se as discussões sobre a autonomia universitária. E, no que concerne ao aparato legal, tem-se na Constituição Federal de 1988 a garantia da autonomia universitária, estabelecida no art. 207, que dispõe: "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".

No entanto, conforme aponta Fávero (2004), a garantia da autonomia no texto constitucional ultrapassa o presente artigo, pois há de se analisar e interpretar a Constituição de forma sistemática. Uma vez que, outros dispositivos estão diretamente relacionados ao tema, tais como os artigos 212 e 213, que tratam dos recursos públicos destinados ao ensino público e privado, e o art. 206 que estabelece os princípios do ensino a ser ministrado "igualdade de condições de acesso; liberdade de aprender, pesquisar e divulgar o pensamento; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; valorização dos profissionais do ensino; e gestão democrática".

Sob essa perspectiva, Durham (2005) argumenta que a inclusão da questão da autonomia no corpo constitucional não demonstra clareza jurídica quanto ao seu conceito no que se refere a entidades de direito público. E isso coloca em pauta um problema espinhoso para as universidades estatais, pois, dada a tradição centralizadora do governo federal, é necessário o discernimento de que a autonomia não implica a total ‘liberdade’ perante o governo estatal, ou seja, difere de soberania e, portanto a autonomia não exclui formas de regulação e avaliação por parte do poder público. O grande questionamento a ser feito é sobre quais as ‘formas de controle’ por parte governo, que obviamente deverão ser negociadas com a comunidade acadêmica, sendo concomitantemente necessárias para garantir que as universidades cumpram suas funções e sejam compatíveis com a autonomia que lhes foi assegurada.

Sobre o princípio da autonomia universitária, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (LBDEN) estabelece suas prerrogativas nos artigos 53 e 54, que exemplificam ações autônomas para as universidades públicas, os critérios para que as universidades gozem de autonomia didático-científica e as atribuições das universidades. No entanto, essa normatização deixa dúvidas quanto a variáveis concretas a sua aplicabilidade.

A LDB, em matéria de autonomia universitária, debate-se nesses paradoxos: reafirma constantemente a posição peculiar da universidade pública no corpo da administração indireta, mas revela um certo descomprometimento com suas condições de sobrevivência, com o que favorece as instituições privadas; discrimina processos autônomos, mas não abandona a postura da concessão de privilégios para instituições (públicas e privadas) que atendam a padrões considerados exemplares, ainda que não os defina. (RANIERI, 2005, p.27).

No tocante às dimensões de autonomia apontadas, vale pontuar suas principais características. A autonomia didático-científica da universidade refere-se à liberdade acadêmica para definir seus objetivos, no tocante a organizar o ensino, pesquisa e extensão, criar, organizar e extinguir cursos, definir critérios de acesso, definir o calendário acadêmico, flexibilizar seus currículos, outorgar graus e títulos acadêmicos.

No que tange à autonomia administrativa, as universidades gozam de considerável liberdade na sua organização interna, para elaborar e reformar seus estatutos, criar e extinguir departamentos, faculdades, colegiados, institutos – mesmo em situações que precisem de aprovação governamental. Ressalta-se que a atual Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, ampliou a autonomia administrativa ao possibilitar que as universidades decidam seu modelo organizacional. Fato que não ocorria antes, pois, desde sua criação no país, as universidades obedeciam ao modelo de cátedras e faculdades, e, com a Reforma de 1968, é abolida a cátedra, instituindo-se o sistema obrigatório de organização em departamentos, institutos de ciências básicas ou humanidades e escolas ou faculdades para a formação profissional.

Entretanto, conforme aponta Durham (2005), no que se refere a sua estrutura e organização, as universidades públicas têm feito pouco uso dessa maior autonomia, ao se observar a ausência dessa discussão na atual Reforma da Educação Superior, e poucas discussões nas próprias universidades sobre a eficiência da organização de departamentos por campos de saber (como ocorre nas federais), e da proliferação de colegiados, de modo que não há iniciativa de grande envergadura no sentido de reestruturar a universidade para torná-la mais flexível e menos burocrática.

Por conseguinte, no tocante às universidades públicas, a autonomia de gestão financeira e patrimonial perpassa o significado de que as universidades podem elaborar, executar e reestruturar os orçamentos; constituir patrimônio e dele dispor. No entanto, a legislação é omissa, tanto na questão textual em explicar a acepção dos termos utilizados, quanto em esclarecer as condições de sua efetividade.

No caso das universidades públicas [a autonomia de gestão financeira e patrimonial] significa: a) outorgar competência à universidade para elaborar seu orçamento e executar suas despesas, a partir de suas unidades básicas, submetendo-as à aprovação dos colegiados superiores; b) receber os recursos que o Poder Público é obrigado a repassar-lhe para o pagamento de pessoal, despesas de capital e outros custeios; c) administrar os rendimentos próprios de seu patrimônio e deles dispor, na forma de seu estatuto; d) receber heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privada; e) realizar contratos referentes a obras, compras, alienação ou concessão, de acordo com os procedimentos administrativos de licitação. [...] Todavia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi sancionada em dezembro de 1996, não contempla esses anseios. (FÁVERO, 1999, p.06).

Em razão das limitações apresentadas pela LDBEN, e dos vários atos normativos estabelecidos na legislação sobre o ensino superior no país, surge, nesse debate, defensores que sugerem se definir uma lei sobre autonomia das universidades públicas, o que do ponto de vista jurídico, “deve ser entendido apenas e tão-somente no espaço antes delineado, isto é, no

espaço exigido para a definição de suas condições de exequibilidade, e não para fixar o seu âmbito ou os seus limites” (RANIERI, 2005, p.27).

Os argumentos acima reforçam omissões e limitações da LDBEN, pois falta objetividade quanto à conceituação e materialidade da autonomia. Assim, conforme aponta Fávero (1999), se for feita uma leitura analítica da lei, perceber-se-á que esta não esclarece que a autonomia da universidade visa garantir a liberdade de produção e transmissão do conhecimento, como também a autogestão de seus recursos para o atendimento de suas finalidades, e que a autonomia administrativa, de gestão financeira e patrimonial decorrem e estão subordinadas à autonomia didático-científica como meios de garantir a sua efetividade.

Convém ressaltar, nesse cenário, o ganho fundamental da garantia de autonomia como princípio constitucional, e nos demais documentos da legislação educacional, sobretudo, reconhecendo que os mesmos são resultados de anos de lutas hegemônicas no âmbito da sociedade civil e política. No entanto, entende-se que a problemática da questão da autonomia ultrapassa os instrumentos normativos. De modo que a garantia formal da autonomia é fundamental, mas por si só não se autossustenta nem se auto gerencia. A efetividade da autonomia dependerá, em grande medida, da ação e envolvimento da comunidade acadêmica na organização interna nas vias institucionais decisórias, na elaboração e reformulação de seus estatutos, na democratização das decisões internas. O que implica em uma construção processual, ou seja, a “autonomia não é uma dádiva, mas uma conquista que precisa ser construída” (FÁVERO, 2004, p.214). E, sendo uma conquista, esta é resultado do campo de lutas e negociações internas e externas, constituindo-se em uma tarefa complexa que demanda tempo e vontade política dos sujeitos para fazer acontecer.

No Brasil, conforme aponta Durham (2005), as universidades federais ainda estão longe de ter autonomia de direito e de fato, embora movimentos de lutas permeiem o cenário destas. No caso das estaduais, destacam-se as universidades paulistas, com autonomia conquistada, cuja origem deriva de um movimento grevista em 1988, em que o então governo estadual na época, Orestes Quércio, utiliza a estratégia de concessão da autonomia das universidades por meio de um decreto que fixa uma parcela de arrecadação do ICMS para cada universidade. E, recentemente, em 2004, a Universidade do Estado da Paraíba teve também sua autonomia financeira concedida pelo governo do Estado, cuja legislação assegura 3% das receitas líquidas do Estado a serem obrigatoriamente repassados para a universidade.

No entanto, mesmo nas instituições com autonomia conquistada, há limitações, contradições e omissões no seu processo e materialidade.

Nessa direção, cabe ressaltar que, mesmo com a autonomia conquistada, a ação contínua dos sujeitos se faz necessária, visto que a mesma será sempre relativa, processual e produto de ações e negociações. Pois, “é importante considerar que esta intervenção crescente do Estado na reformulação do sistema não provém de um ímpeto autoritário, mas de pressões políticas, sociais e econômicas muito fortes” (DURHAM, 2005, p.27). Desse modo, a conquista da autonomia demanda do suporte dos sujeitos para fazerem acontecer, o que pressupõe que, sendo relativa, requer também está preparada para as responsabilidades a serem assumidas (o ônus e o bônus).

A perspectiva desta pesquisa aproxima-se da discussão sobre a crise institucional vivenciada pelas universidades, que coloca em causa a autonomia e a especificidade organizacional da instituição universitária (SANTOS, 2004). Essa crise, advinda da problemática da autonomia, sobretudo no tocante aos cortes orçamentários, coloca em xeque o discurso da simultaneidade da autonomia aliada à responsabilidade social da universidade. Nesse cenário de limitações que dificultam às universidades assumirem o seu papel, as reações destas podem ser as mais diversas, e podem variar de posições defensivas ou de um papel mais ativo na busca de alternativas.

Um dos aspectos presentes nessa crise, segundo Santos (1995), refere-se à avaliação do desempenho universitário que, muitas vezes, é vista pela universidade como uma exigência contraditória com a autonomia universitária, pois coloca como problemática a definição do produto acadêmico, os critérios de avaliação e a titularidade da avaliação. Com isso, se a autonomia não é “nem soberana nem desvinculada, deve incluir o princípio da avaliação pela mediação dos pares e pela prestação de contas à sociedade que a sustenta” (CURY, 1991, p. 29). Ou seja, é necessário reconhecer que a universidade precisa prestar contas de seus serviços à sociedade, o que implica aliar avaliação interna e externa.

Desse modo, Santos (1995) defende que a universidade, para resolver a crise institucional, precisa enfrentar a exigência de avaliação, procurando em seu interior e exterior fortalecer a sua posição de negociação. No entanto, a universidade, com o permanente dilema em conciliar autonomia e especificidade institucional, tem se colocado, muitas vezes, como impotente perante às contradições e exigências da sociedade global, com dificuldade para impor e/ou negociar suas condições e objetivos. Por essa razão, “a universidade só pode ser

força para o exterior se possuir uma força interior, e a democratização interna da universidade é pré-condição da constituição dessa força” (ibid., p. 221). Essa reflexão remete à dificuldade de resposta das universidades no seu crescimento institucional e ao sentimento crescente de incapacidade para enfrentar tal situação.

Nesse quadro, a discussão sobre a política de expansão da UERN insere-se nas ações políticas que têm sido encaminhadas pela universidade (enquanto espaço relativo) no contexto de espaços reais de atuação de autonomia e de limitação desta, ou seja, como a UERN tem conseguido garantir continuamente sua expansão no contexto de limitações financeiras, das pressões administrativas e avaliações internas e externas.

No contexto apresentado, entende-se que a autonomia constitui-se como eixo mediador da gestão universitária, seja no âmbito da liberdade acadêmica (autonomia didático-científica), ou da autonomia institucional (administrativa e financeira). Desse modo, a autonomia influencia e é consequência da democratização e qualidade. Ou seja, a autonomia atua em duas frentes: de um lado, influencia o desenvolvimento e desempenho das atividades institucionais a contento; de outro, quanto mais a universidade realizar ações que fortaleçam os indicadores de qualidade e democratização, maior será a possibilidade da instituição gozar e manter a sua autonomia. Assim, essa categoria será discutida no contexto dos indicadores de democratização e qualidade.

3.1.3 Qualidade universitária

Um dos grandes desafios da gestão pública nas universidades é a garantia qualificada na oferta de vagas e cursos, de modo a assegurar a expansão sem a perda do *status* de universidade com função social. Refletir sobre a qualidade na educação superior remete a compreensão de que existem várias concepções de qualidade, em função das diversas intencionalidades e que é difícil estabelecer um consenso sobre a temática.

A qualidade da educação é um fenômeno complexo e de caráter polissêmico como pode ser observado em diversos estudos sobre o tema. De acordo com Dias Sobrinho (2008), a qualidade da educação é um fenômeno complexo, com caráter social e político de múltiplos diálogos e confrontos e sempre passível a novas interpretações. Segundo o autor, a complexidade da temática está diretamente relacionada à diversidade cultural, diferentes

circunstâncias de desenvolvimento social e econômico e aos vários projetos de construção da cidadania, em que se conflitam valores e interesses.

A preocupação com a qualidade da educação remonta a longa data e tem caminhado juntamente com as perspectivas internacionais no processo de globalização, cuja centralidade do tema assume motivações diversas e, dentre estas, o ajuste da educação às demandas do mercado.

A problemática começou a difundir-se nos anos 80, nos Estados Unidos com o impacto que tiveram os relatórios *Nation at Risk* de 1983 da *National Commission on Excellence in Education e Action for Excellence* da *Education Commission of the States*. Embora os documentos refletissem a preocupação dos Estados Unidos com sua educação, cujo lema era “uma nação em risco”, estes passam a ser considerados reflexos da situação mundial da educação. Desde então, sucessivos e constantes documentos e relatórios internacionais do BM, UNESCO, dentre outros órgãos, passam a discutir a questão da qualidade na educação. Cite-se, como exemplos em nível mundial, a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos* (BM - FMI - UNESCO), ocorrida na Tailândia em 1990; e, no caso latino-americano, o relatório de 1992 da CEPAL-UNESCO: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade* (GENTILI, 2001).

O conceito polissêmico de qualidade assume pressupostos diferenciados face as suas distintas realidades em que estão inseridas, mesclando, por vezes, a vinculação da educação com “desenvolvimento” e “competição”:

Na linguagem dos especialistas, das administrações educacionais e dos organismos internacionais, o conceito de qualidade tem invocado sucessivas realidades distintas e cambiantes. Inicialmente foi identificado tão-somente com a dotação em recursos humanos dos sistemas escolares ou suas partes componentes: proporção do produto interno bruto ou do gasto público dedicado à educação, custo por aluno, número de alunos por professor, duração da formação ou nível salarial dos professores etc. Esse enfoque correspondia à forma pela qual, ao menos na época florescente do Estado do Bem-Estar, se tendia a medir a qualidade dos serviços públicos, supondo que **mais custos ou mais recursos materiais ou humanos, por usuário era igual a maior qualidade**. Mais tarde, o foco de atenção do conceito se deslocou dos recursos para a **eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo**. Esta já não é a lógica dos serviços públicos, mas da produção empresarial privada. Hoje em dia se identifica antes os **resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los**: taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar etc. Esta é a lógica da competição do mercado. (ENGUIA, 2001, p. 98, grifo nosso).

O reflexo desses pressupostos tem desencadeado nas últimas décadas mecanismos de avaliação de resultados da educação em escala mundial. Na Educação Superior, de modo específico, as teorias organizacionais da administração universitária concebem a qualidade por meio de três fases: planejamento; ação; avaliação e promoção. No entanto, no final dos anos oitenta e década de 90, observa-se um desvirtuamento da concepção de qualidade enquanto um conjunto de fases, com a predominância na fase de avaliação. Momento em que, a partir da década de 90, são criadas organizações e agências de avaliação e acreditação na América Latina e no Caribe com o objetivo de conduzir projetos regulatórios da Educação Superior (DIAS SOBRINHO, 2008; MOROSINI, 2009).

Nesse contexto, conforme aponta Morosini (2009, p. 165), “a concepção de qualidade não é clara e está relacionada a quem ela é dirigida e por quem ela é definida”. Assim, Morosini (2001, 2009) identifica três principais tendências de qualidade na educação superior: a qualidade isomórfica, a qualidade da diversidade ou especificidade e a qualidade da equidade.

Na primeira tendência, a *qualidade isomórfica* caracteriza-se pela busca da padronização, com o predomínio do critério da empregabilidade. Os padrões de qualidade, geralmente, são definidos por meio da avaliação, e vão desde a avaliação de cursos e/ou de instituições:

São identificadas, no tempo e no espaço, diversas concepções e práticas de avaliação: a) desde aquelas dirigidas, prioritariamente, por princípios financeiros até as regidas pela qualidade como substrato educativo; b) desde as baseadas em metodologias que objetivavam simplesmente a avaliação per si até aquelas que visavam a avaliação para credenciamento; c) desde as que avaliavam programas de estudos até as que avaliavam instituições. (MOROSINI, 2009, p. 167).

Como exemplo de avaliação, pode-se citar, no Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em que prevalece a lógica do modelo único, ao definir as competências e critérios a serem assumidos pelas instituições para reconhecimento e credenciamento. Entretanto, é válido reconhecer que essa lógica regulatória de avaliação não ocorre de forma exclusivamente imperativa, há espaço para a *lógica emancipatória* em que pese à interlocução do MEC com as Comissões de Especialistas de Ensino - CEE que conferem parecer aos padrões de qualidade e de certo modo dão margens a subjetividade

Além do espaço participativo que podem ocorrer nas instituições, na definição e opções epistêmicas de diretrizes curriculares e de projetos institucionais.

Inserem-se, nessa tendência, os pressupostos do Banco Mundial (1995), ao tratar a educação como um bem público *global*. Perpassa a ideia uniforme de qualidade, com o discurso da gestão eficiente do sistema educacional, acompanhado por mecanismos de regulação, avaliação e acreditação, considerado legítimo pela objetividade de quantificações e medidas adotadas. Tal diretriz enaltece aspectos globais em detrimento das especificidades e heterogeneidades locais.

Destaca-se, ainda, que a qualidade isomórfica continue predominante nos Estados Unidos e na Austrália, mesmo que atenuada em suas determinações. A postura isomórfica é fortalecida por um sistema onde a competição, o mercado e a individualidade dominam. No caso dos Estados Unidos, a Association on Institutional Research (AAIR) destaca-se na orientação às IES com adoção de medidas de desempenho para atender a esse mercado (MOROSINI, 2009).

A segunda tendência, conforme assinala Morosini (2001), é a *qualidade da especificidade*, que está relacionada à consideração das especificidades das instituições e/ou cursos. São considerados os contextos institucionais, nacionais e regionais específicos, bem como a integração dos protagonistas no processo avaliativo.

Essa perspectiva tem sido defendida pela União Europeia e setor educativo. No caso da União Europeia, esta tem capitaneado a concepção de qualidade com respeito às especificidades, em um processo de integração entre países, muito mais pelas diferenças do que pelas similaridades. Entre as estratégias desenvolvidas destacam-se os projetos-pilotos e o estabelecimento de uma rede de qualidade – European Quality Assurance Network (ENQA) (MOROSINI, 2009).

Uma das defensoras dessa tendência tem sido a UNESCO, ao abordar a diversidade e a pluralidade da concepção de qualidade. Na “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação”, resultante da Conferência Mundial sobre Ensino Superior (1998), a UNESCO define qualidade numa perspectiva multidimensional, respeitando à diversidade:

A qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas as funções e atividades: ensino, programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, ambiente acadêmico em geral. Uma autoavaliação interna e transparente e uma revisão externa com especialistas

independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade. Devem ser criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. Visando a levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade, deve-se dar atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os protagonistas devem fazer parte integrante do processo de avaliação institucional (UNESCO, 1998, art. 11, alínea a).

No tocante à pertinência e relevância, a UNESCO (1998) enfatiza que os sistemas de Educação Superior devem aumentar sua capacidade de viver na incerteza, no intuito de mudar e provocar mudanças, com flexibilidade e adaptabilidade no exercício do rigor científico às necessidades sociais, como condição prévia para atingir e manter um nível indispensável de qualidade em uma perspectiva continuada. Ao abordar a questão da relevância da Educação Superior, a declaração ressalta que,

deve ser avaliada em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam. Isto requer padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma articulação melhor com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, incluindo o respeito às culturas e a proteção do meio-ambiente (UNESCO, 1998, art. 6, alínea a).

A terceira tendência apontada por Morosini (2001, 2009) é a *qualidade da equidade*, que vem despontando no cenário europeu ao considerar qualidade sinônimo de equidade, tal como vem sendo publicado em alguns estudos do Institut Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) do Ministério de Educação, Cultura e Desporto da Espanha.

Nesses estudos duas ideias prévias são defendidas: qualidade e equidade são conceitos inseparáveis; e a comunidade educativa é responsável pela aplicabilidade e o êxito ou fracasso de políticas educativas de qualidade com equidade. São citados nove fatores-chave para a busca da qualidade com equidade: extensão da educação, tratamento da diversidade, autonomia escolar, currículo/autonomia curricular, participação da comunidade educativa e gestão dos centros, direção escolar, professorado, avaliação e inovação e investigação educativas. Ressalta-se que a qualidade está para além da simples padronização de indicadores, abarcando estudos qualitativos e quantitativos (MOROSINI, 2001, p. 98)

A perspectiva da equidade também é defendida pela UNESCO (1998), que enfatiza a igualdade e ampliação de oportunidades do acesso em relação aos diversos grupos sociais, sem discriminação de raça, sexo, idioma, religião ou condições sociais, econômicas e culturais. De modo que, face à educação se constituir como um dos principais meios de

mobilidade social, a busca da equidade mostra-se emergente no âmbito da justiça e inclusão social, com o intuito de ampliar as oportunidades educacionais aos grupos tradicionalmente excluídos da sociedade.

Destaca-se nesse cenário, o papel da UNESCO ao enfatizar a perspectiva da qualidade na articulação da diversidade e da equidade, o que representa um possível caminho de se concretizar um projeto social e educativo que respeite a diversidade e que tenha em conta em longo prazo a equidade das comunidades. E, no âmbito institucional pode ampliar as oportunidades educativas e de participação dos atores na gestão, avaliação e demais espaços a serem construídos.

A perspectiva da qualidade da equidade aproxima-se da realidade latino-americana que tem realizado, nas últimas décadas, diversas ações e políticas afirmativas com o propósito de ampliar as oportunidades educacionais, focadas no aumento de matrículas e inclusão social. No entanto, nesse panorama de concepções de qualidade, é possível inferir que as três tendências se mesclam na realidade da Educação Superior, seja em nível internacional e/ou nacional, o que torna inviável sua redução a “tipos ideais”. Pois, dada à pluralidade conceitual da qualidade esta pertence a um campo complexo e contraditório, permeado de tensões e contradições da realidade por influências diversas, com espaços tanto para a regulação como para a emancipação (DIAS SOBRINHO, 2008).

A qualidade da Educação Superior está imbricada no compromisso de cada instituição articulada com os agentes externos, tais como a sociedade e os contextos internacionais, nacionais e locais. A responsabilidade constitui-se compartilhada, pois envolve além do papel da instituição, a efetividade de questões políticas no conjunto de todo sistema educativo.

O debate sobre essa temática perpassa a ideia de que as concepções de qualidade na Educação Superior “têm muito a ver com os lugares relativos dos indivíduos, os compromissos dos grupos numa dada formação social, as concepções de mundo e, particularmente, os papéis que os atores atribuem à educação superior” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1228). O que, por sua vez, implica desvincular a ideia de modelo único, considerando a heterogeneidade educacional, bem como das especificidades locais, levando em conta as diferenciações geopolíticas, o contexto histórico político e os objetivos a que se propõem as instituições de ensino superior.

Nesse sentido, entende-se que a perspectiva multidimensional da qualidade apresenta elementos que possibilitem pensar para além da lógica regulatória do mercado, ao considerar a educação como bem público, respeitando o contexto e as especificidades locais (DIAS SOBRINHO, 2005a, 2008, 2010; MOROSINI, 2001, 2009; UNESCO, 1998). Essa perspectiva considera como propósitos da Educação Superior não apenas a questão econômica, mas a cultural, social, democrática respaldadas nos princípios de *diferenciação* - observância e emergências nas necessidades e especificidades locais; *pertinência* - seu papel, missão, relação com o Estado; *relevância* - coerência entre os propósitos institucionais e carências sociais e da região; e *equidade* - contribuição para a coesão social e a intensidade em que os alunos podem se beneficiar da educação e da formação, através de acesso, oportunidades, tratamentos e resultados.

Outro ponto que merece destaque, nesse debate, é fato de que a questão da qualidade está diretamente ligada à crise da Educação Superior, decorrente das inúmeras transformações no mundo e das incertezas da sociedade global. Essa crise diz respeito a “uma crise do sentido público, ligada à crise do princípio da equidade e à conceituação da qualidade da educação superior. Esses núcleos temáticos remetem, necessariamente, às questões da democratização, da desigualdade, da exclusão e da inclusão social” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1226).

Esse quadro coloca as universidades e instituições de Educação Superior frente a pressões externas cada vez mais contraditórias. Tal como afirma Santos (1995; 2004), essa crise do sentido público, passa pela crescente descaracterização da universidade, que ocasiona o que ele chama de *crise de hegemonia*, visto que, durante muito tempo, a universidade era tida como ‘o centro do saber’ e de prestígio social, e manteve-se, durante muito tempo, relativamente isolada das demais instituições sociais e das exigências sociais emergentes; a universidade vê-se, nas últimas décadas, pressionada pelas incertezas e transformações da sociedade que exige cada vez mais respostas imediatas.

Essa crise de hegemonia, que também está relacionada simultaneamente com a crise de legitimidade e a crise institucional, afeta o princípio da qualidade universitária, vez que esta depende, em grande medida, dos objetivos e papel a que se propõem as universidades, que precisam estar claramente definidos.

Sobretudo, pensar na perspectiva multidimensional da qualidade requer a disponibilidade dos sujeitos para um trabalho árduo de participação coletiva e capacidade de negociação das tensões internas e externas, de modo que possa fazer prevalecer a

cumplicidade da diversidade e equidade, vindo a refletir sua função social de delinear a construção de cenários futuros a médio e longo prazo, em contraponto às demandas urgentes que se aproximam da perspectiva isomórfica, cujo foco volta-se para as demandas imediatas da sociedade globalizante. Desse modo, o grande desafio posto às universidades é fortalecer uma nova ética que “não é antropocêntrica, nem individualista, nem busca apenas a responsabilidade pelas consequências imediatas. É uma responsabilidade pelo futuro” (SANTOS, 2006, p.112).

Diante desse panorama, a discussão da qualidade universitária constitui-se em um importante elemento a ser discutido no contexto desta investigação, que versa sobre a expansão da Educação Superior no âmbito das universidades estaduais. Nesse quadro, são pertinentes os argumentos de Clark (2004) de que existem duas possibilidades de transformação deliberadas pela universidade: ou iniciar a mudança, enfrentando o medo do fracasso, ou potencializar condições de sustentar as mudanças bem-sucedidas.

Vale destacar, que, ao se pensar na qualidade da Educação Superior, os indicadores quantitativos (equipamento, pesquisa, recursos financeiros, professores qualificados etc), que são dados objetivos apresentados nas avaliações, são essenciais; no entanto, outros significados agregam-se nesse processo de discussão, no que se refere à missão institucional, as finalidades das instituições em relação às exigências do conhecimento e da sociedade, levando em conta a heterogeneidade e especificidade de cada realidade, bem como o compromisso institucional com a democratização do acesso e permanência.

Nessa direção, compreende-se que nem sempre o processo de expansão é acompanhado de um planejamento organizado, podendo ocorrer avanços e/ou recuos, mas que é sempre orientado por escolhas, constituindo-se, portando, como política com funcionalidade econômica, política e social, e que, direta ou indiretamente, tem rebatimento nas questões de democratização, autonomia e qualidade universitária.

E esse processo poderá possibilitar ou não espaços e/ou ações que caminhem conjuntamente com a perspectiva de qualidade – esta com conotações a serem definidas nas tensões intra e extra institucionais, que se conduzem como um processo inacabado e sempre em construção, o que visualiza a possibilidade de uma lógica emancipatória no paradigma emergente “do conhecimento prudente para uma vida decente e implica construção sempre inacabada de conhecimento assentado na solidariedade enquanto dimensão ética e, na participação, enquanto dimensão política” (SANTOS, 2006, p.102). As alternativas e/ou

escolhas emancipatórias se coadunam com o cenário de metamorfose e reestruturação das universidades públicas no movimento de ajuste, resistência e inovação (CATANI; OLIVEIRA, 2002).

Tendo em vista a complexidade dessa categoria, os indicadores responsáveis pela qualidade podem ser vários a depender dos propósitos de quem os define, e das dimensões das diferentes realidades. Desse modo, entende-se que mensurar a qualidade de uma instituição mostra-se insuficiente, pois a qualidade se reflete na relativização de aspectos quantitativos e qualitativos, o que supõe desvincular a ideia de um modelo homogêneo a ser seguido. Portanto, a qualidade a ser discutida nesse trabalho está diretamente imbricada com alguns eixos, considerados pertinentes à realidade investigada e que permeia o processo de expansão da UERN: *Política de pessoal* (no qual se inclui não apenas a quantificação de *titulação*, mas a discussão de políticas internas da instituição em fazer avançar e manter o corpo docente qualificado); *regime de trabalho*; políticas internas de incentivo a *pesquisa e a pós-graduação*. Obviamente outros fatores tangenciam esses indicadores, como é o caso do Exame Nacional de Desempenho (ENADE), que por si só é insuficiente, mas que não deve ser negligenciado nessa discussão, pois este também inclui variáveis como pesquisa, titulação e políticas de capacitação docente.

Ressalte-se que esses indicadores ultrapassa a ideia de critério de aferição de qualidade da instituição diante do seu processo de expansão, ou trata-se de um denominador fixo, mas se coloca como referentes inacabados, em um permanente vir a ser, expressos em possibilidades de ir além, capazes de manter ações que se encaminhem para a sustentabilidade institucional.

No capítulo que segue, apresenta-se o debate sobre o cenário de expansão da UERN, contextualizando sua realidade no contexto estadual e institucional, dando destaque às políticas devolvidas pela Universidade no âmbito de sua expansão.

4 A UERN NO CENÁRIO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A participação das universidades estaduais na oferta e expansão da Educação Superior do país está diretamente relacionada às políticas dos governos federal e estaduais e sua inserção na política econômica global. A direção histórica e política das universidades “está imbricada na própria evolução do sistema de ensino superior do País” (SAMPAIO; BALBACHESKY; PEÑALOZA, 1998, p.1).

Nesse quadro, apesar da heterogeneidade das políticas de Educação Superior no âmbito nacional, existe um (re)direcionamento de uma reforma mais ampla, em que está contida não só a Reforma Universitária, mas a própria Reforma do Estado brasileiro, que repercute nos governos estaduais.

A trajetória de participação das universidades estaduais na oferta de educação superior está articulada com o processo de ocupação territorial, podendo ser visualizada em três períodos: a) *criação das universidades estaduais* – caracterizada pela iniciativa dos Estados na criação de universidades, no período de 1912¹⁷ até meados da década de quarenta; b) da década de quarenta ao início da década de sessenta – período marcado pelo *fim das iniciativas dos grupos locais*, ocorrendo uma diminuição de universidades estaduais, resultado do processo de federalização de algumas destas; c) *crescimento do número de universidades estaduais* deflagrado na década de oitenta, e que se acentua na década de noventa (SAMPAIO; BALBACHESKY; PEÑALOZA, 1998).

Nesse processo, é importante destacar que, mesmo diante das restrições orçamentárias na década de 1990 por parte do governo federal, observam-se, no Brasil, tentativas de governos estaduais em investirem na expansão da Educação Superior, tais como nos Estados da Bahia, Ceará e Rio Grande do Sul (SANTOS, 2005, p. 22).

¹⁷ As autoras Sampaio; Balbachesky; Peñaloza, 1998, referem-se à Universidade do Paraná, criada em 1912, por iniciativas de grupos locais com o apoio do governo estadual. No entanto, há divergências na literatura quanto ao período de implantação da universidade brasileira, sobretudo do ponto de vista dos parâmetros de definição para caracterizar as instituições como universidade. De acordo com os estudos de Cunha (2007), somente na Primeira República (1889-1930) surgem os primeiros estabelecimentos de ensino superior do Brasil com o nome de universidade, sendo a do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927) as que vingaram, embora, Cunha (2007) reconheça algumas tentativas manifestadas em períodos anteriores, que ele cita em ordem cronológica: tal é o caso da Universidade de Manaus, criada em 1909, reorganizada em 1913, dissolvida em estabelecimentos isolados em 1926, federalizada em 1949 e incorporada a Universidade do Amazonas – esta instituída em 1962, mas somente instalada em 1965; a Universidade de São Paulo, fundada em 1911, existente até 1917, cuja criação efetivou-se em 1934 pelo governo estadual; a Universidade do Paraná, instalada em 1912, obrigada a dissolver-se em 1915 em razão da restrição para a sua equiparação com as escolas federais, devido ao número de habitantes verificado no censo demográfico encontrar-se abaixo dos parâmetros estabelecidos, vindo a recompor-se somente em 1946, ano em que foi equiparada, sendo federalizada em 1950.

Nessa perspectiva, destaca-se neste estudo, um esforço do Rio Grande do Norte em expandir a Educação Superior pública e, de modo específico, sua Universidade Estadual. Entretanto, cabe questionar a política de expansão no tocante às condições de atendimento aos princípios do que caracteriza uma universidade. Desse modo, retomam-se inquietações que mobilizam a levantar alguns questionamentos a serem analisados nesta pesquisa: Que concepção de universidade orienta a política de expansão? Como se configura a expansão da UERN? Em que medida a expansão da UERN tem se caracterizado como um processo de democratização, qualidade e autonomia? Quais os indicativos de viabilidade da expansão de UERN frente à sua política de financiamento e de pessoal?

O pressuposto é que a política de expansão da UERN acena para a sustentabilidade institucional, ao orientar suas políticas internas e execução dos seus processos decisórios por meio de ações contínuas de médio e longo prazo, ancoradas pelo desafio de convergir para a democratização, autonomia e qualidade da educação e fazer cumprir suas finalidades enquanto universidade. Os fatores mediadores dessa sustentabilidade estão diretamente ligados às especificidades da universidade e se expressam nas ações proativas da gestão universitária por meio de suas políticas internas que buscam avançar além do instituído, potencializando melhorias. Os indicadores desse processo se refletem em alguns eixos: políticas de acesso e permanência; qualificação do quadro docente; política financeira; e políticas voltadas para a pesquisa e pós-graduação.

No contexto de metamorfose¹⁸ institucional das universidades acredita-se que, mesmo de forma parcial, a universidade tem possibilidades de forjar espaços para se contrapor aos propósitos das políticas massificantes e excludentes para o ensino superior, através da natureza do seu trabalho acadêmico e do compromisso coletivo com a expansão da esfera pública, que pode alterar e/ou obstruir a generalização de interesses econômicos e de demandas de certificação em prol dos princípios da universidade enquanto produtora do conhecimento (CATANI, OLIVEIRA, 2002).

¹⁸O termo metamorfose institucional é utilizado por Catani e Oliveira (2002) como o *estado de mudança* no modo de ser e de agir das universidades federais, no tocante às modificações cotidianas nos padrões de gestão, financiamento, avaliação, currículo, pesquisa e pós-graduação, que expressam movimentos não lineares de “*adaptação, resistência e ou inovação*” das universidades. Essas mudanças, segundo os autores, decorrem das demandas das políticas de Educação Superior, da sociedade e das próprias modificações que se processam nas instituições. No âmbito deste estudo, mesmo que se leve em conta a multiplicidade de objetivos e heterogeneidades das universidades estaduais, estas também passam por mudanças constantes, decorrentes das problemáticas regionais onde estão inseridas, das políticas que lhes são pertinentes e das próprias tensões internas da instituição.

Diante desse panorama, o propósito deste capítulo é discutir a lógica da política de expansão da Educação Superior ocorrida nos últimos anos na UERN, dando ênfase às ações destinadas a essa expansão. Nesse intuito, tenta-se problematizar a direção política e acadêmica institucional e sua articulação na perspectiva da democratização, qualidade e autonomia.

4.1 POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ÂMBITO ESTADUAL

A política de expansão da Educação Superior e, de modo específico, seu desdobramento nas universidades estaduais, pode ser propulsora de um discurso de modernização e desenvolvimento regional na permanente tensão entre os apelos das demandas imediatas e locais e as exigências de produção de saberes gerais, muitas vezes, abstratos, expressa em muitos momentos como tensão entre sua autonomia e as injunções conjunturais no contexto global/nacional/local/regional.

É importante analisar o peso das universidades estaduais na geração de conhecimento e no impacto em diferentes áreas que se estendem país afora. O Brasil dispõe de uma rede de instituições estaduais de ensino superior numerosa, que atende a uma quantidade significativa de estudantes, concorrendo com a rede federal na liderança do segmento público.

As IES estaduais surgiram em épocas diferentes e com missões diferentes, variando desde a rede estadual paulista, que precedeu as federais e surgiram em decorrência de um projeto vinculado à construção de instituições universitárias sólidas envolvidas na disputa hegemônica com o Estado Nacional, até às redes estaduais nordestinas, mais voltadas para o atendimento à necessidade de formação de recursos humanos, e com destaque para as licenciaturas, com atividades universitárias menos complexas e mais focadas nas cidades do interior, até então não atendidas por outras instituições de ensino superior.

O papel das universidades públicas na produção do conhecimento e desenvolvimento econômico-social vem recebendo uma atenção crescente nos últimos anos. Nesse contexto, a presença das universidades estaduais, sobretudo no interior do país, e de modo específico no Nordeste, faz supor que, mesmo de forma nem sempre planejada qualitativamente, a associação do ensino superior por meio da produção do conhecimento realizado através do ensino, pesquisa e extensão pode contribuir para o enfrentamento das

demandas, problemáticas e questões regionais para o desenvolvimento local onde as mesmas estão inseridas.

No setor público, as instituições estaduais de ensino superior tradicionalmente concentram suas matrículas no interior do país (Tab.1). Conforme se observa na tabela 1, no período de 2002 a 2009, o segmento estadual mantém a liderança, no setor público, em número de matrículas em cursos presenciais de graduação no interior do país, tendo em até 2006 uma evolução crescente do número de matrículas. De 2007 a 2009, o número de matrículas dessas instituições continua predominante no interior, mas com uma diminuição no crescimento, quando em 2007 caem 0,9% as matrículas no interior com relação ao ano anterior. Esse fato pode ser atribuído à implantação do REUNI em 2007, quando se inicia o processo de interiorização na rede federal, subindo em 12,7% do número de matrículas nas instituições federais localizadas no interior. No que se refere ao setor privado, este, historicamente no país, mantém a liderança de matrículas, observando-se (Tab. 1) que de 2002 a 2008 continuam com uma evolução crescente de matrículas, mas em 2009 apresentam queda de 0,5%, destacando-se nesse referido ano o segmento federal com 19,4% de suas matrículas concentradas no interior.

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas em graduação presencial por categoria administrativa, segundo localização - Brasil 2002-2009

Anos e localização		Total	Δ%	Público						Privado	Δ%
				Federal	Δ%	Estadual	Δ%	Municipal	Δ%		
2002	Total	3.479.913	-	531.634	-	415.569	-	104.452	-	2.428.258	-
	Capital	1.585.553	-	349.345	-	111.138	-	-	-	1.125.070	-
	Interior	1.894.380	-	182.289	-	304.431	-	104.452	-	1.303.188	-
2003	Total	3.887.049	11,7	567.101	6,7	442.706	6,5	126.563	-	2.750.652	13,3
	Capital	1.775.799	12,0	376.818	7,9	119.893	7,9	1.073	-	1.278.015	13,6
	Interior	2.111.250	11,4	190.283	4,4	322.813	6,0	125.490	16,8	1.472.637	13,0
2004	Total	4.163.724	7,1	574.584	1,3	471.661	6,5	132.083	4,4	2.985.405	8,5
	Capital	1.871.211	5,4	383.738	1,8	119.089	-0,7	812	-24,3	1.367.595	7,0
	Interior	2.292.513	8,6	190.846	0,3	352.572	9,2	131.271	4,6	1.617.810	9,9
2005	Total	4.453.165	7,0	579.587	0,9	477.349	1,2	135.253	1,2	3.260.967	9,2
	Capital	1.982.391	5,9	388.511	1,2	124.104	4,2	815	0,4	1.468.955	7,4
	Interior	2.470.774	7,8	191.076	0,1	353.245	0,2	134.438	2,4	1.792.012	10,8
2006	Total	4.676.646	5,0	589.821	1,8	481.756	0,9	137.727	1,8	3.467.342	6,3
	Capital	2.096.910	5,8	395.201	1,7	120.920	-2,8	1.710	109,8	1.579.079	7,5
	Interior	2.579.736	4,4	194.620	1,9	380.836	2,1	136.017	1,2	1.888.263	5,4
2007	Total	4.880.396	4,4	615.542	4,4	482.814	0,2	142.612	3,5	3.639.413	5,0
	Capital	2.211.982	5,5	396.125	0,2	125.126	3,5	2.019	18,1	1.688.712	6,9
	Interior	2.668.414	3,4	219.417	12,7	357.688	-0,9	140.593	3,4	1.950.701	3,3
2008	Total	5.080.056	4,1	643.101	4,5	490.235	1,5	140.629	-1,4	3.806.091	4,6
	Capital	2.318.204	4,8	401.457	1,3	127.062	1,5	2.496	23,6	1.787.189	5,8
	Interior	2.761.852	3,5	241.644	10,1	363.173	1,5	138.133	-1,7	2.018.902	3,5
2009	Total	5.115.896	0,7	752.847	14,5	480.145	-2,1	118.176	-18,9	3.764.728	-1,0
	Capital	2.433.016	4,7	453.023	11,3	133.128	4,5	-	-100,0	1.846.865	3,2
	Interior	2.682.880	-2,9	299.824	19,4	347.017	-4,5	118.176	-16,8	1.917.863	-5,2

Fonte: MEC/INEP (Censos 2002-2009)

Nota: Sinal convencional utilizado

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

No entanto, de acordo com os dados do INEP/MEC, no ano de 2009, mesmo o setor privado na liderança no número de matrículas em cursos presenciais na Educação Superior, contando com pouco mais de três milhões (3.764.728), apenas 41% desse total de matrículas se concentram em universidades. Enquanto no setor público que detém 1.351.168 das matrículas totais no país, tem 88% de suas matrículas concentradas em universidades. (BRASIL, 2009).

Esse cenário indica a importância de uma abordagem que contemple a discussão da participação das universidades estaduais no Brasil, por estas ocuparem, em seu contexto histórico político, um espaço territorial e de oferta da Educação Superior pelos Estados, face à ausência da União, sobretudo no interior do país. Isso porque somente na última década é que se ampliou a interiorização no sistema federal.

No bojo das políticas de expansão do ensino superior, a ampliação das oportunidades educacionais tem funcionalidade econômica, política e social. A expansão realiza-se por meio da ampliação de vagas, cursos, criação e instalação de novos *campi* e unidades acadêmicas e consolidação das instituições já existentes. Esse processo de expansão pode ser resultado de barganhas e/ou disputas políticas ou pressões sociais apoiadas pelo discurso do desenvolvimento regional e da modernização. As políticas de expansão da Educação Superior aproximam-se do cenário econômico, político e social do país e, com o crescimento desordenado dos grandes centros, intensifica-se a necessidade de fixação dos sujeitos em cidades do interior, o que, por conseguinte, tem intensificado a demanda de serviços de saúde e educação, qualificação e a obrigatoriedade de formação de docentes conforme estabelece a LDBEN nº 9694/96, o que, por seu turno, mobiliza a importância e papel dessas instituições.

Ressalte-se que a instalação de uma universidade em determinado espaço assume uma dimensão estratégica no desenvolvimento socioeconômico ao desempenhar uma pluralidade de funções em termos de qualificação e formação acadêmico profissional, empreendendo processos de produção e difusão da ciência e da cultura. Com isso, pode-se afirmar, conforme aponta Fialho (2005), que a inserção da universidade em determinado espaço físico-geográfico representa possibilidades de desenvolvimento econômico, social e cultural favorável ao seu crescimento e da localidade em que está inserida, compreendendo que as diferenças intraestaduais manifestarão, com relação aos diversos *campi* universitários, os efeitos desses mesmos processos, considerando-se o desenvolvimento dos seus específicos

indicadores econômicos e sociais, tanto nas regiões metropolitanas quanto nas não-metropolitanas.

Desse modo, as universidades estaduais constituem-se um campo fértil de estudos, e suas ações no campo do ensino, pesquisa e extensão são indicativos propulsores para se pensar o enfrentamento de problemáticas regionais onde estão inseridas, sobretudo em regiões mais pobres do país.

O campo acadêmico constituído nessa trajetória de transformações da sociedade apresenta-se com bastante heterogeneidade institucional, uma multiplicidade de objetivos e competências e vocações acadêmicas diversas, o que demanda tratamentos heterogêneos que impulsionem a qualificação formativa.

A universidade pública tem importante papel na articulação do seu desempenho com as questões de relevância social e cultural. No entanto, a consistência de suas respostas à sociedade, bem como o seu processo de desenvolvimento, expansão e interiorização, em uma perspectiva socialmente includente e compromissada com a democratização do acesso, aperfeiçoamento qualitativo e quantitativo dos processos de produção, dependerá em grande medida do envolvimento dos sujeitos que a constituem, e das relações endoxénas e exógenas que lhes são pertinentes, bem como das correlações de força que se estabelecem intra e extra instituição.

Por entender a inserção deste objeto de estudo na esfera de um processo mais amplo de um projeto de nação, mostra-se pertinente contextualizar a situação social, política e econômica do Estado, bem como fazer uma caracterização da Educação Superior no RN, de modo que possamos situar a conjuntura em que se insere a política de expansão UERN.

4.1.1 Contexto socioeconômico e político do Estado do Rio Grande do Norte

O Estado do Rio Grande do Norte, localizado na Região Nordeste do país, tem como capital a cidade de Natal e tem seus limites ao norte e leste com o Oceano Atlântico, ao sul com o Estado da Paraíba e a oeste com o Estado do Ceará. Possui uma área de 52.810,699 km², formada por 167 municípios, totalizando uma população de 3.168.027, com densidade demográfica de 59,99 hab/km². A zona urbana concentra 2.464.991 (77,8%) da população, enquanto a zona rural conta com 703.036 (22,2%) de habitantes. Entre as cidades mais populosas do Estado destacam-se: Natal (803.811), Mossoró (259.886), Parnamirim

(202.413), São Gonçalo do Amarante (87.700), Macaíba (69.538), Ceará-Mirim (67.844), Caicó (62.727), Açú (53.245) e Currais Novos (42.668) (IBGE, 2011).

A capital, as cidades metropolitanas e as cidades de médio porto concentram maior densidade populacional, ocasionada por movimentos migratórios os quais se pode inferir sejam resultado da maior capacidade de oferta em termos de serviços e crescimento econômico. Vale destacar, ainda, que uma das peculiaridades do Rio Grande do Norte, conforme se pode observar nas estatísticas do Censo demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o fato de sua rede urbana ser formada, em grande parte, por municípios (141 dos 167 municípios) com sede em uma pequena cidade com até 20.000 habitantes.

No que se refere às desigualdades sociais, segundo divulgação do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) 2011 e do Censo demográfico 2010 elaborado pelo IBGE (2011), no Rio Grande do Norte há 405.812 pessoas em condições de extrema pobreza¹⁹, sendo 216.601 residentes na zona urbana e 189.211 residentes na zona rural, representando 12,8% da população. Embora seja uma taxa significativa a ser considerada, está acima da média nacional (8,6%) e inferior à média do Nordeste (18,10%) e coloca o Estado como tendo a menor proporção da população nessa condição na região, cuja liderança negativa fica com o Maranhão, com 25,72% da população em extrema pobreza.

Nesse horizonte, o Rio Grande do Norte apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)²⁰ considerado médio, de acordo com dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com variação de 0,705 em 2000, e 0,738 em 2008. Segundo os dados apontados pela Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2010a), a taxa de mortalidade infantil do Rio Grande do Norte (mortalidade/1000) diminuiu ao longo da década, mas continua relativamente alta (32,2 mortes), equiparada com o Nordeste (33,5) – a

¹⁹ Segundo definição Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), famílias com renda mensal de 1 a 70 reais e aquelas com renda zero e condições habitacionais precárias estariam contidas na categoria de pobreza extrema. Os critérios usados pelo IBGE para estimar a parcela da população dentre os sem rendimentos foram: sem banheiro de uso exclusivo; ou sem ligação com rede geral de esgoto ou pluvial e que não tinham fossa séptica; ou, em área urbana sem ligação à rede geral de distribuição de água; ou, em área rural sem ligação à rede geral de distribuição de água e sem poço ou nascente na propriedade; ou, sem energia elétrica; ou, com pelo menos um morador de 15 anos ou mais de idade analfabeto; ou, com pelo menos três moradores de até 14 anos de idade; ou, pelo menos, um morador de 65 anos ou mais de idade (MDS, 2011).

²⁰ O IDH é um índice criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e calculado para diversos países desde 1990. Originalmente proposto para medir a diferença entre países, foi adaptado para ser aplicado também a Estados e municípios. O índice vai de 0 a 1 - quanto mais perto do 1, maior é o desenvolvimento humano ou seja, melhor é a qualidade de vida. O cálculo é feito pela média simples de três componentes: indicador de longevidade, indicador do nível educacional e indicador de renda. Maiores informações constam nos relatórios anuais do PNUD.

região com taxa de mortalidade mais alta do país – e acima da taxa de mortalidade média do Brasil (22,5).

Os dados apontaram que a taxa de mortalidade infantil no Estado passou de 37,5 mortes para cada 1000 nascidos vivos em 2005, 2006 (36,1) para (34,8) em 2007 e (33,5) em 2008 e, em 2009 foi reduzido para 32,2 mortes para cada 1.000 nascidos vivos. Com isso, o Rio Grande do Norte ocupa atualmente a 5ª maior taxa de mortalidade infantil do país, superado apenas pelos estados de Alagoas (46,4); Maranhão (36,5); Pernambuco (35,7) e Paraíba (35,2) (IBGE, 2010a).

No tocante à cobertura de serviços públicos essenciais, segundo os dados do IBGE (2010a), o Rio Grande do Norte apresenta uma taxa de 25,3% de domicílios urbanos com rede de esgotamento sanitário, que é relativamente baixa, ao passo que a taxa de cobertura do esgotamento sanitário no Brasil é de 68,3% e, no Nordeste, de 44,6%. Destaque-se que no estado, 82,2% das crianças de 0 a 14 anos residem em domicílios sem esgotamento sanitário de rede geral ou fossa séptica. Esse fato demonstra carência em políticas públicas voltadas para o saneamento básico o que, por conseguinte, reflete um quadro de desigualdades regionais dentro do Estado, e de fragilidade dos seus indicadores sociais, na medida em que em muitos dos municípios ainda são escassos os serviços básicos indispensáveis à saúde e condições dignas de habitação.

O Estado destaca-se pela exploração de recursos naturais: tem a segunda mais importante indústria extrativa do Nordeste, cujo motor principal é a extração de petróleo e processamento de gás natural, efetuada em vários locais do norte do Estado, principalmente, Mossoró, Macau e Guamaré; parque salineiro, situado entre Macau e Areia Branca, que produz hoje 90% do sal marinho brasileiro; produção de camarões através da exploração de numerosos viveiros no litoral; cultivo de frutas tropicais, destacando-se a região de Mossoró e de Açu, cuja produção de melão é destinada à exportação; parque têxtil, destacando-se o polo de Macaíba e Natal/Parnamirim.

A economia do RN é a quinta maior do Nordeste e a terceira com maior PIB *per capita*. O Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* no Rio Grande do Norte, no ano de 2008, ficou em R\$ 8.203,81. Esse índice foi o terceiro maior do Nordeste, ficando atrás apenas de Sergipe (R\$ 9.998,76) e da Bahia (R\$ 8.378,41). Segundo os dados relativos a 2008, o Produto Interno Bruto (PIB) potiguar apresentou crescimento real de 4,5%, inferior à taxa da Região Nordeste de 5,5%. Com estimativa de R\$ 25.481 milhões, em 2008, representando

0,8% do PIB brasileiro contra 0,9% em 2007. No entanto, obteve uma perda de 0,02% de participação entre 2007 e 2008, deslocando a perda de uma posição no ranking brasileiro, passando a 19ª posição (IBGE, 2010b).

Segundo os indicadores econômicos, o setor público (administração, saúde, educação, seguridade) ainda prevalece como o principal setor da economia, acompanhado do comércio e serviços e da indústria extrativa. É importante destacar algumas oscilações negativas sofridas na economia do Estado nos últimos anos: baixa na fruticultura, influenciada pelo excesso de chuvas, com perda da competitividade na produção de melão e queda na produção de banana, principais culturas irrigadas do Estado e que participavam, respectivamente, com 30,0% e 8,0% do valor da produção da agricultura, em 2007, e passaram a representar 15,0% e 5,0%, respectivamente, em 2008; queda na Indústria extrativa – 7,2%, resultante dos volumes negativos do valor adicionado das atividades de extração de petróleo, e coque – 7,0% e de extração de minerais não metálicos – 13,6% (IBGE, 2010b).

No cenário educacional, as estatísticas da Pesquisa Nacional de amostra de Domicílios (PNAD), revelam uma taxa de 18,1% de analfabetismo na população com 15 anos ou mais de idade no Rio Grande do Norte, índice maior do que o do Brasil (9,7%) e próximo ao da Região Nordeste (18,7%). Ocorreu uma diminuição nos últimos anos, passando de 482.407 (22,3%), em 2004, para 436.909 (18,1%), em 2009, assim como também aconteceu no Nordeste, que reduziu sua taxa de 37,7%, em 1992, para 18,7%, em 2009. O que pode ser atribuído, em parte, ao processo de universalização da Educação Básica, e dos programas de alfabetização de jovens e adultos, ou diminuição da população adulta. No entanto, a região Nordeste ainda concentra 53,3% da população analfabeta do Brasil, e o Rio Grande do Norte também demanda melhoras na educação. Quanto ao analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais, o Estado tem uma taxa de 28%. Atualmente, ocupa a sexta pior colocação dos locais com maior percentual de analfabetos, ficando atrás de Alagoas, Piauí, Paraíba, Maranhão e Ceará (IBGE, 2011; MEC/INEP, 2011).

Quanto ao tempo de escolarização, os indicadores de 2009 apontam que a média de escolaridade da população de 15 anos ou mais no RN é de 6,5 anos de estudos, superior à média do Nordeste (4,8) e inferior à média nacional (8,3 anos de estudos). A taxa de escolarização líquida do ensino fundamental (7 a 14 anos) é de 94,80% e do ensino médio (15 a 17 anos) é de 39,90%. Dos jovens de 18 a 24 anos, apenas 35,5% estão na Educação Superior (graduação, mestrado, doutorado), o que demonstra que pouco mais de um terço dos

que ingressam no ensino fundamental conseguem acesso à formação superior. Os dados apontam a necessidade de aumento dos investimentos em educação de base, aliado a outras políticas sociais, para possibilitar a ampliação do acesso desses jovens ao ensino médio e posteriormente ao ensino superior (MEC/INEP, 2011).

No âmbito político, o Rio Grande do Norte é um Estado que conta com vários clãs como protagonistas de sua política regional. Durante o século XX, prevaleceu na liderança política do governo do Estado o clã das famílias “Maia” e “Alves”; enquanto o clã dos “Rosados” – tradicional família política mossoroense, liderou em várias gestões o governo municipal em Mossoró (FELIPE, 2001). Entre os vários governantes, o clã “Maia” levou ao poder os governadores: Tarcísio Maia/ARENA (1975-1979, indicado pelo regime militar), Lavoisier Maia/ARENA (1979-1983, indicado pelo regime militar) e José Agripino Maia (1983-1986/PDS; 1991-1994/PFL – eleito pelo voto direto); os “Alves” tiveram seu mandato mais recente no fim do século XX, com Garibaldi Alves Filho/PMDB (1995-1999; 1999-2002).

Em 2002, é eleita Wilma de Faria pelo PSB, ex-mulher de Lavoisier Maia, conhecida anteriormente como Wilma Maia, que com sua vitória na eleição, rompe a hegemonia da Família Alves, tradicional clã da política potiguar, que apoiava o candidato derrotado Fernando Freire (PPB), então governador desde abril de 2002, quando Garibaldi Alves renuncia ao governo do Estado para disputar uma vaga no senado federal. Na sequência, Wilma de Faria foi reeleita em 2006, de modo que teve duas gestões seguidas (2003-2007; 2007-2010) no governo do Estado. Atualmente, o RN é governado por Rosalba Ciarlini Rosado, que já foi prefeita de Mossoró por três gestões, e eleita em 2010, pelo partido dos Democratas (DEM), governadora do Rio Grande do Norte.

O quadro político de hegemonia e coalizão de clãs no Estado reflete alguns encaminhamentos no processo de expansão da UERN. Foi durante a gestão de Garibaldi Alves, a partir de seu segundo mandato que se inicia engajamentos políticos-eleitorais para ampliar o acesso do ensino superior na Universidade Estadual, passando a fazer parte do discurso político a “promessa” de levar ensino superior a todas as regiões do Estado, sob a justificativa do desenvolvimento regional, modernização e democratização do acesso à educação superior. Desse modo, a partir de 2000 começam negociações entre políticos e a Reitoria da UERN com projetos de expansão do ensino superior.

Um exemplo desses engajamentos é criação da Faculdade de Ciências da Saúde, em Mossoró, oriundo do projeto de lei nº 281/2000, apresentado pela deputada Sandra Maria Escócia Rosado/PMDB à Assembleia Legislativa do Estado, tendo sido sancionado pela lei nº 7.995, de 29 de outubro de 2001. Outra iniciativa refere-se criação dos Núcleos Avançadas de Educação Superior (NAES)²¹ autorizado pelo governo estadual através Lei nº 8.221, de 12 de agosto de 2002, que dispõe sobre autorização dos NAES, vinculado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Através dos NAES, a UERN passaria a ter unidades acadêmicas com oferta de cursos em vários municípios, através de parceria com prefeituras municipais, a ser firmada através de convênio, em que a Universidade se responsabilizaria pela parte pedagógica no que se refere a autorizar a oferta de cursos e disponibilizar seu quadro docente; e as prefeituras dispostas a sediar um Núcleo teriam por competência providenciar o prédio com a infraestrutura necessária ao funcionamento dos cursos.

É legítimo afirmar que ambos os projetos representam ganhos para ampliação do acesso ao ensino superior, no entanto, cabe considerar que as intencionalidades dessa expansão resultaram de barganhas políticas, que se intensifica a cada ano nos discursos dos políticos: de um lado os interesses políticos partidários em se beneficiar da expansão da UERN para manter a sustentação política dos detentores de mandato, fortalecer suas bases e conseguir votos para as próximas eleições, uma vez que ações voltadas para a área de educação tem muita receptividade pela população; do outro lado, o então Reitor da UERN José Walter da Fonseca²², que disputava a reeleição para o cargo de reitor em 2000, cuja promessa de campanha era a expansão da UERN para todas as regiões potiguares e a criação do curso de Medicina, de modo que já articulava com deputados e o governo do Estado para concretizar essa empreitada.

²¹ A partir de agosto de 2002 foram criados 07 (sete) NAES, nos municípios de Areia Branca, Apodi, Alexandria, Caraúbas, João Câmara, Macau e São Miguel, já com oferta de vagas para o período letivo em curso. Posteriormente, em anos seguintes, outros municípios são contemplados com um NAES (Umarizal e Touros em 2003 e Santa Cruz em 2005 e Nova Cruz em 2006).

²² O ex-reitor José Walter da Fonseca teve uma gestão de oito anos na UERN entre 1997-2000 e 2001-2005, período em que ocorreu um maior número de ações voltadas à expansão da Universidade. As eleições para os cargos de Reitor e Vice-Reitor da UERN são realizadas por meio de voto proporcional entre os três segmentos, sendo essa proporcionalidade dividida da seguinte forma: 70% do corpo docente, 15% do corpo discente e 15% do corpo técnico administrativo. Após a eleição, o Conselho Universitário (CONSUNI) encaminha três nomes resultantes da eleição para o governador escolher. Em todos os pleitos, os governadores vêm acatando a nomeação do reitor mais votado na eleição.

4.1.2. Educação Superior no RN

No âmbito da Educação Superior, o Rio Grande do Norte tem suas matrículas distribuídas em 25 IES: duas universidades federais, sendo elas a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com *campi* em Natal, Caicó, Currais Novos e Santa Cruz e a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), antiga Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM), federalizada em 2005 com *campi* em Mossoró, Angicos, Caraúbas e em construção em Pau dos Ferros; uma universidade estadual, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) com *campi* em Mossoró, Pau dos Ferros, Patu, Açu, Natal e Caicó; uma universidade privada, a Universidade Potiguar (UNP) com unidades em Mossoró e Natal; o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), que tem estrutura *multicampi*, com unidades em regiões estratégicas do estado: Natal, Mossoró, Caicó, Currais Novos, João Câmara, Macau, Ipanguaçu, Apodi, Santa Cruz, Nova Cruz e Pau dos Ferros) que oferta, além de ensino superior, ensino médio e técnico-profissional; o Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy - Centro de Formação de Profissionais de Educação – IFESP (criado em 2001); e dezoito faculdades privadas, concentradas, em sua maioria na capital do Estado.

O Rio Grande do Norte, conforme aponta Castro (2010), compartilha das mesmas características adotadas pelo Brasil com relação à liderança de matrículas no setor privado. Porém, por possuir uma estrutura econômica e social frágil, acompanha essa tendência de forma particular e mais lenta, ao longo de seu percurso histórico.

Essa afirmativa pode ser observada pelos dados dos censos da Educação Superior, no tocante a evolução de vagas oferecidas em cursos de graduação presenciais (Tab. 2) ao se constatar que no Brasil, historicamente, a oferta de vagas no setor privado sempre foi maior que no setor público, enquanto que no Rio Grande do Norte a liderança na oferta de vagas pelo setor privado só começa a ocorrer a partir de 2003.

Tabela 2 - Evolução de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais no Brasil e Rio Grande do Norte (1998 – 2009)

Ano	Vagas oferecidas no Brasil			Vagas oferecidas no RN		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
1998	214.241	589.678	803.919	4.985	2.969	7.954
1999	228.236	740.923	969.159	7.750	6.191	13.941
2000	245.632	970.655	1.216.287	6.045	5.860	11.905
2001	256.498	1.151.994	1.408.492	6.756	5.219	11.975
2002	295.354	1.477.733	1.773.087	7.889	7.861	15.750
2003	281.213	1.721.520	2.002.733	7.520	10.722	18.242
2004	308.492	2.011.929	2.320.421	7.046	11.188	18.234
2005	313.368	2.122.619	2.435.987	8.147	14.177	22.324
2006	331.105	2.298.493	2.629.598	7.798	14.874	22.672
2007	329.260	2.494.682	2.823.942	7.536	18.298	25.834
2008	344.038	2.641.099	2.985.137	7.830	21.465	29.295
2009	393.882	2.770.797	3.164.679	10.494	29.388	39.882
1998/2009	84%	370%	294%	110%	890%	401%
Δ%						

Fonte: Censos da Educação Superior (1998 a 2009) - MEC/INEP.

No período de 1998 a 2009, conforme se observa na tabela 2, o ensino superior privado, no país, teve um crescimento de 370% de vagas ofertadas, e o ensino público, cresceu em vagas ofertadas no período apenas 84%. No Rio Grande Norte, o ensino superior privado vem se intensificando nos últimos anos, mas, somente a partir do ano de 2003, o setor privado supera o número de vagas ofertadas pelo ensino público, de modo que, no período de 1998 a 2009, o setor privado cresceu 890% em vagas oferecidas e o público 110%. Esse crescimento no ensino privado pode ser atribuído, em parte à criação e ampliação de programas de bolsas integrais e parciais aos estudantes de instituições privadas, como é o caso do PROUNI, e programas de financiamento estudantil, como o FIES.

O crescimento do setor privado na liderança da oferta do ensino superior no RN se deve também às novas configurações da Educação Superior instituídas pela LDBEN nº 9.394/96 que, ao estabelecer maior flexibilidade na criação de vários tipos de instituições (universidades, centros universitários, faculdades, faculdades integradas e institutos superiores) e novas modalidades de cursos, ampliou a participação do setor privado na expansão do ensino superior no país.

Destaque-se, no entanto que, no RN o aumento de vagas oferecidas no setor privado não se fez acompanhar por um crescimento proporcional no número de ingressos, resultando no aumento do número de vagas ociosas no setor (Tab. 3).

Tabela 3 - Evolução de ingressante e de vagas ociosas no ensino superior público e privado em cursos de graduação presencial no Rio Grande do Norte (1998 - 2009)

Anos	Público				Privado			
	Total de vagas oferecidas	Total de ingressos	Total de vagas ociosas	% de vagas ociosas	Total de vagas oferecidas	Total de ingressos	Total de vagas ociosas	% de vagas ociosas
1998	4.985	4.912	73	1,4	2.969	2.461	508	17,1
1999	7.750	7.642	108	1,3	6.191	5.679	512	8,3
2000	6.045	5.916	129	2,1	5.860	5.374	486	8,3
2001	6.756	6.653	103	1,5	5.219	4.738	481	9,2
2002	7.889	7.784	105	1,3	7.861	5.975	1.886	24
2003	7.520	7.447	73	0,9	10.722	6.609	4.113	38,3
2004	7.046	7.032	14	0,2	11.188	6.665	4.523	40,4
2005	8.147	8.130	17	0,2	14.177	8.144	6.033	42,5
2006	7.798	7.744	54	0,7	14.874	9.867	5.007	34
2007	7.536	7.525	11	0,1	18.298	11.315	6.983	38
2008	7.830	7.759	71	0,9	21.465	13.098	9.640	45
2009	10.494	10.311	183	1,7	29.388	15.303	14.085	48
Total	89.796	88.855	941	1,0	148.212	95.228	54.257	37

Fonte: Censos da Educação Superior (1998 a 2009) - MEC/INEP.

A evolução de ingressantes e vagas ociosas (Tab. 3) aponta que o setor privado, concentra o maior número de vagas ociosas, tendo sido responsável no período de 1998 a 2009 por 37% de vagas ociosas e em 2009 chegou a 48% de vagas ociosas. Com isso, assinala de certo modo, a dificuldade de se compreender as causas do alto número de vagas ociosas no setor privado, já que se supõe que a oferta de vagas deve refletir a capacidade instalada do setor para atender à demanda por cursos de graduação. Embora se distancie dos propósitos desse estudo desvelar as razões dessa realidade, entende-se que, a expansão pela via da privatização ainda mostra-se insuficiente em possibilitar a democratização do acesso da população ao ensino superior, isto no sentido de que há vagas, mas há um grande número de vagas não preenchidas nas IES privadas, o que demandaria do setor investigar as causas dessa ociosidade e criar estratégias para saná-las. Um indicativo desse quadro pode ser o cenário de desigualdades econômicas e sociais que reflete a dificuldade da maioria da população em pagar por um curso privado.

Há vagas ociosas também no setor público, conforme se observa na tabela 3, mas a ociosidade de vagas no setor público no referido período de 1998 a 2009 é relativamente baixa (1%), sofrendo pequenas variações ano a ano. No entanto, mesmo o setor público apresentando taxas baixas de evasão em relação ao setor privado, é um dado a ser

considerado, já que sendo IES públicas, é inerente garantir o acesso a todos os cidadãos. O que, por conseguinte impulsiona indagações sobre as formas de acesso ao ensino superior e a necessidade de melhorar os níveis anteriores de ensino, de forma a possibilitar que os alunos aprimorem seus repertórios de aprendizagem para se submeter aos processos seletivos de acesso ao ensino superior.

No que se refere à relação entre candidatos inscritos e vagas ofertadas (Tab. 4), a proporção de candidatos por vaga no setor público, no período de 1998 a 2009, tem sido ano a ano maior do que no setor privado.

Tabela 4 – Relação entre candidatos inscritos e vagas ofertadas nos cursos de graduação presencial no Rio Grande do Norte, nos setores público e privado (1998-2009)

Anos	Público			Privada		
	Vagas ofertadas	Candidatos inscritos	Candidato/vaga	Vagas ofertadas	Candidatos inscritos	Candidato/vaga
1998	4.985	30.990	6,2	2.969	3.769	1,3
1999	7.750	41.443	5,3	6.191	9.547	1,5
2000	6.045	35.474	5,9	5.860	10.556	1,8
2001	6.756	36.342	5,4	5.219	9.623	1,8
2002	7.889	55.468	7,0	7.861	11.212	1,4
2003	7.520	52.051	6,9	10.722	11.607	1,1
2004	7.046	74.647	10,6	11.188	14.877	1,3
2005	8.147	52.710	6,5	14.177	20.359	1,4
2006	7.798	60.154	7,7	14.874	17.392	1,2
2007	7.536	57.732	7,7	18.298	26.939	1,5
2008	7.830	58.929	7,5	21.465	27.045	1,2
2009	10.494	33.675	3,2	29.388	30.207	1,2

Fonte: Censos da Educação Superior (1998 a 2009) - MEC/INEP.

A maior proporção de candidatos por vaga no setor público, conforme se observa na tabela 4, demonstra uma maior procura de candidatos pelas IES públicas, e reforça a importância do setor público em pensar e propor medidas técnicas e políticas para democratizar o acesso da população a esse nível de ensino.

No setor privado por vez, a proporção de candidatos por vaga, conforme a tabela 4 é relativamente baixa, tendo sua maior proporção nos anos de 2000 e 2001, com 1,8 candidatos inscritos por vaga ofertada. Nos anos seguintes essa proporção vai decrescendo, variando de 1,4 a 1,2 de candidatos inscritos por vaga ofertada. Esse quadro infere ser reflexo das desigualdades regionais e baixo poder aquisitivo da população do RN, para pagar por um curso de ensino superior. Mesmo com a ampliação de programas federais de ofertas de bolsas, como é o caso do PRONI, criado a partir de 2003, persiste a dificuldade de candidatos para o

setor privado, pois as despesas ultrapassam as mensalidades e incluem transporte, alimentação, moradia, dentre outros.

Registre-se que esse quadro de carências também se faz presente em instituições públicas, que, mesmo sendo gratuitas, grande parte dos estudantes tem dificuldades de arcar com as despesas que lhes são correlatas, tais como deslocamento, alimentação etc. O que, por sua vez, demonstra a importância de investimentos e expansão no setor público frente ao cenário de carências sociais presentes tanto na região nordeste, uma das mais pobres do país, como no Estado do Rio Grande do Norte que se insere nesse mesmo horizonte de desigualdades sociais.

Quanto à distribuição de matrículas em cursos de graduação presenciais (Tab. 5), no ano de 2009 o Rio Grande do Norte totalizou 83.091 matrículas em cursos de graduação presenciais, concentrando 43.125(52%) de matrículas nas IES privadas e 39.966 (48%) em IES públicas. Nessa distribuição, a maior parte das matrículas no Estado, está na capital, no total de 58.423(70,3%) matrículas. O destaque que se faz é que a Universidade Estadual lidera no interior do Estado com 10.384 matrículas.

Tabela 5 - Matrículas em cursos de graduação presenciais – Rio Grande do Norte -2009

Categori a administ rativa	Total geral			Universidades			Faculdades			IFs		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
RN	83.091	58.423	24.668	64.501	42.565	21.936	16.769		14.398	1.821	1.460	361
Pública	39.966	22.988	16.978	37.917	21.300	16.617	228	228	.	1.821	1.460	361
Federal	28.481	21.887	6.594	26.660	20.427	6.233	-	.	.	1.821	1.460	361
Estadual	11.485	1.101	10.384	11.257	873	10.384	228*	228
Privada	43.125	35.435	7.690	26.584	21.265	5.319	16.541	14.170	2.371	.	.	.
Particular	43.091	35.435	7.655	26.584	21.265	5.319	16.507	14.170	2.337			
Com/Co nfession ais	34	-	34	-	-	-	34	-	34	.	.	.

Fonte: MEC/INEP Censo 2009.

* Trata-se do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy - Centro de Formação de Profissionais de Educação – IFESP (criado em 2001).

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Importa destacar, nesse contexto, a participação das universidades estaduais na sua contribuição para a ampliação do acesso ao ensino superior, na formação de professores e, de modo mais incisivo, no interior do Estado, onde os municípios apresentam indicadores socioeconômicos mais frágeis. Embora se prolifere a oferta nas instituições privadas, sua oferta se concentra na capital do Estado onde as condições econômicas e sociais apresentam maior potencial de crescimento.

Nesse contexto, destaca-se a importância da universidade estadual, que vem dando sua contribuição para a ampliação do acesso ao ensino superior, sobretudo, em regiões e municípios mais carentes do Estado, que não são atendidos pela rede federal.

A configuração da expansão da UERN e seus desdobramentos serão discutidos de forma mais detalhada nos tópicos que seguem.

4.2 A CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA DE EXPANSÃO DA UERN

A UERN²³, com sede na cidade de Mossoró-RN, onde funciona seu *Campus* Central, foi criada pela Lei Municipal nº 20/68, de 28 de setembro de 1968, a partir da junção de faculdades isoladas: Faculdade de Ciências Econômicas de Mossoró (FACEM)²⁴, Faculdade de Serviço Social, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Escola Superior de Enfermagem.

A partir da década de 1970, a universidade inicia a ampliação de sua infraestrutura, com a criação do *Campus* Avançado de Açú (1974), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (1976) e o *Campus* Avançado de Patu (1980), resultado de articulações dos poderes políticos de Mossoró e dos demais municípios. Com a expansão de suas unidades e em face das dificuldades de recursos para sua manutenção, a Universidade estava se tornando dispendiosa ao município, momento em que, em meados da década de oitenta, a comunidade acadêmica reivindicava a sua federalização ou estadualização. Nesse movimento, a estadualização ocorre

²³ No ato de sua criação, em 1968, foi instituída com o nome Universidade Regional do Rio Grande do Norte (URRN), permanecendo com esse nome mesmo depois de sua estadualização. Em 1997, por meio de lei estadual, passa a se chamar Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, porém com a mesma sigla. Em dezembro de 1999, por meio da Lei estadual nº 7.761, de 15.12.99, é alterada a denominação para Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

²⁴ A Faculdade de Ciências Econômicas de Mossoró foi uma das primeiras iniciativas para implantar uma IES no interior do Estado, tendo sido criada em 1943 por meio da iniciativa da Sociedade União Caixeiral – formada por empregados do comércio, e que à época já mantinha a Escola Técnica de Comércio da União Caixeiral, e da União estudantil mossoroense. Instituições estas que também mobilizaram esforços junto ao poder local para efetivar, posteriormente, a criação da universidade (UERN, 2008a).

em 1º de janeiro de 1987, assinada pelo então governador Radir Pereira, através da Lei n.º 5.546/87. Essa nova situação viabiliza mudanças na instituição, que realiza, a partir de 1987, o primeiro concurso público para docentes, um plano de carreira para os docentes e posteriormente um plano de capacitação docente, além de criar novos cursos e diversificar as áreas de conhecimento ofertadas (UERN, 2008a; UERN, 2008b).

A UERN foi reconhecida pelo Conselho Federal de Educação (CFE) através da Portaria Ministerial n.º 874, de 17 de junho de 1993, e do Decreto n.º 83.857, de 15 de agosto de 1993, resultado de um período de quatro anos de acompanhamento, conforme expressa o Parecer n.º 184/89 do Conselho Federal de Educação, que avaliava o projeto da então Universidade da Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte, visando à criação, pela via do reconhecimento, o que, por conseguinte, demandou mudanças e aprimoramentos solicitados à Universidade durante esse período.

Ao longo de sua história, a UERN adotou, desde sua implantação, medidas para a ampliação do acesso de alunos das várias regiões do interior do Estado. A ampliação na oferta de vagas começa gradativamente no final da década de 1990, com a criação do curso de Ciências da Computação, em 1998; posteriormente, em 1999, ocorreu o aumento do número de vagas em cursos já existentes, com oferta nos turnos matutino e noturno e criação da habilitação em Língua Espanhola no curso de Letras em 2000.

A partir de 2002, intensifica-se uma nova fase de expansão geográfica, com a criação de dois *campi*: o *Campus* Avançado de Natal e o *Campus* Avançado de Caicó. É também no ano de 2002 que é criado um novo tipo de unidade acadêmica: os Núcleos Avançados de Educação Superior²⁵, através da oferta de cursos isolados em diversos municípios do Estado. Com esse processo, no ano de 2006, a UERN adquire abrangência espacial presente em todas as regiões do Estado, formada por um *Campus* Central (Mossoró), e 05(cinco) *Campi* Avançados (Açu, Patu, Pau dos Ferros, Natal e Caicó) e por 11(onze) Núcleos Avançados de Educação Superior que funcionam nos municípios de Caraúbas, Apodi, Areia Branca, Alexandria, Umarizal, São Miguel, Macau, Touros, João Câmara, Nova Cruz e Santa Cruz (UERN, 2008a).

²⁵ Os Núcleos Avançados de Educação Superior (NAES) representam uma mudança na organização da UERN (e será discutido em tópico a parte neste capítulo), ao descaracterizar a perspectiva do que seja universidade, entendida como um espaço de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Os núcleos constituem-se um grande desafio no tocante à expansão, uma vez que concentra suas atividades no ensino através da oferta de cursos isolados (presenciais) e de caráter rotativo, sem regularidade permanente em onze municípios do Estado.

Os *Campi* de Natal e Caicó passam a integrar a Universidade, abrangendo não mais, apenas, o interior do Estado, como também a sua capital. A criação do *Campus* da UERN em Natal se deu por meio da Resolução nº 003/2002 – Conselho Universitário (CONSUNI), com a instalação dos cursos de Direito, Ciências da Computação e Turismo, e foi concebido para funcionar na Zona Norte²⁶ de Natal, levando em conta, segundo a referida resolução, o perfil socioeconômico e cultural de seus moradores, bem como a distância física entre essa região e a única universidade pública da cidade, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Antes da criação do *Campus* já funcionava em Natal, desde 2002.1, o Curso de Ciências da Religião, criado pela Resolução 34/2001 do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE), viabilizado através de convênio entre a UERN e o Instituto de Teologia Pastoral de Natal (ITEPAN), com o propósito de suprir a carência de formação de professores para atuar no ensino religioso. O referido curso foi criado, estando ele vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais (FAFIC) do *Campus* Central. Em 2002.2, com o *Campus* de Natal já em funcionamento, o curso de Ciências da Religião teve sua estrutura administrativa incorporada à nova unidade.

Com relação ao *Campus* do Seridó, em Caicó, este foi criado através da Resolução nº 007/2005 do CONSUNI/UERN, com a instalação dos cursos de Enfermagem e Odontologia, cujas atividades se iniciaram em 2006. As iniciativas em prol de um *Campus* em Caicó, com os respectivos cursos, partiram de representantes da Diocese de Caicó, Unimed, Clube dos Diretores Lojistas, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Sindicato dos Produtores Rurais, Associação dos Pastores e Obreiros Evangélicos do Seridó, Conselhos Comunitários, Associação Comercial, Industrial e Serviços de Caicó, Círculo dos Trabalhadores Cristãos e delegacia regional do Sindicato dos Médicos do Rio Grande do Norte, que levaram documentos assinados pelos mesmos dando apoio e pedindo ao governo do Estado e reitoria da UERN que o empreendimento se concretizasse (Diário de Natal, Caderno Cidades, p. 4, 1/7/2005). Vale ressaltar que, antes da criação deste *Campus*, já funcionava em Caicó desde 2002.1, o curso de Filosofia (Resolução nº 35/01 – CONSEPE/UERN), viabilizado por meio de convênio entre a UERN e o Colégio Diocesano do Seridó (CDS), sendo coordenado pela Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais (FAFIC) do *Campus* Central e administrado pela

²⁶ Segundo os dados do IBGE (2010a) a Zona Norte de Natal é a maior da cidade, em extensão e em população, concentrando aproximadamente 440.000 habitantes, em sua maioria de classe média baixa e classe baixa, com renda mensal média de 2,9 salários mínimos. Na Zona Norte de Natal há apenas três instituições de ensino superior: a UERN, em funcionamento desde 2002; a Faculdade de Natal, instituição privada, funcionando desde 2002 e o Instituto Federal de Educação Superior (IFRN) que passou a funcionar desde 2009.

Diocese de Caicó. Com a criação do *Campus* do Seridó, em 2006, o curso de Filosofia passa a ser incorporado ao novo *Campus*.

Com esse processo de expansão e da estrutura física, a UERN teve um crescimento de 70,9% de área construída no período entre 2005-2009. Em 2005, a Universidade contava com 44.589m² de área edificada, e em 2009, passou a 76.214m² de área edificada. O *Campus* que mais cresceu foi o de Pau dos Ferros, aumentando em 49,73% de sua área; em seguida, o *Campus* Central, com 33,1%, o *Campus* de Açu que aumentou em 29,87% e o *Campus* de Patu, em 23,58%. Foi construído, também, o prédio da Faculdade de Ciências da Saúde em Mossoró, que sedia o curso de Medicina (UERN, 2006; 2008a). Destaque-se, ainda, que a estrutura física ocupada pelos Núcleos Avançados de Ensino Superior pertencem às prefeituras locais, e os prédios em que funcionam os *Campi* de Natal e Caicó não pertencem à Universidade. Em Natal, o prédio é locado e, em Caicó, os cursos funcionam em prédio cedido pelo governo do Estado, onde funcionava o Centro Integrado de Apoio a Criança (CAIC).

Ao lado da ampliação geográfica, ocorreu também a expansão na oferta de cursos e de novas áreas do conhecimento, além da ampliação de vagas e turnos em cursos já existentes. A área de Ciências da Saúde passou a contar com a criação da Faculdade de Ciências da Saúde, em 2004, com a oferta do curso de Medicina (*Campus* Central em Mossoró) e do curso de Odontologia (*Campus* de Caicó), em 2006. Cursos já existentes no *Campus* Central, como Enfermagem, Educação Física, Administração e Geografia, passaram a ser ofertados no *Campus* de Pau dos Ferros a partir de 2004. A área de Ciências Sociais Aplicadas foi ampliada com a criação dos cursos de Turismo e de Gestão Ambiental; a área de Ciências Sociais, com os cursos de Ciências da Religião e Comunicação Social, e a de Ciências Humanas, com Filosofia, Língua Espanhola e Música (UERN, 2008).

Com a ampliação geográfica de novos *Campi* e unidades acadêmicas, em 2009 a área de atuação da UERN (Fig. 1) correspondia a 18 municípios com cursos de Educação Superior, com seis *Campi* e onze núcleos e um polo do Programa de Formação de Professores (PROFORMAÇÃO), em Currais Novos, além de 100 (cem) municípios com outras atividades institucionais, tais como projetos de extensão.

Mapa 1- Área de atuação da UERN



Fonte: UERN

Em termos da capilaridade geográfica (Mapa. 1), a UERN está presente em todas as mesorregiões²⁷ do Estado: no *Oeste Potiguar*, nos municípios de Mossoró, Açu, Pau dos Ferros, Patu, Areia Branca, São Miguel, Caraúbas, Alexandria, Umarizal; *Centro Potiguar* em Caicó e Macau; *Agreste Potiguar* em Santa Cruz, Nova Cruz e João Câmara; *Leste Potiguar* em Natal e Touros.

A presença da universidade nessas mesorregiões amplia as possibilidades do acesso ao ensino superior, visto que diante do contexto de globalização e crescimento econômico do país, reforça-se a necessidade de superar o déficit educacional da população, o que já não justifica a concentração da educação superior apenas nos grandes centros. Outra justificativa de democratização do acesso se reflete no quadro de carências socioeconômicas em muitos municípios e da população potiguar, uma vez que muitos dos candidatos postulantes a esse nível de ensino teriam dificuldades de fazer um curso superior nos grandes centros, em virtude da manutenção de despesas como moradia, alimentação, transporte etc.

Cabe ressaltar que na mesorregião do *Oeste Potiguar* (a segunda mais populosa do Estado), e cujos municípios estão distantes em média 450 km da capital, a UERN, enquanto universidade pública lidera na oferta de cursos presenciais de ensino superior na modalidade

²⁷ Uma mesorregião, segundo o IBGE, é uma subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais. Oficialmente, as quatro mesorregiões do RN são: *Oeste Potiguar*, que abriga sessenta e dois municípios; *Centro Potiguar*, formada por trinta e sete municípios; *Agreste Potiguar*, com quarenta e três municípios; e *Leste Potiguar* formada por vinte e cinco municípios, sendo esta a mesorregião mais populosa, por nela está localizada a capital do Estado.

de licenciatura e bacharelado nas áreas de ciências humanas e sociais. A outra universidade pública nessa região é a UFERSA (criada em 2005, através da federalização da antiga ESAM), com *campi* em Mossoró e Pau dos Ferros (em construção desde 2011), cujos cursos ofertados se concentram nas áreas das Engenharias.

Os cursos ofertados pela UERN estão agrupados em três grandes áreas: a) *Área de Ciências Biológicas e da Saúde*, com os cursos de: Ciências Biológicas (Bacharelado), Educação Física, Enfermagem, Medicina e Odontologia; b) *Ciências Exatas e Tecnológicas*: Ciências Biológicas (Licenciatura), Matemática, Física, Química e Ciência da Computação; c) *Ciências Humanas e Sociais*: Administração, Ciências Contábeis, Ciências da Religião, Ciências Econômicas, Ciências Sociais (Bacharelado), Ciências Sociais (Licenciatura), Comunicação Social (habilitações em Publicidade e Propaganda, Jornalismo e Radialismo), Direito, Filosofia, Geografia, Gestão Ambiental, História, Letras, Pedagogia, Serviço Social, Turismo, Música.

No tocante ao número de cursos ofertados pela instituição, estes multiplicam-se em função da oferta de um mesmo curso em vários *Campi*, turnos diferenciados e habilitações diversas. Conforme demonstra a tabela 6, a Universidade teve em 2009, a oferta de 63 cursos, distribuídos na modalidade de licenciatura e bacharelado, nos turnos diurno e noturno.

Tabela 6 – Número de oferta de cursos de graduação por *Campus*, segundo modalidade e turno - 2009

Campi	Nº de cursos	Modalidade		Turno		Vagas
		L	B	D	N	
Central - Mossoró	38	21	18	23	15	1.126
CAPWSL - Açu	05	04	01	-	05	160
CAMEAM - Pau dos Ferros	10	08	03	05	05	342
CAJIM - Patu	03	02	01	-	03	100
CAN - Natal	04	01	03	01	03	156
CAS - Caicó	03	02	02	02	01	86
TOTAL	63	38	28	31	32	1.970

Fonte: COMPERVE/PROEG/UERN

Nota: sinal convencional utilizado:

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

É predominante a modalidade de licenciaturas, que totaliza 38 ofertas de curso (Tab. 6), e sempre foi maioria dos cursos ofertados, desde a criação da UERN, justificado pelo Estatuto da Universidade, que assinala, tradicionalmente, priorizar a formação de recursos humanos para a educação, ainda carente em todo Estado e, sobretudo, nos municípios

pequenos (UERN, 1997). Só mais recentemente, na última década, a partir de 2002, com o processo de expansão da Universidade, o bacharelado, que atualmente conta com a oferta de 28 cursos (Tab. 6), vai ampliando seu espaço no cenário da instituição, dentre os quais se destacam os novos cursos implantados: Medicina, Gestão Ambiental, Turismo e Comunicação Social e Ciências Biológicas em Mossoró; Administração e Enfermagem²⁸ em Pau dos Ferros; Odontologia e Enfermagem em Caicó; Ciência da Computação, Direito e Turismo em Natal. Por meio desses novos cursos, novas áreas começam a crescer na UERN, como é o caso das Ciências da Saúde, que até então estava representado apenas no curso de Enfermagem em Mossoró.

De acordo com a tabela 7, no período de 1997 a 2008, a UERN teve um crescimento de 142% na oferta de cursos de graduação presencial nos seus respectivos *Campi*; e no período de 2002 a 2008, a UERN teve um crescimento de 61,5% na oferta de cursos.

Tabela 07: Evolução do número de cursos ofertados na graduação presencial 1997-2009

ANOS	C.C Mossoró	CAMEAM Pau dos Ferros	CWSL Açu	CAJIM Patu	CAN Natal	CAS Caicó	TOTAL CAMPI UERN (A)
1997	15	3	5	3	0	0	26
1998	17	4	5	3	0	0	29
1999	17	4	5	3	0	0	29
2000	22	4	5	3	0	0	34
2001	22	4	5	3	0	0	34
2002	27	4	5	3	4	0	43
2003	31	4	5	3	4	1	47
2004	33	8	5	3	4	1	54
2005	33	8	5	3	4	1	54
2006	35	10	5	3	4	3	60
2007	36	10	5	3	4	3	61
2008	38	10	5	3	4	3	63
2009	38	10	5	3	4	3	63
1997/ 2008 %	153%	233%	-	-	-	-	142%
2002/2008 %	40,74%	150%	-	-	-	-	61,53%

Fonte: PROEG/UERN

²⁸ O Curso de Enfermagem da UERN tem dupla modalidade, pois é ao mesmo tempo Licenciatura e Bacharelado.

A ampliação da oferta de cursos na Universidade passa a ter visibilidade a partir de 2002, quando salta de 34 cursos do ano anterior para 43 cursos (Tab. 7) e passa a ofertar cursos no *Campus* de Natal, recém-criado. Conforme se observa na tabela 7, de 2002 a 2008 é o período de evolução contínua das ofertas de cursos: em Mossoró a ampliação vai ocorrendo de forma gradativa ano a ano, evoluindo em 40,74% de sua oferta; em Pau Ferros a oferta mais que duplicou, passando de 04 cursos para 10 cursos (150%); em Caicó e Natal cursos foram implantados; somente em Patu e Açu não ocorreu alterações. Por conseguinte, a partir de 2009 o crescimento da oferta de cursos de graduação estaciona, uma vez que, desde então, os *Campi* permanecem com o mesmo número de oferta de cursos.

Destaca-se, ainda, que, além dos cursos regulares ofertados pelos *Campi*, a Universidade contribui com a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Dada à exigência da LDBEN nº 9394/96, que dispõe sobre a obrigatoriedade de formação em nível superior dos docentes que atuam na Educação Básica, a UERN tem ofertado programas especiais para a formação de professores através de cursos de licenciatura na modalidade semipresencial e à distância, como é o caso do PROFORMAÇÃO; o Programa Pedagogia da Terra; e do Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR/CAPES/MEC). Desde 1999, a UERN tem ofertado por meio do PROFORMAÇÃO cursos semipresenciais de licenciatura para os professores da Educação Básica (ensino fundamental e médio) em efetivo exercício, com polos em diversas cidades, através de convênios firmados com a Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desportos, as secretarias municipais e entidades não governamentais. Outro programa ofertado é a Pedagogia da Terra, através do curso de pedagogia, na modalidade semipresencial, iniciado na instituição em 2006, resultado de convênio com o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com o objetivo de formar assentados rurais para o exercício do magistério das séries iniciais do ensino fundamental e para a modalidade de educação de jovens e adultos (UERN, 2006, 2008). E, a partir de 2009, a Universidade iniciou sua participação no PARFOR com a oferta de licenciaturas presenciais (com duração reduzida), semipresenciais e à distância para professores em efetivo exercício no magistério na Educação Básica.

A oferta de cursos especiais tem sua parcela de contribuição na UERN na formação de professores da Educação Básica. No entanto, por se constituírem em programas especiais com prazos pré-determinados e em caráter semipresencial e à distância e terem características

específicas, estes não compõem o corpo de análise do objeto deste estudo que contempla a política de expansão da UERN.

A ampliação do acesso também pode ser observada no aumento de vagas ofertadas anualmente no Processo Seletivo Vocacionado (PSV)²⁹, conforme se observa nos dados fornecidos pela Comissão Permanente do Vestibular (COMPERVE) e pelo Departamento de Registro Escolar (DARE). Progressivamente, tem ocorrido, nos últimos anos, um crescimento na oferta de vagas na instituição, consequência da política de expansão, com a criação de novos cursos.

Conforme a tabela 8, no período de 1997 a 2009 o crescimento na oferta de vagas nos *Campi* foi de 86,7%; e no período de 2002 a 2008 o crescimento na oferta de vagas nos *Campi* foi de 41,2%. No que se refere à UERN como um todo (vagas nos *campi* e núcleos), o crescimento da oferta de vagas de 2002 a 2008, foi de 40%.

Tabela 8 - Crescimento na oferta de vagas do PSV da UERN

ANOS	CAMPI	%	Campi + núcleos	%
1997	1055	-	1055	-
1998	1175	11,4	1175	11,4
1999	1265	7,6	1265	7,6
2000	1250	-1,2	1250	-1,2
2001	1250	-	1250	-
2002	1395	11,6	1665	33,2
2003	1600	14,7	2330	39,9
2004	1754	9,6	2492	6,9
2005	1754	-	2184	-12,3
2006	1890	7,7	2180	-0,2
2007	1910	1	2200	0,9
2008	1970	3,1	2220	0,9
2009	1970	-	2332	5
TOTAL		86,7%		121,04%
1997/2009 %				
2002/2008		41,2%		40%

Fonte: COMPERVE/PROEG.

Nota: sinal convencional utilizado:

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

O crescimento da oferta de vagas (Tab. 8), é resultante de ações efetivas para ampliar as vagas nos *campi*, seja através da criação de novos *campi* e cursos ou através do aumento de vagas em cursos já existentes. No âmbito da oferta de vagas, merece destaque os anos 2002 e

²⁹ O Processo Seletivo Vocacionado (PSV) é a forma de ingresso na UERN. O PSV é constituído de avaliações por grupos de disciplinas afins aos Cursos ofertados, objetivando a classificação de candidatos.

2003, que apresentam a maior percentagem de crescimento na oferta. Conforme se observa na tabela 8, é a partir de 2002 que o processo de expansão da UERN começa a ocorrer de fato, ano em que a universidade tem um crescimento de 33,2%. Isso se deve, sobretudo, a ações em duas frentes realizadas no ano de 2002: criação do *Campus* de Natal, com a oferta de quatro cursos (Direito, Ciência da Computação, Turismo e Ciências da Religião) e a implantação no referido ano de 07 (sete) NAES, com a oferta de sete cursos nessas unidades. Por conseguinte, em 2003, a oferta de vagas permanece crescendo, com 39,9% em relação ao ano anterior (Tab.8), isso porque se ampliam o número de cursos ofertados, sobretudo nos NAES, que no referido ano passa a ofertar 22 (vinte e dois cursos), além da criação de cursos novos nos demais *campi*.

Em consequência do crescimento de vagas ofertadas, é possível constatar, pelas estatísticas de 1997 a 2009, o aumento da relação de candidato/vaga nos vestibulares (Tab. 9), o que vem a demonstrar demandas de ensino superior, já que tem aumentado a procura de candidatos pela universidade.

Tabela 9 - Relação candidato/vaga no PSV – UERN.

ANOS	VAGAS OFERTADAS	CANDIDATOS INSCRITOS	CANDIDATO/VAGA
1997	1.055	5.319	5,04
1998	1.175	6.284	5,34
1999	1.265	9.993	7,89
2000	1.250	9.243	7,29
2001	1.250	9.080	7,26
2002	1.665	23.547	14,14
2003	2.330	23.170	9,94
2004	2.492	43.083	17,28
2005	2.184	20.295	9,29
2006	2.180	24.317	11,15
2007	2.200	20.955	9,52
2008	2.220	23.631	10,64
2009	2.332	21.276	9,12

Fonte: COMPERVE/UERN.

Os anos de 2002, 2004 e 2006, foram conforme demonstra a tabela 9, os anos com maior crescimento de candidatos inscritos no vestibular. Nesses anos citados, alguns fatores contribuíram para uma maior procura dos candidatos pela universidade, pois foram nos anos referidos que ocorreu a expansão geográfica da instituição, com *campi* novos, unidades acadêmicas em vários municípios e criação de cursos em *campi* já existentes. A maior

demanda de candidatos é reflexo das principais ações efetivadas: a) 2002 foi o ano da ampliação geográfica da UERN, com unidades espalhadas em vários municípios através dos NAES e da criação do *Campus* de Natal; b) 2004 teve o maior número de inscritos, numa relação de 17,28 candidatos por vaga (Tab. 9), o que pode ser atribuído à continuidade de criação de novos cursos, como a implantação de Medicina e Música em Mossoró e mais quatro ofertas de cursos (Enfermagem, Geografia, Ed. Física e Administração) no *Campus* de Pau dos Ferros. Destaque-se ainda, segundo dados da COMPERVE³⁰, que em 2004, os cursos de Medicina, Enfermagem (Mossoró e Pau dos Ferros) e Direito (Mossoró e Natal) lideraram no número de candidatos inscritos na UERN no referido ano; c) em 2006, novamente a Universidade amplia os cursos da área de saúde, com a implantação do curso de Odontologia e Enfermagem no *Campus* de Caicó e Enfermagem no NAES de Santa Cruz.

Outro fator que contribuiu para o aumento do número de inscritos a partir de 2002, conforme se observou na tabela 9, foram algumas medidas de democratização do acesso, tais como a isenção do pagamento da taxa de inscrição³¹ para todos os candidatos inscritos no vestibular da UERN, em cumprimento à Lei Estadual nº 7.983 de 18 de setembro de 2001, que vigorou até 2004; e da política de cotas sociais implementada pela UERN a partir de 2004, que foi regulamentada pela Lei Estadual nº 8.258, de 27 de dezembro de 2002, que determinou que as vagas ofertadas fossem distribuídas reservando-se 50%, por curso e turno, para alunos que tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em escola pública. De modo que, no PSV o aluno cotista (proveniente de escola pública) concorre a 50% das vagas que de cada curso, e os não-cotistas concorrem com os 50% restantes.

Com o processo de expansão da UERN, as matrículas na graduação presencial ao longo dos anos também aumentaram. De acordo com os dados da tabela 10, a evolução do número de alunos matriculados nos cursos de graduação presencial ofertados pelo UERN, deu um salto significativo na última década. De 1997 a 2001, o crescimento de matrículas foi lento, e com queda de 4% em 2001. Já no período de 2002 a 2009 o crescimento das

³⁰ Concorrência dos PSV's - 2003 a 2012, fornecidos pela COMPERVE, disponíveis no site da UERN.

³¹ Em 2005 é revogada a Lei Estadual nº 7.983, de 18 de setembro de 2001, que isentava o pagamento da taxa de inscrição a todos os candidatos inscritos no vestibular da UERN. Desde então, está em vigor a Lei Estadual nº 8.627, de 20 de janeiro de 2005, a qual se concede a isenção (100%) da taxa de inscrição somente para alunos que comprovem terem cursado integralmente o ensino médio em escola pública do Rio Grande do Norte no triênio subsequente ao PSV; assim como alunos que comprovem terem cursado integralmente o ensino médio em rede privada no RN na condição de bolsista no triênio subsequente ao PSV. Os candidatos que comprovem terem cursado o ensino médio integralmente em escola pública do RN, ou em escola privada do RN na condição de bolsista nos triênios anteriores têm isenção de 50% da taxa de inscrição do PSV.

matrículas adquire visibilidade, quando o número de alunos matriculados quase duplicou, passando de 5.330 em 2002 para 10.115 estudantes em 2009.

Tabela 10 - Evolução do número de alunos matriculados nos cursos de graduação presencial ofertados pela UERN no período de 1997-2009

Ano	Nº de alunos matriculados	Crescimento anual %
1997	4.772	
1998	5.059	6%
1999	5.511	9%
2000	5.551	0,7%
2001	5.330	-4%
2002	5.850	9,7%
2003	6.715	14,7%
2004	8.106	20,7%
2005	8.878	9,5%
2006	9.500	7%
2007	9.885	4%
2008	10.022	1,4%
2009	10.115	0,9%

Fonte: DARE/PROEG.

Esse cenário, aparentemente promissor de expansão e ampliação do acesso da UERN, apresenta alguns percalços, pois a política de expansão não foi em sua totalidade previamente discutida nos colegiados e inviabilizou o projeto político pedagógico institucional em definir um projeto de expansão. Em alguns casos, a criação de cursos e núcleos foi aprovada pela Assembleia Legislativa através de projetos de deputados, ferindo a autonomia pedagógica e administrativa da UERN. Como exemplo, cite-se a criação da Faculdade de Ciências da Saúde, oriundo do projeto de lei apresentado pela deputada Sandra Maria Escócia Rosado/PMDB à Assembleia Legislativa do Estado. Outro exemplo refere-se aos Núcleos Avançados de Educação Superior que também, sofrem interferência político-partidária, por meio de proposições de deputados³² junto à Assembleia Legislativa do RN, aprovando a criação de núcleos em alguns municípios, como é o caso do Núcleo de Santa Cruz, que passou a funcionar em 2006 com os cursos de Enfermagem e Ciências da Computação.

Essa situação infringe a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira própria das universidades, definida no art. 207 da Constituição Federal, no art. 141 da Constituição Estadual do RN e no art. 53 da LDBEN – Lei nº 9.394/96. De modo que

³² Boletim Oficial 2249 – Requerimento do Deputado Ezequiel Ferreira/PTB, solicitando a implantação do Núcleo da UERN no município de Santa Cruz - Assembleia Legislativa do Estado do RN, Natal 13/12/2005.

caberia ao CONSEPE da instituição decidir sobre a criação, expansão e modificação de cursos a serem ministrados pela Universidade para, em seguida, terem autorização governamental.

Cabe ressaltar que são contínuas as proposições de deputados que lançam projetos ferindo a autonomia da universidade, sem que os mesmos tenham sido previamente definidos pela instituição. Registre-se que algumas dessas proposições foram vetadas³³ pelo governo estadual, entre os quais estão: Projeto de Lei nº 060/2003, de iniciativa do deputado Ezequiel Ferreira/PTB, para criação do Núcleo Avançado de Educação Superior na cidade de Currais Novos; Projeto de Lei nº 1.835/05, proposto pelos deputados Nelter Queiroz/PMDB e Ricardo Motta/PMN para a criação de um Núcleo Avançado de Ensino Superior na cidade de Jardim do Seridó; Projeto de Lei nº 450/03, que dispunha sobre a autorização para criação dos Cursos de Farmácia e Nutrição na Faculdade de Ciências da Saúde, em Mossoró, vinculados à UERN, de autoria da Deputada Larissa Rosado/PSB; Projeto de Lei nº 0197/05, de autoria do deputado estadual Gilvan Carlos/PHS, que propunha a criação do curso de Medicina na cidade de Natal; Projeto de Lei nº 0497/01, de autoria da Deputada Márcia Maia/PSB, que tratava da criação da Faculdade de Agropecuária Orgânica na condição de unidade integrante da UERN, com a implantação dos cursos de Medicina Veterinária e Agronomia a funcionarem no município de São José de Mipibú.

Os referidos projetos de lei utilizam o argumento de que a presença da UERN, bem como a criação de determinados cursos, representaria melhorias no desenvolvimento do Estado e dos municípios beneficiados. Eles não apresentam dados concretos de viabilidade orçamentária e operacional para realizar as proposições solicitadas, já que a criação de Faculdades e cursos implica na contratação do corpo docente, alocação de recursos orçamentários necessários ao custeio de equipamentos, entre outros requisitos.

Embora seja utilizado o argumento de desenvolvimento do Estado e dos municípios atendidos, é preciso considerar que a simples presença de uma instituição de ensino superior em determinada localidade, por si só, não se constitui garantia para atender a vocação da região e melhorar as condições de vida dos segmentos populacionais atendidos. Isso porque a universidade, enquanto instituição autônoma, em encaminhar estratégias de expansão, compete realizar um diagnóstico do seu entorno, que evidencie a relevância e pertinência social de novas unidades e cursos criados, de modo que se distancie da perspectiva de uma Educação Superior instrumental (BANCO MUNDIAL, 1995), cuja função é qualificar e/ou

³³ Ofícios do Gabinete civil do RN comunicando razões de veto de projetos de lei.

certificar para demandas imediatas e/ou emergenciais do mercado e crescimento econômico; e se proponha a pensar a Educação Superior como um investimento de longo prazo (UNESCO,1998) em que se alie o desenvolvimento cultural à coesão social e ao desenvolvimento sustentável, fazendo cumprir os princípios de uma universidade, por meio da elevação da qualidade e agregação de valor nos processos de formação;

No âmbito do contexto empírico do objeto de investigação deste estudo, tem prevalecido o discurso legitimador, conforme se observa nos documentos institucionais, tais como os relatórios de gestão e o Plano de Desenvolvimento Institucional, que também se pautam na defesa do desenvolvimento regional e da ampliação das oportunidades educacionais aos jovens do interior do Estado. Discurso esse permeado por elementos político-ideológicos de adesão aos pressupostos de desenvolvimento estratégico para o Estado, através do fortalecimento da integração das regiões, atuando em sintonia com as demandas locais e regionais. No entanto, inexistem nesses documentos diagnósticos e registros precisos sobre a escolha dos cursos criados.

O conteúdo constante nos relatórios de gestão dos anos 1997-2000, 2001-2005, apontam intencionalidades ao atribuir os responsáveis pela expansão. Ora se personifica os méritos na figura do ex-reitor Walter da Fonseca, que “desbravou a expansão da UERN para todas as regiões potiguares” com “pioneirismo e determinação”, e sua articulação com o governo do Estado, sobretudo no tocante à criação do curso de Medicina em sua gestão; ora se afirma que ocorreu um movimento de discussão junto à comunidade acadêmica para definir as prioridades.

Atribuir o mérito do processo a um ou outro ator é algo complexo, pois toda política constitui-se como um processo de disputa, não se constituindo, portanto, como uma ação isolada. Nesse sentido, é fato que a expansão da UERN, iniciada em 2002, é resultado da correlação de forças e de disputas das pressões sociais e de articulações político-partidárias, sendo que esta última tem tido “maior peso” nesse processo, dado que algumas propostas de expansão são resultado de projetos de lei de deputados estaduais; e os documentos institucionais reforçam a “ousadia” de gestores e do Legislativo como determinante no apoio do governo do Estado nessa empreitada. No entanto, é válido reconhecer também que essas interferências mesclam-se com as pressões sociais e discussões nos colegiados, como exemplo do *Campus* de Pau dos Ferros que, em 2003, instituiu o “Fórum permanente de discussão em defesa da implantação de novos cursos no CAMEAM”, representado pela

comunidade acadêmica e por segmentos da sociedade civil, conseguiu aprovação no CONSEPE/UERN, da implantação de mais quatro cursos em seu *Campus* (Enfermagem, Educação Física e Geografia).

O que se constata, nesse contexto, é uma política de expansão desordenada, sem um planejamento contínuo e ampla discussão junto à comunidade acadêmica, com ações de adaptabilidade ou mesmo improvisado mediante atendimento de demandas imediatas, orientada por intencionalidades e escolhas que mais se aproximam de um ensino superior instrumental e cuja perspectiva de qualidade, democratização e autonomia é questionável sob o ponto de vista de uma universidade que cumpra seu papel enquanto produtora do conhecimento.

Por outro lado, mesmo que a condução do processo de expansão tenha ocorrido, em seu contexto mais geral, sem um planejamento prévio e efetivo junto aos colegiados da instituição, esse fato por si só não justifica o argumento antecipado de “fracasso ou inconsistência da expansão”, e muito menos inviabiliza que a universidade implemente práticas que possam vir a fortalecer sua expansão, e corrigir falhas desse processo. Obviamente que as melhorias vão depender da vontade política dos gestores da universidade, e da interlocução destes com o governo do Estado e também das pressões internas e externas à universidade. O tom do debate reside na capacidade da universidade realizar e manter políticas internas proativas na sua gestão universitária, que impulse à democratização do acesso e condições de permanência dos estudantes, com políticas acadêmicas voltadas para um novo patamar institucional de qualidade.

A seguir, discutem-se algumas dimensões na política de expansão da UERN que se encaminham para a sustentabilidade institucional, em adotar e manter políticas acadêmicas, através do exercício de aperfeiçoamento constante de práticas, para que a universidade possa cumprir suas funções.

4.3 DIMENSÕES DA SUSTENTABILIDADE INSTITUCIONAL NA POLÍTICA DE EXPANSÃO DA UERN

No contexto de inúmeras mudanças, e da expansão da Educação Superior, que se faz presente em âmbito internacional, nacional e local, a universidade, conforme afirma Fávero (1998), deve responder a esses “progressos” positivamente, não só se reformulando para o atendimento das novas necessidades, como também, e principalmente, fazendo a crítica

dessas novas realidades. Dito isso, emerge o questionamento sobre a configuração da política de expansão da UERN na perspectiva da sustentabilidade institucional, em dar respostas positivas, que potencialize melhorias em sua realidade.

A política de expansão da UERN se defronta com alguns desafios dentre os quais: a diversificação de áreas de conhecimento, como a área de saúde, por exemplo, que passa a ser ampliada e em alguns casos surge como oferta inovadora (medicina, odontologia) por ser a primeira oferta na região, que implica em altos investimentos e quadro docente capacitado para atender o ensino e a pesquisa; o aumento na oferta de vagas e cursos e a necessidade de compatibilizar a quantidade com a qualidade. Esses desafios exigem da universidade novas capacidades de respostas institucionais para a realização sustentável da sua expansão, sem deixar de cumprir a missão maior da universidade que é a produção e o uso do conhecimento como um bem público.

Nesse sentido, conforme afirma Santos (2004), diante das demandas e desafios colocados no dia a dia das universidades, estas precisam buscar estratégias e alternativas de sobrevivência, através de movimentos de resistência que podem resultar em novas potencialidades.

A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e solução colectivas dos problemas sociais, nacionais e globais (SANTOS 2004, p. 44).

Para Clark (2004), a perspectiva de sustentabilidade institucional de uma universidade reside na adoção e manutenção de políticas e práticas acadêmicas capazes de conduzir para a mudança contínua do instituído, no sentido de avançar e assumir os riscos existentes, cujas bases de realização subtendem desde uma gestão universitária fortalecida e comprometida com melhorias, financiamento diversificado, uma cultura de mudança até práticas e/ou políticas de estímulo acadêmico. Ainda conforme esse autor, as demandas e desafios em si não vão determinar o destino das universidades; mas, em vez disso, como as universidades respondem as muitas forças que atuam sobre elas, se torna o cerne da questão.

Nesse quadro, entende-se que cada universidade tem seus próprios caminhos e configuração específica para conduzir ou realizar a mudança em sua realidade, tendo em vista a heterogeneidade de objetivos, tradição e características entre as diversas universidades. No âmbito da UERN, a política de expansão reúne elementos que potencializam condições de

sustentar mudanças, expressos nas dimensões de suas políticas acadêmicas: de acesso e permanência de estudantes; políticas voltadas para a pesquisa e pós-graduação; política financeira e de pessoal.

Para visualizar os indícios efetivos nesse processo de expansão da UERN em adotar ações proativas para o seu desenvolvimento institucional, optou-se neste trabalho por discutir as convergências temáticas em torno de três eixos norteadores: a) *democratização*, cujos indicadores a serem analisados incluem as políticas de acesso e condições de permanência dos estudantes; b) *qualidade* – os indicadores a serem discutidos se pautam nas políticas internas de incentivo a *pesquisa e a pós-graduação*; *Política de pessoal*, no qual se inclui não apenas a quantificação de *titulação*, mas a discussão de políticas internas da instituição em fazer avançar e manter o corpo docente qualificado; *regime de trabalho*; c) *autonomia* - esse eixo será analisado no contexto dos indicadores de democratização e qualidade, uma vez que quanto mais fortalecidas foram as ações nesses indicadores, maior será a possibilidade da universidade autogerir-se.

Ressalte-se que esses eixos norteadores mesclam-se entre si, mediando um ao outro, inerente com as especificidades do contexto institucional e acadêmico da UERN. Nos tópicos que seguem, discutem-se os indicadores dos eixos apontados nesse estudo.

4.3.1 Pressupostos da democratização na UERN

Os pressupostos da *democratização* do ensino superior nas universidades subteme a ampliação do acesso e das condições de permanência do estudante.

A política de acesso e assistência estudantil é um indicador da democratização, mas o cenário do ensino e da extensão também apresenta indícios orientadores das condições de permanência dos estudantes e mesmo de qualidade, que precisam ser contextualizados na discussão do processo de expansão da UERN. No caso da pesquisa, há também elementos motivadores para a permanência e vivência acadêmica, tais como os programas de iniciação científica. Entretanto, por a pesquisa institucionalizada ser o componente mais recente nessa instituição, esta será aprofundada no âmbito da dimensão da qualidade.

Desse modo, nos tópicos a seguir serão discutidas as políticas de acesso e permanência na UERN, bem como o contexto acadêmico no ensino e na extensão, por

entende-se que as condições acadêmicas e todos os benefícios aos estudantes são estímulos para a permanência destes na universidade.

a) Políticas de acesso e permanência

No contexto da democratização do acesso, a UERN adotou como medidas para possibilitar a ampliação do acesso à universidade, a isenção na taxa de inscrição e a política de cotas sociais.

A partir de 2002 até 2004 a inscrição no PSV da universidade era gratuita, de acordo com o que determinava a Lei Estadual nº 7.983, de 18 de setembro de 2001, que isentava o pagamento da taxa de inscrição a todos os candidatos inscritos no vestibular da UERN. Essa medida assume uma conotação e estratégia política na época, e se articula com o processo de expansão da UERN, que a partir de 2002 amplia sua capilaridade geográfica no Estado e aumenta a oferta de vagas. De modo que essa gratuidade favoreceu a grande procura pela universidade, sendo os anos referidos os que contaram com o maior número de candidatos inscritos.

No ano de 2004 a UERN começa a adotar a política de cotas para egressos da rede pública de ensino. Por meio da Lei Estadual nº 8.258, de 27 de dezembro de 2002, é garantida no PSV a reserva de 50% (cinquenta por cento) de vagas por Curso da UERN, para alunos que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental e Médio em Escola Pública do país (Candidatos modalidade Cotistas), devendo as demais vagas de cada curso, ser preenchidas em obediência à classificação geral dos candidatos, independente da rede de ensino de origem (Candidatos não-cotistas).

A política de cotas adotada significa um instrumento de inclusão e democratização do acesso. Esta política favorece em parte, a redução das disparidades educacionais, pois diante das fragilidades educacionais das escolas públicas, os candidatos da rede pública muitas vezes apresentam dificuldades em concorrer em nível de igualdade com candidatos provenientes da rede privada. Entende-se que políticas efetivas também são necessárias na educação básica para alcançar a melhoria do ensino fundamental e médio, e possibilitar melhores repertórios de aprendizagem para os alunos concorrerem ao ensino terciário sem a necessidade de cotas.

No entanto, a julgar pela lentidão de políticas públicas na Educação Básica, a política de cotas adotada pela UERN enquanto ação alternativa tem contribuído para a democratização

do acesso, uma vez que oportunizou a inclusão de alunos de escolas públicas, que em geral, seja por questões sociais e/ou econômicas, visualizam mínimas chances de ingressarem em uma universidade pública, sobretudo nas áreas mais concorridas da instituição, como é o caso dos cursos de Medicina, Enfermagem, Odontologia e Direito. Esse dado pode ser constatado, segundo a COMPERVE³⁴, pelo aumento de candidatos inscritos na modalidade cotista, para os referidos cursos. Consequentemente, com a diversificação de cursos e áreas, aliada a política de cotas, a UERN oportunizou novas perspectivas profissionais para os alunos da rede pública, no sentido de motivar a opção destes por se inscreverem em cursos mais concorridos (geralmente pela rede privada) e também ampliou a concorrência dos cursos de licenciaturas que passaram a ter novas ofertas, sobretudo no período noturno, cuja procura é maior pelos egressos de escolas públicas, que geralmente são estudantes trabalhadores. Ainda segundo a COMPERVE, cerca de 60% dos inscritos no PSV são provenientes de escolas públicas.

A partir de 2005, a Universidade prioriza sua preocupação em ampliar o acesso de alunos do Rio Grande do Norte. A gratuidade da taxa de inscrição no PSV para todos os candidatos inscritos deixa de existir, e a UERN adota outros critérios de isenção, de 100% a 50%, somente para os alunos da rede de ensino do Rio Grande do Norte. Conforme a Lei Estadual nº 8.627, de 20 de janeiro de 2005, é garantida a isenção de 100% da taxa de inscrição do PSV da UERN para alunos que comprovem terem cursado integralmente o ensino médio em escola pública do Rio Grande do Norte no primeiro triênio subsequente ao PSV, ou que estejam concluindo no ano do processo seletivo; e alunos que comprovem terem cursado integralmente o ensino médio em rede privada no RN na condição de bolsista no primeiro triênio subsequente ao PSV. Já a isenção de 50% da taxa de inscrição do PSV da UERN é concedida aos candidatos que comprovem terem cursado o ensino médio integralmente em escola pública do RN, ou em escola privada do RN na condição de bolsista nos demais triênios anteriores ao processo seletivo.

As medidas adotadas para ampliar o acesso, apontam que a UERN tem tentado garantir uma maior inclusão dos egressos de escola pública, e notadamente os alunos da rede pública do Estado, com a isenção da taxa de inscrição no PSV, no intuito de oportunizar as camadas populares o ingresso à universidade. Esse quadro demonstra conforme Dias Sobrinho (2010) que a democratização da Educação Superior está diretamente ligada às mudanças estruturais da sociedade, nos aspectos educacionais e econômicos, de modo que a

³⁴ Concorrência dos PSV's 2003 a 2012, disponibilizado no site da UERN

universidade tem um papel fundamental de buscar alternativas para democratizar o *Campus*, promovendo a diminuição das desigualdades sociais com a inclusão dos grupos menos favorecidos no ensino superior.

No tocante a ações voltadas para o apoio e permanência do estudante, a UERN mantém em funcionamento, desde 1997, o Departamento de Assuntos Estudantis (DAE), órgão ligado a Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Estudantis (PRORHAE). O Departamento de Assuntos Estudantis é responsável pelo planejamento, coordenação, desenvolvimento e avaliação das atividades relacionadas à política de assistência estudantil da Universidade.

A política de assistência estudantil em curso contempla as seguintes ações: programa de residências universitárias, programa de bolsas e estágio voluntário, assistência às entidades estudantis, programa de apoio à participação de estudantes em eventos, assistência médica, programa de atendimento odontológico³⁵ para residentes universitários e apólice de seguro de vida³⁶ para o estudante da UERN.

Alguns desses serviços concentram-se no *Campus* Central em Mossoró, como é o caso das residências universitárias, assistência médica e atendimento odontológico. As ações ainda são limitadas frente à população discente que a universidade dispõe, e os instrumentos utilizados no sentido da democratização do acesso com permanência apresentam possibilidades que demandam o esforço institucional em rever continuamente esse processo.

A universidade dispõe de cinco residências universitárias que foram instaladas desde julho de 1972 em Mossoró, sendo duas femininas (com 64 residentes) e três masculinas (com 82 residentes), disponibilizadas aos estudantes por meio de seleção anual (Resolução n.º 9/2007-CONSUNI). O número de alunos atendidos pelas residências é reduzido, correspondendo a apenas 0,8% dos alunos matriculados, e só contempla o *Campus* Central, o que limita a assistência estudantil, levando em conta que a universidade possui seis *campi* e recebe, além de alunos de outros municípios do Estado, alunos dos municípios do Estado do

³⁵ O Atendimento Odontológico faz parte do Programa “Meu Sorriso”, vinculado à Pró-reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Estudantis (PRORHAE). O Programa funciona desde 1999, com objetivo de oferecer aos servidores ativos e inativos da UERN, seus dependentes e alunos residentes da UERN atendimento clínico odontológico básico para prevenção e recuperação da saúde bucal.

³⁶ De acordo com a Lei federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, é obrigação da Instituição de Ensino emitir apólice de seguro de vida em nome de estudantes que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações: a) Estudante que esteja matriculado em disciplina(s) com caráter de estágio obrigatório (bacharelado ou licenciatura); b) Estudante em Estágio Supervisionado Voluntário; c) Estudante que esteja desenvolvendo atividades como bolsista ou voluntário de projetos de extensão, ensino (monitoria) e/ou pesquisa, institucionalizados.

Ceará e da Paraíba, com os quais faz fronteira. Ressalte-se que as residências universitárias funcionam em 05 casas alugadas pela universidade, sem existência, desde sua criação, de espaço próprio para esse fim, o que, por sua vez, é problemático, pois nem todas as casas localizam-se nas proximidades do *Campus*, dificultando o rápido acesso do estudante à universidade. Essa situação compromete melhorias e ampliação de vagas nas residências, sobretudo em se pensar uma perspectiva de longo prazo e, também, considerando a demanda anual com o aumento de alunos para propiciar um espaço, de fato, acadêmico para o estudo.

Com a implantação da Faculdade de Medicina no *Campus* Central (2004), a UERN passou a disponibilizar carga horária de seu quadro de profissionais para atendimento médico aos estudantes em geral, nas seguintes especialidades (o atendimento é em Mossoró): Clínico geral; Gastroenterologista; Mastologista; Nefrologista; Psiquiatra. Para usufruir do benefício o aluno deve fazer a solicitação ao Departamento de Assuntos Estudantis da UERN, que autorizará o atendimento.

Quanto ao apoio estudantil para participação em eventos, a Universidade dispõe do Programa Participação de Estudantes em Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais (AACC) para a apresentação de trabalhos de pesquisa e extensão, na forma de disponibilização de um veículo, combustível e diárias para motoristas ou na forma de ajuda de custo no valor R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais), que é avaliado de acordo com demanda.

No que tange à assistência às entidades estudantis, o DAE disponibiliza material de auxílio à criação de centros acadêmicos, tais como a legislação pertinente, modelos de estatutos e atas. A UERN disponibiliza também um aporte financeiro aos 42 Centros Acadêmicos (CA's) legalmente constituídos no valor de R\$ 800,00 (oitocentos reais) anual para cada Centro Acadêmico, totalizando um custo de 33.600,00 por ano para a UERN. O valor é depositado na conta do Diretório Central dos Estudantes (por ser pessoa jurídica) e a este compete repassar aos CA's. Para fazer jus ao aporte financeiro, os Centros Acadêmicos precisam oficializar o pedido junto ao DAE e ter realizado a prestação de contas relativa à solicitação anterior.

O programa de bolsa e estágio voluntário contempla: a) bolsa trabalho – por meio da atuação do estudante da UERN em setores administrativos e acadêmicos dessa IES, por um semestre letivo (podendo ser prorrogado por mais um semestre), com atividades de no máximo 20 horas semanais, com bolsa que tem variado, ao longo dos anos, de R\$ 150,00 a R\$ 250,00, decidida no planejamento anual; b) o programa de estágio voluntário é atividade

supervisionada, desenvolvida em ambientes de trabalho relacionados à formação profissional do estudante, realizada em instituição conveniada, sob responsabilidade e coordenação da UERN. O estágio voluntário pode ser remunerado ou não remunerado, sendo, em ambos os casos, concedido por meio de solicitação feita à UERN por instituição conveniada com a Universidade, com ou sem fins lucrativos, ou mediado por seus agentes de integração (Centro Integrado Empresa Escola – CIEE). A participação dos estudantes no referido programa é feita por meio do banco de dados do Departamento de Assuntos Estudantis, no qual o aluno deverá preencher e manter atualizado seu cadastro, realizar alguns testes de seleção e atender aos critérios da legislação pertinente.

De forma institucionalizada, a UERN implementou o bolsa-trabalho através do Programa de Apoio ao Estudante (PAE) implantado em 2009, estabelecido pela Resolução n.º 38/2009 – Conselho Diretor (CD), destinado alunos de baixa renda. Antes de 2009, não havia resolução específica, e as bolsas eram concedidas por meio de demandas contínuas dos setores administrativos e acadêmicos da Universidade, às quais o DAE, em negociação com a Pró-Reitoria de Planejamento, avaliava a viabilidade de atendimento. Com o PAE, a proposta é que anualmente já seja definida a quantidade de bolsas em função da disponibilidade financeira da universidade e dos setores enviarem previamente ao DAE as suas necessidades de vagas e planos de atividades a serem desenvolvidas, a fim de se decidir a prioridade e distribuição de vagas por setores. Outro item apontado na referida resolução do PAE é de que, assim como os estágios, o setor/unidade solicitante defina um servidor do seu quadro efetivo para realizar acompanhamento e avaliação do estudante bolsista através de relatório enviado ao Departamento de Assuntos Estudantis.

A política de acesso mostra-se contínua e visível desde o início do processo de expansão, em que a UERN vem tentando aperfeiçoar seus critérios de acesso para incluir alunos de escolas públicas e o retorno tem se estendido no aumento das inscrições de alunos cotistas no PSV. Já no tocante a política de assistência estudantil, observa-se uma variedade de ações e programas desenvolvidos, mas, que ainda atingem um número reduzido de estudantes em relação ao universo da instituição, levando em conta que a UERN tem mais de 10 mil alunos espalhados por diversos *campi* e núcleos.

No entanto, essas políticas demonstram vontade política da universidade em proporcionar as condições de acesso e permanência, pois está sistematizada, há definição das linhas de atuação e conta com o DAE, que organiza e administra os referidos programas. A

criação do PAE, é um elemento positivo nesse processo, em que a universidade implementa novos programas e o acompanhamento/avaliação dos alunos bolsistas, seja na modalidade remunerado ou voluntário. As limitações desses programas se devem em geral a dependência de recursos financeiros do Estado para ampliar o apoio a um número maior de estudantes, sobretudo no tocante a construção de residências universitárias e aumento do número de bolsa-trabalho.

b) Condições acadêmicas no âmbito do ensino

No âmbito do ensino, a UERN dispõe de programas institucionais de bolsas, mantidos com recursos de custeio, mas com crescimento lento ao longo dos anos. De forma contínua, desde 2000 foi implantado o Programa Institucional de Monitoria (PIM), com oferta anual de 60 (sessenta bolsas) para envolvimento dos discentes em atividades pedagógicas junto ao docente, com remuneração de R\$ 160,00 (valor que permanece até hoje³⁷) mensais para 12 horas de atividades semanais, cuja seleção é feita por meio de Edital. Em dez anos, o número e valor de bolsas ofertadas permanecem os mesmos, sem acompanhar o ritmo de crescimento da Universidade. O valor da bolsa é limitado, e dificulta a participação dos alunos de camadas mais carentes, já que os critérios estabelecidos para concessão da bolsa do PIM é que aluno não tenha nenhum vínculo empregatício ou acumule mais de uma bolsa, de forma que o valor recebido é escasso para custear despesas com deslocamento e alimentação, uma vez que as atividades são em turno oposto ao que o aluno estuda.

A universidade também estimula nos editais de seleção de bolsista do PIM, a modalidade de participação voluntária do aluno para os não contemplados com bolsa. Há de se considerar que dadas às limitações, seja na modalidade remunerada ou voluntária, o PIM é uma forma de estímulo no tocante ao ensino, que tenta a articulação entre a formação acadêmica e a prática pedagógica do discente, e possibilita novos olhares para o graduando vivenciar o mundo acadêmico.

No contexto da inclusão e acessibilidade, a UERN mantém, vinculado a Pró-Reitora de Ensino e Graduação (PROEG), o Departamento de Apoio à Inclusão (DAIN), em funcionamento desde 2005, que atua no apoio técnico e pedagógico à comunidade acadêmica e sociedade em geral. O DAIN funciona no *Campus* Central e presta acompanhamento às

³⁷ Portaria nº 1.323/2011 – GR/UERN – Autoriza despesas de custeio para o ano de 2011.

demais unidades acadêmicas, por meio de visitas e/ou solicitação destas. Entre as ações desenvolvidas, destaca-se o apoio ao vestibulando com necessidade especial e a triagem feita nos cursos para conhecer a demanda de acompanhamento e apoio à inclusão. O departamento dispõe de equipamentos especializados para os portadores de deficiência (visual e auditiva) e presta serviços de orientação psicológica e apoio à deficiência visual e auditiva aos professores, funcionários e alunos, para que estes tenham acesso aos conhecimentos, informações, relacionamentos e ambientes de estudo, sem o entrave de barreiras. Com a criação do DAIN, a universidade tem investido também na quebra de barreiras arquitetônicas para facilitar a acessibilidade de alunos com necessidades especiais³⁸.

No que se refere aos cursos de graduação, a avaliação de desempenho, por meio do ENADE, aponta que, no período de 2004 a 2009, os cursos que foram avaliados nos *campi* da UERN, 61% deles obtiveram resultados promissores³⁹, variando de conceito 3 a 5.

No referido período, foram avaliados 44 cursos ofertados nos *campi* da Universidade, com os seguintes resultados: 27 cursos foram avaliados com conceito preliminar de curso – CPC⁴⁰ considerado satisfatório (3-5). Desse total, somente teve conceito 5 o curso de Serviço Social no *Campus* de Mossoró; 06 cursos tiveram conceito 4 (Educação Física, Enfermagem e História no *Campus* de Mossoró; Letras e Geografia no *Campus* de Pau dos Ferros; e o curso de Turismo no *Campus* de Natal); e 20 obtiveram conceito 3; com resultados insatisfatórios (conceito 2) foram 11 cursos, assim distribuídos nos *campi*: *Campus* de Mossoró (Matemática, Comunicação Social em Radialismo, Ciências Contábeis e Ciências Sociais); *Campus* de Pau dos Ferros (Ciências Econômicas e Pedagogia); Patu (Matemática e Pedagogia), Açu (Pedagogia), Natal (Direito) e Caicó (Filosofia)⁴¹; e 06 cursos foram

³⁸ A UERN foi contemplada com o "Projeto Acessibilidade, Educação e Cidadania" de autoria do DAIN/UERN, aprovado em 2009 pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), por intermédio da Secretaria de Ensino Superior (SESU). Dentre as ações do projeto, está à quebra de barreiras arquitetônicas, com obras orçadas no valor de R\$ 95.185,20.

³⁹ Os conceitos utilizados no ENADE variam de 1 a 5 e, à medida que esse valor aumenta, melhor é o desempenho no exame. A nota é estabelecida com base em três variáveis: desempenho dos alunos concluintes no componente específico; desempenho dos alunos ingressantes no componente específico e desempenho dos alunos (concluintes e ingressantes) na formação geral.

⁴⁰ O Conceito Preliminar de Curso (CPC) varia de 1 a 5, que passou a ser utilizado a partir de 2007, é concebido para ser um indicador prévio de qualidade dos cursos de graduação. Esse indicador combina o desempenho obtido pelos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) com os resultados do Indicador de Diferença de Desempenho (IDD) e com as informações de infraestrutura e instalações físicas, recursos didático-pedagógicos e corpo docente oferecido pelo curso de uma determinada Instituição de Ensino Superior.

⁴¹ O detalhamento das notas dos cursos encontra-se anexo ao final do texto.

avaliados como SC – Sem Conceito⁴² (Educação Física e Enfermagem em Pau dos Ferros; Medicina em Mossoró; Odontologia em Caicó e Turismo em Natal), devido ao fato de esses cursos serem recentes na instituição nos anos em que foram avaliados e não terem ainda nenhuma turma concluída.

Ressalte-se que, embora seja complexo determinar o principal fator que interfere na qualidade e desempenho da formação, a avaliação do ENADE é um indicador de resultados a ser considerado, uma vez que envolve diversas variáveis, desde o desempenho dos estudantes (ingressantes e concluintes) às condições de funcionamento dos cursos da instituição, no que se refere à infraestrutura e instalações físicas, recursos didático-pedagógicos e qualificação e regime de trabalho do corpo docente. Desse modo, os resultados do ENADE estão diretamente relacionados aos encaminhamentos que a Universidade vem realizando em torno das condições de funcionamento dos cursos, em que se incluem as atividades de ensino, pesquisa e extensão e as políticas de capacitação do corpo docente, permitindo que se visualize uma melhor qualidade dos cursos ofertados.

Uma das ações da UERN para melhorar as condições de funcionamento dos cursos foi à constituição em 2004 de comissões de estudos curriculares nos diversos *campi* e departamentos para reformulação dos projetos pedagógicos em consonância com as novas Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação homologadas pelo Ministério da Educação. Segundo a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação, dos 63 cursos ofertados pela Universidade, apenas os cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis ainda não finalizaram a elaboração de seus projetos pedagógicos de curso. As referidas comissões continuam em funcionamento nos diversos departamentos, mesmo após a conclusão dos seus projetos pedagógicos, com o intuito de acompanhar o processo de implementação dos mesmos, de modo que, para garantir a efetividade desse trabalho, a Universidade incluiu de acordo com a Resolução n.º 30/2009 - CONSEPE, carga horária para os docentes (8h para coordenador da comissão e 2h para membros) envolvidos nessas comissões, devidamente constituída pelos departamentos acadêmicos.

No intuito de avaliar a sua gestão institucional e realizar seu planejamento acadêmico, a UERN instituiu em 1999 o Programa de Avaliação Institucional, mas que, ao

⁴² O Curso fica Sem Conceito (SC) no ENADE ou no Componente Preliminar de Curso (CPC) quando não reúne condições que possam estabelecer o cálculo do mesmo. Como por exemplo, nos casos em que menos de dois estudantes concluintes selecionados participam da prova, ou quando somente ingressantes ou somente concluintes realizam o exame. Como, por exemplo, curso recente que não tenha ainda alunos concluintes.

longo dos anos, sofreu discontinuidades, sendo retomado em 2003, com o intuito de produzir relatórios para as atividades de planejamento da UERN e acompanhar os processos de reconhecimento e de credenciamento de cursos de graduação. A partir de 2003 foram constituídas uma comissão central de avaliação institucional e comissões setoriais nas faculdades e *campi* (RESOLUÇÃO nº 02/99 - CONSUNI).

No entanto, a avaliação institucional não vem se constituindo como um processo de acompanhamento contínuo da realidade acadêmica. A avaliação institucional tem sido instrumento para diagnóstico e elaboração do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2008-2011, de modo que, após a conclusão deste, as comissões setoriais deixaram de existir, passando a concentrar suas atividades na comissão central de avaliação institucional. A função da avaliação institucional tem sido publicizar os resultados do diagnóstico e acompanhar os processos de reconhecimento e de credenciamento de cursos de graduação, mas, ainda é pouco visível a definição de um planejamento de estratégias e mecanismos efetivos para equacionar deficiências da Universidade.

Os encaminhamentos no âmbito do ensino desenvolvidos pela Universidade apontam que a UERN vem tentando impulsionar ações na melhoria da qualidade da oferta e funcionamento dos cursos, no contexto da inclusão, reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos e do processo de avaliação institucional, o que representa um indicativo de que a Universidade estabelece ações que podem ser pensadas em longo prazo.

b) Condições acadêmicas na Extensão

Tradicionalmente, o protagonismo da UERN voltou-se para as atividades de extensão, através de convênios com prefeituras, organizações não governamentais e secretarias estaduais. Isso porque, durante muito tempo, era reduzido na instituição o número de mestres e doutores, o que dificultava a participação dos docentes em outras atividades, como a pesquisa. No final da década de 1990, a maioria do seu corpo docente era constituída de graduados e especialistas (78%), e somente nos anos 2000 é que a UERN começa a implementar de forma efetiva sua política institucional de pesquisa e capacitação docente.

As ações desenvolvidas no âmbito da extensão vêm sendo realizadas de forma contínua ao longo de sua existência na instituição, através das seguintes áreas temáticas: comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, trabalho,

tecnologia e produção. As ações de extensão são desenvolvidas nas categorias de: programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços, produção e publicação das atividades realizadas.

Destaca-se, na Pró-Reitoria de Extensão, a existência de quatro órgãos que continuam em funcionamento, criados para atender às demandas locais: a) o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), órgão pioneiro da extensão da UERN em 1972 com o objetivo de desenvolver atividades sociais, educativas e culturais nas comunidades rurais; b) o Centro de Estudos e Programação Cultural (1985), cujo objetivo é viabilizar a realização de projetos, ações e atividades artístico-cultural na UERN e região; c) o Conservatório de Música D'alva Stella Nogueira Freire (1988), que desenvolve, desde sua criação, atividades didáticas com a realização de cursos de iniciação musical: harmonia, técnica vocal, violão, violino e piano, e realiza apresentações artístico-culturais na comunidade com o seu grupo de choro, grupo de câmara e coral; d) e o Departamento de Programas e Cursos de Extensão (DPCE) em atividade desde 1995.

As atividades artístico-culturais têm tido ênfase no contexto da extensão, de modo que alguns projetos e grupos culturais têm se destacado pela continuidade de suas atividades: Grupo de Teatro Universitário (GRUTUN) criado em 1989, que realiza espetáculos na comunidade interna, por conta dos eventos da IES, e na comunidade externa; Projeto Outras Falas de 1990, através da apresentação de espetáculos de dança e teatro de outros estados do Nordeste apresentados em Mossoró; Grupo de Dança Universitário (GRUDUM) de 1999, com apresentações de dança na comunidade interna e externa; Festival de Teatro da UERN (FESTUERN)⁴³ de 2003, que se destina aos grupos de teatro das escolas públicas e aos grupos de teatro das Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Norte, e é realizado, anualmente, no Teatro Municipal Dix-Huit Rosado, na cidade de Mossoró; O festival está na 8ª edição e conta com recursos da parceria UERN/Petrobrás/Prefeitura de Mossoró.

No tocante às bolsas de extensão, a Universidade contava em 2005 com 289 bolsas e em 2009 com 462 bolsas. Por meio de edital a UERN seleciona, a cada ano, projetos de

⁴³ O FESTUERN promovido pela UERN através da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), é o maior evento de valorização de teatro escolar no RN. Anualmente, é aberto edital para seleção de 30 peças teatrais na modalidade escolar e 06 na modalidade universitária. O festival mobiliza a comunidade acadêmica e a comunidade externa durante todo o ano, em três etapas: a) pré-festival: inscrição, seleção, capacitação dos coordenadores dos grupos teatrais, oficinas artístico-culturais, atividades didático-pedagógicas e concepção dos espetáculos; b) o festival com a apresentação dos espetáculos de grupos escolares e grupos universitários no Teatro Municipal Dix-Huit Rosado na cidade de Mossoró/RN; c) pós-festival: realização do seminário de avaliação e apresentação dos cinco melhores espetáculos na modalidade escolar em forma de turnê em várias escolas do Estado do Rio Grande do Norte durante o ano subsequente.

extensão para oferta de 60 bolsas no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais), com dedicação de 20h semanais pelo discente e com duração máxima de sete meses. As demais bolsas são resultantes de parcerias e convênios firmados com diversas instituições (Petrobrás, PROEX/MEC, BNB, secretarias estaduais, ONG's, dentre outras).

Há projetos provenientes de aprovação em editais de financiamento do Banco do Nordeste (BNB), e dos editais do Programa de Extensão do MEC. Alguns desses projetos vêm se mantendo a médio e longo prazo, o que tem possibilitado o envolvimento de alunos bolsistas em atividades de maior duração. Cite-se o projeto *Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE)* no *Campus* de Pau dos Ferros, aprovado em 2007 no Edital BNB cultural, que já está na sua 5ª edição, contando atualmente com auxílio financeiro do BNB, BNDES e Ministério da Cultura; o projeto *A vida em canto* no *Campus* de Pau dos Ferros, sobre o canto popular, que funcionou de 2008 a 2010 também com financiamento do BNB; o projeto *Direitos humanos em tempos de desumanização* (*Campus* de Pau dos Ferros), aprovado no edital PROEXT/MEC, que funcionou de 2007 a 2008.

Destaca-se, ainda nas ações de extensão desenvolvidas pela UERN, a Atividade Curricular em Comunidade (ACC), ação proposta pela Pró-Reitoria de extensão em articulação com as pró-reitorias de ensino e de pesquisa, criada pela Resolução nº 027/2004 - CONSEPE, como componente curricular optativo dos currículos dos cursos de graduação da Universidade, com o objetivo de promover maior aproximação entre os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de graduação e a realidade social. A proposta da ACC visa atender aos pressupostos da flexibilização curricular, e tenta articular o ensino, pesquisa e extensão. Para ser ofertada como componente curricular o professor interessado deve elaborar uma proposta de trabalho a ser desenvolvida durante um semestre letivo em que alunos e professores, em parceria com grupos comunitários, desenvolvem experiências de extensão, promovendo o intercâmbio, a reelaboração e a produção de conhecimento sobre a realidade e sobre alternativas de transformação.

4.3.2 Políticas internas de pesquisa e pós-graduação enquanto indicadores de qualidade

Tendo em vista a perspectiva multidimensional da categoria qualidade (UNESCO, 1998; DIAS SOBRINHO, 2005a; 2008; 2010; MOROSINI, 2001; 2009), os indicadores de qualidade a serem discutidos nesse estudo se respaldam na especificidade do contexto

institucional da UERN, em fazer cumprir o seu papel enquanto universidade. Desse modo, discorre-se a seguir sobre as conduções da gestão universitária no tocante as políticas internas de incentivo a pesquisa e a pós-graduação.

a) Políticas internas voltadas para a pesquisa

Frente ao seu contexto de expansão, um dos componentes de maior visibilidade dentro da Universidade têm sido as políticas internas voltadas para a pesquisa. Fato que pode ser justificado por alguns fatores: a) a necessidade de manter produção intelectual institucionalizada, que se constituem uma das características de uma Universidade, conforme estabelece a LBEN nº 9394/96; b) atender a demanda de professores mestres e doutores da instituição, que pressionam o fortalecimento da atividade científica; c) estabelecer estratégias para implantação de Programas de Pós Graduação *stricto sensu*. Apesar desse quadro, entende-se que as políticas internas que visam fortalecer a produção científica da instituição, favorecem a possibilidade da universidade melhorar suas atividades acadêmicas, e de participar do circuito científico nacional, por meio dos editais externos das agências de fomento, cujos critérios se pautam, sobretudo na capacidade instalada da universidade em desenvolver pesquisa e da titulação e produtividade dos pesquisadores.

As políticas para a pesquisa na UERN tem se pautado em alguns componentes: Programa Institucional de Iniciação Científica; adoção do 'grupo de pesquisa' como espaço para fortalecer a pesquisa; regulamento dos grupos de pesquisa, que tem dentre suas determinações dispõe de critérios para a criação, a avaliação, cadastramento e certificação dos grupos de pesquisa, pela UERN, junto ao CNPq; e desenvolvimento de um Programa Editorial para divulgar a produção científica da universidade.

No âmbito da pesquisa o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UERN é implementado de forma contínua a partir de 2004, ao qual podem concorrer mestres e doutores. A Universidade passa a estabelecer ações mais efetivas para desenvolvimento do Programa, por meio dos critérios definidos nos editais, no qual se tenta articular a política interna de fortalecimento da pesquisa. Entre os critérios definidos para os docentes concorrerem ao edital PIBIC, está a vinculação dos projetos aos grupos de pesquisa da instituição. No período de 2000 a 2003, os projetos de pesquisa desenvolvidos pela Universidade restringiam-se a aprovação de projetos individuais de docentes que concorriam

aos editais das agências de fomento⁴⁴, e a raros projetos institucionais, visto a pouca titulação dos docentes e poucos grupos de pesquisa. A partir de 2004, anualmente, é lançado edital para seleção de projetos, orientadores e discentes bolsistas para o Programa de Bolsas de Iniciação Científica da UERN, na modalidade PIBIC UERN/CNPq e PIBIC UERN/UERN. O valor da bolsa do PIBIC UERN/UERN permanece R\$ 200,00 desde sua implantação, e do PIBIC UERN/CNPq era R\$ 300,00 até 2009, passando para R\$ 360,00 em 2010.

O crescimento do número de bolsas no PIBIC conforme se observa na tabela 11, ainda é lento. No ano de 2004 a Universidade dava os passos iniciais na oferta de bolsas de pesquisa, totalizando 15(quinze bolsas); de 2005 a 2008, ocorreu aumento de 10 bolsas, passando de 65 para 75 bolsas; em 2009 a UERN passa a fazer parte do PIBIC Ações afirmativas (AF) com oferta de 05(cinco) bolsas para alunos cotistas; em 2010, ocorre um aumento significativo em relação aos anos anteriores, com a oferta de 157 bolsas. Esse crescimento no ano de 2010 (Tab.11) se deve a adesão da Universidade ao PIBIC – Ensino Médio, dirigido aos estudantes do ensino médio e profissional, que em 2010 ofertou 50(cinquenta) bolsas; e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PITIBI) dirigido aos estudantes do ensino técnico e superior em atividades de desenvolvimento tecnológico e inovação, com a oferta de 10(dez) bolsas.

Tabela 11- Crescimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UERN

BOLSAS	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
PIBIC UERN/CNPq	10	35	35	45	45	55	65
PIBIC UERN/UERN	05	30	30	30	30	35	25
PIBIC AF UERN/CNPq	-	-	-	-	-	05	07
PIBIC – EM/CNPq	-	-	-	-	-	-	50
PITIBI CNPq	-	-	-	-	-	-	10
TOTAL	15	65	65	75	75	95	157

Fonte: PROPEG/UERN.

⁴⁴ Segundo informações da Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, em 2000, a UERN teve o Projeto Monitoramento, Manipulação, Controle e Avaliação do Meio Ambiente na sua relação com o petróleo em Mossoró (MMCAMA) aprovado pela FINEP-CT-PETRO, tendo cumprido o papel de dotar a UERN de infraestrutura na área de ciências naturais. Em 2001, foi iniciado um programa de pequenos projetos de pesquisa com financiamento de 33 projetos através do Fundo Estadual de Desenvolvimento Tecnológico (FUNTEC), que tiveram continuidade em 2002; em 2003 e 2004, alguns projetos realizados foram resultado de aprovações de pesquisadores da instituição em editais da FAPERN (06 projetos) e do Edital Universal do CNPq (01 projeto).

O Programa de Bolsas de Iniciação Científica da UERN contempla apenas 1% dos discentes da instituição. Muitos dos projetos aprovados ficam na modalidade PIBIC voluntário (em 2010 foram 56) pelo número limitado de bolsas. No entanto, tem aumentado o financiamento externo da pesquisa, em função de docentes estarem concorrendo nos editais das agências de fomento (CNPq, CAPES, FAPERN, FINEP, dentre outros), o que se infere ser resultado do aumento da qualificação do corpo docente, e oportuniza, também, bolsas de iniciação científica. No período de 2008 a 2010, a Universidade concluiu 31(trinta e um) projetos externos, com financiamento de agências de fomento. Dentre eles, destaque-se que, em 2008, a UERN conseguiu aprovação em 05(cinco) projetos no edital universal⁴⁵ do CNPq na área de ciências exatas e da natureza, e, em 2010, também no edital universal, foram aprovados três projetos nas áreas de Física, Letras e Direito.

A política de pesquisa na UERN adotou o Grupo de Pesquisa como principal estrutura organizativa de referência para a pesquisa institucional, com o propósito de fortalecer as políticas de fomento à pesquisa, à pós-graduação e à capacitação docente da instituição, que deverão estar vinculadas aos grupos de pesquisa. A vinculação do docente a um grupo de pesquisa certificado pela instituição e vinculado à plataforma do CNPq é exigência para que o docente possa concorrer aos editais do Programa Institucional de Iniciação Científica, bem como o seu afastamento para qualificação em nível de pós-graduação (mestrado, doutorado) também está condicionado à produtividade do docente em grupo de pesquisa da instituição.

A implementação dessa política tem possibilitado o aumento do número de grupos de pesquisas, passando de 25 grupos em 2005 para 63 grupos em 2009. A formação e consolidação dos grupos de pesquisas estão definidas na Resolução nº 61/2008 – CONSEPE, que aprova o regulamento dos Grupos de Pesquisa da UERN e procura seguir as mesmas exigências postas para credenciamento de um programa de pós-graduação *stricto sensu* no intuito de que a consolidação dos grupos possam ser referências iniciais para a implantação de programas de mestrado e doutorado na instituição.

Segundo os critérios estabelecidos pela UERN em sua Resolução nº 61/2008 – CONSEPE, os grupos de pesquisa podem ser avaliados nas seguintes categorias: a) *grupos consolidados*, quando atendem aos critérios de: ter executado pelo menos um projeto, nos últimos dois anos, por linha de pesquisa; ter publicado pelo menos um capítulo de livro ou

⁴⁵ CNPq – Edital Universal

artigo em meio pertencente ao *Qualis/CAPES*, nos últimos três anos, por docente-pesquisador; apresentar um quarto, no mínimo, dos docentes-pesquisadores com titulação de doutor; b) *grupos em consolidação*, quando têm, no mínimo, dois anos de criação; tenha executado pelo menos um projeto, nos últimos dois anos, por linha de pesquisa; tenha publicado em meio da sua comunidade científica pelo menos um trabalho, nos últimos dois anos, por cada docente-pesquisador; e apresente docentes-pesquisadores com titulação de doutor; c) Os *grupos em formação* são os que atendem aos critérios de constituição de grupos de pesquisa com membros docentes e discentes que desenvolvam projetos de pesquisa.

O maior quantitativo de grupos consolidados na instituição está na área de Ciências Exatas e Computação, vindo em seguida às áreas de Ciências Biológicas, Ciências da Saúde e a área de Linguística, Letras e Artes (Tab. 12). Os grupos que se encontram consolidados, se destacam por apresentar um maior número de docentes doutores. A área de ciências humanas totaliza um maior número de grupos de pesquisa, no entanto a maioria desses são grupos estão em formação.

Tabela 12 Grupos de pesquisa da UERN 2010

ÁREA	SITUAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA			
	Em formação	Em consolidação	Consolidado	Qt. de grupos
Ciências Biológicas	-	01	02	03
Ciências da Saúde	04	01	02	07
Ciências exatas e computação	01	01	08	10
Ciências humanas	16	03	01	20
Ciências Sociais e aplicadas	13	02	-	15
Linguística, letras e artes	06	-	02	08
TOTAL	40	08	15	63

Fonte: PROPEG/UERN.

Nota: sinal convencional utilizado:

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

No tocante à distribuição de bolsas PIBIC no período 2008/2009, observa-se (Tab.13) que a liderança no número de bolsas fica por conta da área de Ciências Exatas e Computação, o que pode ser resultado dos grupos consolidados, que englobam alguns dos critérios exigidos na seleção PIBIC, no que se refere a maior pontuação para projetos

coordenados por professores doutores e com produtividade acadêmica. Ressalte-se, ainda, que os projetos que participam do edital de seleção do PIBIC, que sejam aprovados dentro dos critérios do edital e não sejam contemplados com bolsa, são recomendados para o Programa de Iniciação Voluntária.

Tabela 13 - Relação da distribuição de Bolsas PIBIC e grupos de pesquisa por áreas 2008/2009

ÁREA	QUANT. DE BOLSAS	QUANT. GRUPOS DE PESQUISA (B)	RELAÇÃO BOLSA/GRUPO DE PESQUISA
Ciências Biológicas	09	03	3
Ciências da Saúde	07	07	1
Ciências exatas e computação	21	10	2,1
Ciências humanas	19	20	0,9
Ciências Sociais e aplicadas	07	17	0,4
Linguística, letras e artes	12	08	1,5

Fonte: PROPEG/UERN.

Para divulgação dos projetos desenvolvidos no PIBIC, a UERN realiza, anualmente, desde 2006, o Salão de Iniciação Científica. Outro evento de divulgação promovido é o Encontro de Pesquisa e Extensão (ENCOPE), criado em 1994, que tem como propósito fazer a socialização de trabalhos oriundos de projetos de pesquisa, extensão e ensino, envolvendo professores pesquisadores e extensionistas, técnicos administrativos e alunos de diversos cursos, imbuídos com o compromisso de dar maior visibilidade aos conhecimentos construídos.

A divulgação da produção intelectual interna também tem sido incentivada através do Programa Editorial da UERN, que foi instituído em 1998 pela Resolução 1763/98 – CONSEPE, com o intuito de publicar a produção científica, didática, cultural e artística produzida pela instituição ou fora dela. O Programa sofreu descontinuidades ao longo dos dez anos seguintes, no que se refere a uma política efetiva para selecionar as obras, com editais esporádicos e, também, no tocante a mudanças do comitê editorial, cuja resolução omitia critérios para constituição do mesmo, ficando a escolha dos membros feita pelo reitor. Essa situação também pode ser justificada pelo fato de, naquele momento, na universidade, ainda,

não existir uma política de pesquisa institucional e, em 1998, o quadro docente contar com apenas, três doutores, e começando a constituição de grupos de pesquisas na universidade.

Em 2008, é criada e regulamentada uma nova Proposta Editorial conforme anuncia a Resolução nº 53/2008 - CONSEPE intitulada Edições UERN, com o objetivo de divulgar a produção intelectual gerada interna e externamente, nas categorias de: manuais, dicionários e textos didáticos; resultados de pesquisas e de projetos de extensão desenvolvidos, preferencialmente, no âmbito da UERN; e ficção, ensaio e poesia. O Programa é administrado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG), como instância executiva, e pela Comissão Editorial, como órgão responsável pela análise e seleção das obras. A Comissão Editorial é constituída pelo Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, um editor chefe indicado pela PROPEG e por Editores Acadêmicos, representando as grandes áreas de conhecimento presentes na UERN, pertencentes ao seu quadro docente efetivo e, eventualmente, à instituições congêneres, com titulação de doutor e experiência com publicações. A partir de então, anualmente, vêm sendo lançados editais para apoio à publicação de livros impressos. De 2008 a 2010 já foram publicados 12 livros pelas Edições UERN.

Observa-se que políticas internas têm sido implementadas no âmbito da pesquisa, o que tem se constituído um indicador da qualidade na instituição, a pesquisa está institucionalizada e o foco no grupo de pesquisa é um ponto chave como espaço para manter a produção intelectual na universidade. A nuance do debate ultrapassa o viés quantitativo, pois a consolidação de uma instituição é um processo que ocorre a médio e longo prazo; mas destacam-se os encaminhamentos que a UERN vem estabelecendo no contexto de sua expansão em fazer avançar, e na sua vontade política de potencializar as mudanças. No âmbito da pesquisa, evidencia-se a importância do eixo da qualidade por esta constituir-se em uma dimensão evidenciada nos dispositivos legais e também por fortalecer as demais ações políticas, administrativas e acadêmicas assumidas pela instituição na perspectiva de cumprir o seu papel enquanto universidade.

As políticas internas para a pesquisa na UERN têm sido desenvolvidas na perspectiva de implantação de Programas de pós-graduação *stricto sensu*. De forma que a pós- graduação é um elo de ligação com a pesquisa, causa e consequência desta, conforme se discute a seguir.

b) A Pós-Graduação na UERN

As políticas internas voltadas para a pós-graduação tem sido incisivas na UERN, em que a universidade tem batido forte nos critérios colocados pela LDBEN para se caracterizar enquanto universidade.

A política de pós-graduação *stricto sensu* na UERN ainda está em fase de formação. A primeira experiência institucional nesse sentido ocorreu com a criação do Programa de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, com área multidisciplinar, através de convênio de apoio mútuo com a Escola Superior de Agricultura - de Mossoró (ESAM) (atual UFERSA), com os cursos de Medicina Veterinária e Engenharia Agrônômica, contando com docentes da ESAM, UFRN e UERN. O Programa teve seu último ano de funcionamento em 2004, uma vez que, na avaliação trienal da CAPES referente ao período 2001-2003, esse Programa foi avaliado com nota inferior ao valor mínimo (3) para obter reconhecimento, de modo que foi desativado. A justificativa apontada pela CAPES refere-se ao não cumprimento das exigências referentes à produção intelectual do corpo docente, bem como à inadequada vinculação de linhas de pesquisas com projetos de pesquisa desenvolvidos, itens avaliados como fracos segundo à avaliação trienal.⁴⁶ Apesar de contar com a parceria de outras IES para manter o curso em funcionamento, no tocante a docentes colaboradores e laboratórios, o resultado do descredenciamento reflete as condições institucionais da UERN naquele momento, que não uma tinha política consolidada de pesquisa, ou mesmo um planejamento nesse sentido, e com poucos doutores, recém-formados. Os esforços empreendidos resultaram, durante o funcionamento do programa, na formação de 106 mestres, e o saldo negativo do seu descredenciamento colocou em pauta para a UERN a necessidade de repensar o futuro da política de pós-graduação *stricto sensu* na Universidade.

Diante desse quadro, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional da UERN (2008a) em 2005 a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG) decidem criar o Programa de Criação da Pós-Graduação *stricto sensu*, através de comissões interdepartamentais por áreas de conhecimento, com possibilidades de integrar doutores da UERN e de outras instituições para desenvolvimento de propostas de cursos de mestrado. Essa iniciativa, por seu turno, vem resultando, nos últimos anos, na expansão vertical da universidade, através da recomendação CAPES dos seguintes mestrados acadêmicos: a)

⁴⁶ CAPES. Relatório de Avaliação Trienal (2001-2003). Programa de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, com área multidisciplinar – UERN.

aprovados em 2008: Mestrado em Ciências da Computação (UERN-UFERSA) em Mossoró; Mestrado em Física (UERN-UFERSA) em Mossoró; Mestrado em Letras (UERN - Pau dos Ferros); DINTER – Ciência da Saúde (UFRN-UERN); b) em 2010: MINTER – Direito (UFRN-UERN); Mestrado em Ciências Naturais (UERN- Mossoró); c) em 2011: o Mestrado em Educação (UERN- Mossoró); Mestrado em Saúde e Sociedade (UERN – Mossoró); Mestrado em Ciências Sociais e Humanas (UERN – Mossoró).

Cabe destacar que com a implantação dos mestrados acadêmicos, a UERN tem ampliado suas possibilidades de participar de editais externos de financiamento, o que é relevante para a instituição, levando em conta as limitações financeiras. Com os mestrados a UERN tem melhorado sua capacidade instalada para desenvolver pesquisa, seja pela ampliação de espaços físicos, aumento de projetos de pesquisa financiados e melhorias em laboratórios e bibliotecas. Vale ressaltar que o Mestrado em Letras de Pau dos Ferros teve projeto⁴⁷ aprovado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) em 2010, para a construção e modernização de sua biblioteca setorial, com orçamento de mais de 1 (um) milhão, tendo a previsão de construção de uma área de aproximadamente 800m², composta por um único bloco, dividido em três pavimentos, inteiramente cobertos: térreo, primeiro e segundo andar. Realidade essa que beneficiará tanto alunos da pós-graduação quanto da graduação.

O cenário apresentado acena para possibilidades de mudanças e enfrentamentos das limitações pertinentes ao campo acadêmico. Há um esforço por parte da UERN em encaminhar ações no âmbito da pós-graduação, o que pode ser percebido no texto do PDI 2008-2011.

A criação de cursos de pós-graduação [*stricto sensu*] dessa natureza exige aglutinar doutores da casa e de instituições parceiras, para tentar resolver problemas específicos de pesquisa mediante o desenvolvimento de projetos diretamente relacionados às teses e dissertações. Assim a consolidação de grupos de pesquisa deverá anteceder a criação de mestrados e doutorados. [...] Esse programa de criação de mestrados, por estar diretamente vinculado à manutenção do atual *status* institucional de universidade, deverá continuar sendo considerado prioridade estratégica da UERN, com todas as implicações daí decorrentes (UERN, 2008a, p. 54).

A materialidade dessas intenções tem ocorrido por meio da aprovação de mestrados acadêmicos, as parcerias firmadas com outras instituições através de mestrados em consórcio,

⁴⁷ Resultado - Chamada Pública MCT/FINEP/CT-INFRA – PROINFRA 01/2009.

como é o Mestrado em Ciências da Computação (UERN-UFERSA), e programas de doutorado e mestrado interinstitucional, uma realidade que já vem ocorrendo nas universidades federais no sentido de juntar esforços de instituições de uma mesma abrangência regional para qualificar a sociedade e seu quadro docente, o que indica a possibilidade de racionalizar os esforços, maximizar o atendimento e qualificar. Considerando as limitações institucionais, que é uma realidade em muitas universidades públicas, o esforço de se estabelecer parcerias institucionais revela-se como um indicador positivo, visto que se constitui um ganho para ambas as instituições e para a sociedade.

Diante das assimetrias entre as universidades públicas e das regiões brasileiras no tocante à formação, urge a fuga do isolamento em prol de esforços coletivos como nos propõe Santos (2004), para a constituição de “redes”, de uma “globalização emancipatória” e luta pela legitimidade da universidade.

No que respeita as universidades públicas que não o são verdadeiramente, o problema deve ser resolvido no âmbito da criação de uma rede universitária pública [...], que possibilite às universidades que não podem ter pesquisa ou cursos de pós-graduação autônomos fazê-lo em parceria com outras universidades no âmbito da rede nacional ou mesmo transnacional. Não é sustentável e nem muito menos recomendável, do ponto de vista de um projeto nacional educacional, um sistema universitário em que as pós-graduações e a pesquisa estejam concentradas numa pequena minoria de universidades. (SANTOS, 2004, p. 47).

No caso da UERN, que em 2008 tinha 53% dos docentes com menos de 05(cinco) anos na instituição, mostra-se pertinente o esforço das parcerias e consórcios, já que a formação e consolidação do quadro de docentes é algo que ocorrerá a médio e longo prazo (UERN, 2008a). Desse modo, os programas próprios da instituição aliado com o sistema de consórcio apresenta-se como possibilidade de consolidar o crescimento qualitativo da pós-graduação, tendo em vista que: uma das exigências da CAPES, para criação de programas de pós-graduação *stricto sensu*, é que o quadro docente tenha no mínimo 05 anos de formação em doutorado e experiência consolidada em orientações e produtividade acadêmica; e aglutinar doutores de instituições parceiras que já tenham experiência consolidada com pós-graduação fortalece e qualifica a produtividade.

Com o intuito de fortalecer os programas de pós-graduação recém-aprovados e almejando visualizar o primeiro doutorado, a UERN lançou, em 2010, o Edital nº 2/2010 – CCD/GR para concurso de professor titular (04 vagas) nas áreas dos mestrados aprovados

(Física, Letras e Ciências da Computação). O concurso visava absorver profissionais externos com experiência consolidada em pós-graduação, já que uma das exigências era o candidato está credenciado em Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, recomendado pela CAPES, na qualidade de docente e orientador; ou ter sido credenciado em Programa de Pós-graduação *stricto sensu*, recomendado pela CAPES, na qualidade de docente e orientador, durante pelo menos 06 (seis) anos.

O investimento no quadro docente tem sido o ponto basilar para alavancar a pós-graduação na Universidade, o que tem ocorrido por meio da política de capacitação docente. Desse modo, o principal critério utilizado para a formação de seus docentes é que o afastamento do docente está condicionado a sua vinculação em grupo de pesquisa da UERN certificado no Diretório do CNPq, com produtividade científica nos últimos dois anos, segundo critérios das respectivas áreas de pesquisa (RESOLUÇÃO n.º 47/2010-CONSEPE/UERN). Com essa política, a Universidade tem procurado associar a formação de mestres e doutores à consolidação de grupos de pesquisa e ao fortalecimento e expansão da pós-graduação na instituição, o que é algo positivo, já que esta se constitui em uma perspectiva de longo prazo, com relevância e qualidade esperadas para uma Universidade.

4.4 OS NÚCLEOS⁴⁸ AVANÇADOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA EXPANSÃO

A UERN implantou, a partir de 2002, os Núcleos Avançados de Educação Superior (NAES), em diversos municípios do Estado, por meio de convênios com prefeituras locais. Os núcleos são unidades acadêmicas que ofertam cursos já existentes na instituição, de modo que estão vinculados pedagogicamente aos departamentos dos *campi*, seguindo as mesmas diretrizes curriculares expressas no Projeto Pedagógico do curso de origem. Os cursos ofertados pelos núcleos são temporários, pois têm caráter rotativo, sendo que cada curso deve ser ofertado por, no mínimo, em dois vestibulares consecutivos, e o corpo docente é constituído por professores lotados nos departamentos-sede e se deslocam para dar aulas

⁴⁸ Os Núcleos constituem uma nova modalidade na UERN, e muitas discussões seriam necessárias para debater essa temática, e que demandaria um estudo específico. No entanto, faz-se necessária uma explanação geral dos mesmos no contexto da expansão da UERN, uma vez os Núcleos apresentam diversos elementos que contradizem a perspectiva de democratização, qualidade e autonomia da instituição.

nessas unidades. No total, são onze núcleos, sendo que os dois últimos foram implantados em 2006 nos municípios de Santa Cruz e Nova Cruz.

Os Núcleos Avançados de Educação Superior foram instalados em cumprimento às ações da política de expansão da graduação da UERN, prevista na sua Proposta Pedagógica em 1999 e da Agenda UERN 2001-2005⁴⁹. A Resolução nº 002/2002 – CONSUNI regulamentou o Programa de Interiorização da UERN, por meio da implantação de Núcleos Avançados de Educação Superior. Conforme a resolução, os cursos ofertados nos núcleos têm caráter rotativo, de acordo com a demanda existente nas diversas regiões do Estado e, mais especificamente dos municípios. Ainda, segundo o documento, os argumentos em favor desse novo tipo de unidade acadêmica vão ao encontro das proposições do Parágrafo único do art. 26 do Estatuto da UERN “Os cursos ministrados nos *Campi*, prioritariamente, são destinados à formação de recursos humanos para a educação e de profissionais que venham a atender às necessidades emergentes” (RESOLUÇÃO nº 09/97 – CONSUNI).

Os cursos em funcionamento, e que já foram ofertados nos PVS para os núcleos desde 2002, distribuem-se entre bacharelados e licenciaturas. A maioria destes funciona no período noturno, conforme se observa no quadro a seguir:

Quadro 2 - Cursos ofertados nos Núcleos Avançados de Educação Superior

CURSOS	TURNO	NÚCLEOS
Administração - B	N	Caraúbas, Macau
Ciência da Computação - B	MT	Santa Cruz
Gestão Ambiental - B	N	Areia Branca
Turismo - B	N	Areia Branca, Touros
Direito - B	N	Nova Cruz
Ciências Contábeis - B	N	Alexandria, João Câmara, Macau, São Miguel
Ciências Econômicas -B	N	Umarizal
Enfermagem – L/B	MT	Santa Cruz
Educação Física - L	MT	Apodi, João Câmara.
Física –L	N	São Miguel, Touros.
Geografia - L	N	Caraúbas
Ciências Biológicas –L	N	São Miguel, Touros
História - L	N	Alexandria, João Câmara.
Letras - L – Língua Espanhola	N	Apodi
Letras L – Língua Inglesa	N	Apodi, Macau, Umarizal
Letras – L - Língua Portuguesa	N	Apodi, Macau, Umarizal
Matemática –L	N	São Miguel, Touros, Apodi

⁴⁹ Originalmente, foi proposto na Agenda UERN 2001-2005 pelo então candidato a reeleição (2001) para reitor José Walter da Fonseca, como proposta a expansão dos cursos de graduação da UERN e ampliação da oferta de cursos por meio da criação dos núcleos em parceria com os municípios do estado. Após reeleito, a Agenda UERN 2001-2005 aprovada pela Resolução 08/2001, do CONSUNI, de 30 de outubro de 2001.

Pedagogia - L	N	Alexandria, Caraúbas
Química - L	N	São Miguel, Touros

Fonte: Própria.

Nota: Legenda utilizada:

N - Noturno; MT - Manhã e Tarde

Por conta da rotatividade, as vagas ofertadas no PSV para os núcleos variam ano a ano, conforme se observa na tabela 14. O período de 2003 e 2004 foram os anos de maior oferta de vagas dos núcleos. Embora os cursos não sejam permanentes, os dados da COMPERVE apontam que a tendência é a continuidade da existência dos núcleos, uma vez que, a cada nova oferta de vagas no vestibular, estende-se o funcionamento de cursos que, a depender da graduação, funcionará de quatro a sete anos, o que corresponde ao tempo mínimo e máximo que o aluno tem para integralização do curso.

Tabela 14 - Vagas ofertadas nos Núcleos 2002-2010

ANOS	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
NÚCLEOS	270	730	738	430	290	290	250	362	362
% sobre as vagas totais ofertadas na UERN	16,2%	31,3%	29,6%	19,7%	13,3%	13,2%	11,3%	15,5%	15,5%

Fonte: COMPERVE/UERN

De acordo com a Resolução nº 002/2002 – CONSUNI, o funcionamento e manutenção dos Núcleos são assegurados por meio de convênio específico firmado entre a UERN e Prefeituras Municipais que os sediarão. Compete às prefeituras providenciar o prédio com as devidas condições estruturais para funcionamento dos cursos, ou seja, garantir as instalações físicas e equipamentos, inclusive de tecnologias educacionais, e assegurar o pessoal técnico-administrativo (indicar e remunerar). À Universidade compete autorizar a oferta dos cursos, vez que os núcleos estão vinculados academicamente aos *campi*, além de disponibilizar o deslocamento do corpo docente dos diversos *campi* para ministrarem aulas nos núcleos; nomear um coordenador pedagógico dentro do quadro efetivo da instituição para cada curso ofertado; e, responsabilizar-se pela aquisição de livros para a biblioteca dos núcleos.

No tocante à estrutura administrativa dos Núcleos Avançados de Educação Superior, esta compete às prefeituras, conforme a Resolução nº 05/2008 – CONSUNI, que é composta por: um coordenador administrativo, nomeado pela prefeitura municipal, que tenha nível superior completo e experiência na gestão pública – cuja função é administrar e coordenar as

atividades técnico-administrativas do núcleo; um secretário de núcleo, com formação mínima em nível superior, e um auxiliar de biblioteca, com formação mínima em nível médio, indicados pela prefeitura municipal. Essas três funções citadas devem existir em todos os núcleos, sendo que outras funções administrativas existirão, somente, no caso de necessidade, de acordo com cada curso ofertado, a ser definidas em convênio firmado entre a UERN e as prefeituras. Já com relação à gestão pedagógica, esta é de competência da Universidade, que deverá dispor de um Coordenador Pedagógico para cada curso ofertado no núcleo, sendo este um professor efetivo, escolhido em plenária departamental do seu curso e nomeado pelo Reitor através de portaria.

Os *campi* responsáveis pelos devidos núcleos têm autonomia para definir critérios para encaminhar docentes do seu quadro⁵⁰ para ministrarem aulas nos núcleos. Isso tem ocasionado uma sobrecarga e concentração de trabalho dos docentes efetivos da instituição no âmbito do ensino, em detrimento de outras atividades acadêmicas, já que as atividades (docente ou coordenador pedagógico de curso) desenvolvidas nos núcleos são externas ao regime de trabalho (20h, 40h ou Dedicção Exclusiva), ou seja, não são contabilizadas na distribuição da carga horária do docente⁵¹. Desse modo, os núcleos representam uma atividade paralela dos docentes, e os que se dispõem a ensinar nessas unidades recebem em seu contracheque um incentivo financeiro de 40% sobre o seu salário base.

Embora o conteúdo da Resolução nº 002/2002 - CONSUNI afirme, em seu art. 2º - “Fica a Reitoria autorizada a instalar, através de portaria, Núcleos Avançados de Educação Superior, em municípios cuja demanda, viabilidade pedagógica, administrativa e financeira assim o permitir”, o que se observa é uma expansão realizada sem as condições necessárias ao seu funcionamento, com uma série de problemas no que se refere ao espaço físico e equipamentos, laboratórios, dificuldades de organização de vida acadêmica para o corpo discente e docente; ausência de autonomia dos núcleos, pois estes não contam com dotação orçamentária própria, ficando na dependência do executivo municipal para melhorias em sua infraestrutura.

⁵⁰Os docentes que ministram aulas nos núcleos podem ser tanto professores do quadro efetivo, quanto professores provisórios que já atuam nos *campi*. Não há concurso de docente para os núcleos, no entanto, quando a lotação dessas unidades não é preenchida pelos docentes dos *campi*, a UERN realiza seleção de professor provisório para atuar exclusivamente nos núcleos.

⁵¹ Cf. RESOLUÇÃO n.º 30/2009 - CONSEPE - Fixa normas para a distribuição de carga horária docente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências.

Essa ausência de autonomia implica em problemas para implementar melhorias. Cite-se, como exemplo, o fato de o Núcleo de Apodi com instalações em um prédio da Escola Municipal Professora Lindaura Silva (a prefeitura adaptou o prédio para implantar o Núcleo), no ano de 2005, quando se formava a primeira turma do curso de Educação Física não possuir sequer uma pista de atletismo para treinamento. Essa e outras dificuldades são reafirmadas pelas reivindicações da comunidade acadêmica que solicitava a melhoria do curso de Educação Física no Núcleo de Apodi, que apresentava dificuldades estruturais para o seu funcionamento, e contava com “apenas duas bolas em cada modalidade para atender a 300 alunos”, conforme denunciava os representantes estudantis⁵². Nesse quadro, os núcleos revelam uma Universidade sem autonomia institucional (administrativa e financeira) em extrema dependência das prefeituras, já que compete a estas a administração e manutenção da infraestrutura dos núcleos. Em circunstâncias como essas, a UERN, ao ser pressionada por melhorias, tem como iniciativa apenas o diálogo com as prefeituras para que as ações sejam encaminhadas e se faça cumprir as competências firmadas no convênio.

A implantação e oferta de cursos nos Núcleos também demonstra a inexistência de um planejamento organizado no que concerne à expansão. A localização dos núcleos é um exemplo de ausência de planejamento, pois o fato de ter sido autorizada a criação dessas unidades em municípios limítrofes aos *campi*, coloca em questionamento a justificativa de existência de unidades tão próximas, quando se poderiam implantar cursos nos *campi*, com autonomia para definição orçamentária. Esse é o caso, por exemplo, de Mossoró e seu Núcleo de Areia Branca, e Patu e seu Núcleo de Alexandria, que ficam a menos de 70 km dos *campi*.

A problemática no âmbito do planejamento refere-se também, à escolha de cursos ofertados e às condições de seu funcionamento. Essa é a situação dos Núcleos de São Miguel (a 36 km do *Campus* de Pau dos Ferros) e Touros (a 84 km do *Campus* de Natal) que, apesar de próximos de outros *campi*, são coordenados pelo *Campus* de Mossoró⁵³ em função de os cursos ofertados nesses dois núcleos (Biologia, Física, Matemática, Química) só existirem no *Campus* Central, de modo que se tem a precarização do trabalho dos docentes que se deslocam⁵⁴ de Mossoró e levam de três a quatro horas para dar aulas nessas unidades. Outro fato, neste contexto, é a oferta dos cursos de Turismo e Gestão Ambiental, a partir de 2003, no

⁵² Jornal O Mossoroense. *Deficiências do curso de Educação Física começam a ser eliminadas*. Mossoró - RN, sexta-feira, 20 de maio de 2005.

⁵³ Os cursos dos Núcleos estão vinculados aos departamentos dos *campi* mais próximos que já possuem o mesmo curso.

⁵⁴ Mossoró fica a 192km de São Miguel e a 273km de Touros.

Núcleo de Areia Branca – coordenados pelo *Campus* Central - Mossoró (onde não existiam os referidos cursos). O curso de Gestão Ambiental não existia no âmbito da UERN e o de Turismo tinha sido criado em Natal, em 2002. Essa situação ameaçou o reconhecimento dos referidos cursos nos Núcleos que, em 2007, iriam formar as suas primeiras turmas, já que, segundo o Conselho Estadual de Educação⁵⁵, uma das condições para curso ofertado fora de sede ser reconhecido é o mesmo já existir na instituição. Desta feita foram criados em 2007 os cursos de Gestão Ambiental por meio da Resolução nº 050/07 – CONSEPE e o curso de Turismo pela Resolução nº 051/07 – CONSEPE no *Campus* Central em Mossoró, que passaram a ser ofertados a partir de 2008.

O panorama exposto demonstra ausência de critérios qualitativos na operacionalidade dessas unidades, de forma a comprometer a qualidade na formação. A Resolução nº 002/2002 – CONSUNI, não esclarece como se dará os critérios de escolha dos cursos a serem ofertados, apenas afirma, no seu art. 3º que a oferta será conforme a demanda existente.

A oferta de cursos nos Núcleos passa a ser regulamentada através da Resolução nº 067/2005 – CONSEPE, de 21 de dezembro de 2005, que disciplina a oferta, a suspensão de vagas iniciais e a avaliação dos cursos de graduação nos Núcleos Avançados de Educação Superior. Conforme o documento, a oferta de vagas iniciais (vagas no vestibular – PSV) dos cursos de graduação nos Núcleos far-se-á em observância a algumas diretrizes:

- a) comprovação da existência de demanda regional por formação de profissionais através de pesquisa técnica conduzida pela UERN (constituída por comissão com membros das pró-reitorias e representantes da educação nos municípios sede dos núcleos) no que concerne à viabilidade pedagógica, administrativa e financeira de oferta de cursos;
- b) aprovação pelo CONSEPE da proposta de oferta de vagas enviada pelo *Campus* responsável pelo(s) curso(s);
- c) convênio firmado com as prefeituras que assegure pessoal técnico, instalações e equipamentos para funcionamento do(s) curso(s);
- d) oferta de vagas iniciais para no máximo de 02(dois) cursos por núcleo;

⁵⁵ Resolução n.º 01/2001- CEE/RN, de 19 de dezembro de 2001 - Regulamenta, para o sistema Estadual de Ensino, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de curso ou instituição de ensino superior credenciada.

- e) oferta de vagas iniciais por no mínimo 02(dois) vestibulares consecutivos;
- f) ofertas de vagas para novo curso, somente depois de decorrido 02 (dois) anos de suspensão de vaga inicial em curso já existente,
- g) processo de avaliação dos Cursos de Graduação dos Núcleos, conduzido por uma comissão nomeada pelo Reitor, coordenado pelo assessor de avaliação institucional, juntamente com membros das pró-reitorias e representante discente.

Os desdobramentos concretos de implantação dos Núcleos apontam a inexistência de um programa de avaliação sistemática do funcionamento dos cursos, ou mesmo de redirecionamento, no sentido de incorporar a estrutura física dos cursos aos *campi* que lhes são responsáveis, fato esse que observado pela ausência de relatórios técnicos de avaliação específica sobre os núcleos, quando solicitados ao setor de assessoria na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.

Já com relação à oferta de vagas iniciais (no vestibular – PSV), observa-se conforme a tabela 15, que tem sido cumprida, nos últimos anos a oferta de no máximo 02 (dois) cursos por núcleo:

Tabela 15 - Número de cursos ofertados no PSV nos núcleos 2002-2011

NÚCLEOS	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Apodi	1	2	3	2	0	1	1	1	2	2
Alexandria	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1
Areia Branca	1	2	2	2	2	1	0	0	0	0
Caraúbas	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2
João Câmara	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0
Macau	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1
Nova Cruz	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Santa Cruz	0	0	0	0	2	1	1	1	1	1
São Miguel	1	4	4	0	0	0	0	0	1	1
Touros	0	4	4	0	0	0	0	0	0	1
Umarizal	0	2	2	3*	3*	0	0	0	2	2
TOTAL	7	22	23	13	15	9	8	8	13	13

Fonte: COMPERVE/UERN.

Nota: sinal convencional utilizado:

* A oferta de 03 cursos no referido núcleo pode ser justificada pelo fato de o vestibular de 2005 e 2006 ter sido anterior à Resolução nº 067/2005 CONSEPE.

Com a criação dos Núcleos ampliaram-se as oportunidades de acesso ao ensino superior por meio da oferta de cursos em diversos municípios do Estado. No entanto, as condições de oferta são questionáveis.

A partir de 2005, inicia-se o processo de rotatividade⁵⁶ dos cursos, com a continuidade de oferta de vagas no vestibular de cursos já existentes e suspensão de outros, conforme regulamenta a Resolução nº 002/2002 – CONSUNI, sobre o caráter rotativo dos cursos ofertados nos núcleos. Com essa ação, juntando-se os cursos já em funcionamento (com vagas suspensas no vestibular) e os que terão vagas iniciais, permanece em funcionamento nos núcleos uma média de 30 cursos por ano, conforme se observa na tabela 16.

Tabela 16 - Número de oferta e suspensão de vagas nos cursos dos Núcleos

Núcleos	2005		2006		2007		2008		2009		2010	
	Oferta	Susp.	Oferta	Susp.	Oferta	Susp.	Oferta	Susp.	Oferta	Susp.	Oferta	Susp.
Total dos cursos	13	11	15	13	10	21	08	23	08	23	13	21
	24		28		31		31		31		34	

Fonte: COMPERVE/UERN.

Nota: Legenda utilizada:

Susp. : suspenso

No âmbito da qualidade do ensino ofertado, o ENADE, que é um dos indicadores na avaliação dos cursos de graduação, demonstra as fragilidades dos cursos de graduação dos Núcleos. No período de 2004 a 2009, dos 27 cursos dos núcleos que foram avaliados pelo ENADE, vinte (20) ficaram Sem Conceito (SC) em função destes cursos só terem ingressantes ou só concluintes nos anos em que foram avaliados pelo ENADE, não reunindo, assim, elementos para estabelecer o conceito de curso. Isso se deve ao fato de que, como nos núcleos os cursos são rotativos, dificilmente se tem ingressantes e concluintes no mesmo ano. Os demais cursos avaliados tiveram os seguintes resultados: três cursos foram avaliados com conceito 3 (Letras em Umarizal, Educação Física em João Câmara e Pedagogia em Caraúbas); quatro cursos tiveram avaliação insatisfatória (os cursos de História e de Ciências Contábeis em Alexandria, Ciências Econômicas em Umarizal e Turismo em Areia Branca) com Conceito Preliminar de Curso 2. Ressalte-se que os cursos avaliados como insatisfatórios não

⁵⁶ Conforme as Resoluções nº 002/2002 – CONSUNI e nº 067/2005 – CONSEPE pertinentes, o caráter rotativo dos cursos significa que ele terá vagas no vestibular por no mínimo dois anos consecutivos, podendo, depois desse período, ter a oferta suspensa no vestibular. E podendo ter novamente ofertas de vagas no vestibular depois de decorridos dois anos da oferta suspensa. A decisão da oferta e/ou suspensão de vagas compete ao diálogo estabelecido entre UERN e prefeituras, através de comissão de representantes de ambas as entidades.

foram mais ofertados em suas respectivas unidades nos Núcleos, podendo-se inferir que seria uma decisão mais simples para sanar o problema, já que os cursos são rotativos, e não obrigaria a instituição a repensar melhorias para as deficiências apontadas pela avaliação. A descontinuidade e temporalidade dos cursos, por sua vez, demonstra a dificuldade de se pensar em melhorias a médio e longo prazo para os cursos e à formação dos alunos dos Núcleos.

Diante desse quadro, a forma como se caracterizam os núcleos coloca em questionamento a participação destes na ampliação e democratização do acesso ao ensino superior e a sua efetiva qualidade, pois estes apresentam vários desafios: a) a descaracterização de um espaço de fato acadêmico e universitário, em que se vivencie a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Os núcleos funcionam em prédios (escolas da Educação Básica e/ou adaptadas para o núcleo) disponibilizados pelas prefeituras municipais. O que se tem nos núcleos é um ambiente exclusivamente de ensino, em que o contato entre corpo docente e discente ocorre exclusivamente nos dias de aulas (ampliou-se o acesso, mas com oportunidades diferenciadas da formação existentes nos *campi*); b) a gestão administrativa fica sob a tutela das prefeituras locais, o que compromete a autonomia da Universidade no tocante à manutenção e funcionamento dos núcleos; c) a fragmentação da gestão pedagógica, que é de responsabilidade da UERN, é limitada já que os coordenadores pedagógicos dos cursos que são dos *campi* realizam apenas visitas semanais; d) o caráter rotativo dos cursos, sem oferta permanente, inviabiliza ações de melhorias a médio e longo prazo. Além desses desafios, a Universidade disponibiliza sua frota de veículos para o deslocamento de docentes aos núcleos (são 17 rotas diárias)⁵⁷, ocupando veículos que poderiam ser utilizados para aulas de campo e eventos, gastando com diárias de professores⁵⁸ e motoristas, além de combustível.

No âmbito das atividades acadêmicas (monitoria, pesquisa e extensão), estas são desenvolvidas apenas nos *campi* da UERN, porém, ausente nos Núcleos Avançados de

⁵⁷ A universidade disponibiliza sua frota de veículos diariamente para levar docentes dos *campi* aos núcleos, o que gera em média, segundo o setor de transporte da UERN, 17 rotas diárias, já que há cursos diurnos e noturnos. Ressalte-se que não há pernoite nas viagens; o transporte leva os professores e, assim que terminam as aulas, todos retornam.

⁵⁸ Até março de 2010, os docentes que ministravam aulas nos núcleos recebiam diárias referentes aos dias de deslocamento a essas unidades. No entanto, a partir do Decreto nº 21.626, de 12 de abril de 2010, do Gabinete Civil do RN, que dispõe sobre a concessão de diárias da administração estadual, os docentes que ministram aulas nos núcleos deixaram de receber diárias, já que, segundo o decreto, o servidor não fará jus à diária no caso em que o deslocamento se constituir exigência permanente do cargo ou função.

Educação Superior. Conforme os dados do Censo⁵⁹ da instituição, docentes que atuam nos Núcleos desenvolvem atividades dessa natureza em seus *campi* de origem, sem nenhum registro de discentes dos Núcleos desenvolvendo atividades de monitoria, pesquisa e extensão, seja na modalidade com bolsa ou voluntário. Porém, essas atividades estão previstas nos dispositivos institucionais que regulamentam os Núcleos, como, por exemplo, quando se define como competência do coordenador pedagógico (UERN) de cursos dos núcleos, “coordenar o trabalho dos docentes do curso, visando à integração e à eficiência do ensino, pesquisa e extensão”, e também compete ao coordenador administrativo dos núcleos (prefeituras) “sugerir providências cabíveis para maior eficiência do ensino, pesquisa e extensão” (RESOLUÇÃO nº 5/2008 - CONSUNI). No entanto, as condições de funcionamento dessas unidades acadêmicas inviabilizam atividades dessa natureza: a presença de docentes e discentes nos núcleos só ocorre para ministrar e assistir aulas, respectivamente, salvo raras exceções em que o discente se faz presente para consultar livros na biblioteca ou utilizar o laboratório de informática dessas unidades; a presença do coordenador pedagógico nos núcleos é semanal, o que dificulta um acompanhamento contínuo; o coordenador administrativo, que funciona como um “diretor” do núcleo, é pouco provável que venha “sugerir maior eficiência”, em atividades que sequer existem ou tenham condições reais de acontecer, e que sua viabilidade poderia implicar em custos para a prefeitura, caso fossem necessários equipamentos ou estrutura física, e também se acrescente que, pelo fato de não compor o quadro docente da universidade, desconhece as necessidades inerentes à vida acadêmica.

Desse modo, as oportunidades educacionais dentro da UERN são diferenciadas, o que se distancia de uma perspectiva de democratização do acesso, qualidade da educação ofertada e autonomia em definir os rumos institucionais. A efetiva ampliação da educação superior só se justifica com a garantia do sentido público do direito à educação, respeitando o contexto e as especificidades locais e garantindo igualdade de oportunidades de acesso e formação. Tal como afirma Santos (1995, 2004), essa crise do sentido público passa pela crescente descaracterização da universidade, que ocasiona o que ele chama de *crise de hegemonia*, na medida em que a universidade tem dificuldades de definir o seu papel. Portanto, esse quadro revela a dificuldade de a UERN definir suas finalidades em relação às exigências do conhecimento e da sociedade, levando em conta a heterogeneidade e

⁵⁹ Relatórios do Censo da UERN fornecidos pelo pesquisador institucional que é responsável pelo cadastro da IES junto ao MEC

especificidade de sua realidade, bem como o compromisso institucional com a democratização do acesso, permanência e qualidade.

Essa situação encontra sérias limitações do ponto de vista da autonomia institucional que, no caso dos núcleos, não é assumida pela comunidade acadêmica. A ausência da autonomia administrativa e financeira é legitimada pelo convênio firmado com as prefeituras, e a autonomia didático-científica é superficial ou, praticamente, inexistente, já que a UERN não consegue nem ao menos cumprir com o que regulamenta seu Estatuto no artigo 2º de 1997: “estabelecer sua política de ensino, pesquisa e extensão; criar, organizar, modificar, suspender e extinguir Faculdades, Departamentos, Cursos e disciplinas, de acordo com a realidade social”. Isso é problemático no contexto operacional das ações, uma vez que, conforme argumenta Durham (2005), a liberdade acadêmica ou autonomia didático-científico constitui-se alicerce para a autonomia administrativa e de gestão financeira, as quais são instrumentais para a liberdade acadêmica.

Entende-se que a autonomia é relacional, resultado das contradições dialéticas no contexto no qual se insere, e sua redução ou ampliação tem relação direta com a ação política dos sujeitos envolvidos na universidade (CUNHA, 2006; DURHAM, 2003; FÁVERO, 2004; RANIERI, 2005). Em função disso argumenta-se sobre os espaços, lacunas, em que os sujeitos atuantes na UERN estão lutando, empreendendo ações para fazer cumprir o que é de sua competência, no sentido de definir e redirecionar os rumos da expansão, evitando influências às oscilações político-partidárias. No espaço empírico desta pesquisa, nem mesmo a autonomia administrativa e didático-científica tem sido uma realidade na UERN. Cite-se, como exemplo evidente nesse sentido, a existência dos Núcleos Avançados de Educação Superior – situação limitante e de precariedade do ensino superior, em que a universidade fica sob a tutela do executivo municipal. Conforme aponta Cury (1991), a autonomia implica autogoverno, em que a universidade opta por mecanismos próprios de autodireção, e que seja capaz de reconhecer os seus limites.

Esse panorama leva a refletir sob o prisma da expansão e, conseqüente, ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior. No tocante à qualidade, é clara e evidente dentro dos limites institucionais a ausência de um planejamento estratégico, pois a UERN aceitou expandir no “improviso” e, diante de situações precárias, torna-se cada vez mais vulnerável a influências, às oscilações externas, já que a criação e continuidade dos núcleos tem se caracterizado como uma decisão de interferência político-partidária, por meio da tutela

das prefeituras municipais, a qual a Universidade vem se acomodando de forma passiva. Inexistem documentos institucionais que evidenciem um diagnóstico da necessidade, pertinência e relevância social da criação de cursos nos Núcleos. O conteúdo mais próximo com relação a isso encontra-se nas resoluções pertinentes aos núcleos, ao utilizar a justificativa de atendimento a demandas emergentes e propiciar o desenvolvimento local. Entretanto, nem sempre a existência de uma instituição de ensino superior em determinada localidade é garantia de desenvolvimento para o Estado ou município, isso porque para tal é insuficiente a existência de qualquer instituição ou curso, é preciso se definir a relação deste com a realidade local, pensar uma política de longo prazo e não, unicamente, a questão “demanda emergente” – que atende ao imediato, ao imprevisto, e acaba por se tornar ação permanente e um comportamento padrão.

O quadro que se apresenta nos núcleos é incompatível com a perspectiva de universidade enquanto produtora de conhecimento e alicerçada sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão. O que se processa com a expansão por meio dessas unidades é a inexistência de autonomia institucional por parte da Universidade no seu direcionamento e de dotação orçamentária que possa garantir melhorias infraestruturais e de manutenção das mesmas, caracterizando a precarização da formação e do quadro docente, descaracterizando por completo a perspectiva de universidade enquanto investimento de longo prazo, já que o atendimento visa suprir “necessidades emergentes” ou demandas imediatas solicitadas pelos municípios. Com isso pode-se inferir que esse tipo de ampliação de vagas se utiliza da eficiência, cujo objetivo único tem sido atingir a meta de ampliar a interiorização da UERN, sem se preocupar com bons resultados e em superar suas limitações, ou resolver os problemas que lhes são inerentes.

Esse quadro aproxima-se a perspectiva de um ensino superior instrumental, visto como pronta aplicação ao desenvolvimento e indutor da economia, tal como preceitua o Banco Mundial (1995), em que, por conseguinte, a qualidade é identificada com medidas de controle da eficiência, orientada por mecanismos de avaliação do desempenho acadêmico. No entanto, no caso da UERN, a situação torna-se mais problemática, pois o ensino tem uma característica instrumental, mas o comportamento de “eficiência” em se fazer presente em vários municípios, através da ampliação da oferta de oportunidades educacionais, encerra-se por si mesmo, deixando de ser uma mensuração de resultados, sem controle do desempenho

acadêmico, e passou a funcionar como um comportamento padrão, permanecendo na “zona de conforto” com a continuidade dessas unidades sem novos redirecionamentos.

É preciso reconhecer que ampliar vagas e ofertar cursos é necessário, mas insuficiente para a democratização do acesso, aliando-se a isso as condições acadêmicas para uma formação com qualidade, tendo em conta o tipo de formação que será desenvolvida para que se possa, de fato, favorecer as competências profissionais compatíveis com a demanda da sociedade. Desse, de acordo com Dias Sobrinho (2010, p. 1239), “não basta qualquer saber, não é indiferente qualquer curso e qualquer diploma”. O grande questionamento é sobre o tipo de democratização do acesso que se processa por meio dessas unidades acadêmicas onde se percebe a precarização do ensino superior, em que inexistem atividades de monitoria, extensão, pesquisas ou eventos acadêmicos. Tanto alunos quanto professores só vivenciam as aulas, o que caracteriza essas unidades como uma espécie de “escolão” de ensino superior.

Portanto, falar em democratização e qualidade implica assegurar o direito a todos de educação pública de qualidade, com oportunidades iguais de formação. Nesse sentido, entende-se que a perspectiva multidimensional da qualidade, ao considerar a educação como bem público, respeitando o contexto e as especificidades locais, distancia-se do que ocorre com os Núcleos, pois nestes há diferenciação nas oportunidades de formação dentro de uma mesma instituição (DIAS SOBRINHO, 2005a, 2008, 2010; MOROSINI, 2001, 2009; UNESCO, 1998). É insuficiente apenas afirmar que esses cursos vão possibilitar o desenvolvimento local dos municípios atendidos, sem pensar em quais direções estes se consolidariam em longo prazo, uma vez que a perspectiva multidimensional da qualidade implica em que as instituições devam estar respaldadas localmente, mas ao mesmo tempo comprometidas com a construção do conhecimento de forma mais ampla frente às inúmeras transformações no mundo e das incertezas da sociedade global. Pois tal como argumenta Santos (2006), o grande desafio da universidade é a sua responsabilidade pelo futuro.

A complexidade da UERN coloca-se no fato de ela se constituir como uma universidade *multicampi* que, segundo Fialho (2005), configura-se pela desconcentração organizacional e dispersão física, e que tende ao mesmo risco de desintegração da vida universitária, tal qual se observa em relação à implantação do modelo universitário no Brasil. Nesse cenário, a universidade reconhece a complexidade de lidar com as mudanças em um cenário de heterogeneidade institucional:

O caráter multicampi da UERN, recentemente acrescido dos Núcleos Avançados de Educação Superior, confere à instituição maior complexidade. A dispersão espacial coloca o desafio de encontrarem-se ferramentas e práticas administrativas que minimizem seus efeitos negativos e façam-na funcionar como positividade, pela diversidade de realidades humanas, sociais e institucionais que agrega. A distância geográfica coloca problemas de comunicação, de homogeneidade de procedimentos e eleva gastos financeiros como decorrência mesma da natureza da estrutura. (UERN, 2008a).

Essa realidade ocorre em diversas universidades públicas, porém nas estaduais é mais comum essa característica. No entanto, é preciso considerar que essa é uma tendência da Educação Superior brasileira, e mesmo nas grandes universidades e instituições públicas, a diversificação se faz presente, sobretudo, no tocante a instituições de excelência em pesquisa, que ainda são um número reduzido no país⁶⁰.

Os encaminhamentos postos pela UERN colocam em pauta o resgate do conceito de Universidade, respeitando os princípios definidos em lei⁶¹, para que se possa compreender as prioridades de investimentos e as concepções discursivas e operacionais sobre a Educação Superior. A perspectiva de articulação ensino, pesquisa e extensão é algo dispendioso e mesmo em instituições de excelência, limitações e riscos se fazem presentes.

Nas condições em que se processa o funcionamento dos Núcleos e dos encaminhamentos da UERN em continuar com esse tipo de oferta, sem visualizar mudanças proativas em prol de melhoria da qualidade da Educação Superior, contrapõe-se a perspectiva de sustentabilidade da mudança voltada para ações que se coadunem com a qualidade de uma universidade capaz de cumprir e refletir sua função social. Nesse contexto, torna-se pertinente considerar os argumentos de Clark (2004) ao apontar que as alternativas de transformação das universidades seria iniciar a mudança enfrentando o medo do fracasso ou potencializar condições de sustentar mudanças bem-sucedidas. Na UERN, o que se observa de forma enfática com relação aos núcleos é que a sua política de expansão não tem sido acompanhada de ações que a qualifiquem no sentido da sustentabilidade institucional, de modo que possa

⁶⁰ Para aprofundar a questão, ver estudo de Stein (2005): Diferenciação e Classificação das Instituições de Ensino Superior no Brasil. IEA/USP.

⁶¹ De acordo com a Lei nº 9.394/96 em seu art. 52 (LDBEN), "as universidades caracterizam-se por serem instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Devem possuir I. produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional, e nacional; II. um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado; III. um terço do corpo docente em regime de tempo integral".

potencializar mudanças que reflitam a sua função social de delinear a construção de cenários futuros a médio e longo prazo, em contraponto às demandas urgentes e imediatas de apenas “certificar” a formação. A universidade tem colaborado para um ambiente instável ao atuar no curto prazo, renovando continuamente os convênios com as prefeituras para prosseguir com os cursos nos núcleos no sistema de rotatividade, sem que aja uma política efetiva de discussão dos mesmos e sua relação com o processo formativo no âmbito de uma universidade, no sentido de realmente democratizar o acesso com perspectivas reais de qualidade e sem a tutela dos executivos municipais.

No entanto, deve-se reconhecer que, no contexto geral, a UERN tem viabilizado ações que se encaminham para a perspectiva da mudança e ações de longo prazo em uma perspectiva emancipatória. Limitações existem, como se observa em muitas instituições públicas, mas o engajamento, o fazer acontecer é um dos diferenciais, tanto que se pode observar um forte investimento da universidade no seu quadro docente. Esse é um ponto positivo, pois a universidade vem tentando atuar nos pontos críticos, tais como as pesquisas a regulamentação dos grupos de pesquisa.

Embora as universidades em geral tenham dificuldades em dar respostas de enfrentamento às pressões externas e internas, em razão de inúmeros fatores, e dentre eles o financiamento, urge questionar em que espaços e condições existem lacunas possíveis para viabilizar uma política de expansão qualificada, mantendo a legitimidade da função social da universidade. Nessa direção, Santos (1995) alerta sobre o risco de ações dispersas ou imediatistas por parte da universidade ao incorporar, de forma acrítica, as lógicas sociais e institucionais, pois ações, orientadas em curto prazo, tornarão a instituição cada vez mais instável. Ao passo que, mostra-se necessário o questionamento permanente da universidade no tocante as suas respostas de enfrentamento, rumo a uma lógica emancipatória, que se oriente por ações de longa duração, pois “só o longo prazo justifica a universidade no curto prazo” (ibid., p.223).

No âmbito da realidade investigada, há no contexto institucional, esforços ainda insipientes no sentido da democratização, autonomia e qualidade de potencializar ações que façam com que a UERN cumpra o seu papel enquanto universidade, cujo foco tem sido dado à qualificação docente, aliada ao programa contínuo de criação de pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, os desdobramentos desse cenário no âmbito da expansão, demandam um maior detalhamento e contextualização, de modo que se possa compreender melhor os ajustes,

riscos e acertos dessa expansão, apontando os indicadores positivos e limitantes em prol da expansão qualificada.

Outro elemento importante, nesse processo de expansão, refere-se à autonomia da instituição em definir o caminho a seguir e poder reorientar-se para novos encaminhamentos. É fato que a autonomia financeira é uma luta almejada pelas universidades públicas, e os cortes orçamentários, em geral, têm sido apontados como responsáveis pelas dificuldades enfrentadas pelas instituições. No entanto, esse não é, pelo que se percebe na pesquisa, o único gargalo dos problemas vivenciados pela universidade.

No capítulo que segue, é dada continuidade a este estudo com as discussões sobre a política de financiamento e de pessoal, itens basilares no contexto da expansão da UERN e que se constituem como “pontos fortes” nos indicadores de qualidade da instituição.

5 POLÍTICA DE FINANCIAMENTO E DE PESSOAL DA UERN

A política de expansão que se proponha qualificada e voltada para o desenvolvimento sustentável implica em democratizar o *campus* público e a garantia da educação enquanto direito público. Portanto, as ações que a universidade desenvolve no âmbito da ampliação das oportunidades de acesso e permanência pode ter aproximação com a perspectiva da democratização, a depender da forma como são conduzidas dentro da instituição (SOBRINHO, 2010; RISTOFF 2008). Entre essas ações, citem-se as discussões, já elencadas no capítulo anterior sobre assistência estudantil, bolsas de permanência, política de ensino, pesquisa e extensão, inclusão, que a UERN vem desenvolvendo, que apresentam encaminhamentos que visam melhorar a universidade.

Nesse cenário da expansão também se insere a política de pessoal, que ocasiona a necessidade de aumento do quadro de servidores (docentes e técnico-administrativos), além da capacitação e regime de trabalho de seus docentes. Nesse âmbito, a retomada de concursos para docentes e técnicos é um dos indicadores de democratização e qualidade da expansão, ao se viabilizar a formação com profissionais permanentes que possam constituir projetos a médio e longo prazo na instituição. Outra ação, nesse quadro, é a política de financiamento, que ajuda a visualizar sua autonomia institucional, e capacidade financeira da instituição em desenvolver com eficiência suas atividades-meio, em benefício das atividades-fim da universidade.

O quadro exposto remete, conforme aponta alguns estudos, a visualizar a complexidade organizacional das universidades estaduais, em um cenário de heterogeneidade e desigualdades entre as várias regiões do país. Outro dado a ser considerado refere-se às dificuldades vivenciadas por grande parte das universidades estaduais que lutam para assegurar fluxos estáveis de repasses financeiros, em que, muitas vezes, predominam a arbitrariedade e imprevisibilidade. Essas dificuldades ganham força, sobretudo, quando se considera a quase exclusiva dependência dos escassos recursos estaduais para fazer cumprir os mesmos padrões acadêmicos, de qualificação institucional e capacitação docente, considerados adequados na perspectiva do Ministério da Educação (MEC) e de seus órgãos

assessores, uma vez que a relação deste com as universidades estaduais se estabelece via apresentação de projetos competitivos⁶² (SAMPAIO; BALBACHESKY; PEÑALOZA, 1998).

A política de financiamento funciona como ferramenta indutora na promoção de mudanças de longo prazo no interior das instituições, o que por sua vez a caracteriza como um indicador de qualidade, através do direcionamento estratégico na agenda política de qualificação de seu quadro de pessoal.

5.1 POLÍTICA DE PESSOAL

A criação de novos cursos e *campi* exigiu da UERN a retomada na realização de concursos para docentes e técnicos administrativos para acompanhar a política de expansão da universidade e atender às demandas, com a democratização do acesso e ampliação de suas unidades. No período de 1997 a 2004, foram realizados 03(três) concursos; de 2005 a 2010 também foram realizados mais 04(quatro) concursos. O saldo geral dos referidos concursos foi a contratação de 326 docentes e 257 técnicos administrativos (nível médio e superior), de modo que ocorreu uma ampliação dos servidores da Universidade, conforme se observa na tabela a seguir:

Tabela 17- Quadro de pessoal em exercício na UERN no período de 2000-2009

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Docentes efetivos	381	370	439	426	502	579	623	669	759	726
Técnico administrativo	435	515	524	567	603	673	767	781	793	781

Fonte: DRH/PROHAE/UERN.

⁶² As dotações orçamentárias do Ministério da Educação voltam-se para as universidades federais. O apoio financeiro do MEC para as universidades estaduais e municipais se estabelece por meio de apresentação de projetos competitivos. Podemos citar, como exemplos, os editais das agências oficiais de financiamento para a pesquisa básica e aplicada, para a concessão de bolsas de iniciação científica, bolsas de estudo, programas de pós-graduação *stricto sensu* e que, muitas vezes, apoiam-se em critérios que ressaltam a capacidade instalada das universidades que já os detêm, tais como as grandes instituições do Sul e Sudeste. Esse fato tem gerado várias discussões por parte dos reitores das universidades estaduais que reivindicam aportes financeiros advindos do MEC para que estas tenham condições de melhorarem sua qualidade, sobretudo considerando as múltiplas disparidades regionais. Embora, até o momento, o debate continue à baila, a Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), criada em 1991, tem realizado algumas conquistas no sentido de pressionar a ampliação de editais e a liberação de recursos pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, para fortalecer a área de pesquisa e pós-graduação. Outra luta da ABRUEM é a reivindicação da criação de um Fundo Federal de apoio a melhorias das Instituições Públicas Estaduais com recursos provenientes de abatimento das dívidas dos Estados (ABRUEM, 2010).

A realização de concursos e contratação de novos servidores demonstra que a UERN tem empreendido ações no sentido de garantir um quadro de pessoal que atenda às demandas da política de expansão da instituição. Esse fato converge para a possibilidade de imprimir qualidade no processo formativo e se pensar projetos de longo prazo para a Universidade.

Com essa realidade, tem-se na UERN uma média favorável no tocante à relação aluno/docente e à relação aluno/técnico (Tab. 17 e 18), podendo representar um indicador de bom desempenho da instituição, já que, quanto menor essa relação supõe-se um melhor atendimento direto ao aluno, contribuindo para a sua formação. Entretanto, tratar esse dado de forma isolada é insuficiente, pois implica desconsiderar outras variáveis, sobretudo no que concerne à forma de condução dessa formação, tais como a qualificação dos docentes, o envolvimento destes em atividades de ensino, pesquisa e extensão, além da existência de programas de pós-graduação consolidados, o que implica em mais laboratórios, bibliotecas, grupos e projetos de pesquisa ativos e bolsas, que, em consequência, acaba por envolver o ensino da graduação e possibilita melhores resultados no desempenho dos alunos.

Tabela 18 - Relação aluno/professor (em exercício)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Discentes graduação (A)	5.551	5.330	5.850	6.715	8.106	8.878	9.500	9.885	10.022	10.115
Docentes (B)	381	370	439	426	502	579	623	669	759	726
A/B	14,6	14,4	13,3	15,7	14,1	15,3	15,2	14,8	13,2	13,9

Fonte: DRH/PROHAE/UERN.

Tabela 19 - Relação discente/técnico

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Discente graduação (A)	5.551	5.330	5.850	6.715	8.106	8.878	9.500	9.885	10.022	10.115
Técnico Adm. (B)	435	515	524	567	603	673	767	781	793	781
A/B	12,7	10,3	11,2	11,8	13,4	13,2	12,4	12,6	12,6	12,9

Fonte: DRH/PROHAE/UERN.

A titulação exigida nos concursos para docentes também tem sido um ponto basilar, conforme se observa nos editais dos referidos concursos⁶³, pois tem seguido a tendência nacional em priorizar a exigência de docentes com mestrado e doutorado, de modo a possibilitar maior agilidade da universidade em manter um quadro docente já qualificado, o que facilita o planejamento para consolidar a área de pesquisa e pós-graduação. Os profissionais absorvidos nos concursos, geralmente, são recém-doutores ou estão em fase de conclusão do doutorado. No entanto, alguns editais têm sido reeditados com exigência de titulação de especialista, ou mesmo graduação, pela ausência de candidatos inscritos em algumas áreas e *campi*. Esse fato tem ocorrido com maior frequência nos *campi* de Patu, Açú e Pau dos Ferros, que têm tido dificuldade de “atrair” candidatos com titulação de doutorado e mestrado nos seus concursos. O que se torna desafiador para a instituição, pois qualificar o corpo docente demanda tempo e investimentos, e constituir um programa de pós-graduação requer doutores que tenham produtividade acadêmica consolidada.

A dificuldade de absorver profissionais já qualificados tem sido um desafio constante e se aproxima do cenário acadêmico dos referidos *campi*, que não possuem uma estrutura consolidada de pesquisa e condições de infraestrutura para desenvolver o potencial de pesquisas condizentes com o perfil de docentes doutores com maior experiência acadêmica, o que reflete nas limitações institucionais de uma universidade, ainda em processo de formação, que tenta, nos últimos anos, potencializar ações para sua consolidação. No entanto, outras variáveis também interferem nesse cenário, de modo que se infere que não é um caso isolado, ou particularidade da UERN, mas resultado do que ocorre também no país, da dificuldade de atrair docentes qualificados para os *campi* no interior, sobretudo em municípios pequenos e afastados dos grandes centros, cujas condições econômicas, sociais e de lazer são escassas e limitadas, apresentando poucas perspectivas para fixação de profissionais nessas localidades.

Na tentativa de romper com os desafios de manter um quadro docente qualificado, a universidade iniciou sua política institucional de capacitação docente, por meio da aprovação em 2000, das Normas para capacitação docente (RESOLUÇÃO nº 013/2000 – CONSEPE). Essas normas estabeleciam a liberação do docente, devendo-se levar em conta a compatibilidade de área do curso com as linhas de pesquisa, departamento ao qual o docente estava vinculado e sua previsão de saída estar prevista no Plano Departamental de Capacitação Docente. Os cursos referidos nas normas de capacitação incluíam, além de

⁶³ <http://www.uern.br/editais/>

mestrado e doutorado, afastamento de docentes para cursos de especialização, o que pode ser justificado pelo fato de, em 1999, a universidade ainda ter 26% de docentes apenas com graduação, com pouca ou nenhuma experiência em pesquisa.

A política de capacitação também se aplica ao pessoal técnico administrativo, segundo a Resolução nº 013/2000 – CONSEPE, ao normatizar que o afastamento do servidor técnico-administrativo, em nível pós-graduação *stricto sensu*, será autorizado, apenas, para programas de perfil profissionalizante, devidamente credenciado pela CAPES e atendendo, rigorosamente, às necessidades institucionais relativas ao setor de lotação do técnico e constante no Plano de Capacitação Técnico-administrativa elaborado pela PRORHAE.

Em 2001, a UERN reforça seu planejamento estratégico no tocante à capacitação e aprova seu Plano de Desenvolvimento Institucional da Pesquisa e da Pós-graduação para o período de 2001-2006, por meio da Resolução nº 26/2001 – CONSEPE, tendo como propósitos: multiplicar a produção científica da UERN; estimular a formação de grupos de pesquisa, tentando incorporar pelo menos um pesquisador de cada *campi* nos grupos criados; buscar parcerias para a realização de pesquisas nas respectivas linhas; induzir a capacitação docente vinculada a linhas de pesquisa, estabelecida por meio do planejamento estratégico (Plano Departamental de Capacitação Docente) de médio e longo prazo dos departamentos acadêmicos, a partir das linhas de pesquisa e áreas prioritárias definidas por cada departamento. Segundo dados do Plano de Desenvolvimento Institucional, em 2001 foram aplicados 251.164,00 e, em 2006 R\$ 485.408,00 em bolsas de mestrado e doutorado para os docentes em capacitação (UERN, 2008a).

Ao longo dos anos, a UERN vem reformulando suas normas de capacitação e estabelecendo novos critérios. Desde 2007, a Universidade não mais concede liberação aos docentes para cursos de especialização. A prioridade tem sido constituir um quadro docente com mestres e doutores para atender as atuais exigências dos imperativos institucionais de expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, da melhoria do ensino de graduação e do aprimoramento da extensão universitária. As normas vigentes também incluem a liberação de docentes para capacitação em nível de estágio pós-doutoral por um período de até 12 meses, destinada ao professor que possui título de doutor, com vistas à inserção de pesquisadores da UERN em grupos de pesquisa de comprovada excelência acadêmica de outras instituições no país, ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades conjuntas (RESOLUÇÃO N.º 47/2010-CONSEPE).

Nas atuais normas e critérios em vigor, a política de capacitação pauta-se nos Planos de Capacitação Docente elaborados a cada dois anos, pelos departamentos acadêmicos, cumprindo os critérios de previsão de saída e retorno e cumprido o percentual de só afastar para qualificação até 25% do quadro efetivo de cada departamento. A Universidade tem o incentivo à bolsa integral e parcial para os servidores liberados para capacitação, sendo lançado anualmente edital para concorrer à bolsa com base em critérios de produtividade, o que, por sua vez, induz a ampliação da produção acadêmica (RESOLUÇÃO N.º 2/2011-CD). Em 2000, ano que a UERN institucionalizou seu Programa de Capacitação docente, a Universidade contava com 46 (quarenta e seis) docentes cursando mestrado, 78 (setenta e oito) cursando doutorado e 06 (seis) cursando especialização.

Conforme se observa na tabela 20, no ano de 2009 a UERN contava com 20 (vinte) docentes cursando mestrado e 69 (sessenta e nove) cursando doutorado. Vale ressaltar que a Universidade tem assumido a diretriz de garantir bolsa para os professores aprovados em cursos de mestrado ou doutorado, seja na modalidade de bolsa integral ou parcial para os que concorrerem ao edital de bolsas, a serem contemplados durante o período de validade do edital. Os docentes em Pós-graduação que estão sem bolsa, no geral são aqueles que já estavam cursando ao ingressar na UERN, ou foram aprovados ainda no estágio probatório e estão cursando a pós-graduação em serviço.

Tabela 20 - Docentes em Pós-graduação – 2009

Tipo de Programa	Nº de docentes	IES de destino		Bolsa integral				
		Brasil	Exterior	UERN	CAPES	CNPq	SB	BP
MESTRADO	20	19	01	06	-	-	03	10
DOCTORADO	69	58	11	28	12	06	08	15
TOTAL	89	77	12	34	12	06	11	25

Fonte: SCD/PROPEG.

Nota: Legenda utilizada:

SB – sem bolsa; BP – bolsa parcial.

De todo modo, tem ocorrido um aumento na titulação dos docentes mestres e doutores (Tab. 21), em 2000 eram apenas 10(dez) doutores, e em 2010 são 137 doutores. Esse crescimento é resultado da absorção de já titulados por meio dos concursos públicos realizados, ou através da política institucional de capacitação.

Tabela 21 - Docentes efetivos em exercício na UERN – 2000 a 2010

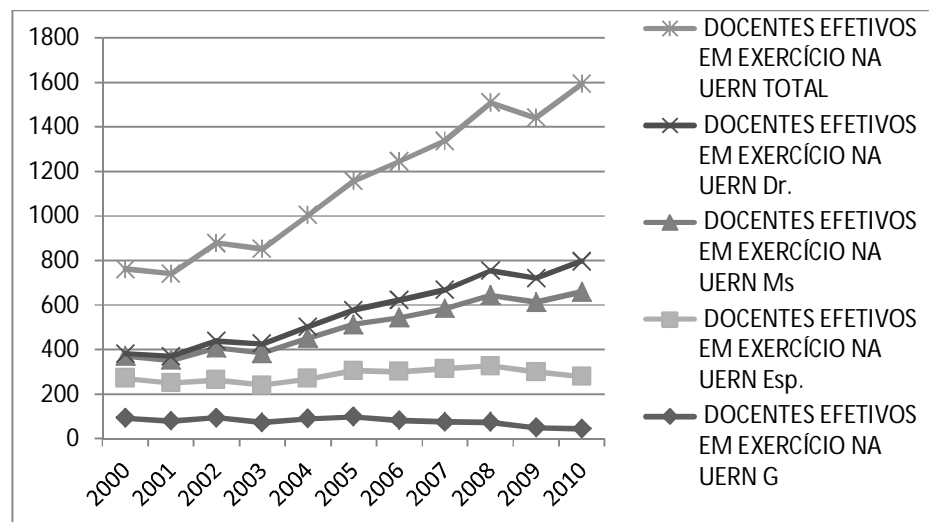
ANOS	TITULAÇÃO				TOTAL
	G	Esp.	Ms.	Dr.	
2000	93	178	100	10	381
2001	79	171	102	18	370
2002	95	168	145	31	439
2003	73	168	143	42	426
2004	90	179	183	50	502
2005	99	207	207	66	579
2006	83	218	244	78	623
2007	75	239	271	84	669
2008	74	253	317	111	755
2009	50	250	314	107	721
2010	44	235	381	137	797

Fonte: PRORAHE/UERN.

Data base: Dez/2010.

Em 2000, 71% dos docentes eram graduados e especialistas e 29%, mestres e doutores, o que caracterizava a instituição com predominância nas atividades de ensino. Com poucos doutores, e a dispersão destes em áreas diversas e *campi*, a universidade apresentava condições limitadas para fortalecer os 15 grupos de pesquisa então existentes em 2000, além da ausência de uma política de pesquisa institucionalizada. Em 2010, a UERN passa a contar com 65% de mestres e doutores e 35% de especialistas e graduados, vindo a demonstrar a possibilidade de uma universidade mais envolvida com a pesquisa, porém ainda com poucos doutores em relação aos mestres.

O crescimento dos docentes com mestrado e doutorado tem aumentado ao longo da década (Graf. 01), tendo sofrido uma queda no ano de 2009, o que pode ser atribuído à perda da UERN de 19 professores doutores que pediram exoneração. Fato esse que constitui outro problema para a universidade, o de capacitar seu quadro e estabelecer políticas e/ou estratégias para garantir a permanência de seus docentes.

Gráfico 01 - Crescimento da titulação dos docentes da UERN

Elaboração Própria, 2011.

Quando se distribui a titulação por *campi* (Tab.22) observa-se que o número de doutores por *Campus* ainda é relativamente pequeno, o que dificulta a consolidação de grupos de pesquisa e constituição de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Tabela 22 - Docentes efetivos em exercício nos *campi* por titulação – 2009

Titulação	C.C Mossoró	CAMEAM Pau dos Ferros	CWSL Açu	CAJIM Patu	CAN Natal	CAS Caicó	Total UERN
Doutorado	65	13	09	01	13	06	107
Mestrado	147	56	29	12	35	35	314
Especialista	153	46	11	17	16	07	250
Graduado	31	08	04	04	02	01	50
Total/campi	396	123	53	34	66	49	721

Fonte: PROHAE/UERN.

O *Campus* de Mossoró e o de Pau dos Ferros possuem o maior número de titulados, como mestres e doutores (resultado da absorção de titulados em concursos e capacitação da UERN), o que possibilitou a implantação, em 2008, de três mestrados (Física e Ciências da Computação, em Mossoró, e Letras em Pau dos Ferros), resultado de parcerias com outras IES. Os *campi* de Natal (2004) e Caicó (2006), por serem unidades recentes, contam com o menor percentual de especialistas e graduados em relação ao seu quadro docente, resultado, sobretudo, da absorção de já titulados como mestres e doutores nos concursos para docente.

O *Campus* de Patu (1980), apesar da longa trajetória, apresenta fragilidades no tocante à titulação, com 62% do seu quadro docente de graduados e especialistas, dificultando a participação em grupos de pesquisas, o que pode ser justificado pela política recente de capacitação docente e pelo fato de que o referido *campus*, em 2000, contava apenas com graduados e especialistas, como também pela dificuldade de “atrair mestres e doutores” nos concursos para esta unidade. O *Campus* de Açu (1974) conta com 71% de doutores e mestres, com concentração de doutores no curso de Letras (08), o que resultou na consolidação de um grupo de pesquisa nessa área no referido *Campus*, além de alguns destes docentes integrarem o corpo docente do Mestrado em Letras no *Campus* de Pau dos Ferros, que também concentra maior titulação na área de Letras e possui grupo consolidado.

Associada a política de capacitação, a Universidade implementou, em 2008, a política de concessão de Dedicção Exclusiva (DE), através Resolução n.º 29/2008-CONSEPE, que aprova normas para concessão do Regime de Trabalho de Tempo Integral com Dedicção Exclusiva (DE), com o fim de melhor cumprir sua função enquanto universidade e possibilitar a motivação dos docentes no fortalecimento da pesquisa e na implantação de programas de pós-graduação *stricto sensu*. A referida resolução estabeleceu que os doutores vinculados, como docentes permanentes, a programas de pós-graduação *stricto-sensu* da UERN, reconhecidos pela CAPES, seriam dispensados do processo de seleção, tendo concessão automática do Regime de Tempo Integral com Dedicção Exclusiva. Destaque-se que, em 2008, a UERN teve dois programas aprovados, o Mestrado em Ciências da Computação (UERN-UFERSA), em Mossoró, e Mestrado em Física (UERN – Mossoró), de modo que se mostra pertinente que os docentes vinculados a esses programas se dediquem com exclusividade à universidade.

Desde 2008, a cada ano é aberto edital para seleção por mérito de propostas de trabalho (20 por semestre). Para participar, o docente deve apresentar um plano de trabalho de médio prazo, explicitando o que o proponente planeja fazer na instituição nas áreas de ensino, pesquisa e/ou extensão. O docente, com qualquer titulação, pode concorrer aos editais de DE, desde que cumpra os requisitos de: a) ter *Curriculum Lattes* atualizado na base de dados do CNPq; b) estar cadastrado em um grupo de pesquisa da UERN no Diretório de Grupos do CNPq; c) cumprir carga horária mínima semanal de 12 horas em sala de aula ou 8 horas em sala de aula combinadas com projeto de pesquisa ou extensão devidamente aprovado pela instância competente; d) comprovar presença de no mínimo 75% das reuniões departamentais

ocorridas nos dois últimos semestres; e) ter participado em pelo menos uma comissão designada pelo Departamento nos dois últimos anos. As propostas são enviadas a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) que encaminha à Comissão de Avaliação, esta constituída de docentes da comissão de pesquisa, do CONSEPE e da extensão, tendo por critérios de avaliação o mérito das propostas e análise dos currículos.

Ao longo de sua trajetória institucional, de forma descontínua, a UERN concedeu DE aos docentes por critérios diversos, tais como para o recém-doutor, docentes em capacitação no doutorado, por meio de seleção de planos de trabalhos de docentes, ou mesmo por concessão da reitoria, mas sem normatização específica sobre os critérios e objetivos dessa política. Consta no Regimento Geral da UERN como uma das competências da CPPD, a elaboração de normas para a aplicação do incentivo de Dedicção Exclusiva, bem como avaliar semestralmente os resultados obtidos com o regime, ou mesmo suspendê-lo, com base nos relatórios dos departamentos acadêmicos (RESOLUÇÃO N.º 006/2002-CONSUNI). No entanto, ao longo desses anos, não constam registros na Universidade desses relatórios ou de normatizações de critérios para concessão e acompanhamento desse processo. As normas, em vigor desde 2008, estabelecem apenas os critérios, mas sem previsão de mecanismos de acompanhamento.

Na tabela 23 tem-se a distribuição do regime de trabalho dos docentes em exercício na UERN no período de 2000 a 2010, em que se observam algumas flutuações no regime de 40% e de Dedicção Exclusiva.

Tabela 23 - Regime de trabalho dos docentes em exercício

ANO	20h	%	40h	%	DE	%	TOTAL
2000	52	14	104	27	225	59	381
2001	47	13	100	27	223	60	370
2002	59	13	146	33	234	53	439
2003	59	14	155	36	212	50	426
2004	57	11	208	41	237	47	502
2005	57	10	272	47	250	43	579
2006	67	11	297	48	259	41	623
2007	67	10	329	49	273	41	669
2008	83	11	381	50	291	39	755
2009	80	11	306	42	335	47	721
2010	87	11	328	41	382	48	797

Fonte: PROHAE/UERN

Data base: Dez/2010.

Conforme se observa (Tab. 23), os docentes em regime de trabalho com dedicação exclusiva é maioria até 2004, no entanto, no referido período, a Universidade ainda

concentrava suas atividades no ensino. De 2005 a 2008 ocorre uma redução dos docentes com esse regime, o que se infere ser resultado do aumento de docentes absorvidos através dos concursos que são para uma jornada de 20h e 40h. O percentual de docentes com dedicação exclusiva ainda está longe de ser maioria no percurso histórico da década (Tab. 23), de modo que é um fator limitante para a participação dos docentes em atividades de pesquisa.

Esse fator limitante se evidencia ao fazer o comparativo dos docentes com regime de Dedicação exclusiva como o universo de doutores da instituição (Tab. 24).

Tabela 24 - Comparativo Regime de trabalho e titulação de mestres e doutores – 2000 a 2010

ANO	DE	%	Ms. e Dr.	%
2000	225	59	284	29
2001	223	60	283	32
2002	234	53	287	40
2003	212	50	262	43
2004	237	47	284	46
2005	250	43	293	47
2006	259	41	300	52
2007	273	41	314	53
2008	291	39	330	57
2009	335	47	382	58
2010	382	48	430	65

Fonte: PRORAHE/UERN.

Data base: Dez/2010.

Os dados (Tab. 24) apontam que, de 2000 a 2004, o percentual de docentes com DE era relativamente maior, no entanto, nesse período, a Universidade concentrava suas atividades no ensino e, ainda, não tinha institucionalizado sua política de pesquisa. De 2005 a 2010 o percentual de mestres e doutores ultrapassa o percentual de docentes com DE, o que é resultado da política de capacitação e absorção de titulados nos concursos. Esse quadro visualiza uma situação limitante sob o ponto de vista dos docentes se envolverem em pesquisa que possa resultar na criação de programas de pós-graduação *stricto sensu*, atividades estas que exigem tempo e dedicação, razão pela qual a UERN normatiza, em 2008, sua política de concessão de regime de trabalho com dedicação exclusiva, o que poderá fortalecer as atividades-fim da instituição e estimular a fixação dos docentes na Universidade.

A política de concessão de DE vem sendo questionada pela Associação de Docentes da Universidade (ADUERN), que reivindica, continuamente,⁶⁴ a universalização da dedicação exclusiva, com o argumento de que somente com todos os docentes dedicados exclusivamente à universidade é possível aumentar a produção intelectual e pesquisa. No entanto, entende-se que a concessão de DE acena como uma possibilidade no aumento da produção intelectual, mas não se constitui garantia de efetividade da pesquisa na instituição, sendo necessário seu acompanhamento e avaliação, bem como condições infraestruturais para se efetivar. É necessário aumentar o percentual de docentes com dedicação exclusiva, e a concessão por mérito apresenta indícios mais efetivos para se fomentar a produtividade para os que têm formação e vocação para fazer pesquisa. Acrescido a isto, o encaminhamento das ações institucionais pressupõe também uma vigilância constante sobre a qualidade da educação ofertada no tocante às condições acadêmicas de formação, da eficácia dos recursos investidos, e do acompanhamento dos planos de trabalhos desenvolvidos.

Com relação aos professores doutores, a universidade, na tentativa de “evitar a fuga de cérebros”, já que alguns docentes têm pedido exoneração nos últimos anos, para assumir vaga em outras universidades, instituiu o Programa Bolsa de Produtividade em Pesquisa, pela Resolução n° 12/2007- CD e normatizado pela Resolução n° 035/2006 - CONSEPE. Para participar do programa, os candidatos devem ser professores do quadro efetivo da Universidade, possuir o título de doutor, estar em efetivo exercício na Instituição, ser integrante de grupo de pesquisa cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e certificado pela UERN, além de não possuir cargo comissionado. O valor da bolsa é de R\$ 1 mil/mês e tem duração de 24 meses. Desde 2007, anualmente, são ofertadas 15 bolsas, distribuídas nas áreas de conhecimento da universidade: Ciências Biológicas e da Saúde (3 bolsas), Ciências Exatas (4 bolsas), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (5 bolsas) e Letras e Artes (3 bolsas).

A UERN tem o desafio de inserir-se no sistema de fomento à ciência e tecnologia do país, que se traduzem em bolsas de produtividade, redes de pesquisa, pós-graduação, programas de professores visitantes, dentre outros. E, para isso, depende do ensino de pós-graduação e existência de pesquisa consolidada, o que, por sua vez, depende da capacitação do seu quadro docente e, tendo poucos docentes qualificados, depende de políticas para fixá-los na região em que se situam.

⁶⁴ Em todos os movimentos grevistas, a ADUERN reivindica a universalização da Dedicção Exclusiva, concedida a todos os docentes.

É visível reconhecer que a UERN tem empreendido ações no sentido de romper com os desafios que lhes são colocados continuamente e, como dito anteriormente, a sua política de pessoal tem sido um ponto forte nesse processo, o que é um fator positivo ao se pensar na democratização e qualidade da expansão da UERN nos últimos anos, uma vez que o corpo docente é um dos principais condutores do processo acadêmico, no sentido de impulsionar a qualidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Desse modo, é preciso reconhecer que a política de pessoal encaminhada pela universidade tem se caracterizado como um esforço articulado e contínuo, de forma mais incisiva a partir de 2005, por meio da realização de concursos públicos para compor seu quadro de pessoal, política de capacitação, política de concessão do regime de dedicação exclusiva e programa de bolsa produtividade em pesquisa. Essas ações convergem para o salto qualitativo da instituição que, durante muito tempo, caracterizou-se como uma universidade de ensino de graduação, fundamentada nas licenciaturas, e passa a adotar estratégias para que a pesquisa e a pós-graduação adquiram visibilidade e efetividade na instituição.

Um dos pontos a serem destacados na política de pessoal é que todas as ações (exceto os concursos) têm como principal critério a vinculação do docente a grupo de pesquisa cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e certificado pela UERN, o que se constitui na preocupação da UERN em estimular a formação e consolidação de grupos de pesquisas, que poderá resultar na melhor formação do quadro docente condizente com as necessidades institucionais e que seja capaz de gerar novos conhecimentos através da criação de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Outra característica positiva dessa política refere-se à visualização de um planejamento da instituição na definição de suas funções e objetivos, buscando mecanismos de cumprir com os princípios do que se caracteriza enquanto universidade, não mais se constituindo como ações dispersas e atemporais, mas com planejamento e previsibilidade, traçando critérios e objetivos a serem alcançados em médio e longo prazo, o que, por seu turno, aproxima-se de uma perspectiva emancipatória e, mesmo que em estágio embrionário, a UERN tem tentado dar sustentabilidade as suas ações no cenário de sua expansão geográfica e vertical, no sentido de refazer, manter, controlar suas ações. Embora, no que concerne a controlar suas ações, ainda seja escasso esse papel exercido pela universidade. A avaliação institucional prevista nos seus documentos institucionais, como PDI, regimento, tem se

voltado mais para o diagnóstico, sem encaminhamentos efetivos de acompanhamento contínuo de controle.

No item que segue discute-se sobre os recursos orçamentários da UERN, o que ajudará a visualizar os investimentos que vêm sendo realizados ao longo dos anos no contexto de expansão da Universidade.

5.2 ORÇAMENTO E EXPANSÃO DA UERN

A discussão sobre o financiamento da UERN é um dado importante a ser analisado no contexto de sua expansão, uma vez que a autonomia administrativa de seus gestores é muito restrita, o que dificulta, muitas vezes, as ações relacionadas à racionalização e aplicação dos recursos que estão subordinados às normas estabelecidas pelo governo do Estado.

Diante do crescimento institucional, um dos principais desafios para a Universidade refere-se à capacidade financeira do Estado em manter e consolidar a expansão da instituição com a qualidade que se almeja para uma universidade, no sentido de caminhar, conjuntamente com a democratização do acesso e a ampliação da capacidade acadêmica de produzir conhecimento, estreitando as relações entre ensino, pesquisa e extensão.

A criação de novas oportunidades na Educação Superior da UERN mostra-se desafiadora diante das demandas dela decorrente. Assim, como ocorrem nas universidades públicas em geral, e particularmente no Nordeste, as limitações quanto aos recursos financeiros põem em xeque o suporte necessário ao desenvolvimento das atividades-fim da Universidade. Ao lado da expansão, ampliam-se, também, a necessidade de investimentos em laboratórios de ensino e pesquisa, aumento do quadro funcional de docentes e técnico-administrativos, novas edificações, insumos, acervo bibliográfico e programas de capacitação docente. Ao passo que é necessária a ampliação geográfica e do acesso ao ensino superior este demanda que os investimentos caminhem conjuntamente, pois:

O ensino superior só pode ser desenvolvido com recursos caros e raros, que não existem em qualquer lugar. A reconcentração das IES, inclusive na dimensão geográfica, é condição necessária para a melhoria da qualidade do ensino superior. Sem ela, todas as demais medidas serão inócuas. (CUNHA, 2004, p. 813).

O orçamento da UERN, que conta com recursos do tesouro estadual e recursos próprios captados através de convênios, tem sido inferior às necessidades da Universidade e se agrava com os cortes orçamentários feitos pela Assembleia Legislativa ano a ano. Em particular, nos últimos anos, por conta do crescimento do número de alunos e criação de novos *campi* e cursos, aumentaram os gastos com manutenção e investimentos. Essa situação tem feito com que a Universidade solicite, anualmente, suplementações no seu orçamento e tem ocasionado, também, a mobilização da comunidade acadêmica em prol de reajustes salariais e de melhoria da infraestrutura dos *campi*, com a devida garantia de funcionamento. Registre-se que de 2002 a 2008 foram realizadas quatro greves⁶⁵ de docentes e técnicos. A mais longa das greves foi a de 2007 (64 dias de paralisação), cujos principais pontos de pauta eram o reajuste salarial da categoria de docentes e técnicos, a realização de novos concursos públicos e melhorias para os *campi* e núcleos. As reivindicações resultaram na promulgação da Lei Estadual nº 9.014, de outubro de 2007, que altera a remuneração dos servidores da UERN, e cujo realinhamento salarial foi fixado para ser repassado no período de quatro anos, de 2007 a 2010.

A maior parte do orçamento da UERN é destinada à despesa de pessoal, o que consome cerca de 80% com folha de pagamento, ano a ano, abrangendo o crescimento vegetativo (mudanças de níveis, classes, conquistas de Dedicção Exclusiva) e a política salarial em cumprimento do Plano de Cargos e Salários dos servidores. Nos recursos para custeio, estão incluídas as ações das unidades acadêmicas e administrativas e despesas correntes, itens que têm tido maiores flutuações de queda e que mais comprometem as atividades acadêmicas.

Conforme se observa na tabela 25 a variação dos recursos orçamentários da UERN no período de 2000 a 2010 teve um crescimento de 460,8%. Os recursos de pessoal tiveram a maior variação, enquanto no item custeio os recursos são instáveis, com queda em diversos anos. No tocante aos investimentos (obras e equipamentos), é possível notar que, embora com algumas flutuações ao longo da década, houve períodos de estabilidade e crescimento.

⁶⁵ Informativo ADUERN 31/05/2001: As lutas da ADUERN

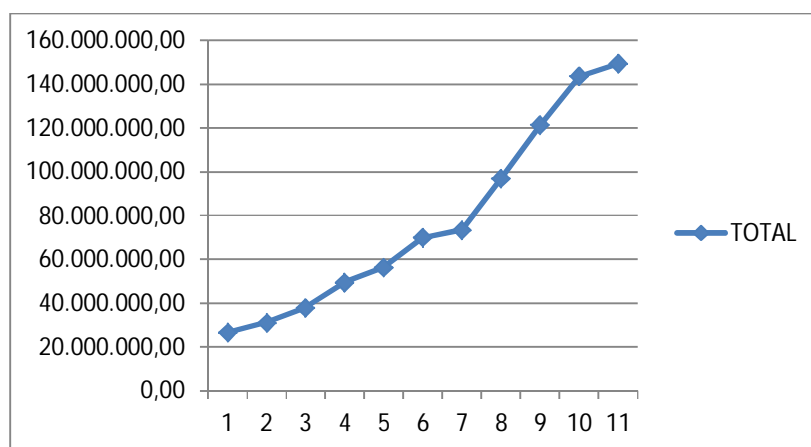
Tabela 25 - Evolução dos recursos orçamentários da UERN 2000-2010
Valores nominais em R\$

Ano	Pessoal	Variação Anual Δ%	Custeio R\$	Variação Anual Δ%	Investimentos	Variação Anual Δ%	Total	Variação Anual Δ%
2000	20.199.515,53	10,0	5.170.573,22	85,1	1.264.840,18	750,1	26.634.928,93	25,0
2001	22.076.956,17	9,29	7.597.158,30	46,9	1.439.891,73	13,8	31.114.006,20	16,81
2002	25.124.324,45	13,8	12.451.080,67	63,8	362.956,35	-74,7	37.938.361,47	21,9
2003	30.852.478,88	22,7	14.493.300,97	16,4	4.174.445,97	1050,1	49.520.225,82	30,5
2004	38.752.927,71	25,6	14.907.963,67	2,8	2.715.141,69	-34,9	56.376.033,07	13,8
2005	54.528.000,00	40,7	11.815.000,00	-20,7	3.652.000,00	34,5	69.995.000,00	24,1
2006	62.365.000,00	14,3	9.465.000,00	-19,8	1.616.000,00	-55,7	73.446.000,00	4,9
2007	81.023.000,00	29,9	10.920.000,00	15,3	4.948.000,00	206	96.891.000,00	31,9
2008	98.055.689,00	21,0	14.972.000,00	37,1	8.304.000,00	67,8	121.331.689,00	25,2
2009	118.367.000,00	20,7	12.745.000,00	-14,8	12.604.000,00	51,7	143.716.000,00	18,4
2010	128.418.000,00	8,4	7.142.000,00	-43,9	6.560.000,00	-47,9	149.380.000,00	3,9
2000/2010 Δ%		535,7	2000/2010 Δ%	38,1	2000/2010 Δ%	418,6	2000/2010 Δ%	460,8

Fonte: Relatórios Resumidos de Execução Orçamentária/SEPLAN/RN

Ao analisar o percurso histórico da década no tocante ao crescimento da execução orçamentária da UERN (Gráf. 02) é possível observar que mesmo com flutuações nos diversos anos, o crescimento geral dos recursos se elevou durante a década. Isso vem demonstrar que dada às devidas proporções, houve vontade política do governo do Estado em investir na sua Universidade Estadual. Em 2007 ocorreu uma queda no crescimento como se observa no gráfico 02, o que pode ser atribuído às perdas salariais no referido ano e que motivou mais uma greve de docentes; de 2008 a 2010 ocorre elevação do crescimento da execução orçamentária.

Gráfico 02 - Crescimento da execução orçamentária da UERN – 2000-2010



Elaboração própria/2011

No âmbito geral, o orçamento da UERN tem se elevado ao longo da década, o que aponta para um esforço do Estado em investir no ensino superior e, mesmo com os cortes

orçamentários que sempre existe, o quadro apresenta-se promissor, levando em conta o investimento de longo prazo, aproximando-se à perspectiva de sustentabilidade institucional, diante do quadro de expansão da Universidade. A análise que se faz desse crescimento é que o cenário dos recursos da UERN apresenta-se favorável, embora se considere a complexidades das instituições, o que torna difícil fazer comparações. Esse é um dado a ser considerado e serve de certo modo como parâmetro para visualizar os avanços da Universidade no tocante aos investimentos realizados, tal como se observa na tabela 26, em que o custo/aluno na UERN vem crescendo se equiparando à média das IES federais, o que aponta ser um dado positivo, já que, de forma geral, as instituições federais possuem maior capacidade financeira instalada ao longo dos anos.

Tabela 26 - Relação do Custo aluno na UERN com a média do custo alunos nas IES federais

Ano	Matrículas Uern (A) *	Orçamento Uern (B) R\$	Custo Aluno Uern (B/A) R\$	Custo Alunos nas Ies Federais R\$	Relação Uern/Federais
2001	5.330	31.114.006,20	5.838	9.500	61,4
2002	5.850	37.938.361,47	6.485	10.135	64,0
2003	6.715	49.520.225,82	7.375	9.706	76,0
2004	8.106	56.376.033,07	6.955	10.573	65,8
2005	8.878	69.995.000,00	7.884	11.363	69,4
2006	9.500	73.446.000,00	7.731	11.820	65,4
2007	9.885	96.891.000,00	9.802	13.089	74,9
2008	10.042	121.331.689,00	12.082	14.763	81,8
2009	10.158	143.716.000,00	14.148	15.582	90,8

Fonte: INEP/SEPLAN-RN

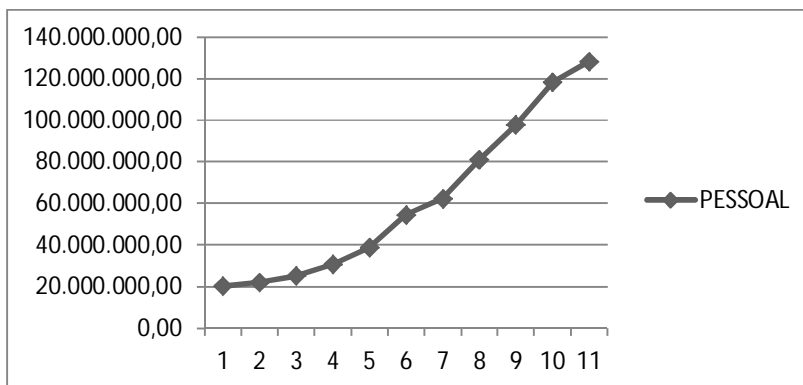
Nota: Legenda utilizada:

* estão incluídas as matrículas dos alunos da pós stricto sensu: 20 em 2008 e 43 em 2009

No tocante aos recursos destinados ao item de pessoal, é possível observar (Tab. 25; Graf. 03) que estes se elevaram ao longo da década, apresentando crescimento constante, tendo uma leve queda em 2006, o que se infere ser resultado da ausência de reajustes salariais no referido ano, o que resultou em duas greves, uma em 2006, (33 dias de paralisação) reivindicando reposição de perdas salariais no percentual de 64%, e outra em abril de 2007 (64 dias de paralisação), novamente reivindicando as perdas salariais, já que até aquela data permanecia a ausência de autorização orçamentária por parte do governo para o cumprimento do reajuste solicitado no ano anterior. A greve resultou em negociação por parte do governo em conceder o realinhamento salarial proposto pelo sindicato dos docentes de 5% em

Outubro/2007, 12% em Abril/2008, 17% em Abril/2009 e 19,2% em Abril de 2010 contemplando o total reivindicado. Razão pela qual se observa que, de 2007 a 2009, o crescimento com os gastos de pessoal se elevam nesse período.

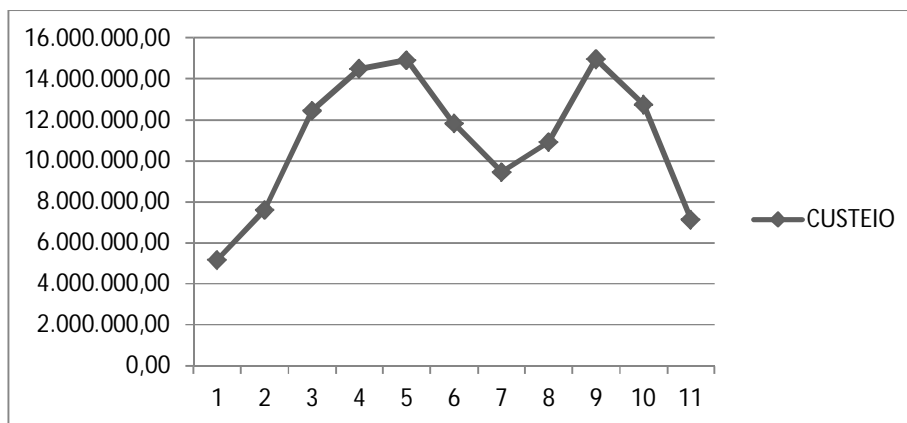
Gráfico 03: Crescimento dos gastos com pessoal da UERN – 2000-2010



Elaboração própria, 2011

O crescimento dos gastos com custeio sofre diversas oscilações como se observa no gráfico 04, com períodos ora de elevação de recursos, ora de queda.

Gráfico 04: Crescimento dos gastos com custeio da UERN – 2000-2010



Elaboração própria, 2011

O item custeio, no entanto, não vem crescendo na proporção necessária à política de expansão da Universidade de modo que se coadune com a perspectiva de qualidade da Educação Superior. Conforme a tabela 25, durante o período de 2000 a 2010 ocorrem flutuações de crescimento e queda dos recursos destinados ao custeio. De 2000 a 2003, observa-se um crescimento nos gastos com custeio que, a partir de 2004, começam a

decrecer, o que pode ser justificado pelo término do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE) - destinado a capacitar técnicos e auxiliares de enfermagem em exercício nos serviços de saúde, em que a Faculdade de Enfermagem da UERN, atuava como operadora do programa, e da diminuição da demanda do PROFORMAÇÃO, ambos em funcionamento desde 1999. Na sequência, em 2007 e 2008, ocorre um crescimento, e com maior ênfase em 2008, ano em que se inicia a pós-graduação *stricto sensu*, vindo a demandar bolsas financiadas pela UERN aos alunos ingressantes nos programas recém-instalados, e a Universidade passa a implementar o Programa institucional de Iniciação à Docência (PIBID).

No entanto, os anos de 2009 e 2010, ocorre uma elevada queda nos gastos com custeio, o que ocasiona à universidade ter de enfrentar limitações para a manutenção contínua dos *campi* e unidades acadêmicas. Nos recursos de custeio estão incluídas as despesas correntes e as despesas contínuas das pró-reitorias e unidades acadêmicas. Com a política de expansão da UERN, na última década, as despesas com custeio foi a que teve o menor crescimento, com 38,1% de 2000 a 2010. Essa situação é problemática do ponto de vista operacional para a Universidade, vez que nas despesas de custeio estão incluídas ações voltadas para o ensino, pesquisa e extensão, tornando difícil, por exemplo, a possibilidade de ampliação de atividades e bolsas de pesquisa e extensão.

Os recursos executados com o custeio em 2010 tiveram uma redução de 43,9% em relação ao ano anterior, o que é reforçado pelo Programa de Eficiência do Gasto Público⁶⁶ que estabelece como meta a redução das despesas de custeio do governo estadual (DECRETO nº 21.624, de 12/04/2010). Em cumprimento ao referido Programa, a UERN estabeleceu no Planejamento Orçamentário de 2010 (PROPLAN/UERN), um corte de 15% nas suas despesas correntes (água, luz, telefone, combustíveis, diárias etc.), passando de R\$ 592 mil para R\$ 502 mil (custeio mensal) e, no tocante às atividades acadêmicas, o encaminhamento foi de redução das bolsas de trabalho para os discentes (de 50 para 30) e manutenção das demais atividades. Segundo os dados da PROPLAN/UERN, em 2010 foram remanejados R\$ 250 mil da Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos (SEARH), e R\$ 10 mil da Fundação de Amparo à Pesquisa do RN (FAPERN), para complementar as despesas de custeio.

⁶⁶ O Decreto nº 21.624, de 12/04/2010 - RN institui o Programa de Eficiência do Gasto Público que estabelece ações de redução de 15% das despesas do governo estadual e inclui outros decretos específicos para controle do uso de telefones, de veículos oficiais, do consumo de energia, das despesas com viagens a serviço, de contratos de terceirização e da concessão de diárias aos servidores.

Ainda no tocante ao item custeio, consideradas as limitações, um dado que chama a atenção são as despesas correntes da Universidade com aluguéis. A instituição ocupa três imóveis alugados: o prédio onde funciona a Comissão Permanente do Vestibular (COMPERVE), situado à Avenida Dix-Sept Rosado, s/n, Centro de Mossoró; o Núcleo de Prática Jurídica, situado à Rua Almino Afonso, 399, Centro de Mossoró; e o *Campus* de Natal, na Av. Airton Senna, S/N, Natal; além de cinco casas alugadas em Mossoró que funcionam como residências universitárias, representando, segundo informações da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN/UERN), um custo mensal de aluguel de R\$ 39.666,67, o que totaliza um gasto de R\$ 476.000,04 por ano para a Instituição, fato este que acaba por se tornar mais oneroso para o governo do Estado.

Essa situação aponta um custo fixo e de valor elevado para a Instituição, já que a cada ano têm os reajustes dos aluguéis, além de desencadear outras despesas de manutenção e adaptação para funcionamento dessas unidades, comprometendo outras atividades que poderiam ser desenvolvidas com esse recurso. Registre-se que somente o aluguel do prédio onde funciona o *Campus* de Natal corresponde a R\$ 12.319,98 por mês. No que se referem às “residências universitárias”, até hoje a Instituição não possui um espaço próprio para esse fim. O custo anual dessas “residências”, segundo dados da PROPLAN/UERN de 2010, é de R\$ 202.684,83 (incluindo aluguel, manutenção e ajuda de custo aos residentes)⁶⁷. Desde 1972, a Universidade mantém casas alugadas em Mossoró que funcionam como residências universitárias, o que se constitui uma infraestrutura deficitária, com ambientes improvisados que se tornaram permanentes, sem planejamento e previsão, ao longo desses anos,⁶⁸ da viabilidade para a aquisição ou edificação de espaço próprio, para se pensar melhorias de longo prazo e proporcionar uma assistência estudantil de qualidade, com um ambiente propício ao desenvolvimento pessoal e acadêmico dos discentes.

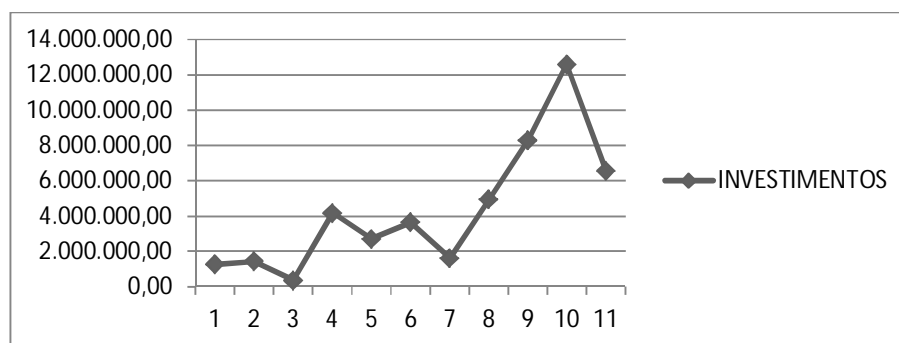
No item investimentos, o ano de 2003 foi o de maior variação de crescimento em relação ao ano anterior (1050,12%), fato que pode ser atribuído à construção do prédio e

⁶⁷ De acordo com o Departamento de Assuntos Estudantis (DAE), a universidade dispõe de cinco casas alugadas, sendo duas residências femininas (64 residentes) e três masculinas (82 residentes). Além de pagar o aluguel das casas, a UERN assiste os residentes com as despesas de água, luz, gás e material de limpeza, e disponibiliza um auxiliar de serviços gerais para manutenção e limpeza das casas.

⁶⁸ O primeiro registro de solicitação de construção para residências universitárias nos documentos de planejamento orçamentário anual da PROPLAN/UERN consta de 2007, vindo a ser prevista novamente no Planejamento 2011 da UERN, em que é solicitado no item investimentos, o início da construção das residências universitárias em Mossoró (R\$ 420.000,00) e o início da construção das residências universitárias no *Campus* de Pau dos Ferros (R\$ 120.000,00). No entanto, os recursos para as referidas obras não foram autorizados pelo governo estadual através da Lei nº 9.449, de 24 de janeiro de 2011.

instalação de equipamentos da Faculdade de Ciências da Saúde (FACS), em Mossoró, orçado em torno de 2,2 milhões, além da construção de salas de aulas no *Campus* de Natal e reparação da estrutura física nos *campi* já existentes (relatório de gestão 2001-2005). Durante a década, é possível observar que ocorreram oscilações nos gastos com investimentos (Graf. 05), ora em crescimento, ora com diminuição, sendo que de 2007 a 2009 ocorre uma continuidade do crescimento, o que demonstra que está ocorrendo por parte do governo do Estado empenho em investir em obras e equipamentos para a UERN, o que em si é um dado positivo, levando em conta que a Universidade implantou cursos e criou novos *campi* e precisa adequar-se à dinâmica de seu movimento de expansão.

Gráfico 05: Crescimento dos gastos com investimentos da UERN – 2000-2010



Elaboração própria, 2011

Em 2010, com a política de cortes do governo do Estado, os recursos de investimentos também decrescem em 47,9% ou seja, quase à metade do ano anterior, o que, por sua vez, é problemático, pois dada a expansão que a UERN alcançou nos últimos anos, o valor repassado ainda tem sido limitado para atender às demandas existentes. Um dado constatado com relação a isso refere-se ao fato da precariedade de funcionamento dos *campi* de Natal (criado em 2002) e Caicó (criado em 2006) que até hoje funcionam em prédios “improvisados”, sendo que, somente a partir 2009 são destinados recursos pelo governo para iniciar a construção dos referidos *campi*. Em todas as resoluções de criação de *campi* e cursos argumenta-se que a autorização dos mesmos só ocorrerá garantida a viabilidade financeira, administrativa e pedagógica, mas a realidade que se processa, conforme se percebe no conteúdo dos documentos institucionais e relatórios, é de um cenário que se distancia de uma Educação Superior pensada sob a ótica da qualidade e democratização do ensino. No entanto,

é preciso reconhecer que desde 2007 foi solicitado ao governo do Estado e consta nas Leis de Diretrizes Orçamentárias de 2007 e 2008, a construção dos *campi* de Natal e Caicó, além da construção do restaurante universitário, cujos recursos não chegaram a ser liberados.

Diante desse cenário, a situação que se visualiza dos cursos e *campi* é de uma expansão aliada às condições de funcionamento com diversas limitações de adaptabilidade. O *Campus* de Natal, ao ser criado em 2002 (Cursos de Direito, Turismo, Ciências da computação e Ciências da Religião), iniciou suas atividades no Centro de Estudos e Biblioteca Escolar Américo de Oliveira Costa (CEBE) entidade da Secretaria do Estado da Educação e dos Desportos, situado no Conjunto Santarém, Bairro Potengi, Zona Norte. Em 2003, tendo em vista o aumento das demandas dos cursos para comportar todas as turmas e os setores administrativos, foi autorizada a liberação de R\$ 136 mil (PROPLAN/UERN – orçamento 2003) no orçamento para construção de um anexo com um bloco composto por 06 (seis) salas de aula, e outra edificação para o setor administrativo, construído em terreno vizinho, mediante cessão da Secretaria do Trabalho da Habitação e da Assistência Social (SETHAS/RN). Em 2006, com o aumento anual de alunos, os espaços existentes passam a ser insuficientes para comportar o setor acadêmico, momento em que a UERN decide pela mudança provisória do *Campus*, por meio de locação de espaço físico do antigo Shopping Neópolis, na Av. Airton Senna, S/N, Natal-RN (zona sul de Natal), local onde funciona até hoje, sendo que alguns setores ainda permanecem na Zona Norte, como é o caso do Núcleo de Prática Jurídica. Nesse quadro de 2002 a 2008 o *Campus* de Natal contou apenas com reformas e adequações dos prédios onde funcionam.

O *Campus* de Caicó (cursos de Enfermagem, Odontologia e Filosofia), que iniciou suas atividades em 2006, funciona desde sua criação nas dependências da Escola Estadual Senador Dinarte Mariz⁶⁹, antigo Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), localizado à Rua André Sales, 667, Bairro Paulo VI, em Caicó. De modo que, desde a criação do *Campus*, dividem-se no mesmo prédio as atividades de uma escola que oferta Educação Fundamental e turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com os cursos da Universidade. Conforme os relatórios de gestão, até 2008, a UERN dispunha, no prédio, de 06(seis) salas de aulas para funcionamento dos três cursos no período diurno e noturno, e de um bloco para laboratórios, construído pela UERN, anexo ao Hospital Regional do Seridó, em

⁶⁹ Conforme o Censo da Educação Básica (INEP, 2010), a Escola Estadual Senador Dinarte Mariz ainda continua em atividade nesse mesmo prédio, com 151 alunos de turmas de ensino fundamental e 68 alunos de EJA.

Caicó⁷⁰. E as aulas práticas⁷¹ dos cursos de Enfermagem e Odontologia eram realizadas nos laboratórios de Medicina, em Mossoró, e em laboratórios da UFRN em Natal. Essa situação demonstra o claro “improvisado” da política de expansão, sem as condições necessárias ao funcionamento, a contento de uma instituição que se propõe a atuar enquanto universidade e ausência do governo em assumir os custos orçamentários para tal empreitada. Enquanto se mantém adaptações permanentes, turmas já se formaram nas condições até então existentes, de modo que se questiona a operacionalidade desses *campi* em termos das condições de formação.

Segundo dados da PROPLAN/UERN⁷², em novembro de 2008 foi iniciado o processo de licitação para construção dos edifícios sede dos *campi* de Natal e de Caicó, que tinha previsão de entrega para dezembro de 2010. A edificação do *Campus* de Natal tem custo orçado de R\$ 6,5 milhões e está sendo construída na área onde funcionou o antigo Complexo Penal João Chaves, na Zona Norte, e terá quatro andares que abrigarão os quatro cursos do *campus*, que atualmente funcionam no bairro de Neópolis. Já o *Campus* de Caicó tem a obra orçada em R\$ 1,4 milhões de um prédio que terá salas de aulas e de setor administrativo, biblioteca e centro de convivência não estando incluídos, nesse orçamento, os laboratórios e gabinetes odontológicos, cuja construção foi iniciada nas dependências do Hospital Regional do Seridó. Em 2009, foi dado início às obras, com a liberação de R\$ 1,6 milhões para o *campus* de Natal e de R\$ 600 mil para o *campus* de Caicó. Em 2010, ocorreram cortes no orçamento e os recursos repassados não foram suficientes para a conclusão das obras. Para o *campus* de Natal foi repassado R\$ 1 milhão (quando havia sido solicitado pela UERN 4,2 milhões) e, para Caicó, foi repassado R\$ 300 mil (tendo sido solicitado pela UERN R\$ 800 mil). Em 2011, os valores, até então autorizados⁷³ para essas obras demonstram que os cortes

⁷⁰ Em função das condições precárias de funcionamento do *Campus* de Caicó, o diretor desse *campus* nomeou, através da Portaria nº 010/2008 - CAS/UERN, de 10 de junho de 2008, uma Comissão de Acompanhamento para verificar continuamente, junto à administração Central da UERN, os compromissos assumidos para se construir uma sede própria para o *campus* e as condições de funcionamento do mesmo.

⁷¹ No que se refere aos laboratórios e clínicas odontológicas, estes estão previstos para funcionar no Hospital Regional do Seridó, em Caicó. No entanto, até 2008, as obras no hospital ainda não estavam contratadas, e os equipamentos ainda estavam em processo de licitação. Os gabinetes odontológicos (em número de 32) ficaram sob a responsabilidade da Secretaria do Estado da Saúde Pública, quando da criação do *campus*, com aquisição dos equipamentos através do Ministério da Saúde firmado pelo convênio ao Programa de Saúde Bucal. Em 2008, 15(quinze) gabinetes já se encontravam no Almoxarifado (Comunicado Oficial da Reitoria da UERN à comunidade acadêmica do Campus de Caicó, 15 de junho de 2008 – sobre os encaminhamentos para garantia de funcionamento do *campus*).

⁷² Planejamentos Orçamentários FUERN (2008, 2009, 2010) /PROPLAN/UERN.

⁷³ Orçamento 2011 RN - Lei Nº 9.449, de 24 de janeiro de 2011.

foram ainda maiores que no ano anterior, o que pode estender ainda mais a conclusão das obras:

Tabela 27 - Recursos destinados à edificação dos *campi* de Caicó e Natal – 2011

RECURSOS	CAICÓ	NATAL	TOTAL
	R\$	R\$	R\$
Solicitação UERN	977.618,17	4.773.824,00	5.751.442,17
Autorização do governo do estado	380.000,00	1.000.000,00	1.380.000,00
DIFERENÇA	597.618,17	3.773.824,00	4.371.442,17

Fonte: PROPLAN/UERN/LDO2011-RN.

Os cortes orçamentários colocam a universidade a cada ano diante do permanente dilema de encontrar respostas para consolidar sua expansão de forma qualitativa. Em 2010, segundo os dados apresentados pela Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças – PROPLAN⁷⁴, a UERN teve um déficit de mais de R\$ 1,1 milhão destinados ao custeio que deixou de ser repassado, estando esse valor como restos a pagar. Por conseguinte, essas limitações vêm aumentando em 2011, pois os valores aprovados pela Assembleia Legislativa ficaram bem abaixo do planejamento orçamentário da UERN (Tab.28), tendo como agravante que do montante aprovado o governo do Estado contingenciou 30% (2.881.800,00) dos recursos de custeio e 30% (1.499.990,50) dos recursos para investimentos.

Tabela 28 - Previsão de orçamento para UERN 2011

Recursos	Pessoal	Custeio	Investimentos	Total R\$
	R\$	R\$	R\$	
Orçamento UERN	161.818.826,18	14.234.708,00	22.102.454,41	198.155.988,59
Aprovado pela Assembleia Legislativa (A)	141.603.000,00	9.606.000,00	5.000.000,00	156.209.000,00
Disponível pelo governo do Estado⁷⁵ (B)	141.603.000,00	6.724.200,00	3.500.009,50	151.827.209,50
Contingenciamento (A-B)		2.881.800,00	1.499.990,5	4.381.790,50

Fonte: PROPLAN/UERN.

⁷⁴ Planejamento orçamentário 2011 PROPLAN/UERN.

⁷⁵ O Decreto nº 22.148, de 27 de janeiro de 2011/RN que fixa a execução orçamentária 2011, autorizou o contingenciamento de 30% das despesas de seus diversos órgãos, solicitando dos mesmos a adequação aos cortes realizados.

Esse panorama vai exigir da Universidade a solicitação do descontigenciamento dos recursos aprovados e o encaminhamento de propostas de suplementação orçamentária para a Assembleia Legislativa, de modo que possa suprir as necessidades da Instituição. Quanto às despesas com pessoal, embora se mantenham disponível os recursos aprovados no legislativo, a PROPLAN/UERN mostra, conforme seu planejamento anual, que com os R\$ 141,6 milhões aprovados para despesa de pessoal, a Universidade ainda terá um déficit de R\$ 20.215.826,18 em relação ao valor solicitado. Esse déficit corresponde ao crescimento vegetativo, em que se incluem as mudanças de níveis, classes e mudanças de regime de trabalho para Dedicção Exclusiva⁷⁶, além de que segundo a PROPLAN, somando-se ao valor do déficit do crescimento vegetativo, ainda seriam necessários mais R\$ 13.981.173,82 para reajustes da política salarial dos servidores. Nas despesas de custeio, com os cortes realizados, a Universidade terá dificuldades de ampliação de ações na pesquisa, ensino e extensão das atividades desenvolvidas nas unidades acadêmicas, tais como ampliações de bolsas e financiamentos de projetos institucionais. E, no que tange às despesas com investimentos, os cortes orçamentários representam menos recursos para aquisição de equipamentos e obras. Dentre os investimentos não autorizados em sua totalidade pelo governo do Estado, destacam-se a construção das residências universitárias em Mossoró e Pau dos Ferros (R\$ 630 mil), a edificação das enfermarias e ambulatórios na Faculdade de Medicina (FACS) (R\$ 1,42 milhões), o início da construção do restaurante universitário em Mossoró (R\$ 200 mil), e o início da construção do *Campus* de Apodi⁷⁷ (R\$ 750 mil). Com relação aos recursos destinados ao aparelhamento dos seis *campi* e da Faculdade de Medicina, foram solicitados R\$ 7,6 milhões, tendo sido disponibilizado pelo governo, apenas, R\$ 1,3 milhões.

Diante desse contexto de instabilidades, os docentes da UERN realizaram greve em 2011 por um período de 111 dias (maio a setembro). Dentre as solicitações cite-se o reajuste salarial, descontigenciamento dos recursos aprovados, extinção dos núcleos, universalização da Dedicção Exclusiva, autonomia financeira e melhorias de infraestrutura na Universidade. As negociações com o governo do Estado e Reitoria resultou em algumas solicitações atendidas e outras permanecem o embate para posteriores negociações. Conforme o Ofício nº

⁷⁶ Com o déficit no orçamento solicitado pela UERN no item despesas de pessoal, o lançamento de novo edital para DE pode ficar comprometido.

⁷⁷ Vem sendo cogitada pela UERN a possibilidade de transformar o Núcleo de Apodi em um *Campus*. Em audiência realizada com o atual reitor, professor Milton Marques de Medeiros, no início do ano (22/03/2011) a prefeita de Apodi, Goreti Silveira Pinto, fez a doação de um terreno com cinco hectares localizado às margens da BR-405, sentido Apodi/Mossoró, na Fazenda Reis Magos – para ser construída a sede do *Campus* no município (Agência de comunicação - AGEKOM/UERN).

182/2011 do Gabinete da Reitoria da UERN de 31 de agosto de 2011, o governo do Estado se comprometeu em atender a proposta de reposição salarial da ordem de 27,70% em três parcelas cumulativas, aplicáveis nos meses de março, abril e maio de 2012, 2013 e 2014. Com relação aos recursos contingenciados o governo do Estado garantiu o descontingenciamento orçamentário para custeio, da ordem de R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais) e nos investimentos, no valor de R\$ 2.000.000,00 (dois milhões de reais), com possibilidade de suplementações orçamentárias. Já no tocante as solicitações de autonomia financeira, extinção dos núcleos, melhorias de infraestrutura na Universidade e demais reivindicações, o Governo se comprometeu com a constituição de um fórum permanente de negociações para respectivos estudos de viabilidade e encaminhamento.

As reivindicações foram atendidas em sua parcialidade, e apontam um movimento de tensões e embates para ter garantido recursos que possam atender a realidade institucional no contexto de expansão. O atual modelo da política de financiamento definida através do governo do Estado vem exaurindo cada vez mais a capacidade de crescimento da UERN, de modo que a perspectiva de autonomia da Universidade, em definir os seus próprios caminhos, encontra-se cada vez mais reduzida. Assim, torna-se limitante a capacidade da UERN em se autogovernar e estabelecer estratégias para redirecionar os rumos da expansão. Desse modo, o reduzido grau de autonomia da instituição, tem relação direta com a ação política dos sujeitos envolvidos no processo (CUNHA, 2006; DURHAM, 2003; FÁVERO, 2004; RANIERI, 2005), que no caso da UERN se ver condicionada a vontade política do governo estadual.

Nesse horizonte, cabe destacar que a questão das limitações no financiamento é uma realidade presente em todas as universidades públicas, sendo que nas estaduais a distribuição dos gastos entre os Estados é bastante desigual. De modo que,

para a maioria das instituições estaduais, a forma de financiamento é a tradicional em ambientes públicos. A folha de pessoal é paga geralmente em dia, mas os salários estão quase sempre defasados em relação ao mercado e a política de pessoal é rígida. Os recursos para custeio são liberados com atraso e são reduzidos os investimentos. É comum a pressão pela apresentação de emendas ao orçamento estadual, com a finalidade de elevar os recursos para as universidades. No entanto, mesmo quando aprovadas pelo legislativo, não implicam em efetivo desembolso, já que o orçamento é apenas autorizativo. (SCHWARTZMAN, 2004, p.25).

As dificuldades vivenciadas no intuito de consolidar a expansão são reconhecidas pela Universidade em seu Plano de Desenvolvimento Institucional e se apontam dois caminhos:

Para responder, em parte, ao desafio de aumentar a oferta de vagas de cursos já existentes, a educação a distância poderá ser uma ferramenta útil. Para as demais situações [escassez de recursos], a resposta está na diversificação das fontes de financiamento e no aumento da capacidade institucional de captação de recursos, o que envolve a gestão de uma cultura em que professores se vejam como agentes competitivos na elaboração de propostas inovadoras capazes de atrair recursos de agências de cooperação nacionais e internacionais. (UERN, 2008a, p. 32).

Com relação ao conteúdo em pauta no PDI sobre a captação de recursos, este vai ao encontro das perspectivas nacional e internacional de Educação Superior, que incentiva a busca por recursos externos para o financiamento e a competitividade entre os docentes. O conteúdo aponta a perspectiva da flexibilidade frente aos desafios postos pelas limitações orçamentárias, no entanto isso não significa a simples “rendição ao mercado”, mas a possibilidade de se conciliar alternativas com as demandas financeiras solicitadas ao governo para atender aos padrões universitários, desde que a instituição preserve os princípios que lhes são concernentes enquanto produtora do conhecimento.

As dificuldades porque passam as universidades as colocam constantemente sob ameaça de ordem interna e externa, mas que não se constituem intransponíveis. Assim, conforme aponta Santos (2004), a universidade se constitui um bem público em estreita relação com o projeto de nação.

O sentido político e cultural desse projecto e a sua viabilidade dependem da capacidade nacional para negociar de forma qualificada a inserção da universidade nos contextos de transnacionalização. No caso da universidade e da educação em geral, essa qualificação é a condição necessária para não transformar a negociação em acto de rendição e, com ele o fim da universidade tal como a conhecemos. Só não haverá rendição se houver condições para uma globalização solidária e cooperativa da universidade. (SANTOS, 2004, p. 88).

As demandas e desafios contínuos têm o seu papel no processo organizativo da universidade, mas em si só são insuficientes para determinar os rumos da universidade. O cerne da questão, conforme aponta Clark (2004), refere-se à forma como as universidades respondem aos desafios que lhes são colocados e à forma como os fatores endógenos e

exógenos atuam sobre esses desafios. Nesse sentido, colocam-se em pauta as respostas que a UERN encaminha frente a sua política de expansão, para que se possa explicitar o sentido da ação e a dimensão sobre a qual se estabelecem seus encaminhamentos na perspectiva de uma expansão que se propõe a atender os princípios de democratização e qualidade, aliados a luta pelo fortalecimento da autonomia institucional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito analisar a recente política de expansão do ensino superior na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN, a fim de compreender a capacidade desta universidade em estabelecer a consolidação e sustentabilidade de seu desenvolvimento.

A investigação se apoiou em pressupostos teóricos que envolveram os conceitos de sustentabilidade da mudança (CLARK, 2004), aliado à lógica emancipatória (SANTOS, 1995; 2006), articulados ao debate em torno das categorias de análise: democratização (DIAS SOBRINHO, 2005; 2010; CHAÚÍ, 2003; RISTOF, 2008); autonomia (FÁVERO, 2004; DURHAM, 2003; RANIERI, 2005; CUNHA, 2006) e qualidade (UNESCO, 1998; DIAS SOBRINHO, 2005a; 2008; 2010; MOROSINI, 2001; 2009).

Cabe retomar nesse momento, aos questionamentos iniciais que permearam este estudo, a fim de melhor compreender os seus desdobramentos: Que concepção de universidade orienta a política de expansão? Como se configura a expansão da UERN? Em que medida sua expansão tem se caracterizado como um processo de democratização, qualidade e autonomia? Quais os indicativos de viabilidade da expansão frente a sua política de financiamento e de pessoal?

O trabalho adotou como pressuposto que a política de expansão da UERN acena para uma perspectiva de sustentabilidade institucional como resultado da expressão dialética de suas especificidades e contradições, ao impulsionar políticas internas de médio e longo prazo, expressas em seus processos decisórios para criar e/ou fortalecer a sua expansão, fazendo cumprir suas finalidades enquanto universidade. O cerne da sustentabilidade institucional reside, sobretudo, na capacidade da Universidade em manter o foco em mudanças promissoras para a instituição, ao adotar políticas e ações contínuas, ancoradas pelo desafio de convergir para a democratização, autonomia e qualidade ofertada. A materialidade desse processo irá depender em maior ou menor grau da disponibilidade da Universidade, representada por seus gestores, em assumir os riscos e acertos da expansão, além de manter suas políticas de forma planejada, orientada e dialogada, para que possa desenvolver suas atividades-meio em benefício das atividades-fim.

A UERN está localizada fora do eixo geográfico da produção acadêmica do Brasil, com poucos recursos financeiros e menor apoio das agências de fomento; e, situada nas chamadas regiões “periféricas” do país, que tradicionalmente possuem carências socioeconômicas e culturais. Cenário este, que em um primeiro momento, dificulta a visualização de avanços institucionais ou perspectivas de mudanças, sobretudo, se comparado com a realidade das universidades “centro de excelência” ou com os parâmetros de ‘qualidade’ exigidos pelas agências financeiras. No entanto, entende-se que em função da heterogeneidade de objetivos, tradição e características, cada universidade é única e tem seus próprios caminhos de transformação para seguir adiante em uma mudança permanente. Desse modo, considerando suas especificidades, a UERN apresenta indicadores capazes de potencializar melhorias institucionais, caracterizando-se como uma instituição ‘emergente’, que adota políticas sistemáticas e contínuas para criar e/ou fortalecer avanços em sua realidade, interagindo com suas limitações e tentando superá-las para manter o *status* de universidade.

É legítimo afirmar que a política de expansão da UERN, iniciada em 2002, ocorreu de forma desordenada, sem um planejamento estratégico dentro da instituição, e este processo foi permeado de intencionalidades resultantes de barganhas políticas, correlações de forças de articulações político-partidárias e pressões sociais. O que a princípio, torna questionável apontar indicadores efetivos de democratização, qualidade e autonomia em um contexto acadêmico cuja expansão se deu por meio da adaptabilidade e do imprevisto. No entanto, a ausência de um planejamento prévio e efetivo junto aos colegiados da instituição não justifica o argumento do suposto “fracasso” da expansão, ou inviabiliza que a universidade redirecione e corrija falhas no processo, e enfrente os riscos do novo contexto. Mas, esse contexto, é também um instrumento indutor de melhorias para a nova realidade institucional, a depender da vontade política dos gestores da universidade, e da interlocução destes com o governo do Estado e também das pressões internas e externas à universidade.

Por conseguinte, esse processo de expansão exigiu da universidade novas capacidades de respostas institucionais para a realização sustentável da sua expansão, tanto no sentido de se reformular, quanto de fazer a crítica à nova realidade em curso, sem deixar de cumprir a missão maior da universidade que é a produção e o uso do conhecimento como um bem público. Desse modo, se reconhece que mesmo em um cenário de contradições, a expansão da UERN representou ganhos para a ampliação do acesso ao ensino superior, e a

universidade tem encaminhado políticas internas proativas na sua gestão universitária, que impulse à democratização do acesso e condições de permanência dos estudantes, com políticas acadêmicas voltadas para um novo patamar institucional de qualidade.

Nesse contexto, o estudo apontou que a política de expansão da UERN encaminha-se para uma “sustentabilidade parcial”, ao potencializar ações de médio e longo prazo que a façam cumprir o seu papel enquanto universidade. A Universidade tem concentrado suas ações de forma mais enfática nos pressupostos emanados dos dispositivos legais, para se caracterizar de fato como uma universidade, tal como preconiza a LDBEN nº 9396/96 no tocante a produção intelectual institucionalizada, ampliação do corpo docente de mestres e doutores e regime de trabalho em tempo integral. O que por seu turno tem se constituído como indicadores de qualidade no contexto da instituição.

A análise do estudo evidenciou que a UERN congrega indicadores que potencializam condições de sustentar mudanças, expressos nas dimensões de suas políticas acadêmicas: de acesso e permanência de estudantes; políticas voltadas para a pesquisa e pós-graduação; política financeira e de pessoal. No entanto, os indicadores discutidos no trabalho mesclam avanços e também limitações no processo de expansão, caracterizando-se como referentes inacabados, em um permanente vir a ser, expressos em possibilidades de ir além, capazes de manter ações que se encaminhem para uma expansão consolidada.

No que tange ao eixo da democratização, a política de expansão da UERN possibilitou a ampliação do acesso e das oportunidades educacionais em duas frentes: a) em termos de capilaridade geográfica, ao se fazer presente em todas as regiões do Estado, seja através da criação de novos *campi* ou dos NAES, a Universidade ampliou o número de matrículas e possibilitou o acesso de muitos candidatos postulantes ao ensino superior em diversos municípios. A grande procura de candidatos inscritos nos PSV's da UERN demonstra que há demanda para ingresso na educação superior, e esse contexto condiz com o cenário de carências socioeconômicas do Estado, em que muitos jovens do interior teriam dificuldade de fazer um curso superior nos grandes centros, em virtude da manutenção de despesas como moradia, alimentação, transporte etc; b) a política de cotas para egressos de escolas públicas, que tem funcionado como um instrumento de inclusão de alunos da rede pública de ensino, que em geral, seja por fatores sociais, econômicos, ou de fragilidades no processo de aprendizagem, esses alunos visualizam poucas perspectivas de enfrentarem um vestibular para ingresso em uma universidade pública, sobretudo nas áreas mais concorridas,

como é o caso dos cursos de Medicina, Enfermagem, Odontologia e Direito da UERN, que tem aumentado a procura por parte de alunos cotistas.

Outro ponto forte no contexto da democratização se refere às medidas adotadas pela Universidade para garantir maior inclusão de alunos recém-egressos de escolas públicas do Estado, com a isenção da taxa de inscrição no PSV, no intuito de oportunizar as camadas populares, notadamente os alunos que estão concluindo o ensino médio nas escolas públicas do Estado, que possam se inscrever no processo seletivo para ingresso no ensino superior. Essa medida demonstra a preocupação da Universidade em buscar alternativas para democratizar o *Campus*, ao olhar para o seu entorno e promover a diminuição das desigualdades sociais.

No que refere as políticas de permanência, enquanto um dos pressupostos da democratização, estas ainda são limitadas e insuficientes para atender o número de alunos matriculados, no qual se infere que seja consequência da insuficiência de recursos financeiros que poderiam possibilitar a ampliação de programas de apoio ao estudante. Entretanto, o mérito das políticas de permanência e assistência estudantis implementadas pela universidade reside na definição de ações sistematizadas e linhas de atuação, sob a coordenação do Departamento de Apoio Estudantil, que contempla o programa de residências universitárias, programa de bolsas e estágio voluntário, assistência às entidades estudantis, programa de apoio à participação de estudantes em eventos, assistência médica e programa de atendimento odontológico para residentes universitários.

Mesmo com algumas limitações nos *campi* quanto às condições acadêmicas, o agravante no contexto da democratização fica por conta do contexto institucional vivenciado pelos NAES que tem oferta flutuante de cursos, ainda que, reconhecidamente ampliou o acesso ao ensino superior em diferentes municípios do Estado. É questionável o tipo de democratização e mesmo de qualidade existente por meio dessas unidades acadêmicas, onde é visível uma formação diferenciada dentro de uma mesma instituição, em que as atividades se concentram apenas em sala de aula, funcionando como uma espécie de “escolão” do ensino superior.

O panorama dos Núcleos é uma situação contraditória da Universidade, que prefere continuar na “zona de conforto” em permanecer com os NAES, mesmo com as precárias condições existentes, quando se poderiam impulsionar mecanismos para absorver os cursos dessas unidades nos *campi* mais próximos. Diferentemente do que se processam nos demais

campi, onde mesmo que a passos lentos tenta-se estimular políticas contínuas de melhorias para a permanência do alunado; a realidade dos núcleos é de um ambiente instável, sem direcionamento de políticas efetivas de melhoria e sob a constante tutela dos executivos municipais. Cabe destacar que essa nova forma de organização institucional através dos Núcleos relaciona-se a perspectiva de se pensar estratégias para consolidar a política de expansão da Universidade. No entanto, essa é uma temática que demandaria estudos mais específicos e que fogem ao escopo desse trabalho.

Na dimensão da qualidade, os indicadores analisados foram: as políticas internas de pesquisa e pós-graduação, para visualizar o contexto da produção intelectual institucionalizada; a política de financiamento que funciona como instrumento indutor na promoção de mudanças em longo prazo no interior da instituição; e a política de pessoal, no qual se incluiu o crescimento da titulação docente, além das políticas internas voltadas para a qualificação do quadro docente e regime de trabalho.

O contexto das análises demonstrou que as políticas internas voltadas para a pesquisa e a pós-graduação têm sido incisivas nas ações da UERN. A Universidade tem empreendido esforços no sentido de fortalecer a produção científica, mantendo o foco nas políticas internas para a pesquisa, que tem funcionado como mecanismo indutor para a implantação de Programas de pós-graduação *stricto sensu*. Essas ações reforçam a tentativa da UERN em manter o *status* de Universidade, tal como preceitua os dispositivos legais, com produção sistemática e contínua do conhecimento, devidamente institucionalizada e oferta regular de Programas de pós-graduação *stricto sensu*.

As ações implementadas para o fortalecimento da pesquisa são oportunas para desenvolver as potencialidades institucionais, uma vez que a UERN foi durante muito tempo uma universidade tradicionalmente de ensino de graduação, e a pesquisa e a pós-graduação tem ainda um caráter embrionário, estando em processo de construção. As ações dispersas e isoladas de pesquisa começam a ser deixadas de lado a partir de 2004, quando a Universidade passa a adotar políticas contínuas e objetivas para desenvolver sua produção intelectual.

Um ponto forte no tocante as políticas internas para a pesquisa se refere ao planejamento sistemático para manter a produção intelectual institucionalizada. A adoção no seu planejamento do ‘grupo de pesquisa’ como força matriz do fortalecimento da pesquisa, tem sido relevante para Universidade impulsar avanços institucionais, por atuar em duas direções: a) funcionar como causa e consequência para criação de Programas de pós-

graduação *stricto sensu* – fato que tem sido promissor, resultando em mestrados aprovados recentemente; b) associar a formação de mestres e doutores à consolidação dos grupos de pesquisa – o que força com que os docentes se envolvam com pesquisa, pois para ser liberado para capacitação, o docente deverá estar vinculado e participando ativamente de grupo de pesquisa da instituição. De modo que a primeira instância ao qual o docente submete pedido de apreciação para afastamento de qualificação é o seu grupo de pesquisa, que aprovará ou não o afastamento do professor para capacitação, tendo como critério a vinculação do projeto de pesquisa (mestrado ou doutorado) com a linha pesquisa ao qual esteja vinculado no grupo e que possa contribuir após o seu retorno com a consolidação do referido grupo de pesquisa e área de formação.

A ênfase no grupo de pesquisa mostra-se pertinente porque é uma das poucas instâncias dentro da Universidade em que o processo de acompanhamento é contínuo e sistemático. O regulamento dos grupos de pesquisa aprovado pela UERN funciona como um mecanismo de controle da produção acadêmica, no qual a Universidade usa como critérios de avaliação, as mesmas exigências postas pela CAPES para credenciamento de um programa de e pós-graduação *stricto sensu* no intuito de que a consolidação dos grupos possam ser referências iniciais para a implantação de programas de mestrado e doutorado na instituição. Por um lado essa sistemática conduz e gerencia o desenvolvimento da produção do conhecimento e fortalece a relação entre a pesquisa e a pós-graduação. Por outro lado, corre-se o risco do produtivismo meramente quantitativo e o simples cumprimento de metas. No entanto, entende-se que assumir erros, riscos e acertos é uma forma da Universidade criar estratégias para corrigir fraquezas e desenvolver potencialidades na perspectiva da qualidade. Assim, identificou-se que as políticas institucionais são fundamentais para viabilizar a produção acadêmica, guiadas pelo planejamento e previsibilidade, sobretudo como meio da UERN inserir-se no circuito nacional de ciência e tecnologia que requer da Universidade capacidade instalada para desenvolver pesquisa.

Com o fortalecimento da pesquisa, a UERN obteve avanços na sua expansão vertical. A criação nos últimos anos de 07 (sete) mestrados acadêmicos é resultado da política interna para a pesquisa, aliado a formação de comissões interdepartamentais por área de conhecimento para este fim. A Universidade luta por sua legitimidade, reconhece suas limitações de infraestrutura e quadro docente, e estabelece parcerias internas e externas, constituindo-se no esforço de formar redes de colaboração, em uma perspectiva

emancipatória. Desse modo, a criação dos mestrados acadêmicos se tornou possível através de parcerias com a UFERSA, e da interlocução interna da Universidade, cujos mestrados contam com docentes doutores de vários *campi* da UERN. Essa realidade representa benefícios a Universidade e a sociedade em geral pelas novas oportunidades de formação. A existência de programas de pós-graduação realimenta o ensino de graduação, mediante o fortalecimento da iniciação científica, a ampliação de laboratórios, equipamentos, bibliotecas, grupos e projetos de pesquisa ativos.

No âmbito da política de pessoal, a realização de concursos para docentes e técnicos administrativos mostrou-se pertinente com o contexto de expansão horizontal (graduação) da Universidade, para atender as demandas nos novos cursos implantados; e a realização de concursos para professor titular para fortalecer a expansão vertical (pós-graduação). Houve dessa forma, vontade política por parte do governo do Estado em garantir profissionais concursados para atuarem na instituição. Essa situação apresenta elementos favoráveis para uma perspectiva de avanços e sustentabilidade institucional: a) ao incorporar docentes concursados com titulação de mestres e doutores, ao seu quadro de pessoal, a UERN possibilitou o crescimento de docentes titulados na universidade, e o fortalecimento dos grupos de pesquisa e da pós-graduação, e, conseqüentemente beneficiou a graduação, por contar com docentes que tenham perspectivas de desenvolvimento profissional, uma vez que são efetivos; b) induzir a qualidade no processo formativo e se pensar projetos de longo prazo para a Universidade.

Os dados analisados apontaram que a UERN tem empreendido políticas incisivas, sobretudo no tocante a capacitação do seu quadro docente, e na ampliação do regime de trabalho, como forma de proporcionar condições objetivas para a produção acadêmica institucionalizada. O Programa de Capacitação docente da Universidade reforça a indução da capacitação do quadro docente direcionando-o para áreas em que pretendem desenvolver pesquisa e criar cursos de pós-graduação. Isso é um fator importante ao se pensar na democratização e qualidade da expansão da universidade, uma vez um corpo docente capacitado é um dos principais condutores do processo acadêmico e pressuposto de melhorias no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A UERN atende as prerrogativas legais de ter um terço de mestres e doutores em seu quadro docente, e a política de capacitação tem impulsionado a ampliação dessa formação. No entanto, o número de doutores ainda é reduzido em relação ao de mestres. Há 2,8 mestres para

cada doutor, isso porque formar um doutor demanda tempo, o que por sua vez impõe o desafio em manter os seus doutores na instituição. O Programa Bolsa de Produtividade em Pesquisa representa uma ação que a Universidade implementou como estratégia para a permanência dos doutores e um incentivo para manter uma produção científica que se quer continuada. É uma política relevante, e tem sua importância, no sentido do compromisso com o avanço institucional, mas contempla um número reduzido de bolsas em relação ao universo de doutores, limitado em função dos recursos financeiros disponíveis.

Dentro da política de pessoal, destacam-se ainda as ações voltadas para ampliação do regime de trabalho dos docentes. A proposta de concessão de Dedicção Exclusiva mostra-se pertinente ao exigir a elaboração de uma proposta de trabalho, o que supostamente garantiria a participação do docente em atividades de pesquisa, mas a ausência de acompanhamento na execução das propostas fragiliza o processo, pois se corre o risco da DE funcionar apenas como mecanismo de complementação salarial. Além de que inexistente previsão de financiamento institucional para a realização dos projetos aprovados, o que também é uma fragilidade para a execução dos mesmos. Nesse cenário, a política de concessão do regime de Dedicção Exclusiva da UERN é condição necessária, mas insuficiente para garantir o envolvimento em pesquisa, o que demandaria controle e acompanhamento dos planos de trabalhos a serem desenvolvidos. Outra dificuldade no tocante ao regime de trabalho dos docentes, é que o número de mestres e doutores é superior ao universo de docentes com dedicação exclusiva, o que implica na dificuldade desses docentes se dedicarem as atividades de pesquisa, uma vez que estes podem acumular outras atividades profissionais.

Em relação à política de financiamento, entende-se ser o fio condutor das demais atividades acadêmicas, principalmente em proporcionar as condições de desenvolvimento favorável para incrementar os indicadores de qualidade, através da ampliação de maiores investimentos na pesquisa, pós-graduação e políticas de pessoal. De modo que, sem recursos ou com poucos recursos é difícil realizar ações efetivas e que atenda as necessidades da Universidade.

No âmbito da realidade investigada os dados da execução orçamentária no contexto geral, apontaram crescimento de recursos durante a década, demonstrando que o governo do Estado investiu na Universidade. Entretanto, observando a distribuição dos recursos de forma detalhada, notam-se algumas variações. As maiores limitações de recursos são as despesas com custeio, o que compromete a ampliação dos programas de bolsas PIBIC, PIM, extensão,

bolsa trabalho dentre outros que são estratégias de estímulo aos estudantes e melhorias das condições acadêmicas. Nas despesas de pessoal, é fato que ocorreu crescimento nos recursos de pessoal após reivindicações de movimentos grevistas, e pressões internas da instituição. Já com os recursos para investimentos, flutuações ocorreram, ora com acréscimo de recursos, sobretudo em obras, ora também com declínio, o que dificulta condições reais de melhoria nos novos *campi* instalados e nos já existentes. Tudo isso, reflete uma autonomia tutelada, subordinada às definições do governo estadual, o que restringe a UERN decidir e racionalizar sobre a aplicação dos recursos.

No contexto apresentado, a dimensão de maior fragilidade é a autonomia, que exigiria plena liberdade de ação e de crítica por parte da UERN frente a sua realidade. No entanto, ocorre a dependência às orientações do Governo do Estado quanto à definição dos recursos, além das interferências e pressões exógenas, político-partidárias e de executivos municipais, como no caso dos Núcleos. Situação esta, conforme foi possível verificar no trabalho, interfere e influencia no desenvolvimento das atividades institucionais.

Com isso, a UERN tem seus indicadores de democratização e de qualidade comprometidos, na medida em que os entraves orçamentários impedem a ampliação de políticas internas com maior abrangência para os estudantes e seu quadro de pessoal. Contudo, ainda que a UERN apresente limitações em sua autonomia, ela tem determinado suas políticas internas de acesso e permanência, pesquisa e pós-graduação e Programa de Capacitação docente, de forma sistemática e contínua, e que estão em certa medida viabilizando avanços na Universidade.

De uma forma geral, a luta por autonomia, enquanto direito de autogovernar-se sempre foi e continua sendo um anseio permanente na vida acadêmica e administrativa das universidades, porém, uma realidade complexa de ser alcançada em sua plenitude, e, historicamente negada pela contradição entre a pretensão de ser livre e a dependência das transferências financeiras do Estado, que é difícil romper. Portanto, é sabido que as universidades possuem autonomia relativa, mas nas situações de crise ela passa a ser cada vez mais limitada e controlada. Isso é o que vem ocorrendo com a UERN, por meio de uma autonomia tutelada, cujo controle do poder estatal e das pressões externas se fazem cada vez mais presentes.

Na UERN, nomeadamente a sua sobrevivência institucional está atrelada a vontade política do poder estatal na concessão de recursos financeiros, o que tem se constituído como

um entrave para a sua capacidade de expansão, sobretudo no que se refere às condições objetivas de infraestrutura nos *campi* criados e ampliação de políticas internas de melhorias das condições acadêmicas. Por outro lado, a situação se agrava com a existência dos Núcleos, cuja autonomia é explicitamente tutelada, com ausência de liberdade administrativa e financeira, controlada pelos executivos municipais e com influências de pressões político-partidárias. Apesar disso, como as contradições estão em toda parte, a UERN é também espaço de luta pela democratização e autonomia, e alguns encaminhamentos apontam que ela tem enfrentado o desafio de exigir, solicitar ao Estado maiores investimentos e direcionamento específicos dos recursos para as principais demandas da política de expansão, seja através dos movimentos grevistas ou do seu planejamento orçamentário anual, encaminhado ao governo do Estado. Entretanto, no que tange aos Núcleos, há uma inflexão da Universidade frente às determinações dos executivos municipais e pressões exógenas de qualquer natureza.

A política de expansão da UERN tem se orientado como resultado da expressão dialética das singularidades e especificidades da instituição, bem como de suas contradições internas que também tem sido instrumentos de mudança e que de alguma forma fazem a universidade avançar. Contradições e limitações ocorreram, no entanto estas não inviabilizaram avanços, constituindo-se também como elementos de transformações para a política de expansão.

Nessa perspectiva, embora o contexto institucional se aparente debilitado em diversos momentos, tem-se uma visão crítica da política de expansão da UERN, que pode ser resumida por meio da máxima de Gramsci do “pessimismo da análise e otimismo da ação”, frente a uma realidade sempre transitória e em movimento. De modo que, visualiza-se uma análise da realidade concreta, incluindo, sobretudo suas contradições, essenciais para definir suas fraquezas e potencialidades, para conceber os espaços e ações favoráveis à mudança. Há elementos positivos nos seus indicadores que atestam a sua capacidade de resposta frente aos desafios contínuos que lhes são postos no novo quadro de sua expansão. Obstáculos existem e vão continuar existindo, mas estes por si só são insuficientes para condenar ao suposto fracasso ou determinar os rumos da universidade. Os caminhos trilhados pela UERN assumem uma postura de Universidade “emergente”, que impulsiona mecanismos e estratégias para se firmar enquanto Universidade, ao estabelecer políticas internas de médio e longo prazo em torno de suas principais fragilidades, que são a pesquisa, a pós-graduação e a

política de pessoal, e cujos resultados estão em processo de construção, mas que já sinaliza um projeto de consolidação de sua expansão, mesmo que de forma parcial, com avanços e limitações em alguns momentos.

REFERÊNCIAS

ABOITES, H. La Educación Superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto tuning de competencias. **La Revista de Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Caracas, año 15, n. 1, p. 25-44, ene. 2010.

ABRUEM. Jornal da ABRUEM, Brasília, maio 2010. **Fernando Haddad participa de reunião com representantes da ABRUEM.** Disponível em <<http://www.abruem.org.br/jornais>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.

_____. **Avaliação Educacional: Regulação e emancipação.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

ALTOÉ, N. **As universidades estaduais do Paraná: os caminhos da heteronomia.** 2007. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2007.

AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, PT, v. 13, n. 2, p. 7-28, jul./dez. 2000.

AMARAL, N. C. **Financiamento da Educação Superior: Estado X Mercado.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A reforma da educação superior no Governo Lula: autonomia relativa e financiamento. **Revista Inter-ação**, Goiânia: UFG, v. 30, n. 1, p. 11-35, jan./jun. 2005.

_____. Autonomia e financiamento das ifes: desafios e ações. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.3, p. 647-680, nov. 2008.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública.** Campinas: Autores Associados, 2002.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica).** Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial, 1995.

_____. **The State in a changing world.** Washington, World Development Report, 1997.

_____. **La educación Superior en los países en desarrollo: peligro y promesas.** Washington. Documento do grupo especial sobre educación superior y sociedade, 2000.

_____. **Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciária.** Washington, D.C. World Bank, 2003.

BARBALHO, M. G. C; CASTRO, A. M. D. A. Globalização e educação superior: discutindo tendências de internacionalização. In CABRAL NETO, A; REBELO, M. P. P. V (Orgs). **O ensino superior no Brasil e em Portugal: perspectivas políticas e pedagógicas**, Editora da UFRN, RN, 2010.

BARBALHO, M. G. C. **Políticas para a educação superior no período de 1995 a 2006: a (re)configuração do ensino superior no RN.** 2001. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

BARDAN, L. **Análise de conteúdo.** Edições 70. Lisboa, Portugal, 1979.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 423-592, set./dez. 2008.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BITTAR, M; PISTORE, M. I; ALMEIDA, C. E. M. Reforma universitária, autonomia e acesso - um estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Unirevista**, [S.L], v. 1, p. 1-12, abr. 2006. Disponível em:<http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Bittar_et_al.pdf>. Acesso em: 10/05/2008.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, M. C. A. A Educação Superior numa Perspectiva Comercial: a Visão da Organização Mundial do Comércio. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n.1, p. 83-91, jan./abr. 2009.

_____. A Visão de Educação Superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 26, n.2, p. 367-375, mai./ago. 2010.

BOURDIEU, P. **Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréia Loyola**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2002.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Bárbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 8.659**, de 05 de abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>>. Acesso em: 25 de mai. 2009

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 19.851**, de 11 de abril de 1931. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm>. Acesso em: 25 mai. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 18 mar. 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 26 out. 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 01 de out. 2011.

BRASIL. Ministério da educação. **Parecer nº 277/93**, de 04 de maio de 1993. Aprova o Projeto de Universidade da Fundação Universidade Regional do R. G. do Norte, visando à criação, pela via do reconhecimento. Conselho Federal de Educação, 1993.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 de set. 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 18 nov. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm> . Acesso em 23 de mar. 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 28 de jul. 2007.

BRASIL. Ministério da educação. **Distribuição de Programas de Pós-graduação no Brasil em 2009**. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/>>. Acesso em: 23 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da educação. **Indicadores demográficos e educacionais: Rio Grande do Norte**. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 fev. 2011.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. A supremacia da iniciativa privada na expansão do ensino superior: realidade brasileira e repercussões no RN. In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V.; CHAVES, V. J. (Org.). **Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas**. São Paulo: Xamã, 2001.

CABRAL NETO, A. Política de acesso e permanência de alunos da escola pública à UFRN: desafios e perspectivas. In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. (Org.). **Democratização do Campus**. Brasília: INEP/MEC, 2006a.

CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V.; LIMA, R. N.(Org). **Política Pública de Educação do Brasil: Compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006b.

CAPISTRANO, A. **UERN: 27 anos de uma vivência**. Rio Grande do Norte: Offset, 2007.

CARNOY, M. El ajuste estructural y la evolución del mundo de la enseñanza. **Revista Internacional del Trabajo**, Genebra: CH, v.114, n. 6, 727-752, dez. 1995.

CARVALHO, C. H. A. Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: SILVA JR, J. R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Org.). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2006.

CASTRO, A. M. D. A. A expansão e o acesso ao ensino superior: os novos desafios da educação brasileira. In: SOUSA Jr, L.; FRANÇA, M.; FARIAS, M. S. B. **Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2011.

_____. Ensino Superior no Brasil: expansão e diversificação. In: CABRAL NETO, A; LIMA, R. N.; NASCIMENTO, I. V. **Política Pública de Educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulinas, 2006.

CATANI, A.; OLIVEIRA, J. F. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CATANI, A. M.; FRANCO, M. E. D. P. Gestão da Universidade: caminhos e possibilidades na produção de pesquisas. In: WITTMANN, L.C.; GRACINDO, R. V.(Orgs.) **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil – 1991 a 1997**. Campinas: Autores Associados, 2001.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R S. P.. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar em revista**, Curitiba, s/v, n. 28, p. 125-140, jul./dez. 2006.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n.111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

_____.As feições da privatização do público na educação superior brasileira: o caso da UFPA. 2005. 436 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CHAVES, V. L. J.; CABRAL NETO, A; NASCIMENTO, I. V. (Orgs.). **Política para a Educação Superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Revista Avaliação**, Campinas, SP, v. 4, n. 3, p. 3-8, set. 1999.

_____.**Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____.A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, s/v, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. Xamã, São Paulo, 1996.

CLARK, B.R.. **Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation**. Pergamon Press, New York, 1998.

_____.**Sustaining Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts**. Londres: Society for Research into Higher Education; Maidenhead: Open University Press, 2004.

_____. The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy, and Achievement In: **Journal of the programme on institutional management in higher education**, Paris, OCDE, v. 13, n. 2, 2001.

COMUNICADO DE BRAGA 2001. Disponível em: <http://www.fl.ul.pt/processo_bolonha/principios_orientadores.htm>. Acesso em: 30 de nov. 2010.

COMUNICADO DE BERLIM 2003. Disponível em: <http://www.fl.ul.pt/processo_bolonha/principios_orientadores.htm>. Acesso em: 30 de nov. 2010.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p.677-701, out. 2004. Edição especial.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. **Educação & sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004. Edição especial.

_____. Autonomia universitária: teoria e prática. In: **Universidade investigación científica**. VESSURI, H.(Org.). Buenos Aires: CLACSO, 2006.

_____. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: UNESP, 2007a.

_____. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. São Paulo: UNESP, 2007b.

_____. **A universidade reformanda**: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: UNESP, 2007c.

CURY, C. R. J. A questão da autonomia universitária. **Universidade e Sociedade**. Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 25-29, nov. 1991.

DALE, R.; ROBERTSON, S. The varying effects of regional organizations as subject of globalization on education. **Comparative Education Review**, Londres, v. 46, n. 1, p. 10-36, fev. 2001.

_____. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estrutura para a educação”? In: **Educação & sociedade**. Campinas, SP, v. 25, n.87, mai./ago. 2004.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999. Disponível em: <http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_de_Bolonha.pdf 1999>. Acesso em: 30 nov. 2010.

DELORS, J.et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

DIAS, M. A. R. Comercialização no Ensino Superior: é possível manter a idéia de bem público? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 84, p. 817-838, set. 2003a.

_____. Espaços solidários em tempos de obscurantismos In: MORHY, L. **Universidade em questão**. Brasília: UNB, 2003b.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação, políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005a.

_____. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 28, p.164-173, jan./abr. 2005b.

_____. Calidad, pertinencia y relevancia: relación con el resto del sistema y la sociedad; responsabilidad social de la educación superior. In: GAZZOLA, A.L.; PIRES, S. (Ed.). **Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe**. Caracas: UNESCO-IESALC, 2008.

_____. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n.113, p.1223-1245, out./dez. 2010.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento**: os desafios da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Globalização e tendências institucionais. In: DOWBOR, L., IANNI, O. et al. (Org.). **Desafios da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

DOURADO, L. F. (Org.). **Universidade Pública**: Políticas e Identidade Institucional.. Goiânia: UFG; Campinas: Autores Associados, 1999.

DOURADO, L. F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S.(Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23 n. 80, p. 234-252, set. 2002.

_____. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: novos marcos regulatórios e processos. In: DOURADO, L.F. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F; AMARAL, N. C. Expansão e qualidade da educação superior em Goiás. In: AZEVEDO, M. L. N. (Org). **Políticas públicas e educação**: debates contemporâneos. Maringá: Eduem, 2008.

DURHAM, E. R. **A Autonomia Universitária**: Extensão e Limites. São Paulo: NUPES/USP, 2005. (Série documentos de trabalho), 47p.

_____. Autonomia, Controle e Avaliação. In Morhy, L. (Org.). **Universidade em Questão**. Brasília: UNB, 2003.

DUPAS, G. A lógica econômica global e a revisão do *Welfare State*: a urgência de um novo pacto. **Estudos avançados**, v. 12 n. 33, São Paulo, SP, p. 171-183, mai./ago. 1998.

_____. **Atores e poderes na nova ordem global**: assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação. São Paulo: UNESP, 2005.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ESCARIÃO, G. N. D. **A globalização e a homogeneização do currículo no Brasil**. 2006. 151f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba João Pessoa, 2006.

FARIAS, M. S. B; WEBER, S (Orgs). **Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação**: propostas de análise do discurso. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade e Poder**: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-1945. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

_____. Universidade, pesquisa e iniciação científica: anotações para um debate. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 8, p. 89-100, s/d, 1998.

_____. A. Autonomia Universitária no Brasil: uma utopia. **Education Policy Analysis Archives – EPAA**, Arizona: EUA, v. 7, n. 24, aug. 1999. Disponível em:<<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/559/682>> Acesso em: 25/11/2010.

_____. A. Autonomia universitária mais uma vez: subsídios para o debate. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 197-226, jan./jun. 2004.

_____. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em revista**, Curitiba, s/v, n. 28, p. 17-36, dez. 2006.

FELIPE, J. L. A. **A (re)invenção do lugar**: Os Rosados e o país de Mossoró. João Pessoa: Grafset, 2001.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: EUSP, 1966.

_____. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FIALHO, N. H. **Universidade multicampi**. Brasília: Autores Associados: Plano Editora, 2005.

GENTILLI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GOMES, A.M. Estado, Mercado e Educação Superior no Brasil: um modelo analítico. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 24, n. 84, p. 839-872, set. 2003.

_____. Identidades discursivas público-estatal e privado-mercado: desafios teóricos ao campo da educação superior? In: SILVA JR. J. R.; OLIVEIRA, J.; MACEBO, D. (Org.). **Reforma Universitária**: dimensões e perspectivas. Campinas, SP: Alínea, 2006.

_____. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: SILVA JR. J. R.; OLIVEIRA, J.; MACEBO, D. (Org.). **Reformas e Políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da histórica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAWITZ, M.; PINTO, R. **Méthodes des sciences sociales**. Paris: Livrarie Dalloz, 1986.

HABERMAS, J. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Tradução de Vamireh Chacon. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1994.

HARGREAVES, A. Hacia una geografía social de la formación docente. In.: RASCO, J. F.; BARQUIN RUIZ, J. ; PERES GÓMES, A. I. **Dessarollo Profesional del Docente**: Política, Investigación y Prática. Madrid: Akal S.A., 1999.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUMBOLDT, W. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: CASPER, G.; HUMBOLDT, W. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

IANNI, O. **A era do globalismo**. Civilização brasileira, Rio de Janeiro, RJ, 1997.

_____. et al. (Org.). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. O príncipe eletrônico. **Perspectivas**. São Paulo, v. 22, [s/n], p. 11-29, [s/d], 1999a.

_____. O Estado-Nação na época da globalização. **Econômica**: Revista da Pós-Graduação em Economia da Universidade Federal Fluminense, Niterói, v. 1, n. 1, p. 105-118, jun. 1999b.

_____. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estados** - Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em <<http://estados.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rn>> Acesso em 20 jan. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. (Estudos e Pesquisas, n. 27).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Contas Regionais do Brasil**: 2004-2008: Rio de Janeiro: IBGE, 2010b. (Contas nacionais, n. 32).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação superior brasileira**: 1991-1994 - Rio Grande do Norte, Brasília: INEP, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censos da Educação Superior. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>> Acesso em 25 jan. 2010.

JORNAL O MOSSOROENSE. Deficiências do curso de Educação Física começam a ser eliminadas. **Caderno Regional**. Mossoró - RN, sexta-feira, 23 de jan. 2005. Disponível em <www2.uol.com.br/omossoroense/160305/regional1.htm>. Acesso em 13 out. 2010.

KERR, C. **Os usos da universidade**: Universidade em questão. Brasília: UnB, v. 3 2005.

KRAWCZYK, N. R. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no MERCOSUL. **Jornal de Políticas Educacionais**, Porto Alegre, n. 4, p.41-52, jul./dez. 2008.

LEITE, D; MOROSINI, M. Universidade no Brasil: a Ideia e a Prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n.174, p.242-254, maio/ago. 1992.

LIMA, K. Reformas e políticas da educação superior no Brasil. In: MANCEBO, D.; SILVA JR, J. R.; OLIVEIRA, J. (Org.). **Reformas e políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Alínea, 2008.

MACIEL, M. H. R. **Hegemonia, ajuste neoliberal e ensino superior no Brasil**. 2008. 171f Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

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. (Coleção Documentos Universitários, nº 12).

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, vol. 25, n. 88, p. 845-866, out. 2004. Edição Especial.

MARQUES, M; CÂNDIDO, A. **Cartilha de Prestação de Contas** (Gestão 2005-2009). Mossoró, UERN, 2009.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v.14, n. 1, p.41-60, jan./ mar. 2000.

MERRIAM, S. **Case study research in education: A qualitative approach**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1988.

MICKETHWAIT, J.; WOLDRIDGE, A. **O futuro perfeito: os desafios e armadilhas da globalização**. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

MOEHLECKE, S.; CATANI, A. M. Reforma e Expansão do Acesso ao Ensino Superior: balanço e proposições. In: OLIVEIRA, J. F [et al.]. **Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios**. Brasília: INEP 2006.

MORAES, R. C. C. Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do estado nacional? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP. vol. 25, n. 87, p. 309-333, maio/ago, 2004

MORROW, R.; TORRES, C.A. O Estado capitalista e a elaboração da política educativa. In: MORROW, R.; TORRES, C.A. (Org.), **Teoria Social e Educação**, Porto: Afrontamento, 1997.

_____. Estado, globalização e políticas educacionais In: BURBULES, N; TORRES, C. A. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOROSINI, M. C. Universidade e Integração no Mercosul: condicionantes e desafios. In: MOROSINI, M. C (Org.). **Universidade no Mercosul**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Qualidade universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface: comunicação, saúde e educação**, Botucatu, SP, v. 5, n. 9, p. 89-102, ago. 2001.

_____. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165- 186, maio/ago. 2009.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A Análise das Políticas Públicas**. Tradução de Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: EDUCAT, 2002.

NEAVE, G.; van VUGHT, F. (Org.). **Government and Higher and Higher Education Relationships Across Three Continents: The Winds of Change**, Oxford: Pergamon Press, 1994.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, v.9, n.17, p. 124-157, jan./jun. 2007.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

NÓVOA. A. As ciências da educação e os processos de mudança. In: NÓVOA A.; CAMPOS, B. P.; PONTE, J. P.; SANTOS, M. E. B **Ciências de educação e mudança**. Porto, PT: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991.

OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1984.

OFFE, C. **Capitalismo desorganizado**: transformações contemporâneas do trabalho e da política. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, J. F. A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás. 2000. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F.; AMARAL, N. C. Desafios e Perspectivas de uma Política para as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). In: OLIVEIRA, J. F [et al.]. **Políticas de acesso e expansão da educação superior**: concepções e desafios. Brasília: INEP 2006.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. HEY, A.P; AZEVEDO, M.L.N. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Org.). **Educação Superior no Brasil**: 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP, 2008, v. 1.

OLIVEIRA, J. F.; FERREIRA, S. Concepção e funções sociais da universidade: o caso da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Série-Estudos (UCDB), Campo Grande, MS, [s/v], n. 26, p. 197-212, jul./dez. 2008.

PANITCH, L. **Globalization and the State**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994.

PEIXOTO, M. C. L.(org.). **Universidade e democracia**. Experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira. Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2004.

PÉREZ, B. T. El desarrollo de la calidad en la educación superior: en busca de su racionalidad sistêmica. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 217-231, jan./jun. 2010.

PINTO, A. V. **A questão da Universidade**. São Paulo: Cortez, 1986.

PINTO, J. M. R. Acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, vol. 25, n. 88, p.727-756, out. 2004. Edição especial.

PIRES, M. F. C.; REIS, J. R. T. Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações. **Interface**: comunicação, saúde, educação, Botucatu, SP, v.3, n.4, p. 29-39, fev. 1999.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**; tradução de Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota: São Paulo: Cultrix, 2007.

RANIERI, N. B. S. Aspectos jurídicos da autonomia universitária no Brasil. **Revista do Conselho de Justiça Federal**. Brasília, DF, v. 9, n. 31, p. 19-30, out./dez. 2005.

RIO GRANDE DO NORTE. Assembleia Legislativa do Estado. **Boletim Oficial 2249**. Natal, ano XV, dez 2005.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 01/2001**, de 19 de dezembro de 2001. Regulamenta, para o sistema Estadual de Ensino, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de curso ou instituição de ensino superior credenciada. Natal: CEE, 2001.

_____. Gabinete Civil. **Decreto nº 21.624**, de 12 de abril de 2010. Institui o Programa de Eficiência do Gasto Público e estabelece a composição do Comitê Gestor para sua implantação no âmbito da Administração Estadual. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.rn.gov.br/acess/lei_decreto_lista.asp?ano=2010>. Acesso em: 15 mar. 2011.

_____. Gabinete Civil. **Decreto nº 21.626**, de 12 de abril de 2010. Dispõe sobre a concessão de diárias na administração estadual direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.rn.gov.br/acess/lei_decreto_lista.asp?ano=2010>. Acesso em: 15 mar. 2011.

_____. Gabinete Civil. **Decreto nº 22.148**, de 27 de janeiro de 2011. Fixa normas para a execução orçamentária e financeira do exercício de 2011 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.rn.gov.br/acess/lei_decreto_lista.asp?ano=2011>. Acesso em: 03 fev. 2011.

_____. Gabinete Civil. **Lei nº 8.221**, de 12 de agosto de 2002. Dispõe sobre autorização para criação de Núcleos Avançados de Ensino Universitário, vinculado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, e dá outras providências (UERN). Disponível em <http://www.gabinetecivil.rn.gov.br/acess/lei_ordinaria_lista.asp?ano=2002>. Acesso em 15 mar 2009.

_____. Gabinete Civil. **Lei nº 8.627**, de 20 de janeiro de 2005. Concede isenção da taxa de inscrição no processo seletivo para admissão nos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.rn.gov.br/acess/lei_ordinaria_lista.asp?ano=2005> Acesso em: 17 abr. 2009.

_____. Gabinete Civil. **Lei nº 9.014** de 30 de outubro de 2007. Altera a remuneração de servidores públicos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.rn.gov.br/acess/lei_ordinaria_lista.asp?ano=2007>. Acesso em: 28 ago. 2008.

_____. Gabinete Civil. **Razões de Veto à AL**. Disponível em <http://www.gabinetecivil.rn.gov.br/acess/razoes_veto.asp>. Acesso em 23 out 2009.

RISTOF, D. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização In: BITTAR, M; OLIVEIRA, J. F; MOROSINI, M (Org.). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008 – (Coleção Inep 70 anos, v. 2).

ROBERTSON, R. **Globalização: teoria social e cultura global**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil** (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 2001.

SADER, E; GENTILI, P (Org.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** São Paulo: SP: Paz e Terra, 2008.

SADER, E (Org). **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SAMPAIO, H.; BALBACHESKY, E.; PEÑALOZA, V.. **Universidades estaduais no Brasil: características institucionais.** São Paulo: NUPES/USP, 1998. (Documento de Trabalho; n. 4).

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** Edições Afrontamento, Porto, 1987.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Graal, Rio de Janeiro, 1989.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Reinventar a democracia: entre pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, A. [et. al.]. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: contraponto, 1999.

_____. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista). **Currículo sem fronteiras**, [s/1], v. 3, n.2. p. 5-23, jul./dez. 2003.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Os processos da globalização In: SANTOS, B. S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo, Cortez, 2010.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova.** Coimbra, PT: Almedina 2008.

SANTOS, M. **O novo mapa do mundo: fim de século e globalização** São Paulo: Hucitec; ANPUR, 1994.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHWARTZMAN, J. **O Financiamento das Instituições de Ensino Superior no Brasil.** 2004. Disponível em: <www.iea.usp.br/observatorios/educacao>. Acesso em: 09 set. 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DO PLANEJAMENTO E DAS FINANÇAS. **Rio Grande do Norte**: indicadores econômicos e sociais. AGN, Natal, abril de 2009.

SEGENREICH, S. C. D.; CASTANHEIRA, A. M. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 55-86, jan./mar. 2009.

SEIXAS, A. M. M. T. Portugal e o espaço europeu de ensino superior: regulação supranacional e políticas públicas. In: CABRAL NETO, A; REBELO, M. P. P. V (Org.). **O ensino superior no Brasil e em Portugal**: perspectivas políticas e pedagógicas, Editora da UFRN, Natal, RN, 2010.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades In **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SGUISSARDI, V. Autonomia Universitária e Mudanças no Ensino Superior: da polissemia do conceito às controvérsias de sua aplicação. In: CATANI, A. M. **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP. v. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. 2006. Edição especial.

_____. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: SGUISSARDI, V. **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000a.

_____. “O Banco Mundial e a Educação Superior. Revisando teses e posições?” **Universidade e Sociedade** (Brasília: ANDES), v. 10, n. 22, p. 66-77, 2000b.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária **Educação & Sociedade**, Campinas, SP. v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SGUISSARDI, V; FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. Costa. **Internacionalização, Gestão Democrática e Autonomia Universitária em Questão**. Brasília: INEP, 2005

SILVA Jr., J. R.; SQUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**., São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, A. J. Expansão da educação superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo estadual. 2008. 241f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

SILVA, H. F. O. L. **Ajuste estrutural e educação superior no Brasil**: princípios negados. 2007. 206f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

SIQUEIRA, A. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, s/v, n. 26, p. 145-184, maio./ago. 2004.

SOUSA JR, L. Financiamento de universidades estaduais: o caso da Universidade Estadual da Paraíba. In: REUNIAL ANUAL DA ANPED, 25., 2002. **Anais**. Caxambu-MG, 2002a.

SOUSA JUNIOR, L. O financiamento da Universidade Estadual da Paraíba. **Revista Conceitos**. João Pessoa, ADUFPB, v. 1, n. 8, p. 37-46, 2002b.

SOUSA JR, L. Política de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. In: SOUSA Jr, L.; FRANÇA, M.; FARIAS, M. S. B. **Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2011.

STEINE. J. E. **Diferenciação e Classificação das Instituições de Ensino Superior no Brasil**. IEA/USP. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/observatorios/educacao>>. Acesso em: 27 mar. 2009.

STIGLITZ, J. E. **Globalização: a grande desilusão**. Lisboa: Terramar, 2002.

STIGLITZ, J. E.. **Os Exuberantes Anos 90** – uma nova interpretação da década mais próspera da história. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

STIGLITZ, J. E. Globalización, organismos financieros internacionales y las economías latinoamericanas. In: **La Democracia en América Latina, hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos**. PNUD, 2004.

TEDESCO, J. C. **O Novo Pacto Educativo: Educação, competitividade e cidadania da sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TEODORO, A (org.). **Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos ibero-americanos**. Brasília: Líber Livro Editora, CYTED, 2008.

TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: CIPEDDES, 1999.

TRINDADE, H. As metáforas da crise: da universidade em ruínas às universidades na penumbra na América Latina In: GENTILI, P. (org.) **Universidades na penumbra**, São Paulo: Clacso/Cortez, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROW, M. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education. In: **Modern Societies since WWII**. 2005 This paper is posted at

the eScholarship Repository, University of California. Disponível em: <<http://repositories.cdlib.org/WP2005-4>>, Acesso em: 26 out. 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Comissão Permanente do Vestibular. **Concorrência do Vestibular 2003-2012**. Disponível em: <<http://www.uern.br/graduacao/comperve.asp?menu=comperve-apresentacao>> Acesso em: 20 jan. 2012.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 1763/1998**, de 25 de setembro de 1998. Institucionaliza e disciplina o Programa Editorial da UERN. Mossoró, RN: UERN/CONSEPE, 1998.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 26/2001**, de 18 de junho de 2001. Institui o Plano de Desenvolvimento Institucional da Pesquisa e da Pós-Graduação da UERN (2001-2006), Mossoró, RN, 2001.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 34/2001**, de 08 de julho de 2001. Institui a criação do curso de Ciências da Religião vinculando a Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais (FAFIC/UERN) em convênio com o ITEPAN. Mossoró, RN: UERN/CONSEPE, 2001.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 027/2004**, de 21 de julho de 2004. Cria a Atividade Curricular em Comunidade – ACC, como componente curricular optativo dos currículos dos cursos de graduação desta Universidade. Mossoró, RN: UERN/CONSEPE, 2004.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 067/2005**, de 21 de dezembro de 2005. Disciplina a oferta, a suspensão de vagas iniciais e a avaliação dos cursos de graduação nos Núcleos Avançados de Educação Superior. Mossoró, RN: UERN/CONSEPE, 2005.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 035/2006**, de 26 de setembro de 2006. . Aprova as normas para concessão de Bolsa de Produtividade em Pesquisa. Mossoró, RN: UERN/CONSEPE, 2006.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 050/2007**, de 19 de outubro de 2007. Cria o curso de Gestão Ambiental. Mossoró, RN: UERN/CONSEPE, 2007.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 051/2007**, de 19 de outubro de 2007. Cria o curso de Turismo. Mossoró, RN: UERN/CONSEPE, 2007.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 53/2008**, de 05 de novembro de 2008. Cria e regulamenta o Programa Editorial da UERN. Mossoró, RN: UERN/CONSEPE, 2008.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 61/2008**, de 17 de dezembro de 2008. Aprova o Regulamento dos Grupos de Pesquisa da UERN. Mossoró, RN: UERN/CONSEPE, 2008.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 30/2009**, de 09 de dezembro de 2009. Fixa normas para a distribuição de carga horária docente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências. Mossoró, RN: UERN/CONSEPE, 2009.

_____. prova as Normas de Capacitação Docente da UERN e revoga a Resolução nº 39/2008-CONSEPE. Mossoró, RN: UERN/CONSEPE, 2010.

_____. Conselho Diretor. **Resolução nº 38/2009**, de 26 de outubro de 2009. Estabelece critérios para concessão de auxílio à participação de estudantes em Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais - AACC's. Mossoró, RN: UERN/CD, 2009.

_____. Conselho Diretor. **Resolução nº 2/2011**, de 28 de março de 2011. Regulamenta a concessão de Bolsa de Capacitação Docente e de Técnico Administrativo da UERN e o Plano Emergencial de Apoio à Capacitação Docente e Técnico e revoga as Resoluções nº 28/2007-CD e 20/2008-CD. Mossoró, RN: UERN/CD, 2011.

_____. Conselho Diretor. **Resolução nº 12/2007**, de 24 de março de 2007. Institui o Programa Bolsa de Produtividade em Pesquisa da UERN. Mossoró, RN: UERN/CD, 2007.

_____. Conselho Universitário. **Resolução nº 07/1997**, de 09 de dezembro de 1997. Aprova o Estatuto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, RN: UERN/CONSUNI, 1997.

_____. Conselho Universitário. **Resolução nº 01/1999**, de 13 de abril de 1999. Aprova a Proposta Pedagógica da UERN. Mossoró, RN: UERN/CONSUNI, 1999.

_____. Conselho Universitário. **Resolução nº 02/1999**, de 13 de abril de 1999. Institucionaliza o Programa de Avaliação Institucional da UERN – PAIURRN e dá outras providências. Mossoró, RN: UERN/CONSUNI, 1999.

_____. Conselho Universitário. **Resolução nº 09/1999**, de 13 de abril de 1999. Institucionaliza o Programa de Avaliação Institucional da UERN – PAIURRN e dá outras providências. Mossoró, RN: UERN/CONSUNI, 1999.

_____. Conselho Universitário. **Resolução nº 02/2002**, de 13 de junho de 2002. Disciplina o Programa de Interiorização da UERN, por meio da implantação de Núcleos Avançados de Educação Superior. Mossoró, RN: UERN/CONSUNI, 2002.

_____. Conselho Universitário. **Resolução nº 03/2002**, de 13 de junho de 2002. Cria o *Campus* Avançado de Natal, com funcionamento na zona norte da cidade de Natal, Mossoró, RN: UERN/CONSUNI, 2002.

_____. Conselho Universitário. **Resolução n.º 005/2002** de 05 de julho de 2002. Altera o Estatuto da UERN, aprovado pela Resolução n.º 09/97-CONSUNI, de 09 de dezembro de 1997. Mossoró, RN: UERN/CONSUNI, 2002.

_____. Conselho Universitário. **Resolução n.º 006/2002**, de 05 de julho de 2002. Altera o Regimento Geral da UERN, aprovado pela Portaria Ministerial N.º 874, de 17 de junho de 1993. Mossoró, RN: UERN/CONSUNI, 2002.

_____. Conselho Universitário. **Resolução n.º 09/2007**, de 31 de agosto de 2007. Aprova o Regimento das Residências Universitárias da UERN e revoga a Resolução n.º 1/83-CONSUNI. Mossoró, RN: UERN/CONSUNI, 2007.

_____. Conselho Universitário. **Resolução n.º 02/2008**, de 18 de abril de 2008. Cria o Departamento de apoio à Inclusão (DAIN). Mossoró, RN: UERN/CONSUNI, 2008.

_____. Conselho Universitário. **Resolução n.º 05/2008**, de 22 de agosto de 2008. Define competências dos Coordenadores Pedagógicos e Administrativos dos Núcleos Avançados de Educação Superior. Mossoró, RN: UERN/CONSUNI, 2008.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional - (2008-2011)**. Mossoró, RN, 2008.

_____. Reitoria. **Relatórios de Gestão: (1997-2001); (2002-2005)** Mossoró, RN, 2006.

_____. **Revista Comemorativa dos 40 anos da UERN**. Mossoró-RN, 2008.

UNESCO. **Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior**. Paris: UNESCO, 1995.

_____. **Declaração Mundial sobre a Educação Superior XXI: visão e ação**. Paris: UNESCO, 1998.

_____. Educação superior: reforma mudança e internacionalização. **Anais**. – Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003.

_____. Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 **As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. Comunicado. UNESCO, Paris, de 5 a 8 de julho de 2009.

VALA, J. Análise de conteúdo. In: SILVA, A. S; PINTO, J. M. (Orgs). **Metodologia das ciências sociais**. Porto: Afrontamento, 1999.

VAIDERGORN, J. Uma perspectiva da globalização na brasileira In: **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 21, n.º 55, nov.2001

WALLERSTEIN, I. **O sistema mundial moderno**. Porto: Afrontamento, 1990. v. 1.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi, Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

Campus Central – Mossoró – C.C

UNIDADE	CURSO	CONDIÇÃO LEGAL
Faculdade de Educação – FE	Pedagogia	Reconhecido – Decreto nº. 72.263/73 – MEC publicado em 15/05/1973
Faculdade de Direito – FAD	Direito	Reconhecido – Portaria nº 405/87 – MEC. Data da publicação – 29/06/1987
Faculdade de Ciências Exatas e Naturais – FANAT	Ciências Biológicas (Lic. e Bach.)	Reconhecido – Portaria nº 1.211/96 – MEC. Data da publicação – 05/12/1996
	Ciências da Computação	Reconhecido pelo Decreto nº 17.970 – Conselho Estadual de Educação – CEE. Data de publicação: 06/12/2004
	Física	Reconhecido – Portaria nº 1.121/96 – MEC. Data da publicação – 01/11/1996
	Matemática	Portaria nº 1.115/96 – MEC. Data da publicação – 01/11/1996
	Química	Ato de reconhecimento: Portaria 1.211/96 MEC de 05/12/1996
Faculdade de Educação Física – FAEF	Educação Física	Portaria nº 462/87 – MEC. Data da publicação – 13/08/1987
Faculdade de Serviço Social – FASSO	Serviço Social	Reconhecido – Decreto nº 69.057/71 – MEC. Data da publicação – 13/08/1971
Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais - FAFIC	Filosofia	Criado pela Resolução 035/01 CONSEPE Reconhecido – Decreto n. 20.507/06 – Conselho Estadual de Educação – CEE. Data de publicação: 08/05/2008.
	História	Reconhecido – Decreto nº 79017/76 – MEC. Data da publicação – 23/12/1976
	Geografia	Reconhecido – Portaria nº 849/79 – MEC. Data da publicação – 30/08/1979
	Ciências Sociais (Lic. e Bach.)	Reconhecido – Decreto nº 79.017/76 – MEC. Data da publicação – 23/12/1976
	Comunicação social (Bach. Jornalismo) Comunicação Social (Bach. Publicidade e propaganda) Comunicação social (Bach. Radialismo)	Criado pela Resolução nº 054/02 – CONSEPE, de 02/10/2002. Processo de Reconhecimento em Tramitação no Conselho Estadual de Educação– CEE

Faculdade de Letras e Artes – FALA	Letras – Língua Portuguesa Letras – Língua Inglesa Letras – Língua Espanhola	Reconhecido – Decreto nº 71.406/72 – MEC. Data de publicação: 21/11/1972
	Música	Criado pela Resolução nº 040/06 – CONSEPE, de 28/11/2003. Processo de Reconhecimento em Tramitação no Conselho Estadual de Educação – CEE
Faculdade de Ciências da Saúde – FACS	Medicina	Criado pela Lei Estadual nº 7.995, de 29/10/2001 e Resolução nº 001/2002-CONSEPE, de 11/01/2002
Faculdade de Enfermagem – FAEN	Enfermagem	Reconhecido – Decreto nº 82939/78 – MEC. Data da publicação 26/12/1978
Faculdade de Ciências Econômicas – FACEM	Administração	Reconhecido – Decreto nº 79.836/77 – MEC. Data da publicação – 22/06/1977
	Ciências Contábeis	Reconhecido – Portaria nº 412/87 – MEC. Data da publicação – 06/07/1987
	Ciências Econômicas	Reconhecido – Decreto nº 62348/68 – MEC. Data da publicação – 05/03/1968
	Gestão Ambiental	Criado pela Resolução nº 050/07 – CONSEPE, de 19/10/2007
	Turismo	Criado pela Resolução nº 051/07 – CONSEPE, de 19/10/2007

Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão – CWSL - Açú	
CURSO	CONDIÇÃO LEGAL
Ciências Econômicas	Reconhecido – Decreto nº 62.348/68 – MEC. Data de publicação: 05/03/1968
Letras – Língua Portuguesa Letras – Língua Inglesa	Reconhecido – Decreto nº 71.406/72 – MEC. Data de publicação: 21/11/1972
Pedagogia	Reconhecido – Decreto nº 72.263/73 – MEC. Data da publicação: 15/05/1973
História	Reconhecido – Decreto nº 79017/76 – MEC. Data da publicação: 23/12/1976
Campus Avançado Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM -Pau dos Ferros	
CURSO	CONDIÇÃO LEGAL
Ciências Econômicas (Bacharelado)	Reconhecido – Decreto nº 62.348/68 – MEC. Data de publicação: 05/03/1968
Letras (Lic.) – Língua Portuguesa Letras (Lic.) - Língua Inglesa Letras (Lic.) – Língua Espanhola	Reconhecido – Decreto nº 71.406/72 – MEC. Data da publicação: 21/11/1972
Pedagogia (Licenciatura)	Reconhecido – Decreto nº 72.263/73 – MEC. Data da publicação: 15/05/1973
Administração (Bacharelado)	Criado pela Resolução nº 048/03 – CONSEPE, de 29/12/2003
Enfermagem (Bacharelado e Licenciatura)	Criado pela Resolução nº 049/03 – CONSEPE, de 29/12/2003
Educação Física (Licenciatura)	Criado pela Resolução nº 047/03 – CONSEPE, de 29/12/2003
Geografia (Licenciatura)	Criado pela Resolução nº 046/03 – CONSEPE, de 29/12/2003

Campus Avançado Prof. João Ismar de Moura - CAJIM - Patu	
CURSO	CONDIÇÃO LEGAL
Ciências Contábeis (Bacharelado)	Reconhecido – Portaria nº 412/87 – MEC. Data da publicação: 06/07/1987
Pedagogia (Licenciatura)	Reconhecido – Decreto nº 72.263/73 – MEC. Data da publicação: 15/05/1973
Matemática (Licenciatura)	Reconhecido – Portaria nº 1.115/96 – MEC. Data da publicação: 01/11/1996
Campus Governador Fernando Antônio da Câmara Freire – CAN - Natal	
CURSO	CONDIÇÃO LEGAL
Ciências da Religião (Licenciatura)	Reconhecido pelo Decreto nº 19.818 – Conselho Estadual de Educação – CEE. Data de publicação: 21/05/2007
Direito (Bacharelado)	Criado pela Resolução nº 018/2002 – CONSEPE, de 27/06/2002. Reconhecido pelo Decreto nº 20.355, de 13 de fevereiro de 2008, Data de publicação no D.O.E.: 14/02/2008.
Ciência da Computação (Bacharelado)	CONSEPE, de 27/06/2002. Processo Criado pela Resolução nº 019/02 – Reconhecimento em Tramitação no Conselho Estadual de Educação – CEE
Turismo (Bacharelado)	Criado pela Resolução nº 020/02 – CONSEPE, de 27/07/2002. Processo de Reconhecimento – Decreto de nº 20.651 – CEE/RN. Data de publicação: 08/08/2008.
Campus Avançado do Seridó Governadora Wilma Maria de Faria - CAS - Caicó	
CURSO	CONDIÇÃO LEGAL
Filosofia (Licenciatura)	Reconhecido – Decreto nº 19.176/06 – Conselho Estadual de Educação – CEE. Data de publicação: 09/06/2006
Enfermagem (Licenciatura e Bacharelado)	Criado pela Resolução nº 035/05 – CONSEPE, de 21/09/2005
Odontologia (Bacharelado)	Criado pela Resolução nº 036/2005-CONSEPE, de 21/09/2005

Fonte: Manual PSV 2010- Mossoró- UERN

ANEXO B: Cursos de graduação ofertados nos <i>campi</i> da UERN no PSV 2010 -				
Campus Central - Mossoró				
Cód.	Cursos/Habilitação	Turnos	Vagas	
			1º Sem.	2º Sem
01001	Ciências Econômicas (Bacharelado)	N	46	-
01002	Ciências Econômicas (Bacharelado)	M	-	36
01003	Administração (Bacharelado)	N	46	-
01004	Serviço Social (Bacharelado)	MN	46	-
01005	Letras (Licenciatura) – Habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas	N	18	-
01006	Letras (Licenciatura) – Habilitação em Língua Inglesa e respectivas Literaturas	N	16	-
01007	Letras (Licenciatura) – Habilitação em Língua Espanhola e respectivas Literaturas	N	16	-
01008	Letras (Licenciatura) – Habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas	M	-	20
01009	Letras (Licenciatura) – Habilitação em Língua Inglesa e respectivas Literaturas	M	-	20
01010	Pedagogia (Licenciatura)	N	30	-
01011	Pedagogia (Licenciatura)	N	-	30
01012	Pedagogia (Licenciatura)	M	30	-
01013	Pedagogia (Licenciatura)	M	30	30
01014	Ciências Contábeis (Bacharelado)	N	30	-
01015	Ciências Contábeis (Bacharelado)	M	-	30
01016	Ciências Sociais (Bacharelado)	N	20	-
01017	Ciências Sociais (Licenciatura)	N	20	-
01018	História (Licenciatura)	N	46	-
01019	Geografia (Licenciatura)	N	46	-
01020	Direito (Bacharelado)	N	40	-
01021	Direito (Bacharelado)	M	-	40
01022	Educação Física (Licenciatura)	MT	40	-
01023	Enfermagem (Bacharelado e Licenciatura)	MT	26	-
01024	Ciências Biológicas (Licenciatura)	MT	30	-
01025	Ciências Biológicas (Bacharelado)	MT	-	20
01026	Matemática (Licenciatura)	N	30	-
01027	Matemática (Licenciatura)	T	-	30
01028	Física (Licenciatura)	MT	30	-
01029	Química (Licenciatura)	MT	30	-
01030	Ciência da Computação (Bacharelado)	MT	30	-
01031	Filosofia (Licenciatura)	N	30	-
01032	Comunicação Social (Bacharelado) Habilitação em Jornalismo	MT	-	16
01033	Comunicação Social (Bacharelado) Habilitação em Publicidade e Propaganda	MT	-	16
01034	Comunicação Social (Bacharelado) Habilitação em Radialismo	MT	-	16

01035	Música (Licenciatura)	MT	-	20
01036	Medicina (Bacharelado)	MTN	-	26
01037	Gestão Ambiental (Bacharelado)	MT	40	-
01038	Turismo (Bacharelado)	MT	-	40
TOTAL DE VAGAS				1.126

Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão – CWSL - Açú				
Cód.	Cursos/Habilitação	Turnos	Vagas	
			1º Sem.	2º Sem
02001	Ciências Econômicas (Bacharelado)	N	40	-
02002	Letras (Licenciatura) – Habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas	N	20	-
02003	Letras (Licenciatura) – Habilitação em Língua Inglesa e respectivas Literaturas	N	20	-
02004	Pedagogia (Licenciatura)	N	40	-
02005	História (Licenciatura)			
TOTAL DE VAGAS				160
Campus Avançado Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM - Pau dos Ferros				
Cód.	Cursos/Habilitação	Turnos	1º Sem.	2º Sem
03001	Ciências Econômicas (Bacharelado)	N	46	-
03002	Letras (Licenciatura) – Habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas	N	30	-
03003	Letras (Licenciatura) – Habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas	M	-	20
03004	Letras (Licenciatura) – Habilitação em Língua Inglesa e respectivas Literaturas	N	16	-
03005	Letras (Licenciatura) – Habilitação em Língua Espanhola e respectivas literaturas	M	-	26
03006	Pedagogia (Licenciatura)	N	46	-
03007	Administração (Bacharelado)	N	46	-
03008	Enfermagem (Bacharelado e Licenciatura)	MT	-	26
03009	Educação Física (Licenciatura)	MT	-	40
03010	Geografia (Licenciatura)	M	-	46
TOTAL DE VAGAS				342
Campus Avançado Prof. João Ismar de Moura – CAJIM - Patu				
Cód.	Cursos/Habilitação	Turnos	1º Sem.	2º Sem
04001	Ciências Contábeis (Bacharelado)	N	30	-
04002	Pedagogia (Licenciatura)	N	40	-
04003	Matemática (Licenciatura)	N	30	-
TOTAL DE VAGAS				100

Campus Governador Fernando Antonio da Câmara Freire – CAN - Natal				
Cód.	Cursos/Habilitação	Turnos	1º Sem.	2º Sem
05001	Ciências da Religião (Licenciatura)	N	46	-
05002	Direito (Bacharelado)	N	-	40
05003	Ciência da Computação (Bacharelado)	MT	-	30
05004	Turismo	N	-	40
TOTAL DE VAGAS			156	
Campus Avançado do Seridó Governadora Wilma Maria de Faria - CAS - Caicó				
Cód.	Cursos/Habilitação	Turnos	1º Sem.	2º Sem
06001	Filosofia (Licenciatura)	N	40	-
06002	Enfermagem (Licenciatura e Bacharelado)	MT	-	26
06003	Odontologia (Bacharelado)	MT	-	20
TOTAL DE VAGAS			86	

Núcleo Avançado de Educação Superior de Apodi (Coord. Mossoró)				
Cód.	Cursos/Habilitação	Turnos	1º Sem.	2º Sem
07001	Letras (Licenciatura) – Habilitação em Língua Espanhola e respectivas literaturas	N	-	20
07002	Matemática (Licenciatura)	N	-	30
TOTAL DE VAGAS			50	
Núcleo Avançado de Educação Superior de Caraúbas (Coord. Mossoró)				
Cód.	Cursos/Habilitação	Turnos	1º Sem.	2º Sem
08001	Pedagogia (Licenciatura)	N	-	40
TOTAL DE VAGAS			40	
Núcleo Avançado de Educação Superior de Macau (Coord. Açu)				
Cód.	Cursos/Habilitação	Turnos	1º Sem.	2º Sem
09001	Letras (Licenciatura) – Habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas	N	-	40
09002	Letras (Licenciatura) – Habilitação em Língua Inglesa e respectivas Literaturas	N	-	20
TOTAL DE VAGAS			60	
Núcleo Avançado de Educação Superior de Alexandria (Coord. Patu)				
Cód.	Cursos/Habilitação	Turnos	1º Sem.	2º Sem
10001	Ciências Contábeis (Bacharelado)	N	-	30
TOTAL DE VAGAS			30	
Núcleo Avançado de Educação Superior de João Câmara (Coord. Açu)				
Cód.	Cursos/Habilitação	Turnos	1º Sem.	2º Sem
12001	História (Licenciatura)	N	-	40
TOTAL DE VAGAS			40	
Núcleo Avançado de Educação Superior de São Miguel (Coord. Patu)				
Cód.	Cursos/Habilitação	Turnos	1º Sem.	2º Sem
14001	Ciências Contábeis	N	-	30

TOTAL DE VAGAS				30	
Núcleo Avançado de Educação Superior de Umarizal (Coord. Pau dos Ferros)					
Cód.	Cursos/Habilitação	Turnos	1º Sem.	2º Sem	
16001	Letras (Licenciatura) – Habilitação em Língua Inglesa e respectivas Literaturas	N	-	16	
16002	Letras (Licenciatura) – Habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas	N	-	16	
TOTAL DE VAGAS				32	
Núcleo Avançado de Educação Superior de Nova Cruz (Coord. Natal)					
Cód.	Cursos/Habilitação	Turnos	1º Sem.	2º Sem	
17001	Direito (Bacharelado)	N	-	40	
17002	Ciência da Computação (Bacharelado)	MT	-	20	
TOTAL DE VAGAS				60	
Núcleo Avançado de Educação Superior de Santa Cruz (Coord. Natal)					
Cód.	Cursos/Habilitação	Turnos	1º Sem.	2º Sem	
18001	Ciência da Computação (Bacharelado)	MT	-	20	
TOTAL DE VAGAS				20	

Fonte: Manual PSV 2010- Mossoró- UERN

ANEXO C – Cursos avaliados pelo ENADE no quadriênio 2004-2007
Resultados do ENADE UERN – *CAMPI*

CURSOS	LOCAL	ENADE 2004	ENADE 2007	Conceito preliminar de Curso CPC 2007	ESTRUTURA ADM.
EDUCAÇÃO FÍSICA	Mossoró	4	4	4	Campus
EDUCAÇÃO FÍSICA	Pau dos Feros	SC	SC	SC	Campus
ENFERMAGEM	Caicó	SC	SC	SC	Campus
ENFERMAGEM	Pau dos Feros	SC	SC	SC	Campus
ENFERMAGEM	Mossoró	4	4	4	Campus
MEDICINA	Mossoró	-	SC	SC	Campus
SERVIÇO SOCIAL	Mossoró	1	5	5	Campus
ODONTOLOGIA	Caicó	-	SC	SC	Campus

Fonte: Relatórios de resultados do ENADE/MEC/INEP 2004-2007.

ANEXO D – Cursos avaliados pelo ENADE no quadriênio 2005-2008
Resultados do ENADE - UERN – CAMPI

CURSOS	LOCAL	ENADE 2005	ENADE 2008	Conceito preliminar de Curso CPC - 2008	ESTRUTURA ADM.
MATEMÁTICA	Mossoró	3	2	2	Campus
MATEMÁTICA	Patu	2	2	2	Campus
QUÍMICA	Mossoró	2	3	3	Campus
BIOLOGIA	Mossoró	4	3	3	Campus
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	Mossoró	4	3	3	Campus
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	Natal	SC	3	3	Campus
FÍSICA	Mossoró	3	2	3	Campus
LETRAS	Mossoró	3	4	3	Campus
LETRAS	Açu	4	4	3	Campus
LETRAS	Pau dos Feros	3	4	4	Campus
PEDAGOGIA	Mossoró	3	4	3	Campus
PEDAGOGIA	Açu	3	1	2	Campus
PEDAGOGIA	Patu	2	1	2	Campus
PEDAGOGIA	Pau dos Feros	3	2	2	Campus
HISTÓRIA	Mossoró	5	5	4	Campus
HISTÓRIA	Açu	SC	4	3	Campus
CIÊNCIAS SOCIAIS	Mossoró	5	2	2	Campus
GEOGRAFIA	Mossoró	SC	4	3	Campus
GEOGRAFIA	Pau dos Feros	SC	4	4	Campus
FILOSOFIA	Mossoró	-	3	3	Campus
FILOSOFIA	Caicó	2	2	2	Campus

Fonte: Relatórios de resultados do ENADE/MEC/INEP 2005-2008.

ANEXO E – Cursos avaliados pelo ENADE no quadriênio 2006-2009
Resultados do ENADE - UERN – CAMPI

CURSOS	LOCAL	ENADE 2006	ENADE 2009	Conceito preliminar de Curso CPC - 2009	ESTRUT. ADM.
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	Açu	3	3	3	Campus
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	Mossoró	3	3	3	Campus
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	Pau dos Ferros	2	2	2	Campus
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	Mossoró	4	3	2	Campus
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	Patu	3	3	3	Campus
TURISMO	Natal	5	5	4	Campus
TURISMO	Mossoró	-	SC	SC	Campus
COMUNICAÇÃO SOCIAL – PUBL. E PROPAG.	Mossoró	SC	2	3	Campus
COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO	Mossoró	SC	4	3	Campus
COMUNICAÇÃO SOCIAL - RADIALISMO	Mossoró	SC	2	2	Campus
ADMINISTRAÇÃO	Mossoró	4	4	3	Campus
ADMINISTRAÇÃO	Pau dos Ferros	SC	4	3	Campus
DIREITO	Mossoró	5	5	3	Campus
DIREITO	Natal	SC	3	2	Campus
MUSICA	Mossoró	SC	3	3	Campus

Fonte: Relatórios de resultados do ENADE/MEC/INEP 2006-2009.

ANEXO F - Cursos avaliados pelo ENADE no quadriênio 2004-2007
 Resultados do ENADE - UERN - Núcleos

CURSOS	LOCAL	ENADE 2004	ENADE 2007	Conceito preliminar de Curso CPC 2007	ESTRUTURA ADM.
EDUCAÇÃO FÍSICA	Apodi	*SC	SC	SC	Núcleo
EDUCAÇÃO FÍSICA	João Câmara	SC	4	3	Núcleo
ENFERMAGEM	Santa Cruz	-	SC	SC	Núcleo

Fonte: Relatórios de resultados do ENADE/MEC/INEP 2004-2007.

Legenda: *SC – Sem conceito.

ANEXO G - Cursos avaliados pelo ENADE no quadriênio 2005-2008
Resultados do ENADE – UERN - Núcleos

CURSOS	LOCAL	ENADE 2005	ENADE 2008	Conceito preliminar de Curso CPC - 2008	ESTRUTURA ADM.
MATEMÁTICA	São Miguel	SC	SC	SC	Núcleo
MATEMÁTICA	Touros	SC	SC	SC	Núcleo
QUÍMICA	São Miguel	SC	SC	SC	Núcleo
QUÍMICA	Touros	SC	SC	SC	Núcleo
BIOLOGIA	São Miguel	SC	SC	SC	Núcleo
BIOLOGIA	Touros	SC	SC	SC	Núcleo
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	Santa Cruz	-	SC	SC	Núcleo
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	Nova Cruz	-	SC	SC	Núcleo
FÍSICA	São Miguel	SC	SC	SC	Núcleo
FÍSICA	Touros	SC	SC	SC	Núcleo
LETRAS	Apodi	SC	SC	SC	Núcleo
LETRAS	Umarizal	SC	3	3	Núcleo
LETRAS	Macau	-	SC	SC	Núcleo
PEDAGOGIA	Caraúbas	SC	3	3	Núcleo
HISTÓRIA	Alexandria	SC	3	2	Núcleo
HISTÓRIA	João Câmara	-	SC	SC	Núcleo
GEOGRAFIA	Caraúbas	SC	SC	SC	Núcleo

Fonte: Relatórios de resultados do ENADE/MEC/INEP 2005-2008.

Legenda: * SC – Sem conceito.

ANEXO H - Cursos avaliados pelo ENADE no quadriênio 2006-2009
Resultados do ENADE – UERN - Núcleos

CURSOS	LOCAL	ENADE 2006	ENADE 2009	Conceito preliminar de Curso CPC - 2009	ESTRUTURA ADM.
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	Umarizal	SC	2	2	Núcleo
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	Alexandria	SC	2	2	Núcleo
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	João Câmara	SC	4	SC	Núcleo
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	Macau	SC	3	SC	Núcleo
TURISMO	Areia Branca	SC	3	2	Núcleo
ADMINISTRAÇÃO	Macau	SC	4	SC	Núcleo
DIREITO	Nova Cruz	-	SC	SC	Núcleo

Fonte: Relatórios de resultados do ENADE/MEC/INEP 2006-2009.

Legenda: *SC – Sem conceito.