

PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: das propostas às perspectivas no/do processo de interiorização.

João Alfredo Braida¹
Marlize Rubin-Oliveira²

RESUMO: O objetivo é analisar propostas e perspectivas do/no processo de interiorização da pós-graduação no Oeste de SC e Sudoeste do PR. A perspectiva decolonial traz bases epistemológicas necessárias à investigação. Duas questões guiaram as análises: 1) que movimentos estiveram presentes na gênese e consolidação da educação superior nas regiões? 2) quais perspectivas emergem dos principais objetivos/orientações/motivações? Há evidente protagonismo da comunidade regional no processo de implantação e consolidação da pós-graduação. As propostas contemplam compromissos e objetivos focados no desenvolvimento regional, mas são atravessadas por demandas construídas a partir do paradigma hegemônico da modernidade/colonialidade. As perspectivas sinalizam uma relação do tipo centro/periferia na reprodução de modelos consolidados. Entretanto, os lugares são possibilidades concretas de construção de perspectivas voltadas às sensibilidades de mundo, o que requer certa dose de desobediência epistêmica.

Palavras-chave: Educação Superior. Universidade. Centro-Periferia. Decolonial.

ABSTRACT: The objective is to analyze proposals and perspectives in and of the interiorization process of graduate programs in the west of SC and southwest of PR. The decolonial perspective brings epistemological bases necessary for the investigation. Two questions guided the analysis: 1) What movements were present in the genesis and consolidation of higher education in the regions? 2) What perspectives emerge from the main objectives/orientations/motivations? There is an evident role of the regional community in the process of implantation and consolidation of graduate programs. The proposals include commitments and objectives focused on regional development that are crossed by demands built from the hegemonic paradigm of modernity/coloniality. The perspectives point to a center/periphery relationship in the reproduction of consolidated models. However, these places are concrete possibilities for building perspectives towards world sensibilities, which require a certain amount of epistemic disobedience.

Keywords: Higher Education. University. Center-periphery. Decolonial.

¹ Professor Titular da Área de Agronomia do Campus Chapecó da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Bacharel em Agronomia (UFSM), Mestre (UFRGS) e Doutor (UFSM) em Ciência do Solo. Já atuou como Coordenador de Curso de Graduação, Diretor de Campus e Pró-Reitor de Graduação. E-mail: braida@uffs.edu.br

² Professora Associada do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável (PPGDR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UTFPR), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Visiting Scholar no Department of Lifelong Education, Administration, and Policy - University of Georgia - ESA (2017/2018). E-mail: rubin@utfpr.edu.br

INTRODUÇÃO

Este artigo é um dos frutos de um projeto de pesquisa que procura refletir, explorar e analisar a Educação Superior (ES) nas regiões Oeste de Santa Catarina e Sudoeste do Paraná e suas interfaces com o desenvolvimento regional. O recorte aqui proposto consiste em analisar propostas e perspectivas do/no processo de interiorização da Pós-Graduação *stricto sensu* (PG) a partir das duas regiões que integram a Mesorregião Grande Fronteira do MERCOSUL³. As questões trazidas à investigação buscam bases epistêmicas naquilo que Mignolo (2017, p.20) chamou de "*sensibilidade de mundo*", na direção de perspectivas encobertas pela epistemologia moderna/colonial/ocidental. A perspectiva decolonial (QUIJANO, 2019; MIGNOLO, 2017; SANTOS, 2000) oferece sensibilidades necessárias à investigação, pois busca experiências e significações para construir outras possibilidades ao modelo da racionalidade modernidade/colonialidade.

Olhamos para a ES, das regiões em estudo, compreendendo-a como universidade⁴cuja gênese carrega o paradigma ocidental da modernidade/colonialidade, no qual o conhecimento e a ciência privilegiam a hierarquização e a dominação de sujeitos, de saberes e da natureza. Por outro lado, consideramos que, como alerta Santos (1989, 2000), a modernidade está em crise, o que significa que vivemos um processo, cada vez mais irreversível, de mudanças paradigmáticas. E, uma vez que a universidade que conhecemos hoje tem sua gênese na racionalidade/modernidade/colonialidade, a própria universidade vive uma profunda crise, que se manifesta em três formas (SANTOS, 2000, 2011): crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional. A sociedade busca alternativas à ciência moderna, às universidades (crise da hegemonia), que, até aqui, não conseguiu produzir respostas adequadas a muitos dos problemas que ameaçam o planeta e

³ As regiões Oeste de Santa Catarina e Sudoeste do Paraná integram, junto com o Noroeste do Rio Grande do Sul, a Mesorregião Grande Fronteira do MERCOSUL, caracterizada, entre outras coisas, pelo desenvolvimento tardio, que a difere do restante da Região Sul do Brasil (LIMA e EBERHARDT, 2010; DEMARCO e MAIA, 2015). Entretanto, ao contrário da região Noroeste do RS, que no ano de 2003 já contava com nove programas de pós-graduação *stricto sensu* autorizados (CAPES, 2020), as regiões Oeste de SC e Sudoeste do PR só passaram a contar com estes programas a partir do ciclo de interiorização promovido pelo MEC no período de 2003 a 2018, foco desta pesquisa.

⁴ Charles e Verger (1996) propõe o conceito de universidade como uma comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior. Assim, o termo Educação Superior é utilizado aqui pela especificidade do tema "interiorização da Educação Superior".

afligem a humanidade (crise da legitimidade). Assim, outras vozes têm sido ouvidas, o que tem gerado importantes debates sobre o modelo de universidade que conhecemos (crise institucional).

A ES brasileira, especificamente, se caracteriza por ser um sistema tardio e complexo, marcado por seu caráter elitista e privatista e pela diversidade de tipos de instituições e cursos. Por tudo isso, ainda demanda mudanças estruturais para garantir uma efetiva democratização do acesso e permanência, com equidade e qualidade para todos (GIOLO, 2008; RISTOFF, 2013; SGUISSARDI, 2015). Nesse contexto, insere-se a Pós-Graduação *strictu sensu*, criada no período da ditadura militar, no âmbito de um projeto desenvolvimentista focado na segurança nacional e hoje organizada no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A CAPES responde, também, por políticas de avaliação e financiamento da pesquisa brasileira, pois é no interior do SNPG que, basicamente, se desenvolvem as atividades de pesquisa científica e tecnológica nacional (BRASIL, 2004). Mais de 95% da produção científica brasileira está nas universidades públicas (CROSS *et al.*, 2018), nas quais as atividades de pesquisa, predominantemente, estão associadas à PG.

As últimas décadas foram marcadas por movimentos de expansão, mudanças e inquietações no cenário da ES mundial, que também se refletiram no Brasil, onde, no período compreendido entre 2003 e 2014, ocorreu um intenso processo de expansão e, principalmente, interiorização da educação superior pública federal, com a criação de 18 Universidades Federais e 173 *campi* universitários, predominantemente, em cidades do interior (BRASIL, 2012 e 2015). A interiorização da ES pública federal teve forte repercussão sobre a PG, uma vez que, historicamente, este nível educacional está vinculado às IES públicas, em especial às instituições federais de educação superior (IFES). Em 1998, 75,6% dos programas de pós-graduação (PPG) recomendados pela CAPES eram vinculados a IFES, percentual que caiu para 54,5%, em 2003, mas voltou a crescer e, em 2018, era de 57,6% (CAPES, 2020). Entretanto, a interiorização da PG não é, unicamente, consequência da expansão das IFES, mas é, sobretudo, um movimento intencional, coordenado pela CAPES, como se percebe nas últimas edições do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (BRASIL, 2004 e 2010). O PNPG 2011-2020 mostra que o mapa brasileiro da PG, por unidade da federação e por mesorregiões geográficas, ainda apresentava assimetrias

regionais e vazios de PPG, inclusive nas regiões Sul e Sudeste que tinham as maiores concentrações de programas em 2009 (BRASIL, 2010).

Assim, inseridos no debate de mudanças globais e movimentos nacionais, de um lado, e, por outro, imersos no contexto regional, o objetivo deste trabalho é analisar propostas e perceptivas dos PPG nas regiões Oeste de SC e Sudoeste do PR. A escolha do *locus* de estudo não é somente um recorte empírico ou uma escolha aleatória de investigação. É, sobretudo, uma imersão autorreflexiva, em um contexto no qual o/a pesquisador(a), atuam há mais de 20 anos. Entendemos que, ao explorar o tema da interiorização da PG, nesses espaços, estamos respondendo ao desafio, proposto por Santos (2000), de superar dicotomias sujeito/objeto, na perspectiva de que todo conhecimento é, também, autoconhecimento. A partir dessa introdução, que buscou contextualizar os movimentos da ES nacional e trazer o objetivo central da investigação, a próxima seção traça o percurso metodológico, para, nas duas seções seguintes, explorar a historicidade da ES e da PG nas regiões em estudo. A última seção analisa as propostas e perspectivas dos PPG regionais. Por fim, as considerações finais buscam pontuar os principais elementos analisados, bem como trazer algumas questões que possam encaminhar novos e distintos estudos sobre o tema.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada tem características da investigação qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 2007), pois exigiu que nós, pesquisadores, atuássemos como o principal instrumento para atingir o objetivo proposto. As análises, portanto, foram realizadas, simultaneamente e continuamente, dentro e fora do campo, enquanto realizávamos a coleta e organização dos dados a partir dos documentos selecionados. Duas questões de investigação guiaram nossas reflexões: 1) Que movimentos estiveram presentes na gênese e consolidação da ES nas duas regiões? 2) Quais perspectivas emergem dos principais objetivos/orientações/motivações da jovem PG regional? Os dados foram coletados por meio de pesquisa documental, com base em informações da ES (graduação presencial e PG) disponibilizadas nos portais do Ministério da Educação (MEC) e da CAPES, bem como nas páginas oficiais das IES e dos PPG em estudo, disponíveis na rede Internet.

Selecionadas as informações, foram realizadas análises documentais, com base nos relatórios de avaliação dos programas de PG, disponíveis na Plataforma Sucupira da CAPES, referentes ao ano de 2018. Nessa etapa, foram avaliados somente os programas de PG consolidados, considerando como tais aqueles que, até 2018, tinham sido autorizados pela CAPES a ofertar curso de doutorado.

DAS PRIMEIRAS FACULDADES À CONSOLIDAÇÃO DA ES: as regiões em estudo

As regiões Oeste de SC (131 municípios) e Sudoeste do PR (42 municípios) possuem identidade histórica comum, forjada no processo de ocupação do território pelos “colonos gaúchos”, de origem europeia, que aqui encontraram povos originários e remanescentes de quilombolas. Distante das capitais dos dois estados, a ocupação foi marcada pela quase ausência do Estado, em especial no que se refere à adoção de políticas públicas para implantação da infraestrutura de transporte e dos serviços de saúde e de educação. Isso exigiu forte protagonismo da população local, que precisou se organizar para a construção de moradias, escolas, igrejas, estradas e para “abertura” de áreas para o cultivo e, ainda, para fazer a disputa pela posse da terra, em meio às dificuldades impostas pelas condições ambientais e tecnológicas. Desse modo, a economia e a cultura regionais são marcadas pela organização coletiva, em entidades formais e informais, como associações, cooperativas, organizações e movimentos sociais (DAMO, 2006; POLI, 2006). Esse protagonismo também foi determinante para o estabelecimento da ES nas duas regiões, que teve início com a criação de IES comunitárias⁵. Em 1967, na cidade de Palmas, surgiu a primeira IES da região Sudoeste do PR, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFI, mantida pelo Centro Pastoral, Educacional e Assistencial “Dom Carlos” – CPEA (RUBIN, 2003). No ano seguinte, 1968, nasceu a Faculdade de Administração de Joaçaba – FAJO, primeira IES no Oeste de SC, mantida pela Fundação Universitária do Oeste Catarinense (FUOC), criada por iniciativa do poder público municipal da cidade de Joaçaba

⁵ As Instituições Comunitárias de Educação Superior, não tem fins lucrativos e são regulamentadas pela Lei nº. 12.881, de 12 de novembro de 2013. Nas duas regiões, essas instituições eram mantidas, em geral, por fundações públicas de direito privado vinculadas ao poder público municipal ou a entidades religiosas.

(TREVISOL & de BASTIANI, 2019).

A partir desses primeiros movimentos, a aposta em IES comunitárias, ancoradas, em geral, no poder público municipal, constituiu-se no *modus operandi* regional para implantar a ES, de modo a prover oportunidades de formação superior para os jovens da região. Assim, nos anos 1970/80, foram criadas, além das já citadas, mais nove IES comunitárias, que, até metade dos anos 1990, eram as únicas atuando nas duas regiões (RUBIN, 2003; TREVISOL & de BASTIANI, 2019). A partir de 1996, com a regulamentação, via Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), da oferta de ES por instituições “*mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado*” com fins lucrativos, as duas regiões viveram um novo ciclo de expansão da ES, agora baseado em IES privadas com fins lucrativos (RUBIN, 2003; TREVISOL & de BASTIANI, 2019), assim como se observou em todo o país (GIOLO, 2008; NEVES & MARTINS, 2016; VIEIRA & NOGUEIRA, 2017),

Os anos 1990 marcam, também, o início do processo de consolidação da ES nas duas regiões, com o estabelecimento das primeiras universidades, que, posteriormente, foram as responsáveis pela implantação da PG. Inicialmente, ainda nos anos 1970, conforme Rubin (2003) e Trevisol & de Bastiani (2019), nas duas regiões houve movimentos políticos que visavam à criação de universidades públicas, a partir da estatização das IES comunitárias existentes. Esses movimentos, embora não tenham se efetivado de imediato, resultaram, ainda que indiretamente, na implantação das primeiras universidades nos anos 1990.

No Oeste de SC, o movimento para criação de uma universidade pública culminou com a formação de associações entre algumas fundações preexistentes, que, mais tarde, propuseram a criação de universidades comunitárias regionais. Assim, nasceram a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e a Universidade do Contestado (UnC), reconhecidas e credenciadas pelo Conselho Nacional de Educação em 1996 e 1997, respectivamente (TREVISOL & DE BASTIANE, 2019). Depois, por desmembramento, em 2002 e 2009, respectivamente, da UNOESC e da UnC, foram criadas a Universidade Regional Comunitária de Chapecó (UNOCHAPECÓ) e a Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Em 2002, o Oeste de SC passou a contar com IES pública, mediante a criação do Centro Educacional do Oeste da Universidade Estadual de Santa Catarina

(UDESC) e, em 2009, a região conquistou um *campus* (sede) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

No Sudoeste do PR, o movimento pró-universidade, dos anos 1970, arrefeceu na década seguinte, mas deixou movimentos localizados que insistiram na estatização das IES comunitárias, ainda que mediante incorporação por IES públicas sediadas em outras regiões do estado. Assim, em 1993, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR (que, depois, em 2005, foi transformado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR), com sede em Curitiba, PR, incorporou a Fundação de Ensino Superior de Pato Branco – FUNESP. Em 1999, a Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (FACIBEL) foi absorvida pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que tem sede em Cascavel, PR. Em 2003, O CEFET-PR encampou a Escola Agrotécnica Federal de Dois Vizinhos (criada em 1997) e, em 2006, mediante a incorporação da Fundação Cultural, Educacional e Tecnológica de Francisco Beltrão – TEXCEL, foi criado o *Campus* Francisco Beltrão da, já então, UTFPR. Finalmente, em 2009 o Sudoeste foi contemplado com um *campus* da UFFS, na cidade de Realeza.

Na primeira década dos anos 2000, a partir de programa de expansão da rede federal de ensino técnico e tecnológico do MEC, as duas regiões receberam unidades de institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Primeiro, instalou-se o *Campus* Chapecó, em 2006, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) e, depois, em 2008, o *Campus* Concórdia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). Finalmente, em 2010, foi criado o *Campus* Palmas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), mediante a federalização do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná (UNICS). Atualmente, as duas regiões contam com 24 *campi* de universidades públicas estatais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia, que ofertam regularmente cursos de graduação presenciais, além de atuarem com atividades de pesquisa e extensão.

O que se observa na trajetória de implantação e consolidação da ES, nas duas regiões, são movimentos que acompanharam *pari passu* a expansão da ES brasileira, como descrito por Vieira e Nogueira (2017). Há, no entanto, uma diferença entre as duas regiões que se destaca: enquanto no Oeste de SC as universidades chegaram mediante a criação de

IES comunitárias, sediadas na região e com fortes vínculos com a comunidade local/regional, no Sudoeste do PR as universidades são todas públicas estatais e têm sua sede administrativa situadas em outras regiões. De todo modo, observamos um aspecto comum, que se sobressai, os movimentos iniciais de implantação da ES nas duas regiões são marcados pelo protagonismo da comunidade local. A ES parece ter tido, na sua gênese ao menos, o reconhecimento da comunidade local de sua potencialidade como fator de desenvolvimento econômico, social e cultural.

DA FORMAÇÃO SUPERIOR À PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: uma trajetória em construção

A ES brasileira é jovem (tardia) quando comparada à ES no cenário mundial e Latino Americano. O Brasil foi o último país da América Latina a ter uma universidade, o que ocorreu somente em 1920, com a criação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, quase 400 anos depois da criação da Universidad Mayor de San Marco, a primeira das Américas, criada em 1551 no Perú. Já a PG brasileira é ainda mais jovem, uma vez que os primeiros programas foram criados somente em 1965. Além disso, a ES brasileira é marcada por seu caráter elitista, o que a torna mais complexa, de modo que sua compreensão exige conhecer o contexto de desigualdades, exclusão social e preconceitos que marcam a própria gênese do país.

A racionalidade/modernidade/colonialidade, que caracteriza a estrutura do conhecimento e ciência contemporânea, no Brasil está na gênese de políticas desiguais, excludentes e hierarquizadas. Este padrão de conhecimento impôs aquilo que Quijano (2019) denominou de colonialidade do poder. Para o autor a ideia de totalidade, proposta por este padrão, elabora uma imagem de sociedade com estruturas fechadas, articuladas em ordem hierárquica, com relações funcionais entre si; pressupõe uma lógica histórica única para a totalidade, e uma racionalidade que constitui a sujeição de cada parte a essa lógica. Para Quijano (2019, p.114) "*nada sorprendente, en consecuencia, que la historia fuera concebida como un continuum evolutivo desde lo primitivo a lo civilizado; de lo tradicional a lo moderno; de lo salvaje a lo racional; del precapitalismo al capitalismo, etc.*".

Essa lógica se reflete no processo de interiorização da ES brasileira, um movimento recente, que ganhou força nos anos 1990. Nessa fase, a interiorização da ES se caracteriza por uma orientação do tipo centro/periferia. Isso acontece, porque, como destaca Aguiar (2012), ainda que a reforma universitária, aprovada pela Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968), tenha estabelecido que a ES devesse ser ministrada em universidades e, somente de forma excepcional, em instituições isoladas não universitárias, na prática o que ocorreu foi uma expansão desordenada, com aval governamental, por meio de IES isoladas e privadas, especialmente no interior do País. A promulgação da LDB, por revogar aquela orientação de 1968, acentuou esse processo. Por isso, em 2003, após o ciclo de expansão do final do século XX, embora a maioria das matrículas (54,3%) na graduação presencial estivesse em cidades do interior, era nas capitais dos estados, somadas de algumas poucas grandes e médias cidades do interior, onde estavam localizadas as universidades, em especial as federais. Em 2003, somente um terço das matrículas em universidades federais estavam localizadas em cidades do interior. Essa concentração só não era mais acentuada, em função da existência de universidades estaduais, em especial no PR e SP, comunitárias, principalmente no RS e SC, e algumas federais, notadamente no RS e MG, em cidades do interior.

Desse modo, a interiorização da ES observada até o início do século XXI consolidou uma relação centro/periferia, na qual no centro estão as universidades públicas localizadas nas capitais dos estados, onde a ES se mantém, no dizer de Sguissardi (2015, p.869), “*como de elite e de alta qualificação para poucos*”, enquanto que a periferia se constitui de uma miríade de IES, notadamente privadas, no interior e na periferia das capitais, onde temos uma ES “*de massas e de baixa qualificação para muitos*”. Nos anos 2000, ocorreu um importante movimento de expansão e interiorização da ES, pela via pública federal, mediante programas do MEC que visavam ampliar o acesso e a permanência na ES e promover a integração regional (BRASIL, 2012). Esse período foi marcado, ainda, pela expansão da rede de institutos federais de educação, ciência e tecnologia, que também ofertam ES. Desse modo, o número de matrículas na graduação presencial em IFES saltou de 567.101, em 2003, para 1.083.586, em 2014, atingindo 1.231.909, em 2018 (INEP, 2004, 2015 e 2019). Em 2003, 66,4% das matrículas em cursos de graduação presencial em IFES eram nas capitais dos estados, enquanto que em 2018 este percentual caiu para

46,9%, significando que a maioria das novas vagas criadas está vinculada a instituições ou *campi* localizados no interior do país. Esse movimento de expansão e interiorização da ES pública incluiu, também, a PG brasileira que é historicamente associada às IFES e, por isso, estava concentrada nas capitais dos estados. Em 2003, o Brasil contava com 1.818 PPG recomendados pela CAPES, nos quais estavam matriculados 112.229 estudantes, ao passo que em 2018 eram 4.291 PPG, com 288.590 estudantes matriculados. Em 2003, somente 32,1% dos PPG não estavam sediados nas capitais dos estados, enquanto que em 2018 este percentual subiu para 45,9% (CAPES, 2020). Além disso, em 2003, eram 16 as unidades da federação que não tinham PPG sediados fora da capital, enquanto que em 2018 somente os estados do Acre, Amapá e Roraima e o Distrito Federal continuavam sem PPG sediados em cidades do interior.

Nas regiões em estudo, após a implantação das primeiras IES, a PG passou a ser meta e objetivo a serem alcançados. O CPEA, de Palmas, PR, responsável pela primeira IES, também responde pela primeira experiência de PG das duas regiões, mediante a criação dos cursos de Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas – com áreas de concentração em Administração, Economia e Contabilidade – e em Educação – com áreas de concentração em Educação e Ensino de Professores, Educação Física e Saúde, Educação Matemática, Educação e Linguagem – criados, respectivamente, em 1996 e 1998. Os dois cursos, no entanto, tiveram vida curta e deixaram de ser ofertados a partir do ano de 2000, por problemas no processo de autorização⁶ junto à CAPES.

Após essa primeira experiência, a PG se estabeleceu nas duas regiões, de fato, somente a partir de 2006, ano de ingresso da primeira turma do curso de mestrado do PPG em Ciências Ambientais, na Unochapecó, em Chapecó, SC. Desde então, a CAPES autorizou 42 PPG nas duas regiões, dos quais 41 eram recomendados em 2018, sendo 15 no Sudoeste do PR e 26 no Oeste de SC. Os 15 programas paranaenses ofertam 15 cursos de mestrados (14 acadêmicos e um profissional) e 03 doutorados acadêmicos. Os 26 programas catarinenses ofertam 25 cursos de mestrado (18 acadêmicos e 07 profissionais) e 05 doutorados (04 acadêmicos e 01 profissional). Conforme os dados da CAPES (2020),

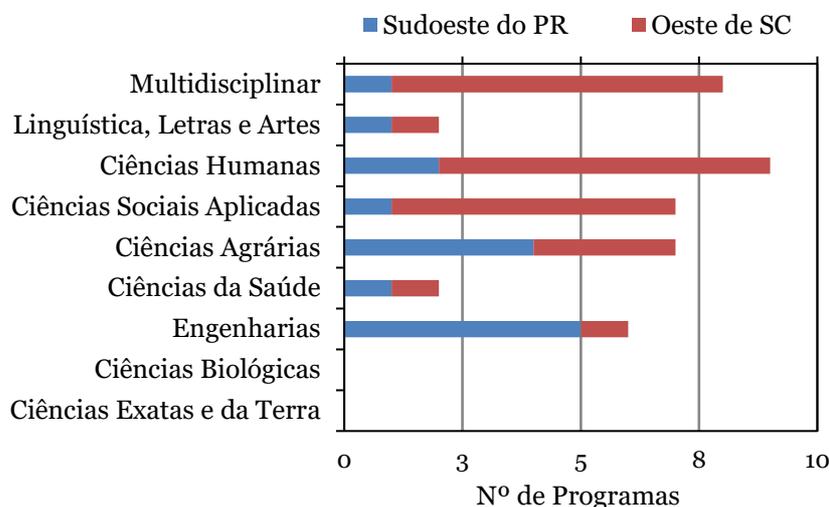
⁶ Em 2006, depois de um longo processo, os diplomas dos egressos daqueles dois cursos foram reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação, mediante o Parecer CNE/CP N^o 13/2006, e passaram a ter validade nacional.

o número de PPG existentes nas duas regiões, em 2018, era superior ao que existia em 17 estados da federação em 2003. Em 2018, ainda havia sete estados com menos programas do que o total existente, atualmente, nas regiões em análise, demonstrando quão significativo foi o incremento na oferta de PG nessas duas regiões, nos últimos 15 anos.

Observamos que a PG, nas regiões é uma atividade exclusiva de universidades, das quais quatro são públicas federais (UFFS e UTFPR) e estaduais (UDESC e UNIOESTE) e quatro são privadas comunitárias (UnC, UNIARP, UNOCHAPECÓ e UNOESC). No Oeste de SC, 17 PPG são ofertados em universidades comunitárias, destacando-se a UNOCHAPECÓ e a UNOESC, com sete PPG cada uma. Nas universidades públicas estatais se destaca a UFFS com seis de nove programas. No Sudoeste do PR, todos os programas são ofertados por universidades públicas estatais, sendo que a UTFPR tem 11 dos 15 PPG existentes. Outra característica, comum às duas regiões, é que todas as instituições são universidades *multicampi*, que, em geral, ofertam PG em mais de um município. Em função disso, atualmente, oito municípios do Oeste de SC e quatro no Sudoeste do PR contam com oferta de PG, o que amplia a possibilidade de acesso, pelos estudantes locais, e, especialmente, a aproximação da atividade de pesquisa com diferentes espaços/realidades regionais.

No que se refere às áreas do conhecimento (Gráfico 01), nas duas regiões há PPG de sete das nove grandes áreas de avaliação da CAPES, com predomínio das Ciências Humanas (9 PPG), Multidisciplinar (8), Ciências Sociais Aplicadas (7), Ciências Agrárias (7) e Engenharias (6). Na região Sudoeste do PR, se verifica um predomínio das Engenharias (5 PPG) e Ciências Agrárias (4), o que pode ser explicado pela forte participação da UTFPR, universidade especializada na área das tecnologias, que responde por 11 dos 15 programas ofertados na região. O PPG com maior frequência é o de Educação, três em SC e um no PR, que somados a um programa em Educação Básica e duas turmas do PROFMAT (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional), revelam uma forte tendência de investimento na formação e qualificação de professores.

Gráfico 01: Distribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertados nas regiões Oeste de SC e Sudoeste do PR.



Fonte: CAPES (2020).

Até 2018, dos 41 PPG recomendados nas regiões de estudo, sete já tinham autorização da CAPES para oferta do doutorado e, portanto, para efeitos dos objetivos aqui propostos, foram considerados como consolidados. Como se vê no Quadro 01, esses sete PPG são ofertados em quatro universidades, sendo duas públicas estatais, uma federal (UTFPR) e uma estadual (UNIOESTE), e duas comunitárias (UNOESC e UNOCHAPECÓ). Desse modo, essa avaliação envolveu 50% das Universidades que ofertam PG nas duas regiões e, também, 50% das universidades federais, das estaduais e das comunitárias. Essas universidades são as responsáveis pela oferta do maior número de programas nas respectivas regiões (UTFPR e UNIOESTE, no Sudoeste do PR; UNOESC e UNOCHAPECÓ, no Oeste de SC). Quanto às áreas de avaliação, os cursos de doutorado, autorizados até 2018, estão vinculados às quatro áreas com maior número de programas nas duas regiões (Gráfico 01), que são as Ciências Humanas (2 cursos de doutorado), Multidisciplinar (2), Ciências Sociais Aplicadas (2) e Ciências Agrárias (1).

Quadro 01. Programas de pós-graduação das regiões Oeste de Santa Catarina e Sudoeste do Paraná, que até 2018 haviam recebido autorização para ofertar o Curso de Doutorado.

Programa	Universidade	Ano da autorização		Tempo para autorização do doutorado	Conceito (2018)
		Mestrado	Doutorado		
Ciências Ambientais	UNOCHAPECÓ	2005	2017	12	4
Educação	UNOESC	2006	2018	12	4
Geografia	UNIOESTE	2006	2016	10	4
Agronomia	UTFPR	2006	2011	5	4
Desenvolvimento Regional	UTFPR	2009	2018	9	4
Ciências da Saúde	UNOCHAPECÓ	2012	2016	4	4
Administração*	UNOESC	2012	2016	4	4

* O doutorado em Administração da UNOESC, por ser acadêmico, foi autorizado como sendo um novo programa. Entretanto, conforme descrito no relatório de avaliação, este programa foi construído a partir e articulado com o programa que oferta o curso de Mestrado Profissional em Administração na mesma instituição.

Fonte: CAPES (2020).

Os sete PPG consolidados foram criados entre os anos de 2005 e 2012, representando 43,8% dos 16 PPG autorizados nesse período nas duas regiões. Observamos, ainda, que o tempo médio para um PPG obter autorização para a oferta do curso de doutorado, decorrido desde a autorização para oferta do mestrado, foi, até aqui, de 8 anos, variando entre 4 e 12 anos e com tendência de redução, como se vê no Quadro 01. O que percebemos, de modo geral, é que, embora exista sinais significativos de consolidação da educação superior nas regiões estudadas, como, especialmente, o número e a diversidade de PPG recomendados, essa é ainda uma trajetória a ser percorrida. Os PPG considerados consolidados, possuem todos, conceito 4 na última avaliação disponibilizada pela CAPES (2020), por exemplo. Esta é a realidade, inclusive, das próprias IES que, para se manterem credenciadas como universidades precisam ofertar, cada uma, no mínimo quatro cursos de mestrado e dois de doutorado (BRASIL, 2017). Ou seja as trajetórias, das propostas às perspectivas, trazem universos a serem explorados e que podem abrir possibilidades distintas e diversas, cabe a nós, entretanto, sensibilidades que nos levem a possibilidades, também diversas e distintas.

DAS PROPOSTAS ÀS PERSPECTIVAS

O processo de Apresentação de Propostas para Cursos Novos (APCN) da CAPES, segue uma série de critérios estabelecidos pela Diretoria de Avaliação (DAV), bem como critérios específicos da área de atuação do futuro PPG. Um dos principais requisitos para a construção de uma proposta é o corpo docente, no que concerne à formação, produção intelectual e experiências com orientações. Assim, é comum que os programas estejam vinculados a departamentos/áreas/cursos específicos que, no contexto das IES, apresentam adensamento de docentes qualificados. Nas regiões avaliadas, é possível perceber um maior número de programas vinculados às áreas das Ciências Humanas e Multidisciplinar. Talvez isso tenha relação com a organização *multicampi* das IES regionais, na qual o corpo docente está distribuído entre os *campi*, muitas vezes organizado em unidades administrativas multidisciplinares, o que favorece o diálogo interdisciplinar. Além disso, a área das ciências humanas que, em geral, dá suporte aos cursos das demais áreas de formação na graduação, normalmente tem um maior corpo docente do que as áreas de formação específica. De todo modo, já se observam movimentos fortes de verticalização em áreas específicas, como nas ciências agrárias e ciências sociais aplicadas. A forte presença de programas da área multidisciplinar, por outro lado, demonstra que a PG regional também acompanha uma tendência nacional, pois a área multidisciplinar foi a que mais cresceu no processo de expansão observado nos últimos anos no Brasil⁷. A análise dos relatórios referentes à avaliação da CAPES, ano de 2018, em especial a contextualização, objetivos, perfil do egresso e inserção social, permitiu conhecer mais sobre como a PG se percebe no contexto regional. Nessa análise, observamos que, de modo geral, os PPG nas duas regiões caracterizam-se por terem uma forte preocupação com o desenvolvimento regional, manifestada em compromissos e objetivos, como se observa nos estratos a seguir.

[...] favorece para que [...] solidifique bases de conhecimento que lhe permitem contribuir efetivamente para o desenvolvimento sustentável do território no qual está inserida. (PPG 01)

⁷ De acordo com dados da CAPES (2020), o Brasil tinha, em 2003, 136 programas na área Multidisciplinar, número que cresceu para 717 em 2018. Um crescimento de 589%, muito superior ao crescimento do número geral de programas, que cresceu 136% no mesmo período.

[...] contribuir para a redução de assimetrias, provendo profissionais aptos a atuarem como agentes nucleadores do desenvolvimento e transferência de tecnologia de fronteira do conhecimento ao setor produtivo regional. (PPG 02)

[...] formar pessoas, produzir conhecimentos e oferecer serviços voltados ao desenvolvimento humano, socioeconômico e cultural do Oeste de Santa Catarina. (PPG 04)

Interagir com o setor agropecuário, em consonância com as diversas diretorias e órgãos da Universidade, colaborando na promoção do desenvolvimento regional. (PPG 05)

Atender a demandas na formação de mestres e doutores para suprir as necessidades de qualificação das IES das regiões circundantes. (PPG 06)

Essas manifestações, registradas nos relatórios, explicitam características e trajetórias das próprias instituições, forjadas no protagonismo da comunidade regional em movimentos que garantiram sua implantação na região e que persistem, agora visando à expansão e a consolidação. As instituições são resultados desses movimentos, mas, a partir de que se constituem, tornam-se também elas protagonistas do desenvolvimento regional, o que, naturalmente, se reflete na PG. Isso se manifesta fortemente mesmo no Sudoeste do PR, onde a sede administrativa das IES está localizada em outras regiões, pois, como vimos, os *campi* existentes na região surgiram a partir de instituições locais pré-existentes. Portanto, de modo geral, a forte preocupação com o desenvolvimento regional, presente na justificativa e nos objetivos dos relatórios analisados, denota uma jovem PG que está conectada e compromissada com as demandas e aspirações da comunidade regional.

Entretanto, a realização desses compromissos está sujeita a riscos, pois a consolidação dos programas é atravessada por várias questões características deste nível de ensino. A PG no contexto brasileiro, com pouco mais de meio século de existência, já alcançou um nível de qualidade, tanto na formação dos estudantes, quanto na produção de conhecimento especializado, que a destaca cada vez mais no cenário mundial (WEB OF SCIENCE GROUP, 2018; MUGNAINI, 2018). É nesse contexto que a jovem universidade do Oeste de SC e Sudoeste do PR está inserida, com propostas que trazem a manifestação explícita de contribuir com problemáticas regionais.

Desse modo, as universidades, ou *campi*, ainda em processo de implantação, ao

investirem na PG, precisam atender critérios de avaliação da CAPES estabelecidos para IES consolidadas e, ainda, construídos a partir do paradigma hegemônico da modernidade/colonialidade. Nesse contexto, Santos (1989) chama atenção para o fato de que a modernidade/colonialidade (res)significou o conhecimento e, conseqüentemente, a própria humanidade, a partir de quatro aspectos determinantes: 1) a dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais; 2) o homem individualizado e sujeito único do conhecimento; 3) a especialização do conhecimento; e, 4) a negação de racionalidade no senso comum. A modernidade incorporou uma distinção dicotômica entre ciências sociais e ciências naturais, na qual as características do fazer científico, construídas a partir das ciências naturais e exatas, assumem, segundo Santos (2000), também uma dimensão sociocultural.

É nesse cenário que a jovem PG regional precisa se inserir, buscando observar os rígidos critérios de avaliação da CAPES e o modelo hegemônico de ciência, por um lado e, de outro, atender às expectativas da comunidade regional, contribuindo na construção de respostas às problemáticas locais e na formação qualificada de profissionais aptos para intervir na realidade regional. Essas duas possibilidades parecem ser partes de dois hemisférios que se comunicam, com diferentes visões de mundos e não com "sensibilidades de mundo", como pontua Mignolo (2017). O paradigma da racionalidade/modernidade/colonialidade determina uma concepção de conhecimento e desenvolvimento, que se manifesta nos sistemas de avaliação e em editais de fomento à pesquisa, que nem sempre reconhecem/privilegiam saberes/demandas locais, reforçando relações hierarquizadas e desiguais entre áreas, instituições e pesquisadores. As metas e objetivos dos programas de internacionalização, por exemplo, pouco ou nada priorizam as relações com o chamado sul global, de modo que editais e convênios estão, muitas vezes, focados nos países do norte global, reforçando o padrão colonial de poder. Kreimer (2011) aponta possíveis conseqüências da internacionalização para a ciência latino-americana:

[...] a tensão mais forte gerada nesse contexto refere-se à relevância local da pesquisa, à sua utilidade social para a comunidade em que se desenvolve, já que essa modalidade deixa uma margem muito estreita para a formulação de problemas sociais e locais, como problemas do conhecimento (KREIMER, 2011, p. 59).

As agendas de pesquisa dos PPG estão inseridas nesse contexto, buscando atender aos critérios de avaliação e de editais de fomento e, ao mesmo tempo, às demandas regionais, muitas delas consideradas periféricas aos padrões hegemônicos. Entendemos que esse contexto, aliado ao cenário de crise da universidade, destacado por Santos (1989), impõem que os PPG busquem atender os critérios fortemente estabelecidos, mas que também proponham outras perspectivas, que dialoguem com as problemáticas das zonas de fronteiras, como podemos caracterizar o interior do país. Como propõe Mignolo (2017, p. 18), não dá para “*resignar-se a um jogo que não é seu, mas que lhe foi imposto*”, existindo a opção do “*pensamento e a epistemologia fronteiriços*”. “*Não há outra maneira de saber, fazer e ser descolonialmente, senão mediante um compromisso com a desobediência epistêmica*” (MIGNOLO, 2017, p. 23).

Nessa lógica, outro aspecto importante a ser considerado, tem relação com a estrutura *multicampi* das universidades que ofertam os PPG analisados. As relações hierárquicas das estruturas de poder interno podem contribuir para o surgimento de uma relação centro/periferia dentro da própria IES. No Sudoeste do PR, esse risco tende a ser mais forte, uma vez que a reitoria das universidades está sediada em outras regiões e, ainda, no caso da UTFPR e UNIOESTE, os *campi* situados na região foram criados quando as universidades já eram instituições consolidadas, inclusive na pesquisa e pós-graduação. O primeiro PPG da UTFPR, por exemplo, no Sudoeste do PR, é na área de Ciências Agrárias, área recente em uma instituição centenária, de reconhecida tradição na área das engenharias. No Oeste catarinense, de outro modo, excetuando-se o caso da UDESC, a reitoria das instituições está sediada na região e tem forte relação com a sociedade regional, o que, em tese, favorece a percepção das problemáticas locais. No entanto, mesmo ali, podem ocorrer relações do tipo centro/periferia entre o *campus* sede e os demais *campi* das instituições.

Nesse contexto, há outros aspectos que implicam riscos dos novos PPG, localizados no interior do país, assumirem uma posição secundária, ocupando-se de conhecimentos periféricos. É o caso do movimento migratório de docentes (AVELLAR, 2014), que se estabelece entre as regiões que concentram os centros formadores pré-existentes e as regiões onde estão as novas instituições/*campi*. Os docentes dos novos PPG, a grande maioria vinda de outras regiões e de centros de pesquisas pré-estabelecidos, tendem a

manter vínculos com os centros de origem, integrando grupos de pesquisa, ou redes, nos quais colaboram em atividades de pesquisa e PG, eventos e publicações, o que, inclusive, lhes confere mais prestígio em suas próprias instituições. Além disso, muitos, talvez a maioria, dos docentes que advêm de outras regiões, inclusive de outros países, carregam diferenças culturais que podem afetar o processo de adaptação à nova realidade e aos novos grupos de trabalho, o que favorece/induz a manutenção dos vínculos com os grupos de origem. Essas características diversas e distintas, por sua vez, podem, evidentemente, ser extremamente positivas por carregarem outras perspectivas para um pensar nas zonas de fronteiras do conhecimento, ampliando as possibilidades de diálogos e de fazer ciência. No entanto, essas são perspectivas encobertas pelo modelo hegemônico.

Nas áreas de pesquisa que exigem grande aparato de equipamento e infraestrutura física há, também, situações em que as novas IES não estão equipadas adequadamente, o que leva a uma dependência dos centros pré-estabelecidos para a realização de determinadas atividades de pesquisa. Oliveira (2018), a partir de estudo com docentes da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), na cidade de Pau dos Ferros, concluiu que:

Os docentes costumam prestar concurso para exercer a docência na cidade de Pau dos Ferros, mas não se desligam das suas cidades de origem ou mesmo das cidades onde conseguiram sua formação, cumprindo agenda de viagem a Pau dos Ferros no meio da semana e retornando para o fim de semana em suas cidades de vinculação. (OLIVEIRA, 2014, p. 60)

Costa e Romero (2016) observaram o estabelecimento de uma migração pendular envolvendo a maioria dos docentes do Campus Valparaíso do Instituto Federal de Goiás (IFG), que se deslocam diariamente ou semanalmente para outras cidades. Pinheiro (2018), ao estudar a interiorização da ES pública no Ceará, observou que os docentes que não permanecem ou tem dificuldade de se estabelecer no lugar, em geral, alegam dificuldades relacionadas à precariedade das condições de trabalho e desenvolvimento de pesquisas, bem como dificuldades em função do distanciamento familiar e insatisfação com serviços de saúde, educação, lazer, transporte e atividades culturais.

No caso da PG das regiões aqui analisadas, é possível perceber sinais de uma

situação ainda indefinida sobre qual caminho seguir. De um lado, percebemos que os PPG consolidados, de modo geral, estão cientes das demandas locais e objetivam atendê-las, priorizando-as em suas agendas de pesquisas. Além disso, todos os PPG relatam participação qualificada de seus docentes e discentes em atividades de inserção regional, com atuação em diversas instituições e organizações locais. Por outro lado, quando analisamos as ações de interação com outros PPG, por exemplo, percebemos uma quase ausência de interações locais, com um predomínio de interações com instituições localizadas em grandes centros, dentro e fora do país. Desse modo, é possível afirmar que um dos maiores desafios para a jovem PG das regiões Oeste de SC e Sudoeste do PR seja o de produzir conhecimento, e formar cientistas, na periferia, sem que tal conhecimento seja conhecimento periférico, conforme as observações de Kreimer (2009). Fazer ciência na periferia é fazer ciência por razões, causas e culturas locais, demonstrando que é possível existir excelência científica na periferia, embora ainda possa ser relativamente pouca em relação aos centros hegemônicos (KREIMER, 2009). De outro lado, fazer ciência periférica é submeter-se às agendas de pesquisas dos centros hegemônicos e, com isso, correr riscos de produzir conhecimentos com poucos diálogos com a comunidade local/regional e de pouco colaborar para a coesão e fortalecimento institucional.

Podemos dizer, portanto, que, a despeito das dificuldades inerentes ao processo de interiorização em um país de dimensões continentais como o Brasil, a jovem PG do Oeste de SC e do Sudoeste do PR pode, como perspectiva, inserir-se no mundo científico, fazendo formação acadêmica de alto nível, ao tempo que faz ciência de excelência, ou seja, fazendo ciência na periferia, sem que esta seja ciência periférica. Para isso, no entanto, terá que orientar, cada vez mais, suas agendas de pesquisas a partir das questões/problemas locais, buscando intensificar a interatividade com a sociedade, uma vez que *“à medida que a ciência (universidade) se insere mais na sociedade, esta se insere mais na ciência (universidade)”* (SANTOS, 2011, p. 44).

Esta perspectiva é potencializada pelo fato de que a interiorização da educação superior tem se dado de forma verticalizada, ou seja, com ampliação concomitante da oferta da graduação e da pós-graduação. Desse modo, de maneira geral, o que se tem observado é que a maioria dos estudantes dos PPG são estudantes da própria região, que, portanto, conhecem muito de perto os problemas/demandas locais, pois convivem com

eles cotidianamente. Isso, em tese, lhes garante, enquanto pesquisadores, melhores condições de estabelecer as relações éticas necessárias para interagir criticamente com os problemas/comunidades estudados, sem correr o risco de, conforme alerta Abdi (2015), impor construções epistêmicas hegemônicas que podem produzir colonizações espaciais e de conhecimento aos pesquisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo aqui estabelecido foi de analisar propostas e perspectivas do/no processo de interiorização da PG, tendo como *locus* de estudo as regiões do Oeste de SC e do Sudoeste do PR. Duas questões sensibilizaram nossas análises: 1) Que movimentos estiveram presentes na gênese e consolidação da ES das duas regiões? 2) Quais perspectivas emergem dos principais objetivos/orientações/motivações da jovem PG regional?

No que se refere aos movimentos a interiorização da PG nas duas regiões têm, por um lado, características muito semelhantes à expansão pela via da verticalização nas IES públicas e comunitárias. Além dessa característica, outra que chama atenção é o protagonismo da comunidade regional na conquista e implantação das IES, o que coloca a ES, incluída aí a PG, como depositária de muitas expectativas relacionadas ao desenvolvimento regional. As propostas dos PPG regionais trazem compromissos e objetivos explícitos que os vinculam ao desenvolvimento da região, no entanto são atravessados pelos critérios de avaliação CAPES e dos editais de fomento à pesquisa, moldados a partir da lógica hegemônica de produção de conhecimento e ciência.

Já no que se refere às perspectivas, por um lado a relação do tipo centro/periferia, identificada nas propostas dos programas, aponta para caminhos de reprodução de modelos já consolidados. No entanto, essa relação pode, nestes lugares, diversos e distintos, construir não apenas tensionamentos, mas outras perspectivas, que ao entenderem o lugar como possibilidades decoloniais, possam construir perspectivas voltadas às sensibilidades de mundo.

Por fim, cabe pontuar que as análises e reflexões aqui apresentadas são um primeiro exercício de pensar a interiorização da pós-graduação *stricto sensu*, de modo que novas

questões foram sendo incorporadas àquelas que motivaram a investigação. Assim, ao longo do trabalho emergiram outras temáticas, como a migração docente, as relações de poder dentro das instituições *multicampi*, a relação das agendas de pesquisas e as demandas regionais, que apontam a necessidade da continuidade dos estudos com vistas a compreender e propor mudanças epistêmicas que nos permitam uma melhor compreensão da interiorização da educação superior no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABDI, A. A. Decolonizing Global Citizenship Education: Critical Reflections on the Epistemic Intersections of Location, Knowledge, and Learning. In: ABDI, Ali A.; SHULTZ, Lynette; PILLAY, Thashika (Eds.). Decolonizing Global Citizenship Education. Boston: Sense Publishers, 2015. p. 11-26.

AGUIAR, L. C. O Processo de Interiorização da Educação Superior Catarinense. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX Anped Sul, 2012, Caxias do Sul. Anais da Caxias do Sul: UCS, 2012.

AVELLAR, S. O. de C.. Migração interna de mestres e doutores no Brasil: algumas considerações. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 11, n. 24, p. 429-457, 2014. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/512/pdf>>. Acesso em 31 de julho de 2020.

BOGDAN, R. C.; **BIKLEN**, S. K. Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods. 5. Ed. Boston: Allyn & Bacon, 2007.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, Seção 01, p. 10.369. 1968. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, p. 27.833. 1996.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG **2005-2010**. Brasília, DF: CAPES, 2004. 91p. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: 31 de julho de 2020.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010. v. 1. 309p. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 31 de julho de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria do Ministério da Educação nº 126, de 19 de julho de 2012. Brasília, 2012. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2013-pdf/12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf>>. Acesso em: 27 de julho de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 – **2014**. (Balanço Social 2003/2014) Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 10 de novembro de 2019.

_____. Decreto Lei nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 241, Seção 01, p. 2-5. 2017. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-9-235-de-15-de-dezembro-de-2017-1101286-1101286>>. Acesso em 19 de outubro de 2020.

CHARLES, C.; VERGER, J. História das universidades. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. 1996.

COSTA, D. P. da; ROMERO, M. A. Institutos Federais e migrações laborais: reflexões sobre o tema a partir do estudo de caso do Campus Valparaíso do Instituto Federal de Goiás. In: VII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población e XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 2016, Foz do Iguaçu, Paraná. **Anais ...**, 2016. Disponível em: <<http://abep.org.br/xxencontro/files/paper/94-168.pdf>>. Acesso em 01 de agosto de 2020.

CROSS, D.; THOMSON, S.; SINCLAIR, A. Research in Brazil: a report for CAPES by

Clarivate Analytics. 2018. 73p. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/17012018-capes-incitesreport-final-pdf/view>>. Acesso em 28 de janeiro de 2020.

DAMO, M. R. S. Análise da descentralização administrativa do governo do Estado e os efeitos da fragmentação territorial no oeste catarinense. 2006. 205p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DEMARCO, S. M.; MAIA, C. M. O programa de promoção da sustentabilidade de espaços sub-regionais: um estudo de caso sobre a mesorregião Grande Fronteira do Mercosul. Colóquio, v. 12, n. 1, p. 183-191. 2015. DOI: <https://doi.org/10.26767/coloquio.v12i1.228>.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em 19 de outubro de 2020.

GIOLO, J. A educação brasileira: panorama geral e principais desafios. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 15, n. 1, p. 100-119. 2008. Disponível em <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7520/4433>>. Acesso em 24 de Agosto de 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2003. Brasília : INEP, 2004. Disponível em <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 28 de janeiro de 2019.

Sinopse Estatística da Educação Superior 2014. Brasília : INEP, 2015. Disponível em <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 28 de janeiro de 2019.

Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília : INEP, 2019. Disponível em

<<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> >. Acesso em 28 de janeiro de 2019.

KREIMER, P. Ciencia y periferia. In: KREIMER, Pablo. El científico es también un ser humano. Buenos Aires: Siglo XXI. 2009. p. 113-138.

_____. Internacionalização e tensões da ciência latino-americana. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 63, n. 2, p. 56-59, 2011. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252011000200018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 de janeiro de 2020. <http://dx.doi.org/10.21800/S0009-67252011000200018>.

LIMA, J. F. de; **EBERHARDT**, P. H. de C. Mesorregião grande fronteira do Mercosul: perfil locacional do desenvolvimento regional. *Redes*, v. 15, n. 2, p. 134-151, 2010. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/download/1304/1528>>. Acesso em 28 de janeiro de 2020.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*. Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MUGNAINI, R. Produção e impacto da pesquisa brasileira: confrontando contextos internacional e nacional. *Blog SciELO em Perspectiva*, 2018. Disponível em: <<https://blog.scielo.org/blog/2018/08/27/producao-e-impacto-da-pesquisa-brasileira-confrontando-contextos-internacional-e-nacional/>>. Acesso em 25 de outubro de 2020.

NEVES, C. E. B.; **MARTINS**, C. B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, T.; ZEN, E. L.; WELLER, W.; SHUGUANG, J.; KAIYUAN, G.. (Org.). *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. 1. ed. Brasília; Pequim: IPEA; Social Science Academic Press/ SSAP., 2016, v. 1, p. 95-124.

OLIVEIRA, J. V. de. Interiorização do Ensino Superior: prática profissional, flutuação e políticas de atenção ao docente. 2018. 73p. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Dinâmicas Territoriais do Semiárido). Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2018.

PINHEIRO, C. H. L. Cidade, universidade e percepções docentes no contexto da expansão interiorizada do ensino superior público no estado do Ceará. R. Inter. Interdisc. INTERthesis, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 38-54. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1807-1384.2018v15n2p38>>. Acesso em 01 de agosto de 2020.

POLI, O. L. Economia Solidária e Educação: experiências de trabalho e educação em agroindústrias familiares associativas no Oeste catarinense. 2006. 336f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

QUIJANO, A. Ensayos en Torno a La Colonialidad del Poder. In: MIGNOLO, Walter (compilador). Aníbal Quijano: ensayos en torno a la colonialidad del poder. Buenos Aires: Del Signo, 2019.

RISTOFF, D. I. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. Cadernos do GEA, Rio de Janeiro, n. 3, p. 1-56. 2013. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

RUBIN, M. O. Ensino superior: uma análise da expansão no Sudoeste do Paraná. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em 06 de dezembro de 2019.

SANTOS, B. de S. Da Ideia de Universidade a Universidade de Ideias. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Revista Crítica de Ciências Sociais, 27/28, p. 11-62. 1989. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10316/10800>>. Acesso em 14 de outubro de 2019.

_____. Da ciência moderna ao novo senso comum. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2000. p. 55-117.

_____. A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. Ed. São Paulo: Cortez. 2011. (Coleção questões de nossa época, v.11).

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889. 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>. Acesso em 24 de agosto de 2020.

TREVISOL, J. V; De **BASTIANI, S. C.** O cinquentenário da educação superior no oeste de Santa Catarina. *Revista Internacional De Educação Superior*, Campinas, v.6, p. 1-25. 2019. <<https://doi.org/10.20396/riesup.v6io.8656167>>. Acesso em 06 de dezembro de 2019.

VIEIRA, S. L.; NOGUEIRA, J. F. F. Reformas da educação superior no Brasil: tempo(s) e movimento(s). *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 35, p. 13-28. 2017. <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5911>>. Acesso em 24 de agosto de 2020.

WEB OF SCIENCE GROUP. A pesquisa no Brasil: promovendo a excelência. Análise preparada para a CAPES pelo Grupo Web of Science. A Clarivate Analytics Company, 2018. Disponível em: <https://www.sbponline.org.br/arquivos/Promovendo_a_excele%CC%82ncia.pdf>. Acesso em 25 de outubro de 2020.