UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
GEORGIA DA CUNHA BEN

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UNESPAR

Linha da pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
Professor Orientadora: Rita de Cássia Gonçalves

CURITIBA
2024

GEORGIA DA CUNHA BEN

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UNESPAR

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.
Orientador: Profa. Rita de Cássia Gonçalves

CURITIBA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na fonte Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos" Universidade Tuiuti do Paraná

B456 Ben, Georgia da Cunha.
Extensão universitária e uma análise da experiência de implantação da curricularização da extensão na UNESPAR / Georgia da Cunha Ben; orientadora Prof.ª Dra. Rita de Cássia Gonçalves.
267f

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2024

1. Extensão universitária. 2. Curricularização da extensão. 3. Educação superior. 4. Responsabilidade social. 5. Integração ensino-pesquisa-extensão. I. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação/ Doutorado em Educação. II. Título.
.

CDD – 378.1554

Dedico este trabalho a minha família, meus pais Maria Elena e Tomás Edson, meu esposo Fábio e aos meus filhos que sempre compreenderam minhas abdicações em prol de um sonho. A todos que contribuíram direta e indiretamente nesse percurso acadêmico, colegas de doutorado, colegas de trabalho e alunos.

A educação é o meio pelo qual se desenvolvem as capacidades humanas, mas deve também ser vista como um instrumento de transformação social. A educação não pode ser apenas um reflexo das relações de produção existentes, mas deve engendrar a consciência crítica que permita aos indivíduos entenderem e reverterem as estruturas de opressão e desigualdade. Ela deve proporcionar as condições para o desenvolvimento completo das potencialidades humanas e preparar os indivíduos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Karl Marx, 1845, p.67

RESUMO

A extensão universitária desempenha um papel fundamental no fortalecimento do vínculo entre as instituições de ensino superior e a sociedade. Este estudo analisa a experiência de implantação da curricularização da extensão na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), explorando seus impactos, desafios e possibilidades. A apresentação deste tema se fundamenta no crescente reconhecimento da extensão como uma dimensão essencial do ensino e da pesquisa, reforçada pela obrigatoriedade de sua curricularização nas instituições de ensino superior brasileiras, conforme a Resolução CNE/CES nº 7/2018. A curricularização prevê que 10% da carga horária dos cursos de graduação sejam dedicados a atividades de extensão, promovendo uma formação cidadã e integradora. A justificativa do estudo reside na necessidade de compreender como as mudanças curriculares impactam a formação dos estudantes, a prática docente e a relação entre a universidade e a comunidade. A UNESPAR, como uma instituição multicampi, apresenta especificidades regionais e organizacionais que tornam seu processo de curricularização da extensão um caso relevante para análise. A problemática levantada questiona: Como está ocorrendo a implantação da curricularização da extensão da Unespar? O objetivo geral da pesquisa define-se como: Analisar como a curricularização da extensão na Unespar está sendo implantada. Quanto aos objetivos específicos definiu-se: Compreender a função da extensão universitária, suas influências, pressões e impactos até chegarmos na implantação da curricularização da extensão; Demonstrar a legislação que rege a extensão universitária e as práticas extensionistas e, por fim, analisar a curricularização da extensão na Unespar, com ênfase no campus de Paranaguá. De cunho bibliográfico e descritivo, o presente estudo sintetiza o arcabouço teórico-conceitual que baliza a cronologia do ensino superior e da Extensão Universitária no Brasil, refletindo sobre sua gênese, práxis e contradições. A tese foi dividida em três capítulos, no primeiro capítulo do trabalho, foi delimitado sobre a Universidade e Sociedade procura retrarar o panoramo geral do ensino superior, as influências e processo histórico, descrita através dos subtítulos a seguir: desenvolvimento do ensino superior, oferta do ensino superior no Brasil, Organização acadêmica e administraçãodo ensino superior, evolução do ensino superior (INEP MEC), Infuências dos organismos internacionais na política de educação superior, o neoliberalismo e educação superior brasileira (1990-2016) e a Mercantilização da educação superior brasileira. No segundo capítulo buscou-se trabalhar com os conceitos da extensão universitária. Onde se descreve a extensão universitária como ferramenta de formação do indivíduo e para dados complementares entendendo que a extensão universitária na vida do pesquisador teve início no Estado do Paraná, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), acredita-se que é de suma importância descrever as práticas extensionistas do Estado do Paraná, a "Universidade Sem fronteiras", marco que contribuiu e impulsionou as práticas de extensão no Estado. No desenvolvimento do capítulo, descreve-se também a extensão universitária através do estado da arte, onde se buscou coletar, mapear e debater as obras acadêmicas em diferentes campos das ciências. Deve-se entender que o "estado da arte" é um elemento que permite compreender o tema, bem como relatar conceitos que já se tem descoberto a respeito do tema coletado até 2018 pelo fato deste ano ter ocorrido a criação da lei de Curricularização da Extensão onde todos os resumos delimitados deverão auxiliar e procurar compreender as ações extensionistas no âmbito de seus objetivos legais. Na análise destaca-se o conceito e a prática de extensão sempre comparando com os documentos analisados de extensão e analisaremos os documentos que regem a extensão universitária. Sendo eles o Decreto No 19.851, de abril de 1931, a lei da Reforma Universitária de 1968, a Política Nacional de Extensão Universitária apresentada à comunidade universitária pela PROEC (Pró-reitoria de extensão e cultura), a LDB/96 e o CNE/CES n°7 de 18 de dezembro de 2018.

No mesmo capítulo se descreve também sobre a extensão universitária na Unespar, seus regulamentos e diretrizes constantes na Pró-reitoria de extensão e cultura (PROEC). O capítulo terá subtítulos abordando os aspectos teóricos e a legislação acerca da extensão, dados complementares entendendo que a extensão universitária na vida do pesquisador teve início no Estado do Paraná, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), acredita-se que é de suma importância descrever as práticas extensionistas do Estado do Paraná, a Universidade sem fronteiras, marco que contribuiu e impulsionou as práticas de extensão no Estado. E por fim, no terceiro capítulo pretende-se discutir através das informações coletadas a proposta de Curricularização da extensão, analisando os documentos da Unespar e descrevendo as práticas extensionistas na Unespar campus de Paranaguá e as ações previstas para a implantação da Curricularização da extensão. Conclui-se que a implantação da curricularização da extensão na UNESPAR reflete um avanço significativo no alinhamento das diretrizes acadêmicas às demandas sociais contemporâneas. Esse processo reforça a função social da universidade, promovendo a integração entre ensino, pesquisa e extensão e contribuindo para a formação de profissionais mais engajados com as necessidades de suas comunidades. Apesar dos avanços, a análise evidencia desafios consideráveis, como a necessidade de reestruturação dos planos pedagógicos de curso, a adaptação de docentes e discentes às novas práticas e a criação de mecanismos para garantir a efetiva interação com a comunidade. Esses desafios são ampliados pelas especificidades multicampi da instituição, que exigem uma abordagem sensível às particularidades regionais. A curricularização da extensão, ao exigir que parte significativa da formação acadêmica esteja voltada para práticas sociais, estimula o desenvolvimento de competências como responsabilidade social, trabalho em equipe e a capacidade de articular teoria e prática. Por outro lado, também exige um fortalecimento institucional que inclua capacitação docente, financiamento adequado e a formulação de políticas que assegurem a sustentabilidade das ações extensionistas. Como contribuição prática, este estudo oferece subsídios para outras instituições de ensino superior que estão em processo de adaptação às novas exigências, apontando estratégias e possíveis caminhos para uma integração efetiva entre currículo e extensão. Além disso, reforça a relevância de discussões contínuas sobre o papel da universidade na sociedade, destacando que a extensão não deve ser encarada apenas como uma formalidade curricular, mas como uma oportunidade de transformação social e acadêmica.

Palavras-chave: Extensão universitária. Curricularização da extensão. Educação superior. Responsabilidade social. Integração ensino-pesquisa-extensão.

ABSTRACT

University extension plays a fundamental role in strengthening the bond between higher education institutions and society. This study analyzes the experience of implementing extension curricularization at the State University of Paraná (UNESPAR), exploring its impacts, challenges, and possibilities. The presentation of this theme is based on the growing recognition of extension as an essential dimension of teaching and research, reinforced by the mandatory curricularization of extension in Brazilian higher education institutions, according to Resolution CNE/CES No. 7/2018. The curricularization provides that 10% of the workload of undergraduate courses be dedicated to extension activities, promoting citizenship and integrative education. The justification for the study lies in the need to understand how curricular changes impact student education, teaching practice, and the relationship between the university and the community. UNESPAR, as a multicampus institution, has regional and organizational specificities that make its extension curricularization process a relevant case for analysis. The problem raised questions: How is the implementation of the extension curriculum at Unespar taking place? The general objective of the research is defined as: To analyze how the extension curriculum at Unespar is being implemented. As for the specific objectives, they were defined: Understanding the function of university extension, its influences, pressures and impacts until we reach the implementation of the extension curriculum; Demonstrate the logic that rege the universitária extension and the extensionistas practices and, finally, analyze them. extension curriculum at Unespar, with emphasis on the Paranaguá campus. Of a bibliographic and descriptive nature, the pre-study is synthesizing the theoretical-conceptual framework that highlights the chronology of the teaching superior and of the Universitária Extension in Brazil, reflecting on its genesis, praxis and contradictions. The thesis was divided into three chapters. The first chapter of the work was focused on the University and Society, seeking to portray the general panorama of higher education, its influences and historical process, described through the following subtitles: development of higher education, provision of higher education in Brazil, academic organization and administration of higher education, evolution of higher education (INEP MEC), influences of international organizations on higher education policy, neoliberalism and Brazilian higher education (1990-2016) and the commodification of Brazilian higher education. The second chapter sought to work with the concepts of university extension. Where universitária extension is described as a tool for the formation of the individual and for complete data understanding what extension is universitária in the video of the researcher had an opening in the Estado of Paraná, in the Universidade Estadual do Paraná (Unespar), what is extremely important is to describe the extensive practices of the State of Paraná, the "Universidade Sem fronteiras", march who contributed and encouraged the practices of extension in the Estado. In the development of the chapter, the university extension across the state of art is also described, where we sought to collect, map and debate academic works in different fields of science. It is necessary to understand that the "state of art" is an element that allows you to understand the subject, as well as revealing concepts that already exist. have discovered the result of the collection collected up to 2018 due to the fact that this year the creation of the curriculum Extension where all the summaries given should help you and try to understand the extreme actions within the scope of your objectives legais. In the analysis, the concept and practice of extension are highlighted without comparing with the documents analyzed from extension. We will analyze the documents that govern the universitária extension. These are Decree No. 19,851, from April 1931, which is the result of the Unified National Policy of 1968, the National Policy of Extension Universitária apresentada to the community

universitária by PROEC (Pro-reitoria of extension and culture), the LDB/96 and the CNE/CES n°7 de December 18, 2018.

The same chapter also describes the university extension at Unespar, its regulations and guidelines set forth by the Office of the Vice-Rector for Extension and Culture (PROEC). The chapter will have subtitles addressing the theoretical aspects and legislation regarding extension, Complemental data understands that the researcher's unveiling extension took place in the State of Paraná, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), acedita-se whe is importania aimportan descrever as practices extensionistas of State of Paraná, the Unified State without frontiers, a figure who contributed to and encouraged the practices of extension in the State. And finally, in the third chapter, we discuss the proposal for the extension curriculum, analyzing the documents from Unespar and describing the extensionistas practices on the Unespar campus of Paranaguá and the previstas actions stop Implementation of the Curricularization of Extension. It is concluded that the implementation of the curricularization of extension at UNESPAR reflects a significant advance in the alignment of academic guidelines with contemporary social demands. This process reinforces the social function of the university, promoting integration between teaching, research and extension and contributing to the training of professionals who are more engaged with the needs of their communities. Despite the progress, the analysis highlights considerable challenges, such as the need to restructure course pedagogical plans, adapt teachers and students to new practices and create mechanisms to ensure effective interaction with the community. These challenges are amplified by the institution's multi-campus specificities, which require an approach that is sensitive to regional particularities. The curricularization of extension, by requiring that a significant part of academic training be focused on social practices, encourages the development of skills such as social responsibility, teamwork and the ability to articulate theory and practice. On the other hand, it also requires institutional strengthening that includes teacher training, adequate funding and the formulation of policies that ensure the sustainability of extension activities. As a practical contribution, this study offers support for other higher education institutions that are in the process of adapting to new requirements, pointing out strategies and possible paths for effective integration between curriculum and extension. In addition, it reinforces the relevance of ongoing discussions on the role of the university in society, highlighting that extension should not be seen merely as a curricular formality, but as an opportunity for social and academic transformation.

Keywords: University extension. Curricularization of extension. Higher education. Social responsibility. Integration of teaching-research-extension.

RESUMEN

La extensión universitaria juega un papel fundamental en el fortalecimiento del vínculo entre las instituciones de educación superior y la sociedad. Este estudio analiza la experiencia de implementación de la curricularización de extensión en la Universidad Estadual de Paraná (UNESPAR), explorando sus impactos, desafíos y posibilidades. La presentación de este tema se basa en el creciente reconocimiento de la extensión como dimensión esencial de la enseñanza y la investigación, reforzado por la curricularización obligatoria de la extensión en las instituciones de educación superior brasileñas, de acuerdo con la Resolución CNE/CES nº 7/2018. La curricularización prevé que el 10% de la carga horaria de los cursos de pregrado se dedique a actividades de extensión, promoción de la ciudadanía y formación integradora. La justificación del estudio radica en la necesidad de comprender cómo los cambios curriculares impactan la formación de los estudiantes, la práctica docente y la relación entre la universidad y la comunidad. UNESPAR, como institución multicampus, presenta especificidades regionales y organizativas que hacen de su proceso de curricularización de extensión un caso relevante de análisis. El tema planteado pregunta: ¿Cómo se está dando la implementación del plan de estudios de extensión de Unespar? El objetivo general de la investigación se define como: Analizar cómo se está implementando el currículo de extensión en Unespar. En cuanto a los objetivos específicos definidos: Comprender la función de la extensión universitaria, sus influencias, presiones y impactos hasta llegar a la implantación de planes de estudios de extensión; Demostrar la legislación que regula la extensión universitaria y las prácticas de los extensionistas y, por tanto, Finalmente, analizar el plan de estudios de extensión de la Unespar, con énfasis en el campus de Paranaguá. De carácter bibliográfico y descriptivo, el preestudio va sintetizando el marco teórico-conceptual que resalta la cronología de la enseñanza. superior y de la Extensión Universitaria en Brasil, reflexionando sobre su génesis, praxis y contradicciones. La tesis se dividió en tres capítulos, en el primer capítulo del trabajo se delimitó sobre Universidad y Sociedad, buscando retratar el panorama general de la educación superior, las influencias y proceso histórico, descrito a través de los siguientes subtítulos: desarrollo de la educación superior educación, oferta de educación superior en Brasil, Organización académica y administración de la educación superior, evolución de la educación superior (INEP MEC), Influencias de los organismos internacionales en la política de educación superior, Neoliberalismo y educación superior brasileña (1990-2016) y la comercialización de la educación superior brasileña. En el segundo capítulo buscamos trabajar con los conceptos de extensión universitaria. Donde se describe la extensión universitaria como una herramienta para la formación del individuo y para la comprensión completa de lo que es la extensión. La universidad en el video del investigador tenía una apertura en el Estado de Paraná, en la Universidad Estatal de Paraná (Unespar), lo que es sumamente importante es describir las prácticas extensivas del Estado de Paraná, la "Universidad Sem fronteiras", marcha que contribuyó e impulsó las prácticas de extensión en el Estado. En el desarrollo del capítulo también se describe la extensión universitaria a través del estado del arte, donde se buscó recopilar, mapear. Debatir los trabajos de académicos en diferentes campos de la ciencia. Es necesario entender que el "estado del arte" es un elemento que permite comprender el tema, además de revelar conceptos que ya existen. han descubierto el resultado de la recopilación recogida hasta 2018 debido a que este año se inicia la creación del plan de estudios Extensión donde todos los resúmenes reseñados deben ayudar y buscar comprender las acciones extremas dentro del alcance de su legáis. En el análisis se destaca el concepto y la práctica de la extensión sin comparar con los documentos analizados desde la

extensión. Analizaremos los documentos que rigen la extensión universitaria. Se trata del Decreto N° 19.851, de abril de 1931, que es resultado de la Política Nacional Unificada de 1968, la Política Nacional de Extensión Universitaria presentada a la comunidad universitaria por el PROEC (Pro-reitoria de extensión y cultura), la LDB/96 y la CNE/CES n°7 el 18 de diciembre de 2018. En el mismo capítulo también se describe sobre la extensión universitaria en la Unespar, su normativa y lineamientos constantes en el Decanato de Extensión y Cultura (PROEC). El capítulo tendrá subtítulos abordando los aspectos teóricos y la explicación de la extensión, datos complementarios respecto de lo que es La extensión universitaria en el video del investigador tenía una apertura en el Estado de Paraná, en la Universidad de Paraná. (Unespar), creen que es de suma importancia describir las prácticas extremas del Estado de Paraná, a Universidad sin fronteras, marcha que contribuyó e impulsó las prácticas de extensión en el Estado. Y finalmente, en el tercer capítulo pretendemos discutir la propuesta de Currículo de extensión, análisis de documentos de la Unespar y descripción de las prácticas de los extensionistas en el campus de la Unespar. de Paranagua y las acciones planificadas previamente para la implantación de la extensión Curricularización. Se concluye que la implementación de la curricularización de extensión en UNESPAR refleja un avance significativo en el alineamiento de los lineamientos académicos con las demandas sociales contemporáneas. Este proceso refuerza la función social de la universidad, promoviendo la integración entre docencia, investigación y extensión y contribuyendo a la formación de profesionales más comprometidos con las necesidades de sus comunidades. A pesar de los avances, el análisis destaca desafíos considerables, como la necesidad de reestructurar los planes la pedagogía del curso, la adaptación de docentes y estudiantes a nuevas prácticas y la creación de mecanismos para garantizar una interacción efectiva con la comunidad. Estos desafíos se ven amplificados por las especificidades multicampus de la institución, que requieren un enfoque sensible a las particularidades regionales. La curricularización de la extensión, al exigir que una parte importante de la formación académica esté enfocada a prácticas sociales, incentiva el desarrollo de habilidades como la responsabilidad social, el trabajo en equipo y la capacidad de articular teoría y práctica. Por otro lado, también requiere fortalecer institucional que incluya la formación docente, el financiamiento adecuado y la formulación de políticas que aseguren la sostenibilidad de las acciones de extensión. Como aporte práctico, este estudio ofrece apoyo a otras instituciones de educación superior que se encuentran en proceso de adaptación a nuevos requerimientos, señalando estrategias y posibles caminos para una integración efectiva entre currículo y extensión. Además, refuerza la relevancia de los debates continuos sobre el papel de la universidad en la sociedad, destacando que la extensión no debe verse sólo como una formalidad curricular, sino como una oportunidad para la transformación social y académica.

Palabras-clave: Extensión universitaria. Plan de estudios de extensión. Educación superior. Responsabilidad social. Integración docencia-investigación-extensión.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 28

1 UNIVERSIDADE E SOCIEDADE 46

1.1 O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL 59

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES VOLTADAS PARA O CURSO DE EXTENSÃO 78

1.3 OFERTA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL 90

1.4 COMPREENDENDO O ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DO SENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 98

1.5 INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR 109

1.5 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 120

1.6. MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA 123

2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 138

2.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SUA EXPRESSIVA REPRESENTATIVIDADE PARA UFABC 150

2.2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS 151

2.3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO 157

2.4 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO PARANÁ - UNIVERSIDADE SEM FRONTEIRAS (USF) 165

3 UNESPAR E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 170

3. 1 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO 179

3.2 PROEC – PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA UNESPAR 191

3.3 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UNESPAR: EXEMPLOS E DIFICULDADES 192

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 195

REFERÊNCIAS.....**198**

ANEXOS.....**206**

QUADROS

Quadro 1 – Comparação de publicação ano a ano 42
Quadro 2 - Comparação de publicações ano a ano 43
Quadro 3- Evolução cronológica das universidades 53
Quadro 4 - Evolução do número das instituições de educação superior por dependência administrativa no Brasil (1995-2002).....64
Quadro 5 - Evolução da matrícula em cursos de graduação presenciais por dependência administrativa no Brasil (1995-2002).....64
Quadro 6 -Evolução do número de instituições de educação superior por dependência administrativa (2003-2010) 65
Quadro 7 - Evolução Cronológica das universidades públicas do Brasil 67
Quadro 8 - Políticas Públicas e ações voltadas para o curso de extensão em educação no Brasil.....78
Quadro 9 - Distribuição e características das matrículas no Ensino Superior por Região no Brasil em 2022.....106
Quadro 10 - Principais órgãos internacionais envolvidos no ensino superior brasileiro 115
Quadro 11 - Fatores levados em consideração na escolha da faculdade ou universidade, de acordo com o formato de ensino.....119
Quadro 12 - Classificação das ações extensionistas por área de entensão - número de ações extensionistas por área de extensão.....174
Quadro 13 - Classificação das ações por Campus da UNESPAR - número de ações extensionistas em 2023 por campus 175
Quadro 14 - Projetos contemplados PIBEX e PIBIX 176
Quadro 15 - Distribuição das bolsas - mês por categoris.....177
Quadro 16 - Cronograma de plano de trabalho para análise e regularização das ACECS ...192

GRÁFICOS

Gráfico 1- Teses e dissertações.....40
Gráfico 2 - Conparação anual entre tese e dissertações publicadas.....40
Gráfico 3 - Comparação entre as publicações por área de conhecimento 41
Gráfico 4 – Evolução do número de Instituições de Ensino Superior no Brasil 81
Gráfico 5 - Evolução do número de matrículas no Ensino Superior Brasileiro (em milhões) 81
Gráfico 6 – Taxa de analfabetismo (%) por grupos de idade 86
Gráfico 7 - Taxa de analfabetismo por gênero 86
Gráfico 8 - Taxa de analfabetismo por grandes regiões 87
Gráfico 9 - Taxa de analfabetismo por cor de raça.....87
Gráfico 10 - Distribuição das pessoas de 25 nos ou mais de idade, segundo nível de instrução 88
Gráfico 11 - Instituições por Categoria Administrativa 91
Gráfico 12 - Instituiçõees por organizações acadêmicas.....91
Gráfico 13 - Evolução dos polos de Ead 92
Gráfico 14 - Evolução do número de matrículas no Ensino Superior Brasileiro (em milhões) 93
Gráfico 15 - Ingressantes dos números presenciais e ingressantes em cursos Ead 93
Gráfico 16 - Concluintes em cursos presenciais e concluintes em cursos Ead 94
Gráfico 17 - Financiamneto Reembonsável e Financiamento não reembolsável.....95
Gráfico 18 – Evasão.....96
Gráfico 19 - Indicadores de trajetória.....96
Gráfico 20 - Evolução dos índices de IDH por estado – extensão é uma das centenas de fatores 166
Gráfico 21 - Evolução do IDH - M.....167
Gráfico 22 - Quantidade de bolsas de extensão na UNESPAR.....177

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista pessoal, acredito que a educação de qualidade é um direito fundamental e um alicerce para o desenvolvimento sustentável de qualquer nação. A graduação desempenha um papel fundamental nesse contexto, pois é o nível educacional onde se concentram as pesquisas de ponta e a formação de docentes e gestores que irão atuar na educação básica e superior. Portanto, a implementação de políticas eficazes de graduação não só eleva os padrões acadêmicos, mas também fortalece a capacidade do país de inovar e competir em uma economia globalizada, onde o conhecimento é um recurso estratégico.

Ao realizar uma análise voltada às extensões universitárias em educação, objeto deste estudo, nota-se a importância da integração entre ensino, pesquisa e extensão. Essa tríade constitui o núcleo das universidades e centros de pesquisa, sendo essencial para a produção de conhecimento relevante e a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social. As políticas que promovem essa integração são capazes de criar ambientes acadêmicos mais dinâmicos e produtivos, fomentando a troca de experiências e a colaboração interdisciplinar, aspectos fundamentais para a resolução de problemas complexos que caracterizam a sociedade contemporânea.

Ainda, é imperativo reconhecer que as políticas de extensões universitárias devem ser continuamente avaliadas e ajustadas para responder às mudanças socioeconômicas e tecnológicas. A globalização, a revolução digital e as novas demandas do mercado de trabalho impõem desafios inéditos que requerem respostas ágeis e inovadoras. Nesse sentido, o desenvolvimento da implantação da curricularização na extensão universitária que incentivem a inovação pedagógica, a inclusão social e a internacionalização dos programas de extensão é crucial para assegurar que o Brasil forme líderes educacionais capazes de enfrentar e superar esses desafios, contribuindo para o progresso e a equidade social.

De ponto, antes de submergir, especificamente, ao universo em que esta pesquisa se localiza, é importante conhecer, com afinco, aspectos inerentes as reformas educacionais de no que tange as extensões universitárias, visando, assim, inserir-nos no contexto da extensão em território nacional, para que assim, possamos compreender a relevância das políticas de extensão em educação no Brasil. Essas políticas são fundamentais para o avanço acadêmico e científico do país, contribuindo diretamente para a melhoria da qualidade educacional em todos os níveis de ensino. A expansão e consolidação dos programas de extensão têm proporcionado a formação de profissionais altamente qualificados, capazes de promover inovações pedagógicas e gerenciais nas instituições educacionais.

A extensão universitária, como um dos pilares fundamentais do ensino superior, desempenha um papel essencial na promoção do diálogo entre a universidade e a sociedade. No

Brasil, a implementação da curricularização da extensão, conforme previsto pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, estabelece um marco importante para a consolidação desse diálogo, ao integrar práticas extensionistas aos currículos dos cursos de graduação. Este movimento busca promover uma formação acadêmica mais completa, envolvendo os estudantes em atividades que abordem problemas reais das comunidades e fortalecendo a relação entre ensino, pesquisa e extensão.

No contexto da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), a implementação da curricularização da extensão apresenta desafios e oportunidades únicos, considerando sua estrutura multicampi e diversidade regional. Estudos recentes (Silva *et al.*, 2021; Oliveira; Martins, 2020) destacam que a adaptação das práticas extensionistas às demandas locais é um dos principais obstáculos enfrentados por universidades públicas brasileiras. Por outro lado, a literatura aponta que a curricularização tem potencial para transformar a dinâmica acadêmica, promovendo uma educação voltada à cidadania e ao desenvolvimento sustentável (Freire; Souza, 2019).

Neste contexto, a presente tese, tem como foco, a análise das extensões universitárias no Brasil, examinando seu desenvolvimento histórico e impacto dentro do sistema de ensino superior. Desde a criação das Universidades até os dias atuais, elas sofrem fortes pressões das classes dominantes. Há de se considerar que a cada momento histórico, as universidades sofreram interferências distintas, alguns momentos passaram por importantes transformações, no que refere seus objetivos e ações, porém sua relação com a sociedade sempre esteve presente.

A extensão universitária é um dos três pilares do ensino superior no Brasil, juntamente com o ensino e a pesquisa. Historicamente, a extensão tem sido entendida como um elo entre a universidade e a sociedade, promovendo o intercâmbio de saberes e a aplicação prática do conhecimento acadêmico em benefício das comunidades. Em 2018, a Resolução CNE/CES nº 7 estabeleceu a obrigatoriedade da curricularização da extensão, determinando que 10% da carga horária dos cursos de graduação devem ser destinados a atividades de extensão.

É importante compreender que o Estado não é neutro e que o poder do Estado regula e é regulado por esse jogo, onde se gerencia as regras no qual o resultado não pode ser melhor do que aquele intrínseco à sociedade capitalista.

É de suma importância lembrar que para que uma instituição possa ser considerada uma universidade, ela deve seguir o chamado tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão. Essas três dimensões são indispensáveis para uma universidade, de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e as legislações brasileiras, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Além disso, universidades têm a obrigação de desenvolver pesquisas científicas e articular práticas extensionistas que se integrem ao ensino.

Por outro lado, para instituições de ensino superior classificadas como faculdades, não há essa exigência legal de abranger pesquisa e extensão. O foco principal das faculdades está na oferta de cursos de graduação, com menor ênfase ou ausência nas atividades de pesquisa e extensão.

Assim, o tripé ensino-pesquisa-extensão caracteriza as universidades como espaços de produção de conhecimento, formação crítica e intervenção social, enquanto faculdades podem operar de forma mais restrita no âmbito do ensino, cumprindo funções específicas na formação de profissionais. Isso reforça a importância de debater a curricularização da extensão em universidades, onde a articulação entre ensino, pesquisa e extensão é um diferencial formativo e um requisito institucional.

A obrigatoriedade do tripé ensino, pesquisa e extensão para as universidades está fundamentada na concepção de que essas instituições devem ir além da mera transmissão de conhecimento. Elas devem atuar como centros de produção e difusão de saberes, articulando teoria e prática e contribuindo para o desenvolvimento social, cultural, econômico e científico. Esse modelo é um marco das políticas educacionais brasileiras e diferencia as universidades das faculdades, centros universitários e institutos de ensino superior.

Segundo a LDB (Lei nº 9.394/1996), as universidades devem atender aos seguintes requisitos: o Ensino oferece cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), voltados para a formação de profissionais e pesquisadores. Pesquisa é o responsável por grande parte da produção científica e tecnológica do país. A pesquisa universitária é essencial para o avanço do conhecimento em diversas áreas e para a formação de estudantes críticos e inovadores. Já a Extensão promove a integração da universidade com a sociedade, aplicando os conhecimentos acadêmicos em ações que respondam às demandas sociais, culturais e econômicas.

Este trabalho procura compreender as mudanças junto ao sensino superior questionando se o ensino superior estaria imune a elas? Claro que não, pois a busca pela formação do indivíduo não é recente, porém, devemos compreender quais formações estamos falando? A formação profissional? Mecanizada? Ou ainda a formação crítica, capaz de criar, evoluir e transformar. A formação onde se permite desenvolver a capacidade intelectual do acadêmico, tendo como base ações associadas ao ambiente escolar, familiar e social. Segundo Saviani, a formação do cidadão ético requer cuidados constantes para sobreviver e para adquirir a linguagem (pensamento, simbolização, imaginação, comunicação verbal ou qualquer outra forma de comunicação), condição essencial para que construa sua identidade.

Fenômenos como o movimento de mercantilização da educação superior brasileira será descrito no decorrer da pesquisa, por meio do crescimento das IES privadas e rentáveis e da adoção de estratégias de mercado na direção da financeirização, oligopolização e

internacionalização e deste modo demonstrar o sucateamento da extensão. Pôde-se perceber no decorrer da pesquisa as várias proposições e intervenções dos organismos internacionais na formulação e monitoramento das políticas para a educação com o consentimento do governo federal, o que interfere diretamente nos financiamentos e investimentos no ensino superior.

A mercantilização da educação superior brasileira é um tema de extrema relevância e que suscita diversas reflexões no âmbito acadêmico e político. É importante destacar que a mercantilização da educação superior não ocorre de forma isolada, mas está inserida em um contexto mais amplo de transformações sociais, políticas e econômicas. No caso brasileiro, isso se reflete no crescimento das instituições de ensino superior (IES) privadas e rentáveis, como já citadas anteriormente, bem como na adoção de estratégias de mercado voltadas para a financeirização, oligopolização e internacionalização do setor.

O crescimento das IES privadas e rentáveis é um fenômeno que está diretamente relacionado à expansão do ensino superior no Brasil nas últimas décadas. Diante da crescente demanda por educação de nível superior e da incapacidade do Estado em supri-la integralmente, o setor privado se tornou uma alternativa cada vez mais presente. No entanto, essa expansão desigual e muitas vezes desregulada contribui para o surgimento de oligopólios e concentração de poder em poucas instituições, o que pode comprometer a qualidade e a democratização do ensino.

A adoção de estratégias de mercado, como a financeirização, também merece atenção crítica. A busca por lucratividade e retorno financeiro muitas vezes coloca em segundo plano a missão educacional das instituições, levando a práticas que visam ao aumento de receitas, como a precarização das condições de trabalho dos docentes, o aumento das mensalidades e a oferta de cursos de baixa qualidade e a não exigência das práticas extensionistas.

Torna-se evidente a necessidade de uma análise crítica e aprofundada da mercantilização da educação superior brasileira, levando em conta não apenas seus impactos imediatos, mas também suas causas estruturais e as possibilidades de resistência e transformação por parte da sociedade civil e das instituições educacionais comprometidas com uma educação de qualidade, inclusiva e emancipatória.

Outro importante tema descrito na pesquisa é sobre a influência da teoria do pensamento neoliberal na organização da sociedade capitalista, partindo do pressuposto de que os seres humanos tendem a buscar o bem, o agradável e o útil. De acordo com essa visão, o mercado seria o mecanismo natural para ordenar as escolhas individuais, levando ao equilíbrio, prosperidade e bem-estar para todos. No entanto, essa doutrina ignora a história das sociedades antigas e medievais, especialmente os processos de escravidão e servilismo, e defende que a divisão entre a classe burguesa e a classe trabalhadora no sistema capitalista resulta de escolhas individuais, sem considerar os processos de dominação social anteriores. Uma analogia é feita

com a Lei Áurea de 1888 no Brasil, que oficialmente aboliu a escravidão, sugerindo que os escravos libertos passariam a competir em igualdade de condições no mercado com seus ex-proprietários.

Em um apontamento mais recente e atual, um importante fato histórico que precisa ser mencionado refere-se a 2016, onde tivemos o golpe de Estado e impõe à classe trabalhadora graves restrições associadas a investimentos púbicos, sem esse o único espaço que pode garantir direitos universais, e as contrarreformas trabalhistas, da previdência e da educação. Em seguida, na eleição de 2018, uma realidade que se tornou mais perversa com a eleição foi o fortalecimento de extrema direita que adota concepções e práticas fascistas. Podendo citar alguns atos como negacionismo, resistência às orientações mundiais da ciência e dos cientistas e pela postura fria, cínica, perversa, insana e mórbida em face à morte de milhões (Ramos *et al.*, 2016).

Com o golpe de Estado de 2016, esses movimentos ganharam força e foram implementadas as contrarreformas que afetam profundamente o setor público, como a Emenda Constitucional 95, que congela os investimentos públicos por vinte ano, e a Emenda Constitucional 186, que proíbe o reajuste salarial dos servidores federais até 2036. Essas medidas representam uma ameaça a educação pública e aos trabalhadores do setor, sendo justificadas pelo governo Bolsonaro sob a ideologia da meritocracia.

Segundo Marx e Engels nas análises da gênese do desenvolvimento capitalista seu caráter civilizatório e revolucionário se encerrou simplesmente porque não se buscava acabar com as classes, mas sim mascarar os processos de exploração, agora não mais com servos e escravos, mas sem propriedade e impedidos de vender sua força de trabalho à classe capitalista (Marx, 2013).

Na literatura é possível verificar que a escola sempre foi dual, onde havia escola para as crianças e jovens da classe dirigente e seus intelectuais com tempo e condições para dedicação ao estudo e os filhos da classe trabalhadora que não podiam perder tempo na escola e precisam aprender o ofício para ajudar sua família (Frigotto, 1987).

Mas mesmo dual, até a década 1950, a educação era dominantemente pública, sendo a educação privada ligada a denominações religiosas. A regressão efetiva-se no contexto da passagem da orientação das políticas educacionais pelos organismos intelectuais coletivos do capital nas sociedades ocidentais (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, Banco Interamericano de Desenvolvimento) (Frigotto, 1987).

A educação no escopo da reestruturação produtiva está subordinada ao que sinalizamos como os dois fatos que permitem a vingança do capital contra a classe trabalhadora e as políticas de ajustes e austeridade com as nações de capitalismo dependente. Se a noção de capital humano expressava uma regressão medular porque deslocava a educação de um direito

social e subjetivo para uma moeda de troca, agora o deslocamento é a regressão da regressão, pois se subordina o conhecimento e os valores a serem desenvolvidos na escola ao que serve em termos de conhecimentos e ideologicamente ao mercado. E os intelectuais que orientaram as contrarreformas educativas sob a ideologia do neoliberalismo infestaram o vocabulário pedagógico de pseudo conceitos para sustentar esta regressão. Sociedade do conhecimento passa a ideia de que todos podem e devem se integrar a ela, quando na verdade como nunca o conhecimento cientifico e tecnológico se constitui em propriedade privada do capital e utilizado para explorar e substituir trabalho humano.

Destaca também a transformação da educação em um negócio lucrativo, especialmente a partir da década de 1990, com o Brasil se tornando um epicentro para grandes grupos privados de educação. A Organização Mundial do Comercio, em 2000, sinalizou que o setor educacional era um investimento de baixo risco e alto retorno. Isso levou ao crescimento de megagrupos privados de educação com capital aberto em bolsas de valores (Frigotto, 1987)

Essa investida na educação como negócio tem dois objetivos principais: primeiro, o controle ideológico, expresso na priorização do ensino em detrimento da educação, e segundo, abrir espaço para empresas educacionais privadas venderem ensino e serviços ao setor público, muitas vezes por meio de parcerias. Essa ofensiva é uma ameaça à educação pública no Brasil, pois coloca em risco a qualidade e a equidade do ensino, além de promover a privatização da educação em detrimento do acesso universal e gratuito ao conhecimento.

O contexto da educação no Brasil, especialmente a partir das políticas adotadas durante o período de gestão de Paulo Renato de Souza no Ministério da Educação nos anos 1990. Destaca-se que durante os governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT), houve uma tentativa de reformulação das políticas educacionais, como a substituição do Decreto Lei 2.208/97 pelo Decreto 5.154 de 2004, que facultava o ensino integrado no ensino médio. Além disso, foram criados trinta e oito Institutos Federais de Educação e Ciência e Tecnologia e dezoito universidades públicas, em respota a demandas sociais.

Para Frigotto, no início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, houve a criação de movimentos para monitorar e influenciar as políticas educacionais. Em 2004, surgiu o movimento Escola sem Partido, com o objetivo de controlar ideologicamente o ensino, e em 2005, o movimento Todos pela Educação, financiado por grandes empresas e bancos, visando influenciar a orientação pedagógica da educação (Frigotto, 1987).

Nesta introdução se objetiva ressaltar a importância da luta da classe trabalhadora em meio a essa conjuntura adversa, destacando a educação como pauta central nesse contexto. Florestan Fernandes é citado como referência, colocando a educação como um dos dilemas mais graves do Brasil, comparável à fome, e enfatizando a necessidade de uma consciência

crítica e afirmativa do futuro, como meio de autoemancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do podere pelos trabalhadores (Fernandes, 2020).

Daí entre o tema da pesquisa onde devemos considerar que o tripé ensino-pesquisa-extensão possui uma desigualdade em sua compreensão, principalmente no que se trata da extensão, onde é possível perceber a importância negligenciada e mal compreendida das práticas extensionistas, diferentemente das práticas de pesquisa que diariamente ganham status e grandes incentivos em suas práticas.

Percebe-se que a extensão universitária em suas práticas extensionistas são confundidas muitas vezes com práticas assistencialistas, onde não há integração entre as partes, muito menos um aprendizado, impondo movimentos que nem sempre são naturais da comunidade atendida. Outro ponto importante a se discutir é a desproporção dos valores dos investimentos repassados à extensão, em relação ao ensino e pesquisa.

Também quando se fala de ensino superior, a compreensão das ações intervenientes que definem as políticas educacionais fica mais evidente quando analisamos as agências de financiamento, que impõem condicionalidades ao ajudarem governos. Essas condicionalidades funcionam como verdadeiras amarras no ensino superior.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa será descrito a função da extensão universitária no ensino superior e na sociedade como parte do tripé do ensino superior, bem como compreender sua importância na formação do universitário descrevendo as pressões e impactos gerados através da análise histórica. Durante a evolução histórica, se desenvolveu uma análise das práticas de extensão e seu conceito até chegarmos na curricularização da extensão.

A extensão universitária, parte integrante do tripé do ensino superior não foi diferente, as interferências e movimentos que surgiram no contexto histórico brasileiro exigiram da universidade um compromisso com a população, onde a extensão surge como elemento chave para o desenvolvimento do papel social da universidade diante da comunidade. Sendo assim a extensão universitária aparece como meio concreto e eficaz para que essa ponte entre o fazer universitário e a comunidade se concretize, onde a compreensão das práticas extensionistas no ambiente universitário pode proporcionar ao aluno uma formação plena trabalhando com o tripé indissociável do ensino-pesquisa-extensão.

No decorrer deste trabalho, a pesquisa deve descrever as legislações pertinentes a extensão universitária, o Plano Nacional de Extensão Universitária, Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária e para encerrar a Resolução CNE/CES N° 7 de 18 de dezembro de 2018 (4), para desta forma, compreender as lacunas nas práticas de extensão existentes no ensino superior.

Durante o desenvolvimento descreve-se as práticas extensionistas por sua vez excludentes e elitistas, visto que a quantidade de alunos participantes das extensões é bem menor que os alunos matriculados no ensino superior e ainda, demonstrar que a extensão universitária não utiliza todos os recursos previstos em seus conceitos descritos na Política Nacional de Extensão Universitária.

A curricularização da Extensão proposta pela política pública desafia as instituições de ensino superior brasileiras a repensarem suas concepções e práticas extensionistas, historicamente assistencialistas e ou mercantilistas e, excepcionalmente alinhadas às demandas da sociedade e à dinâmica curricular.

De cunho bibliográfico e descritivo, o presente estudo sintetiza o arcabouço teórico-conceitual que baliza a cronologia do ensino superior e da Extensão Universitária no Brasil, refletindo sobre sua gênese, práxis e contradições. Seu objetivo é dimensionar possibilidades, entraves e dificuldades na implementação da curricularização da Extensão. O ponto de chegada delimita como diretriz de sua implementação, a sistematização do fazer extensionista em programas e projetos integrados aos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

A objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico como prático, é necessária para humanizar os sentidos do homem e criar a sensibilidade humana correspondente a toda a riqueza do ser humano (Marx, 2013).

Entretanto, a educação, assim como os demais fenômenos da vida em sociedade, não se dá no vácuo; é produto do conjunto das relações sociais da existência humana, em seu sentido mais amplo, sendo condicionada por estas relações, que são históricas, pois se desenvolvem no seio de uma determinada sociedade e de uma determinada etapa do processo de desenvolvimento humano. Logo, "[...] poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados" (Mészáros, 2008, p. 25).

Podemos afirmar que a educação nasce com os homens como condição mesma de sua reprodução, como forma de perpetuação da sociedade, de seus valores, de suas crenças, de seus conhecimentos, etc. Embora isso seja verdade, também é verdade que as sociedades estão sempre mudando, se transformando, pois não só recebemos passivamente os conteúdos da cultura, como também interferimos qualitativamente para ressignificação destes conteúdos a partir da nossa atividade sobre o mundo. Assim, quanto mais nos apropriamos dos conhecimentos e da cultura coletivamente construídos pela humanidade, mais aptos estamos a ressignificá-los e à própria sociedade, transformando-os.

Procurando complementar e compreender os conceitos abordados, podemos entender que "...a educação tem seu desenvolvimento em consonância com a origem do próprio homem, no interior de um modo de produção determinado, que reflete as contradições presentes na

sociedade, seus interesses materiais e o contexto histórico vivenciado". Marx e Engels (2007, p. 19) afirmam que os homens "[...] são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem". Aquilo que os indivíduos são depende diretamente das condições materiais de sua produção.

O resultado da aprendizagem do trabalho humano desenvolvido coletivamente possibilita a educação de todos e para todos, pela transmissão e reprodução do conhecimento acumulado. Nisso consiste o que Saviani (2007a) sugere como fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho educação. Histórico, pois o desenvolvimento do homem se dá na e pela história com a ação dos próprios homens, e ontológicos porque o resultado de sua ação é o ser dos homens, o modo de sua produção, sua essência (Saviani, 2007a).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho educativo possibilita elevar os seres humanos a um nível de conhecimento que contribui para a superação de uma sociedade alienada e reprodutivista. Saviani (2011, p.13) conceitua o trabalho educativo como "[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

A educação tem como objetivo a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para sua formação humana e a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Portanto, a compreensão daquilo que se tem a intenção de conhecer e transformar pressupõe domínio teórico-prático (Saviani, 2011). Desta forma, por meio de uma ação consciente, o trabalho educativo atinge sua finalidade na medida em que proporciona ao indivíduo a apropriação de elementos necessários à sua humanização (Duarte, 2008).

No ensino superior deve-se reconhecer a instituição como ação que desempenha importantes papéis para o desenvolvimento humano, regional e sustentável na sociedade contemporânea. Ela tem a missão não apenas de possibilitar aos alunos a obtenção de um diploma, um emprego e remuneração satisfatória, mas principalmente deve ser capaz de produzir novos conhecimentos e aplicá-los à realidade social, considerando a necessidade de ser acessível a toda a sociedade, em todos os níveis sociais para que haja inclusão social, exercendo tanto uma função social quanto política.

O ensino superior deve contribuir para o aprimoramento da vida humana em sociedade, ressaltando que o que se espera é que nenhum ser humano seja degradado no exercício do trabalho, seja oprimido em suas relações sociais ao exercer sua sociabilidade.

A compreensão do ensino superior jamais deve seguir a ideia legitimar o indivíduo, mas sim auxiliar no seu trajeto em busca de seus objetivos, ainda que a graduação não define quem é você. Falando por exemplo em acessibilidade em relação a graduação, sempre no sentido de que quanto mais pessoas tiverem acesso, mais oportunidades de realizar seus sonhos, pelo

conhecimento adquirido, pela educação, pelo acesso ao conhecimento. E menos essa ideia elitizada de graduação que cria pensamentos de “ser alguém na vida”. Em resumo, deve-se buscar nas universidades a possibilidade de abrir caminhos para que mais pessoas tenham acesso ao ensino. No entanto, no ensino superior, o ensino, a pesquisa e a extensão devem efetivamente se articular. O ensino aprendizagem tem seu diferencial na forma de lidar com o conhecimento.

A extensão universitária deve agir como um instrumento de mudança social e, em direção à justiça, à solidariedade e à democracia, o que justifica a importância e relevância deste estudo. Entendendo que o cenário atual, onde as barbáries tornaram-se frequentes, o negacionismo ganhou forças, o individualismo cresceu em detrimento das ações públicas e sociais, entendo que a extensão universitária pode proporcionar uma melhor compreensão da realidade, podendo deste modo, cumprir com o principal conceito da extensão tornando-se de fato um instrumento de transformação.

O processo de curricularização da extensão enfrentou resistências iniciais, tanto de docentes quanto de discentes, que viam a extensão como uma sobrecarga adicional. Outro desafio identificado é de infraestrutura e recursos adequados para a implementação de projetos extensionistas em larga escala. Há certas dificuldades na articulação entre os setores acadêmicos e as comunidades externas, além de questões logísticas envolvendo o transporte e a execução dos projetos fora do ambiente universitário.

A justificativa do estudo se dá por compreender a importância da extensão universitária na formação do acadêmico, onde a extensão deve ser um meio de transformação tanto do indivíduo como da sociedade na qual há interação e ainda pelo fato do pesquisador participar ativamente das práticas extensionistas do Unespar - Campus de Paranaguá. Acredita-se que através desta experiência pôde-se perceber a real importância das extensões universitárias no ensino superior.

Ainda como justificativa do estudo, para a pesquisadora e autora da tese, o ensino superior lhe proporcionou grande experiência prática e vivência junto a extensão, onde os trabalhos com extensão universitária iniciaram em 2006 e desde então percebeu-se que a compreensão da extensão está subaproveitada no ensino superior como um todo quando se analisa as legislações pertinentes a extensão e ao tripé ensino-pesquisa-extensão.

A necessidade de ajustes nas ações para que dessa forma seja possível atender os requisitos mínimos descritos na LDB/96, nos artigos 43 a 57, concernentes ao capítulo IV - Da Educação Superior. É explicitado no artigo 43 que a Educação Superior tem por finalidade estimular a criação cultural, o desenvolvimento científico e o pensamento reflexivo. Além desse objetivo maior, almeja: incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica,

promover a divulgação de conhecimentos, estimular o conhecimento do mundo presente, promover a extensão e formar profissionais.

É importante entender segundo o termo utilizado em documento analisado que: "estimular e promover" pode não ser compreendido como um ato obrigatório, portanto, passa a ser uma mera sugestão e não uma ação institucional obrigatória e responsável dentro das IES. E isso pode ser verificado na quantidade de faculdades que não realizam pesquisas e tão pouco a extensão em seus ambientes de estudo.

Na análise documental do Forproex[1] (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras), acredita-se que a extensão universitária, cada vez mais, vem assumindo um caráter transformador de mão dupla, onde a universidade gera conhecimento a partir da sociedade e essa oportuniza a troca de conhecimentos locais, somando e tornando práticas empíricas ações relevantes, transformando-a e melhorando-a.

Quando se fala de extensão universitária devemos refletir sobre o lugar da extensão no percurso dos alunos de graduação. O que se espera nestas ações e quais as transformações poderemos obter nesta ação. Nas práticas de extensão entende-se que as universidades dialogam e interagem com a sociedade na qual está inserida. E estando inserida na comunidade, as práticas de extensão proporcionam um aprendizado mútuo entre quem executa a extensão e quem recebe as ações extensionistas, onde a universidade ganha, compreendendo as práticas sociais e a sociedade na qual sofreu a intervenção recebe ações que possam modificar suas atitudes, alterando e melhorando em muitos momentos os processos e práticas regionais, sem influenciar e/ou alterar a bagagem sócio cultural da população participante da extensão.

Pressupõe que uma extensão não deve possuir uma ação unívoca. A atividade de extensão deve ser interpretada como "a criação e recriação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais, onde a questão central será identificar o que deve ser pesquisado e para quais fins e interesses se buscam novos conhecimentos" (MEC, Plano Nacional de Extensão Universitária, 1999: 5). A produção de conhecimento é imprescindível, bem como a promoção de uma relação entre saberes acadêmicos e saberes populares.

Como problema de pesquisa temos o seguinte: Como está ocorrendo a implantação da curricularização da extensão da Unespar?

O objetivo geral da pesquisa define-se como: Analisar como a curricularização da extensão na Unespar está sendo implantada.

Quanto aos objetivos específicos definiu-se:

- ✓ Compreender a função da extensão universitária, suas influências, pressões e impactos até chegarmos na implantação da curricularização da extensão;
- ✓ Demonstrar a legislação que rege a extensão universitária e as práticas extensionistas;

- ✓ Analisar a curricularização da extensão na Unespar, com ênfase no campus de Paranaguá.

A lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). A construção do pensamento ocorre da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato (Saviani, 2015).

Inicialmente, o objeto em estudo é encontrado numa visão caótica, sem clareza do modo como está constituído, devendo ele ser resolvido como um problema. Dá-se início a análise, aos conceitos, as abstrações, as determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, deve-se fazer o caminho inverso, não mais de forma caótica, mas como uma totalidade de determinações e de relações numerosas (Marx, 2003). Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo-dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico. Supera-se, assim, a polêmica dedutivismo versus indutivismo que deixa de ter sentido (Saviani, 2011, p. 33).

No desenvolvimento da pesquisa, optou-se como uma ação complementar um estudo sobre o estado da arte, no qual foi realizado em dois diferentes momentos e utilizando filtros diferentes descritos abaixo.

O “estudo da arte” busca coletar, mapear e debater as obras acadêmicas em diferentes campos das ciências. Deve-se salientar que o “estado da arte” é um elemento que permite compreender o tema, bem como relatar conceitos que já se tem descoberto a respeito do tema indagado.

Na busca pela compreensão do tema, torna-se possível conhecer o universo pesquisado em um determinado período de tempo. Por ser uma revisão sistemática e crítica da literatura existente tem um papel importante na pesquisa, pois permite identificar o conhecimento já adquirido e identificar lacunas na literatura.

No caso da extensão universitária, parece que ainda existe o subaproveitamento dos conceitos legais e questões de acesso aos estudantes. Isso pode limitar o potencial da extensão universitária de alcançar seus objetivos e promover o desenvolvimento da sociedade. É importante buscar soluções para esses desafios para maximizar o impacto da extensão universitária.

A consulta se deu por meio do catálogo eletrônico do Banco de Teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), que possui em seu acervo uma quantidade vultosa de resumos de dissertações e teses. A coleta das informações se

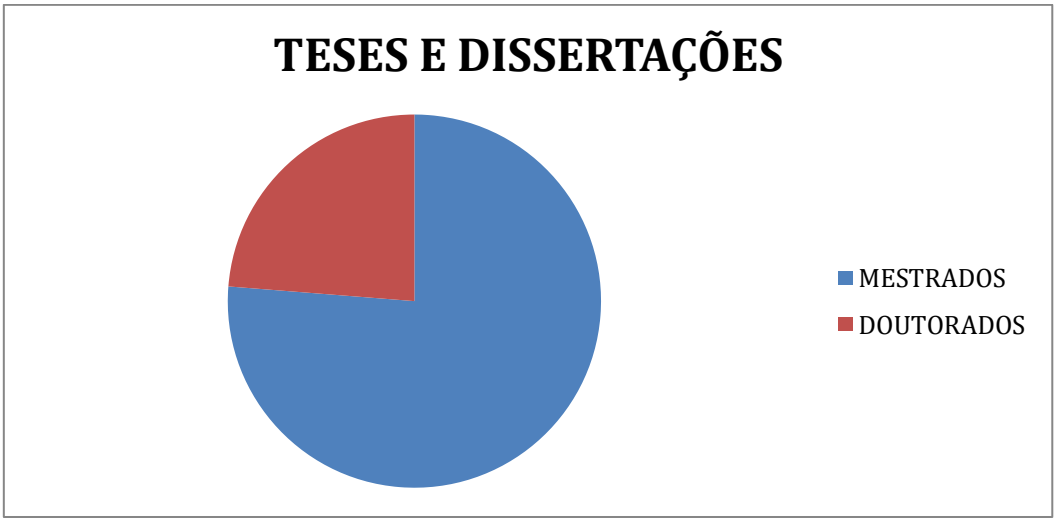
deu no mês de novembro de 2019 e para complementar as informações, realizou-se nova pesquisa em 2024.

No primeiro momento, a investigação fundamentou-se em obter informações junto ao banco de dados das dissertações e teses da CAPES com a Extensão universitária como principal tema de pesquisa. Utilizando como filtro inicial as palavras chave: extensão universitária – ensino superior, educação foi possível encontrar 295798 resultados entre teses e dissertações, tanto acadêmicas quanto profissionais, com recorte temporal indeterminado para conhecer o cenário da pesquisa.

No momento da coleta de dados geral, foi possível perceber o aumento exponencial das pesquisas na temática extensão universitária.

Na sequência delimitaram-se as pesquisas no mestrado e doutorado acadêmico, excluindo os profissionais e profissionalizantes. Obtiveram-se os seguintes resultados: 258292 teses e dissertações sendo 196965 mestrados e 61327 doutorados conforme gráfico abaixo.

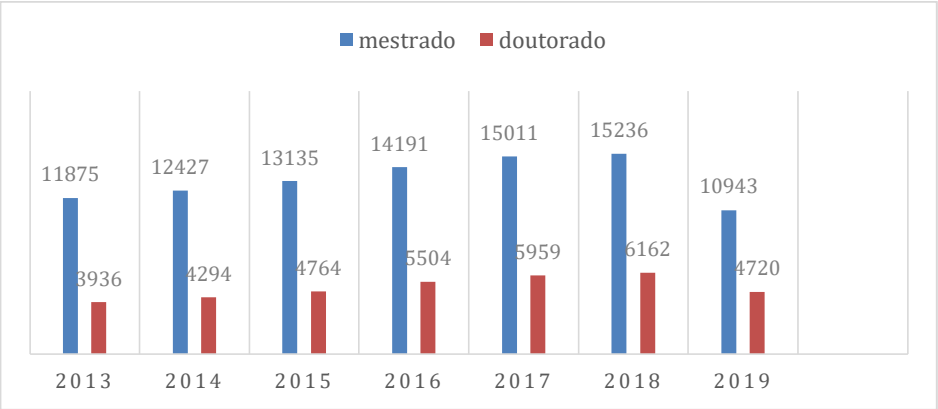
Gráfico 1- Teses e dissertações



Fonte: Catálogo de teses da Capes interpretado pela autora

Durante a pesquisa foi possível saber que os trabalhos só foram incluídos na Plataforma Sucupira a partir de 2013 e devido a esse motivo o recorte temporal inicial que previa coletar dados a partir de 2006, se limitou a 2013 até 2019. Com esse filtro obteve-se os seguintes resultados: Mestrado: 82081 e Doutorado: 31145, divididos pelos anos conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Conparação anual entre tese e dissertações publicadas

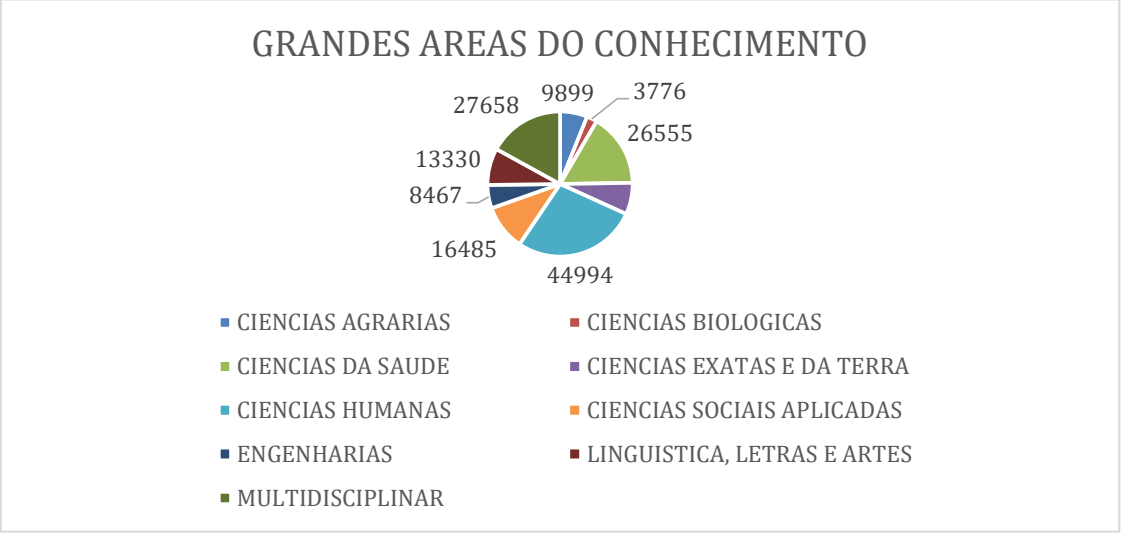


Fonte: Catálogo de teses da Capes interpretado pela autora

Neste momento da pesquisa, considera-se importante mapear e demonstrar quantitativamente as pesquisas realizadas sobre o tema em estudo, realizando algumas análises comparativas para em outro momento, trabalhar de forma mais específica no tema principal da tese.

Buscando tornar o Estado da Arte completo e com informações gerais das pesquisas envolvendo a temática em estudo também se optou por dividir por grandes áreas de conhecimento para melhor descrever as características das pesquisas, sendo elas:

Gráfico 3 - Comparação entre as publicações por área de conhecimento



Fonte: Catálogo de teses da Capes interpretado pela autora

Percebeu-se o predomínio da pesquisa na área de ciências humanas e ciências da saúde com respectivamente 27440 e 15722 pesquisas no tema em estudo. Objetivando reduzir a amplitude do trabalho para tornar possível a análise de cada pesquisa encontrada delimitou-se mais, trabalhando o filtro da seguinte forma:

- Grande área do conhecimento: ciências humanas e ciências sociais aplicadas;

- Área do conhecimento: Administração e Administração de empresas;
- Área de concentração: Administração e Administração e de empresas

Nome do Programa: Administração (sempre considerando somente a grafia correta); resultou em 228 trabalhos, sendo 158 teses e 139 dissertações conforme divisão anual mencionada no gráfico abaixo:

Quadro 1 – Comparação de publicação ano a ano

	2013	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
Teses	19	13	30	23	23	38	12
Dissertações	11	07	34	10	10	44	23

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes interpretado pela autora

Primeiramente se busca justificar a escolha dos filtros elencados, pelo fato da pesquisadora trabalhar na área de Ciências Sociais Aplicadas, no Colegiado de Administração e por entender que a amostragem determinada será suficiente para a análise das ações extensionistas.

Com a amostragem adquirida, a sequência da pesquisa se dará em analisar todos os resumos dos trabalhos coletados para deste modo compreender as práticas extensionistas de acordo com a legislação descrita na Política Nacional de Extensão Universitária e com o parecer homologado sobre a extensão universitária.

Ao analisar a literatura existente sobre extensão universitária, é possível descrever que as práticas extensionistas relatadas nos trabalhos pesquisados muitas vezes apresentam uma visão restrita do conceito de extensão universitária. Continuamente, a extensão é vista apenas como uma atividade de prestação de serviços à comunidade, sem levar em consideração o papel fundamental que essa prática desempenha na formação dos estudantes universitários e na produção do conhecimento (Moraes; Cunha, 2011).

Além disso, é comum que os trabalhadores se concentrem apenas em atividades pontuais, como a realização de projetos sociais ou de eventos culturais, sem considerar a importância da articulação entre essas atividades e o currículo acadêmico, a pesquisa e a produção científica, podemos observar claramente nas práticas de curricularização de extensão do colegiado em estudo.

Na análise dos dados, foi considerado o documento da Política Nacional de Extensão Universitária, desenvolvido e debatido no Fórum de pró-reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira (Forproex, 2015).

Neste documento está descrito que "...a iniciativa dá-se materialidade ao compromisso das universidades signatárias, estabelecido por meio de seus Pró-reitores de Extensão, com a transformação da Universidade Pública, de forma a torná-la um instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia".

Neste Fórum, segundo documento analisado, delimitou-se os objetivos, objetivos estes pactuados ao longo da existência do FORPROEX, onde muitos deles foram formalizados no Plano Nacional de Extensão Universitária de 1999.

Ao desenvolver a análise, foi possível verificar que as práticas extensionistas relatadas nos trabalhos pesquisados não contempla a extensão como um verdadeiro instrumento de mudança da sociedade e das universidades, pois suas ações na maioria dos relatos que já vêm pré-estabelecidas através de programas e ações impostas pelo poder público para resolver lacunas sociais de cada região ou ainda intervenções que mais se adequam as disciplinas do docente que está lecionando a disciplina com atividade de extensão, podendo claramente observar que nem todos os docentes são extensionistas, mas precisam se adaptar para atender as demandas de suas distribuições de aula.

É primordial termos a consciência de que a extensão universitária é uma importante atividade que visa levar a universidade para a sociedade a fim de promover o desenvolvimento local e regional. No entanto, infelizmente, muitas vezes, a distribuição dos recursos para essas atividades é desigual. Além disso, a importância da extensão universitária é frequentemente negligenciada e mal compreendida, o que resulta em menos apoio e recursos para essas ações.

Procurando uma atualização das informações a respeito da extensão universitária e sobre a curricularização da extensão, foi realizado uma nova pesquisa complementar, com o filtro nas palavras extensão universitária e curricularização da extensão, onde se obteve os seguintes dados:

Quadro 2 - Comparação de publicações ano a ano

2023	2022	2021	2020	2019	2018

Teses	06	01	01	01	01	00
Dissetações	04	01	00	01	01	01

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes interpretado pela autora

Obteve-se 18 trabalhos com as palavras chave: extensão universitária e curricularização da extensão e dos 18 trabalhos encontrados, 03 teses de doutorado falaram de forma específica sobre a curricularização da extensão e 05 dissertações de mestrado. A preocupação das pesquisas analisadas em sua maioria girou em torno da responsabilidade e a necessidade de adequação dos currículos. As dificuldades em torno dos orçamentos e parcerias, a necessidade de encontrar um instrumento de avaliação das ações da extensão para que seja possível analisar os impactos sociais gerados pelas instituições no entorno.

Fez-se necessário a delimitação de temas divididos em capítulos com temas específicos e congruentes para compreender desde o surgimento da extensão, suas relações sociais, sua legislação e institucionalização até chegar na curricularização da extensão.

No primeiro capítulo do trabalho, foi delimitado sobre a Universidade e Sociedade procura retrarar o panoramo geral do ensino superior, as influências e processo histórico, descrita através dos subtítulos a seguir: desenvolvimento do ensino superior, oferta do ensino superior no Brasil, Organização acadêmica e administraçãodo ensino superior, evolução do ensino superior (INEP MEC), Infuências dos organismos internacionais na política de educação superior, o neoliberalismo e educação superior brasileira (1990-2016) e a Mercantilização da educação superior brasileira.

No segundo capítulo buscou-se trabalhar com os conceitos da extensão universitária. Onde se descreve a extensão universitária como ferramenta de formação do indivíduo e para dados complementares entendendo que a extensão universitária na vida do pesquisador teve início no Estado do Paraná, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), acredita-se que é de suma importância descrever as práticas extensionistas do Estado do Paraná, a "Universidade Sem fronteiras", marco que contribuiu e impulsionou as práticas de extensão no Estado.

No desenvolvimento do capítulo, descreve-se também a extensão universitária através do estado da arte, onde se buscou coletar, mapear e debater as obras acadêmicas em diferentes campos das ciências. Deve-se entender que o "estado da arte" é um elemento que permite compreender o tema, bem como relatar conceitos que já se tem descoberto a respeito do tema coletado até 2018 pelo fato deste ano ter ocorrido a criação da lei de Curricularização da Extensão onde todos os resumos delimitados deverão auxiliar e procurar compreender as ações extensionistas no âmbito de seus objetivos legais.

Na análise destacreve-se o conceito e a prática de extensão sempre comparando com os documentos analisados de extensão e analisaremos os documentos que regem a extensão universitária. Sendo eles o Decreto No 19.851, de abril de 1931, a lei da Reforma Universitária de 1968, a Política Nacional de Extensão Universitária apresentada à comunidade universitária pela PROEC (Pró-reitoria de extensão e cultura), a LDB/96 e o CNE/CES n°7 de 18 de dezembro de 2018.

No mesmo capítulo se descreve também sobre a extensão universitária na Unespar, seus regulamentos e diretrizes constantes na Pró-reitoria de extensão e cultura (PROEC). O capítulo terá subtítulos abordando os aspectos teóricos e a legislação acerca da extensão, dados complementares entendendo que a extensão universitária na vida do pesquisador teve início no Estado do Paraná, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), acredita-se que é de suma importância descrever as práticas extensionistas do Estado do Paraná, a Universidade sem fronteiras, marco que contribuiu e impulsionou as práticas de extensão no Estado.

E por fim, no terceiro capítulo pretende-se discutir através das informações coletadas a proposta de Curricularização da extensão, analisando os documentos da Unespar e descrevendo as práticas extensionistas na Unespar campus de Paranaguá e as ações previstas para a implantação da Curricularização da extensão.

1 UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

O presente capítulo vai descrever a sociedade e a universidade, sendo que a universidade enquanto instituição educativa norteada pelo tripé ensino-pesqiusa-extensão. Para tanto, seu papel é fomentar ações educativas buscando a construção, uma transformação social, a conquista dos direitos individuais e coletivos e que consiga manter-se numa constante interação com a sociedade.

Ao falar de universidade, devemos destacar que ela age como instrumento para a sociedade compreendendo a extensão, ensino e pesquisa como componentes inerentes ao processo de mudança social e de difusão cultural, onde busca-se o equilíbrio entre conhecimentos populares e os conhecimentos científicas numa perspectiva dialógica. A universidade também deve servir como um instrumento auxiliar na busca de soluções para problemas sociais em conjunto com representantes do poder público.

Historicamente, as universidades foram criadas buscando formar as elites, sempre influenciadas pelo contexto histórico-social, sofrendo adaptações em sua função passando por profundas transformações. Mészáros (2002), argumenta que a verdadeira universalidade no mundo real só é alcançada quando as contradições entre o capital e trabalho são superadas. Destaca-se que a subordinação das pessoas às classes sociais antagonistas desaparece à medida que se integram em uma totalidade por meio de mediações concretas.

Logo, compreender o modo de produção capitalista está diretamente ligado à compreensão dessas mediações, que moldam as relações entre indivíduos, classes e nações como partes interligadas de uma totalidade histórica, não como entidades separadas. A universalidade do capitalismo não é apenas resultado da globalização do capital, mas é expressa através de formas particulares de vida concreta e experiências individuais. Reconhecer que o universal, o singular e o particular, juntamente com suas mediações, são produtos históricos é crucial para entender essas relações de forma não mistificada.

O contexto histórico no tocante à Educação, em especial a universitária, na década de 60, século XX, é marcado pela instauração tanto da graduação quanto da pós-graduação no Brasil. Nessa perspectiva, é importante compreender que antes o Ensino Superior era caracterizado por uma regulamentação que defendia os interesses de grupos dominantes, tal fato vincula-se a um processo educacional iniciado pelos jesuítas em 1549, uma vez que eles mantiveram sua liderança por mais de 200 anos no país (Silva *et al.*, 2012).

Contudo, somente em 1961 é promulgada a primeira lei no Brasil que regulamenta a educação nacional – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n° 4.024/61. Como também o Estatuto do Magistério, por meio da Lei de número 48.814 de 06 de dezembro 1965, esta instituiu o regime jurídico do pessoal docente do Ensino Superior, integrado à administração federal, estruturando a carreira dos 37 docentes universitários. Dessa maneira, desde o princípio, compreende-se como atividade de magistério superior: o ensino e a pesquisa de forma indissociável, com a finalidade de transmissão e de aplicação dos saberes construídos e vivenciados nesses espaços acadêmicos (Brasil, 1965).

É importante compreender a relação entre as transformações da educação superior e o desenvolvimento capitalista do Brasil baseado no referencial teórico marxista e na análise histórica, argumenta-se que nas condições da particularidade brasileira formas autônomas de educação superior não se tornaram imprescindíveis aos interesses de classes dominantes (Minto, 2011).

A revolução burguesa se desenvolveu conforme padrões conservadores dando origem a um tipo de educação superior também conservador, pouco abrangente, e com funções distintas de outras experiências históricas (Minto, 2011).

A observação das determinações particulares no campo educacional no ensino superior desde as reformas do período da Ditadura até os dias atuais revela uma tendência clara de ajuste aos padrões de dominação imperialista e subordinação ao grande capital. Durante a Ditadura Militar no Brasil, o ensino superior foi moldado de acordo com os interesses do regime autoritário, priorizando uma educação voltada para o mercado e para a manutenção do statos quo, em detrimento da fomação crítica e emancipatória. Essas reformas consolidaram uma estrutura universitária hierárquica e excludente, que favorecia a elite e perpetuava desigualdades socioeconômicas.

Quanto ao tripé ensino, pesquisa e extensão, pode-se dizer que a extensão universitária, no desenvolvimento do trabalho ocupa um lugar de destaque pelo seu papel social nas universidades.

Neste ponto, é relevante destacar que, durante o governo de FHC, as reformas e políticas de educação superior foram fortemente influenciadas pela concepção neoliberal. Segundo Lima (2011), no Brasil, observou-se uma expansão do setor privado nas áreas diretamente vinculadas à produção econômica e nos direitos sociais conquistados ao longo das lutas históricas da classe trabalhadora. Isso resultou em uma maior mercantilização da educação, especialmente na educação superior.

Dois movimentos fundamentais caracterizaram essa política: a expansão das instituições privadas, com a liberalização dos serviços educacionais, e a privatização interna das universidades públicas, através da criação de fundações de direito privado, cobranças de taxas e

mensalidades em cursos pagos, e o estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas, reorientando as atividades de ensino, pesquisa e extensão (Lima, 2011).

Catani *et al.,* (2003) tem como objetivo explicitar alguns dos elementos centrais desse debate, seja pelas mudanças em curso, sobretudo no Brasil, seja pela necessidade de alterações nas políticas e práticas de gestão implementadas no sistema educacional brasileiro, especialmente na educação superior, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Conforme os autores, o contexto atual pode ser compreendido a partir da crise do capitalismo nos anos 1970 (do Estado de bem-estar e do modelo *fordista-taylorista* de produção), assim como da intensificação do processo de mundialização do capital, especialmente do capital financeiro, e da adoção das políticas neoliberais, sobretudo na década de 1990, que preconizam o mercado como portador de racionalidade econômica e, portanto, como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade global competitiva.

Nesse cenário, ocorreu a reforma do Estado e:

> Subjacente a esse processo, a reforma do sistema educativo no Brasil, em sintonia com os governos multilaterais, resultando na crescente ampliação da esfera privada em contraposição ao alargamento dos direitos sociais (Catani *et al.,* 2003, p. 17).

Silva Júnior (2002) reafirma essa ideia ao considerar que a matriz orientadora do Estado deriva da racionalidade do movimento da sociedade neste estágio do capitalismo, quando o capital permeia todas as esferas sociais, estabelecendo, assim, o domínio do privado para as instituições por meio dos mais diversos processos.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a Reforma do Estado, iniciada em 1995, definiu as diretrizes para a concepção de um Estado gerencial, onde a privatização e a terceirização desempenharam papéis centrais. Luiz Carlos Bresser-Pereira, ex-Ministro do Ministério da Administração Federal, relata que a estratégia adotada se baseou no desenvolvimento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, no primeiro semestre de 1995, e na emenda constitucional da reforma administrativa. Inspirado em experiências de países da OCDE, como o Reino Unido, o objetivo era promover uma segunda grande reforma administrativa na história do capitalismo, com foco na gestão eficiente e competitiva.

Conforme Pereira (2007) destaca, a abordagem não visava substituir o Estado pelo mercado, como propunha a ideologia liberal, mas sim reformá-lo e reconstruí-lo para que pudesse desempenhar um papel efetivo na regulação do mercado e no fortalecimento das empresas para competir internacionalmente. Surgiram então três instituições organizacionais da reforma: as agências reguladoras, responsáveis por regulamentar setores empresariais que operam em mercados não suficientemente competitivos; as agências executivas, encarregadas

da execução das leis; e as organizações sociais, que atuam no campo das atividades exclusivas do Estado.

A reforma do Estado, conforme Chacon e Calderón (2015), estava alinhada com a adoção de um modelo de administração pública gerencial, delineado no documento intitulado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), com o objetivo de aumentar a governança do Estado brasileiro. A administração pública gerencial emergiu como resposta à crise do Estado durante a segunda metade do século XX, visando enfrentar a crise fiscal, reduzir custos e tornar a administração dos serviços estatais mais eficiente. Foi concebida também como um instrumento para proteger o patrimônio público contra interesses corruptos e rentistas.

Desde os anos 60 ou, pelo menos, desde o início dos anos 70, havia uma insatisfação crescente em relação à administração pública burocrática. Uma proposta relevante dentro desse contexto é a necessidade de uma revolução administrativa na política voltada para a educação superior. Essa revolução visaria conceder efetiva autonomia às universidades, condicionando, no entanto, o financiamento recebido a uma avaliação de desempenho, levando em conta o número de alunos formados, as pesquisas realizadas e os serviços prestados.

Além disso, a proposta incentiva o aumento dos investimentos estatais em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), realizados por meio de recursos orçamentários, privatização, financiamento internacional e parcerias com o setor privado. O discurso sobre educação no governo de FHC refletia uma abordagem alinhada com propostas envolvendo o setor privado, governo, universidade e indústria. Também destacava a expansão seletiva de bolsas de estudo, evidenciando uma política gerencial orientada para resultados. Nesse contexto, observa-se uma transferência de responsabilidade do Estado para o setor produtivo no financiamento das pesquisas, indicando uma mudança no papel do Estado na promoção do desenvolvimento científico e tecnológico.

A reforma do Estado desempenhou um papel de grande relevância na remodelação do panorama educacional, particularmente na educação superior. Uma das mudanças mais marcantes foi a conversão das instituições de ensino superior em organizações sociais, entidades públicas regidas pelo direito privado. Isso resultou na fragmentação do sistema federal de educação, sujeitando a educação superior às normas do setor privado e subordinando as atividades acadêmicas, de pesquisa e de extensão à lógica mercantil.

No âmbito do debate sobre o papel da educação superior, notadamente das universidades públicas, e da pós-graduação, houve uma ampla discussão acerca das mudanças na sociedade contemporânea. Esse debate impulsionou países latino-americanos, em particular o Brasil na década de 1990, a promoverem reformas educacionais abrangentes, incluindo no ensino superior.

Durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foram implementadas medidas significativas para reestruturar o ensino superior e as universidades públicas. Duas leis se destacaram nesse contexto: a Lei nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000, que estabeleceu o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação, e a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação. A última lei, embora sujeita a diversos vetos, refletiu uma transferência de responsabilidades do governo para a sociedade no financiamento da educação, abrindo espaço para o repasse indireto de recursos públicos para instituições privadas de ensino superior.

Amaral (2003) destaca práticas significativas que moldaram a educação no Brasil durante esse período, evidenciando o papel do Estado na definição desses rumos, alinhado às políticas neoliberais de ajuste econômico. Isso resultou em uma redução do financiamento do setor público, conforme relatório do Boletim de Dados Físicos e Orçamentários das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Entretanto, essa transformação suscitou preocupações quanto à autonomia dessas instituições na definição dos temas e questões de pesquisa, uma vez que passaram a se alinhar aos interesses das empresas e do governo. Durante o governo FHC, várias iniciativas oficiais foram tomadas para reduzir o financiamento federal da educação superior, especialmente das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Sob a égide do Ministério da Educação (MEC), foram propostas emendas constitucionais e leis ordinárias com o intuito de promover a autonomia das IFES, tanto em gestão financeira quanto na possibilidade de arrecadar fundos de qualquer natureza, mesmo na ausência de financiamento estatal direto. Como alternativa à redução do apoio estatal, incentivou-se a criação de Fundações de Apoio Institucional (FAI), entidades privadas situadas nos campi universitários (Sguissardi, 2006).

Outra mudança significativa proposta durante esse período foi nos mecanismos de fomento à pesquisa, visando incentivar maiores investimentos do setor produtivo em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). Esta estratégia foi implementada por meio da criação dos Fundos Setoriais, dos quais foram criados 14 durante o governo FHC, com o propósito de aumentar os recursos destinados à Ciência e Tecnologia (C&T), bem como induzir a pesquisa em áreas consideradas estratégicas. Ademais, foi promulgada a Lei de Inovação, que condicionava o repasse de verbas públicas à contrapartida das empresas (Oliveira; Bianchetti, 2006).

Sguissardi (2006) descreve as características da reforma que moldaram as políticas de educação superior sob uma concepção neoliberal de universidade. Estas incluem a gradual desresponsabilização do Estado com o financiamento e manutenção da educação superior, o estímulo à criação e expansão de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, a indução para que as IES públicas sejam geridas como empresas econômicas, a valorização da qualidade

acadêmica sob moldes administrativo-gerenciais, o estímulo à competição intra e interinstitucional, entre outras medidas. Essas mudanças refletem a tendência de alinhamento das universidades brasileiras aos padrões delineados pelo Banco Mundial, sinalizando um crescente heteronomia das instituições de pesquisa em relação a interesses externos e prioridades mercadológicas.

Chacon e Calderón (2015) destacam que durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Brasil adotou políticas alinhadas às recomendações das grandes agências multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Essas políticas, orientadas pelo ajuste fiscal, abertura comercial, liberalização financeira, desregulamentação dos mercados e privatização de empresas e serviços públicos, refletiram a influência das diretrizes internacionais sobre as políticas domésticas. Sob a perspectiva do Estado neoliberal, a regulação estatal sobre a educação superior, evidenciou um processo de continuidade das reformas voltadas para a reprodução do capital (Amaral, 2017).

As reformas implementadas a partir da década de 1990, especialmente durante o governo FHC, seguiram padrões alinhados ao Consenso de Washington, refletindo um contexto de adaptação às orientações internacionais. O papel do Estado foi reinterpretado sob uma lógica neoliberal, enfatizando a minimização de sua intervenção e a promoção da iniciativa privada como solução para as falhas percebidas no funcionamento do Estado. Essa abordagem transformou direitos sociais em serviços regulados e executados pelo mercado, contribuindo para a expansão do setor privado em detrimento do público, especialmente no que diz respeito à educação superior (Peroni *et al.*, 2009).

A influência do neoliberalismo no cenário político, econômico e educacional do Brasil durante o governo FHC foi profunda e duradoura. A criação de políticas alinhadas às diretrizes internacionais, como as recomendações do Consenso de Washington, resultou em uma reconfiguração significativa da educação superior, priorizando a lógica de mercado e a minimização do papel do Estado. Essas reformas refletiram não apenas uma reestruturação institucional, mas também uma mudança ideológica que permeou as políticas públicas, transformando os direitos sociais em serviços comerciais regulados pelo mercado (Peroni *et al.*, 2009).

No entanto, é importante ressaltar que essa transformação não foi unicamente uma questão de políticas públicas, mas também uma disputa de ideias e interesses sobre o papel do Estado e da educação na sociedade. Apesar das críticas e das consequências adversas, as políticas neoliberais implementadas durante esse período deixaram um legado profundo e complexo que ainda influencia o cenário educacional contemporâneo. Assim, compreender esse contexto é essencial para avaliar os desafios e as oportunidades que se colocam para a educação superior no Brasil.

A relação da extensão universitária com essa evolução mediante à sociedade é um tema de extrema importância no contexto acadêmico e social sendo que a extensão universitária é uma atividade parte do tripé universitário, que busca a aplicação do conhecimento científico em benefício da sociedade, sempre entendendo que para haver extensão deve haver a troca de conhecimentos. Essa relação com a sociedade pode ser analisada sob diferentes perspectivas, sendo elas, a transferência do conhecimento, que permite que a academia utilize o conhecimento adquirido para modificar e melhorar a sociedade na qual interage e isso acontece por meio de problemas reais que enfrentamos pela comunidade. E como consequência ao se envolver com as atividades de extensão, as universidades podem contribuir para o desenvolvimento das regiões onde estão inseridas. Isso pode ser feito através do apoio a iniciativas de empreendedorismo, capacitação de mão-de-obra, consultorias para empresas locais, entre outras ações.

A extensão universitária ainda desempenha um papel fundamental na promoção da cidadania. Através de projetos de educação popular, por exemplo, as universidades podem capacitar indivíduos para que se tornem agentes de transformação em suas comunidades, promovendo o empoderamento e a participação cívica.

Já para os estudantes universitários, a participação em atividades de extensão pode enriquecer sua formação acadêmica, proporcionando oportunidades de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, além de desenvolver habilidades como trabalho em equipe, liderança e comunicação, ou melhor, ainda, entender a real realidade da comunidade na qual poderá estar em um futuro próximo.

No entanto, apesar dos benefícios evidentes, é importante reconhecer que a relação entre extensão universitária e sociedade nem sempre é eficaz quanto poderia ser, podemos relatar alguns desafios que incluem a distorção de prioridades, que em alguns casos, as universidades podem focar em atividades de extensão que não estão alinhadas com as reais necessidades da comunidade, priorizando projetos que geram mais visibilidade ou financiamento, em vez daqueles que tenham impacto mais significativo. Nesta afirmação, está totalmente ligada aos estímulos e parcerias de fomento público-privada, onde se direciona a linha de pesquisa em prol de resultados acerca do investimento privado e não necessariamente baseado em demandas sociais.

Outro desafio importante a se considerar é a dificuldade de acesso, pois nem todas as comunidades tem acesso igualitário às atividades de extensão universitária, seja por questões geográficas, econômicas ou sociais. É importante garantir que os benefícios dessas atividades alcancem também os grupos mais marginalizados e vulneráveis da sociedade. Em sua maioria as atividades extensionistas ocorrem em contraturnos e no caso dos estudantes de bacharelado, a dificuldade em conciliar o tempo para extensão com a necessidade de estar no mercado de

trabalho, impacta diretamente na participação ativa e eficiente desses estudantes nas práticas de extensão.

O que se questiona também é a dificuldade de mensurar o real impacto das atividades de extensão universitária na sociedade. É necessário desenvolver métodos de avaliação mais eficazes para medir não apenas a quantidade, mas também a qualidade dos resultados alcançados. Por exemplo, nas páginas seguintes, demonstraremos um dos fatores de impacto das ações extensionistas que promovem a melhoria do IDH do município, porém esse é apenas um dos indicadores que podem estar associados às práticas de extensão, não podendo utilizá-las como uma verdade absoluta, mas sim, um dos indicadores.

Por fim, a relação entre a extensão universitária e a sociedade é complexa e multifacetada. Embora apresente desafios, quando bem planejada e executada, pode ser uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento social, econômico e cultural das comunidades, além de enriquecer a formação acadêmica dos estudantes e fortalecer os vínculos entre a academia e s sociedade.

As universidades são instituições centrais no desenvolvimento do conhecimento e da ciência, tendo desempenhado papéis cruciais na formação de elites intelectuais, na produção de inovação e no desenvolvimento socioeconômico de diferentes sociedades. Suas origens remontam ao período medieval, e desde então passaram por diversas transformações, adaptando-se às mudanças sociais, políticas e culturais que marcaram cada época.

É de suma importância analisar a evolução cronológica das universidades, destacando as principais fases de transformação. Este trabalho considera relevante traçar o percurso dos contextos culturais, políticos e tecnológicos que moldaram a estrutura e a função das universidades, destacando suas mudanças no campo do ensino, da pesquisa e da extensão. Além disso, a tese discute os desafios contemporâneos enfrentados pelas universidades, como a globalização, a digitalização e as demandas por maior inclusão social e diversidade de saberes.

Procurando demonstrar a evolução das universidades no mundo, podemos acompanhar o quadro cronológico a seguir:

Quadro 3- Evolução cronológica das universidades

Período	Movimento
SÉCULOS XI E XII	As primeiras universidades surgiram na Europa Ocidental, entre os séculos XI e XII, em cidades como Bolonha (fundada em 1088) e Paris (em 1150), sendo seguidas por Oxford (1167) e Cambridge (1209). Essas instituições nasceram em um contexto

	de efervescência intelectual promovida pelas ordens monásticas e pela redescoberta de textos clássicos gregos e romanos através de traduções feitas no mundo islâmico.
SÉCULO XII e início do XIII	Instituições concebidas como organizações que reuniam mestres e discípulos sob a autoridade da Igreja Católica, consideradas instituições elitizadas
SÉCULO XV	Primeiras discussões sobre a oferta do Ensino Superior objetivando profissionalização dos estudantes, com vistas à aplicabilidade contrapondo a tradição e à autoridade.
SÉCULO XVI	O modelo medieval não atende mais às necessidades da época e passa a ser confrontado com o modelo da profissionalização. As universidades sendo também consideradas ambiente de pesquisa, com incentivo e promoção aos debates sobre temas da época, dando início ao modelo atual de Universidade
SÉCULO XVII	Surgem grandes Instituições de excelência que extrapolam as dimensões locais atingindo outros continentes, buscam a integração entre o ensino e a pesquisa, disseminando ideias liberais e adequam-se aos processos de desenvolvimento econômico e social, respeitando as peculiaridades de cada nação. Assim, o ensino superior no Brasil expande-se, também, para a América Latina e exerce influência decisiva nos modelos de universidades adotados no continente americano.
SÉCULO XVIII	O século XVIII, marcado pelo Iluminismo, trouxe uma mudança significativa no pensamento universitário, com o surgimento de uma ciência mais experimental e racionalista. Universidades como as da França e Alemanha lideraram essa transição, promovendo a ideia de uma educação que buscava não apenas a formação religiosa, mas também a exploração da natureza e do mundo social, fundamentada no pensamento racional.
	O modelo de universidade idealizado por Wilhelm von Humboldt no início do século XIX na Alemanha foi um dos marcos mais importantes na história das universidades. A criação da Universidade de Berlim (1810) introduziu a ideia da universidade moderna, com um enfoque no ensino e na pesquisa como

SÉCULO XIX	funções indissociáveis. Humboldt defendeu que a universidade deveria ser o espaço para a produção de conhecimento novo, por meio da pesquisa científica, e não apenas para a transmissão de saberes. Este modelo revolucionou o ensino superior, com ênfase no desenvolvimento intelectual autônomo e na pesquisa como pilar central da universidade.
SÉCULO XX	O século XX foi marcado por uma rápida expansão das universidades e pelo processo de democratização do ensino superior. Após as duas Guerras Mundiais, houve uma crescente demanda por educação superior, alimentada pelo crescimento das economias e pela necessidade de qualificação profissional. Nos anos 1960 e 1970, o movimento de expansão do ensino superior alcançou novos patamares, com a criação de universidades em massa, particularmente em países em desenvolvimento. A ideia de que a educação superior deveria ser acessível a todos, e não apenas às elites, passou a ser um consenso em muitas partes do mundo.
SÉCULO XXI	O século XXI traz uma nova fase de transformações para as universidades, que agora enfrentam os desafios da globalização, da digitalização e das demandas por maior diversidade e inclusão. As universidades contemporâneas são marcadas pela crescente interconexão global e pelo uso intensivo de tecnologias digitais no ensino e na pesquisa. A expansão da *internet* e das tecnologias digitais possibilitou o surgimento de universidades online e de cursos em formatos virtuais, rompendo as barreiras geográficas e temporais. Plataformas como Coursera, EdX e Khan Academy trouxeram uma nova dimensão à educação superior, permitindo o acesso a milhões de pessoas ao redor do mundo.

Fonte: criado pela autora, adaptado de (Cunha, 2011)

A evolução das universidades ao longo do tempo está profundamente enraizada em contextos históricos, sociais e culturais, e moldada por diferentes referenciais teóricos que orientaram as transformações de suas funções, missões e estruturas. Este artigo propõe uma análise cronológica das universidades, integrando uma perspectiva teórica baseada em

pensadores-chave da educação, como Wilhelm von Humboldt, Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Boaventura de Sousa Santos, dentre outros.

As universidades surgiram no contexto da Europa medieval, por volta do século XI, como centros de ensino superior ligados à Igreja. As primeiras instituições, como a Universidade de Bolonha (1088), a de Paris (1150), e Oxford (1167), tinham a finalidade de formar clérigos e advogados e estavam fortemente conectadas ao pensamento religioso.

John Henry Newman, em *"The Idea of a University"* (1852), discutiu as funções iniciais da universidade como um espaço de preservação e transmissão de conhecimento, destacando a ênfase na educação liberal como central para o desenvolvimento intelectual e moral. Esse modelo focava na formação das elites, com forte ênfase nas artes liberais, teologia e direito.

Na perspectiva medieval, a educação era baseada na autoridade do saber clássico e religioso, e a ideia de "ensinar o já conhecido" predominava. A autonomia das universidades começava a ser reconhecida, permitindo a formação de mestres e a liberdade acadêmica, um elemento importante para o desenvolvimento posterior das universidades modernas.

As universidades medievais eram corporações (universitas) de mestres e alunos, organizadas de forma autônoma, com liberdade acadêmica dentro de certos limites impostos pela Igreja e pelos monarcas. O conhecimento transmitido era o legado das escolas catedralícias e monásticas, baseado no *trivium* (gramática, lógica e retórica) e no *quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia), com um forte foco no estudo da teologia e do direito.

Em relação a estrutura curricular e suas funções as universidades medievais concentravam-se principalmente em dois grandes ramos do conhecimento: direito canônico e teologia. Embora o ensino tivesse um forte componente religioso, essas instituições desenvolveram a autonomia intelectual, sendo os professores e alunos organizados em faculdades ou guildas, as quais eram responsáveis pela organização do currículo e dos exames.

A principal abordagem filosófica e pedagógica nesse período era a escolástica, uma metodologia de ensino que buscava conciliar a fé cristã com o uso da razão, particularmente as ideias de Aristóteles. Tomás de Aquino é uma figura central da escolástica, especialmente em sua obra "Suma Teológica", que influenciou a estruturação do pensamento e do ensino universitário na época. A escolástica sistematizou o conhecimento disponível e forneceu um método rigoroso de ensino, baseado em debates racionais e na argumentação lógica.

O Renascimento, a partir do século XV, trouxe grandes mudanças na estrutura e nos objetivos das universidades. Com a redescoberta dos textos clássicos gregos e romanos, e o desenvolvimento do humanismo, as universidades começaram a incorporar uma abordagem mais secular e científica ao conhecimento. Afinal de contas, a filosofia natural, o direito romano e as línguas clássicas começaram a desempenhar um papel mais importante no currículo.

Já na época do Renascimento e Iluminismo houve uma expansão do conhecimento (Séculos XVI a XVIII). Com o Renascimento e o Iluminismo, as universidades começaram a expandir seu currículo para além da teologia e do direito. O surgimento das ciências naturais e a filosofia moderna, influenciadas por pensadores como Descartes, Galileu e Newton, abriram espaço para o questionamento crítico e para a pesquisa empírica.

A Universidade de Pádua, por exemplo, tornou-se um centro de estudos de medicina e ciências naturais no século XVI, sendo a universidade de Galileu Galilei, um dos maiores expoentes da ciência moderna. Nessa época, o método empírico de investigação científica começou a ganhar força, desafiando a predominância da escolástica.

O Iluminismo, no século XVIII, trouxe uma nova visão sobre o papel das universidades, com ênfase na razão, no racionalismo e no progresso científico. Pensadores como René Descartes e Immanuel Kant começaram a influenciar profundamente a forma como o conhecimento era estruturado e transmitido nas universidades. Kant, em seu ensaio "A Contestação das Faculdades" (1798), defendeu a autonomia das faculdades de filosofia (ciências e artes) em relação à teologia, destacando a importância do pensamento crítico para a função da universidade.

O impacto da filosofia racionalista e iluminista nas universidades pode ser compreendido a partir do pensamento de Descartes e Galileu, que trouxeram o método dedutivo e a experimentação empírica para o centro do ensino universitário. As universidades começaram a se afastar da autoridade da tradição religiosa, buscando formas de investigação que priorizavam a razão e a observação.

Ademais, o principal referencial teórico para essa época foi Wilhelm Von Humboldt foi fundamental ao formular o conceito de universidade moderna no início do século XIX, sendo um dos principais expoentes do Iluminismo no contexto educacional. Para Humboldt, a universidade deveria se dedicar tanto ao ensino quanto à pesquisa, e o conhecimento só poderia ser gerado pela livre investigação científica.

Ele introduziu a ideia de que a universidade deveria proporcionar uma educação baseada na pesquisa e no desenvolvimento do pensamento crítico. Esse referencial teórico foi determinante para a criação da Universidade Humboldtiana, que deu origem ao conceito de autonomia acadêmica e integração entre ensino e pesquisa, sendo adotado posteriormente por universidades no mundo todo.

Com a Revolução Industrial, as universidades Humboldtiana surgiram. Ou seja, o século XIX viu a consolidação do modelo de Humboldt em muitas partes da Europa, especialmente na Alemanha e depois nos Estados Unidos. Nesse período, a universidade passou a ser vista como uma instituição de produção científica, focada em pesquisa avançada e na

formação de intelectuais capazes de responder às necessidades tecnológicas e sociais da Revolução Industrial.

Por conseguinte, Humboldt, além de propor a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, também destacou a necessidade de formação integral, onde o estudante deveria desenvolver tanto capacidades técnicas quanto um conhecimento filosófico amplo.

No início do século XX, Marx Weber em sua obra "A Ciência como Vocação", aprofundou a visão de Humboldt, defendendo que a universidade deveria promover a ciência como um empreendimento ético e racional. Weber via as universidades como ambientes onde a ciência era cultivada como uma vocação, voltada para o progresso da sociedade e da compreensão do mundo.

O século XX foi marcado por uma expansão significativa das universidades, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. As instituições de ensino superior deixaram de ser um privilégio das elites e passaram a se abrir para as massas, em um movimento de democratização. Nos Estados Unidos, a Lei *GI Bill* de 1944 foi responsável por ampliar o acesso ao ensino superior, promovendo a entrada de veteranos de guerra nas universidades. Logo, as universidades passaram por um período de expansão significativa, tanto em termos de número de instituições quanto de acesso. A democratização do ensino superior tornou-se um objetivo central em muitos países, impulsionada pela necessidade de formar uma força de trabalho qualificada e de expandir o acesso à educação para além das elites.

Pierre Bourdieu desempenhou um papel crucial na compreensão desse processo. Em sua obra "A Reprodução" (1970), Bourdieu e Jean-Claude Passeron argumentaram que as universidades e outras instituições educacionais desempenham um papel fundamental na reprodução das desigualdades sociais, ao transmitir o que ele chamou de "capital cultural" das classes dominantes. Assim, a expansão do ensino superior, segundo Bourdieu, não necessariamente democratizou o acesso ao conhecimento, uma vez que as universidades continuam a reproduzir hierarquias sociais.

Paulo Freire, com sua "Pedagogia do Oprimido" (1970), trouxe uma crítica à forma tradicional de ensino, propondo uma educação dialógica, na qual professores e alunos constroem o conhecimento juntos. Freire argumentava que a universidade deveria ser um espaço de transformação social, particularmente em contextos de desigualdade. Sua obra influenciou a concepção de universidades populares e a ideia de uma educação inclusiva e participativa.

No século XXI, as universidades enfrentam novos desafios relacionados à globalização, à digitalização e à demanda por maior inclusão social. O modelo tradicional de ensino, centrado no professor como detentor do conhecimento, está sendo substituído por práticas mais

colaborativas, onde o acesso à informação por meio da internet tem revolucionado a forma de aprender e pesquisar.

Boaventura de Sousa Santos, em obras como "A Universidade no Século XXI", defende que as universidades devem promover epistemologias do Sul, ou seja, abrir-se para diferentes formas de conhecimento, especialmente aquelas provenientes de contextos historicamente marginalizados. Ele critica a "monocultura do saber" e defende uma universidade que dialogue com saberes populares, indígenas e não ocidentais.

Edgar Morin, em "Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro" (1999), propôs uma visão de educação que prepara os indivíduos para lidar com a complexidade do mundo moderno. Para Morin, a universidade deve formar cidadãos que compreendam as interconexões globais e as incertezas do mundo contemporâneo, promovendo uma educação transdisciplinar.

Bernstein, com suas reflexões sobre a organização do currículo e o controle simbólico (1999), também é relevante ao discutir como as universidades estruturam o conhecimento e como isso pode influenciar a inclusão ou exclusão de certos grupos sociais. Para Cunha (2011, p. 20) tais modelos influenciaram as universidades na América Latina, que enfrentaram o “embate de como conciliar o ensino profissional com a atividade científica”.

1.1 O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O desenvolvimento do ensino superior no Brasil é uma trajetória marcada por diferentes fases, que refletem os contextos históricos, sociais e políticos do país. Este item aborda os principais marcos do progresso do ensino superior no Brasil, contextualizando-os a partir de referenciais teóricos que ajudam a compreender as transformações e os desafios enfrentados por esse setor. A análise compreende a fundação das primeiras instituições, a expansão e democratização do acesso, além das discussões contemporâneas sobre inclusão e qualidade no ensino superior.

O ensino superior no Brasil teve início de configuração tardia, em comparação com os países europeus e até com outras colônias americanas. Durante o período colonial (1500-1822), Portugal não investiu na criação de universidades no Brasil, preferindo enviar os filhos da elite colonial para estudar nas universidades portuguesas, como a de Coimbra. Foi apenas com a chegada da Família Real Portuguesa em 1808 que surgiram as primeiras instituições de ensino superior no Brasil, como a Escola de Cirurgia da Bahia e a Academia Real Militar no Rio de Janeiro (Sampaio, 2020).

Essas instituições tinham um caráter eminentemente técnico e profissionalizante, voltadas para a formação de médicos, engenheiros militares e advogados, refletindo as necessidades da administração pública e do desenvolvimento econômico incipiente da colônia. Em 11 de agosto de 1827, D. Pedro I instalou os cursos de Direito da Faculdade de Direito do

Recife e da Faculdade de Direiro de São Paulo. Até então, a maioria dos bacharéis em dirieto, juristas e advogados no Brasil era formada pela Universidade de Coinbra, em Portugal.

O modelo de formação profissional combinou, em sua origem, duas influências: o pragmatismo e o modelo napoleônico do divórcio entre ensino e a pesquisa científica. No Brasil, a criação de instituições de ensino superior, seguindo esse modelo, buscava formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas, e implicava em rejeitar qualquer papel educacional da Igreja Católica que fosse além do ensino das primeiras letras (Sampaio, 2020).

A formação do ensino superior brasileiro no século XIX pode ser analisada a partir da perspectiva de Durkheim, que argumentava que as instituições educacionais são moldadas pelas necessidades da sociedade. No Brasil, essas primeiras escolas superiores foram criadas para atender as demandas técnicas da corte portuguesa e para preparar a elite administrativa local. Max Weber também oferece uma perspectiva relevante, ao discutir o papel das instituições de ensino na formação de uma burocracia qualificada, algo que foi central no início do desenvolvimento do ensino superior no Brasil.

O ensino superior no Brasil só veio a adquirir cunho universitário nos anos 30 com a criação das primeiras escolas superiores – até 1934, o modelo de ensino superior foi o da formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias. Este modelo de ensino superior no Brasil tem sido permeado por uma série de descontinuidades desde seus primórdios, especialmente no que tange às suas interações com o Estado. Essas falhas estruturais têm prejudicado significativamente a qualidade e eficácia do ensino superior no país (Sampaio, 2020).

Com o decorrer do tempo adquiriram *status* de Instituições profissionalizantes e de pesquisa, propagando ideias e adequando aos processos de desenvolvimento econômico e social. Observa-se que após a 1º Guerra mundial, a carência de ensino superior brasileiro tornou-se mais evidente a partir da exigência da inclusão da pesquisa forçada pelo desenvolvimento econômico do País (Botonni *et al.,* 2013).

Dessa forma, até a 1º Guerra Mundial, a sociedade brasileira se constituía fundalmentalmente de elite e massa iletrada. Para a elite havia um sistema escolar superior para a formação de quadros de governo e das profissões liberais, jás as massas iletradas constituíam grande força de trabalho e produção agrícola sobre o que assentava a nação em sua estrutura dual de elite e massa.

O desenvolvimento e formação do ensino superior brasileiro pode ser dividido em dois grandes períodos: o primeiro caracterizado pelas escolas profissionalizantes, e, o segundo, pelas escolas de Filosofia, Ciências e Letras, dentre outras (Bottoni *et al.,* 2013). Observa-se que a

história da universidade no Brasil é relativamente recente, “quando comparadas às universidades da Europa” (Bottoni *et al.,* 2013, p.17).

Outrossim, a primeira universidade brasileira propriamente dita foi criada apenas em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ), resultado da fusão de diversas faculdades já existentes. Esse padrão de organização seguiu de perto a tradição napoleônica francesa, que estruturava as universidades como um conjunto de escolas profissionais autônomas. As instituições de ensino superior no Brasil, durante esse período, focavam principalmente na formação profissional, sem uma forte ênfase na pesquisa científica (Santos, 2018).

Outras universidades importantes foram fundadas nas décadas seguintes, como a Universidade de São Paulo (USP) em 1934, que já incorporava elementos do modelo humboldtiano, com ênfase na pesquisa acadêmica e no desenvolvimento do pensamento crítico e científico. A criação da USP é um marco na história do ensino superior brasileiro, porquanto trouxe para o Brasil a concepção moderna de universidade, com a presença de professores europeus exilados durante a Segunda Guerra Mundial.

O modelo humboldtiano, proposto por Wilhelm von Humboldt, influenciou diametralmente a fundação de instituições como a USP, por exemplo, onde se propôs a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. A universidade deveria ser um espaço de produção de conhecimento e de formação integral do sujeito, permitindo tanto o avanço científico quanto o desenvolvimento crítico dos estudantes. Assim, a partir dessa perspectiva, a USP se consolidou como uma universidade de excelência acadêmica (Sampaio, 2020).

Pierre Bourdieu, em sua obra "A Reprodução", oferece um referencial teórico importante para entender como as universidades no Brasil, mesmo durante o processo de modernização, ainda reproduziam as desigualdades sociais, ao favorecer as classes mais altas no acesso à educação superior.

A partir da década de 1960, o Brasil passou por uma expansão significativa do ensino superior, marcada pela Reforma Universitária de 1968, que reorganizou as universidades brasileiras, consolidando a estrutura departamental e a ênfase na pós-graduação e na pesquisa científica. Ao mesmo tempo, houve um crescimento acelerado do setor privado, que se tornou a principal forma de expansão do acesso ao ensino superior no país (Santos, 2018).

A expansão do ensino superior no Brasil foi caracterizada, em grande parte, pelo aumento do número de vagas no setor privado, que cresceu significativamente para atender à demanda de uma classe média emergente. No entanto, essa expansão não foi acompanhada por políticas públicas adequadas para garantir a qualidade do ensino oferecido, resultando em um sistema educacional desigual e fragmentado (Bottoni *et al.,* 2013).

O aumento da participação do setor privado e a democratização do ensino superior podem ser analisados à luz das teorias de Bourdieu sobre o capital cultural e a reprodução das desigualdades sociais. Segundo Bourdieu, embora o ensino superior tenha se expandido, o acesso à educação de qualidade continuava a ser restrito às elites, uma vez que as universidades públicas, de maior prestígio, ainda eram de difícil acesso para os grupos mais pobres.

Antônio Gramsci (1978) também oferece uma perspectiva relevante ao discutir o papel da educação no fortalecimento da hegemonia das classes dominantes. Para Gramsci, o sistema educacional serve para perpetuar as relações de poder existentes, o que pode ser observado na forma como o ensino superior no Brasil se expandiu de maneira desigual, com grande parte da população tendo acesso a faculdades privadas de baixa qualidade, enquanto uma minoria frequentava as universidades públicas de excelência.

Durante o período do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a reestruturação do sistema de educação superior no Brasil foi delineada por uma série de medidas que refletiam uma abordagem neoliberal. Sob essa perspectiva, ocorreu uma diversificação e diferenciação das instituições e cursos de ensino superior, acompanhada por uma expansão acelerada de vagas, especialmente no âmbito privado. Simultaneamente, as instituições públicas foram submetidas a uma lógica gerencialista, produtivista e mercantilizadora.

Paralelamente, foi implementado um amplo sistema de avaliação, refletindo o esforço do Estado em alinhar a educação superior às demandas do mercado e às orientações internacionais. Lima (2007) identificou um denominador comum nas reformas, indicando a busca por uma adaptação da universidade brasileira às exigências impostas pela ordem global. Contudo, o autor argumenta que, essa transformação, ao converter a educação superior em um empreendimento comercial e subordiná-la às diretrizes internacionais, comprometeu a qualidade do ensino e acentuou o colonialismo cultural. Nesse contexto, ele endossa a proposta de "ContraReforma" apresentada por Lima.

Lima (2007) afirma que parte da premissa de que a educação se tornou uma estratégia eficaz para lidar com crises. Ela destaca o papel da Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS) na mercantilização do setor educacional, evidenciando sua inserção em um movimento mais amplo de expansão do capital em busca de novos mercados, conforme exemplificado pelos acordos comerciais como o Nafta e a ALCA.

No Brasil, as políticas de diversificação e diferenciação do sistema de educação superior, implementadas durante o governo FHC, visavam atender à crescente demanda por vagas. Essa expansão, acompanhada pela integração dos procedimentos de avaliação, credenciamento e recredenciamento, tinha como objetivo criar um sistema flexível, competitivo, diferenciado e avaliativo (Catani *et al.,* 2003).

A análise das transformações recentes e dos debates atuais no campo da educação superior no Brasil, conforme Catani *et al.*, (2003), destaca a implementação progressiva de um sistema nacional de avaliação, oscilando entre a flexibilização e a regulação/controle. A avaliação emerge como um elemento crucial no cenário de reconfiguração da educação superior brasileira, segundo os autores. Contudo, a difícil articulação entre expansão e democratização do acesso é evidenciada ao longo do processo de constituição do sistema de educação superior. Durante o regime militar, especialmente após a reforma universitária de 1968, o processo expansionista assumiu uma orientação predominantemente privatista, refletida nas políticas de liberalização promovidas pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

Nos anos 1980, apesar das demandas da sociedade civil por democratização das políticas sociais, não houve uma expansão significativa da educação superior pública no país. Pelo contrário, houve certa estagnação na oferta de vagas, mesmo com a criação de instituições de ensino superior (IES) vinculadas ao poder público estatal e municipal.

Na década de 1990, o cenário político brasileiro foi marcado pela busca da estabilidade econômica e pelos processos de reforma do Estado, influenciando diretamente a educação. A elaboração do Plano Decenal de Educação (1993-2003) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 foram medidas políticas que impactaram significativamente a produção do conhecimento em política educacional.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi caracterizado por um movimento expansionista e de reconfiguração do campo universitário brasileiro, com uma orientação nitidamente voltada para o setor privado. Nesse contexto, ocorreu o que Rodrigo Arocena descreve como a "explosão dos números", consolidando uma tendência delineada anteriormente por Brunner (1990). Enquanto a graduação viu uma expansão maior nas instituições privadas, a pós-graduação foi se expandindo predominantemente em instituições públicas.

A análise das transformações recentes e dos debates atuais no campo da educação superior no Brasil, conforme Catani *et al.*, (2003), destaca a implementação progressiva de um sistema nacional de avaliação, oscilando entre a flexibilização e a regulação/controle. A avaliação emerge como um elemento crucial no cenário de reconfiguração da educação superior brasileira, segundo os autores.

O período do governo de Fernando Henrique Cardoso foi marcado por uma significativa expansão das Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil. Esta expansão foi amparada por importantes marcos regulatórios, incluindo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que facilitaram a abertura e o crescimento do setor privado na educação superior. O quadro 4 ilustra a evolução do número de IES de 1995 a 2002, discriminando-as por dependência administrativa e destacando o dinamismo particular das instituições privadas nesse processo de expansão:

Quadro 4 - Evolução do número das instituições de educação superior por dependência administrativa no Brasil (1995-2002)

ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
1995	894	57	76	77	684
2002	1.637	73	65	57	1,442
CRESCIMENTO (%)	83.1	25,1	-14,5	-25.0	110,5

Fonte: Adaptado de MEC/INEP/SEEC (2012)

Os dados mostram que, durante o governo FHC, houve uma expansão significativa de 83.1% no número total de IES, com um crescimento proeminente de 110.8% nas IES privadas. Por outro lado, observa-se uma redução nas IES estaduais e municipais.

Quadro 5 - Evolução da matrícula em cursos de graduação presenciais por dependência administrativa no Brasil (1995-2002)

ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
1995	1.759,703	367.531	239.215	93.794	1.059,163
2002	3.479,913	531.634	415.569	104.452	2.425,255
CRESCIMENTO (%)	97.8	44.7	73.7	11.4	129.3

Fonte: Adaptado de MEC/INEP/SEEC (2012).

Ao analisar os dados da Capes sobre a evolução do curso de iniciação à extensão por regiões revela um aumento significativo no número de programas em todas as áreas geográficas. Observa-se uma tendência ao surgimento de programas de ações pedagógicas de caráter teórico e prático, embora o crescimento dos programas de extensão seja ainda mais expressivo. Esse crescimento reflete a trajetória inicial da formação da educação superior no país, em que o ensino e a pesquisa foram se desenvolvendo de forma separada e distante das necessidades de ciência e tecnologia.

A expansão do ensino superior no Brasil durante a década de 1990, conforme analisado por Neves *et al.*, (2007), gerou um paradoxo significativo. Apesar do aumento quantitativo nas instituições de ensino superior (IES), esse crescimento não se traduziu em uma maior inclusão de estudantes historicamente excluídos deste nível educacional, nem promoveu a descentralização das IES, que permaneceram concentradas, principalmente, nos capitais e grandes centros urbanos. Além disso, observou-se uma predominância do setor privado neste processo de expansão.

Raizer (2006, p.78) descreve essa dinâmica através de dados estatísticos:

> Em 1991, operavam no país 893 IES; em 1996, esse número aumentou para 922; e em 2004, alcançou-se um total de 2.013 IES, o que representou um incremento de 3,2% no primeiro período analisado e de 118,3% no segundo. Importante destacar que, deste total, apenas 11% eram instituições públicas. Essa significativa expansão no segundo período, especialmente entre as IES privadas, deveu-se, entre outros fatores, à política liberalizante implementada pelo Ministério da Educação (MEC).

No documento intitulado "Uma Escola do Tamanho do Brasil" (Partido dos Trabalhadores, 2002), o programa de governo de Luiz Inácio Lula da Silva identificava a urgência de expandir o ensino superior no Brasil, destacando que apenas 7,7% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam matriculados nesta etapa educacional, uma das taxas mais baixas da América Latina. O programa propôs elevar essa proporção para 30% na referida faixa etária.

Após sua eleição à Presidência, Lula adotou iniciativas significativas para aumentar a disponibilidade de ensino superior, especialmente público, reconhecendo a importância estratégica das universidades no desenvolvimento nacional. Através do "Programa Expandir", coordenado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, o governo planejou a criação de dez universidades federais e 43 novos campi universitários em várias regiões do país (Frigotto *et al.*, 2005).

Muitas das universidades instauradas durante sua gestão originaram-se do desmembramento de instituições preexistentes – por exemplo, a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) foi estabelecida a partir da Universidade Federal da Bahia, e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) evoluiu da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Essas ações foram criticadas pela oposição, particularmente por Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, que argumentou que as medidas adotadas pelo governo Lula eram mais retóricas do que efetivas, destacando que das 13 novas universidades federais anunciadas, 9 surgiram de processos de fusão ou expansão de instituições já existentes (Souza, 2010).

Além do fortalecimento da rede pública, Frigotto salienta em 2005 que as políticas de expansão do ensino superior também incluíam o aumento do acesso às instituições privadas (Frigotto, 2005). O PROUNI foi um dos programas implementados para incentivar essa ampliação, o que contribuiu para elevar o número total de instituições de ensino superior públicas e privadas no país, conforme indicado em dados oficiais apresentados no quadro 6 do relatório governamental:

Quadro 6 -Evolução do número de instituições de educação superior por dependência administrativa (2003-2010)

ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
2003	1.859	83	65	59	1.652
2010	2.378	99	108	71	2.100

Crescimento (%)	27.9	19.3	66.2	20.3	27.1

Fonte: Adaptado de MEC/INEP/SEEC (2012).

Os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam uma expansão significativa no número de Instituições de Ensino Superior (IES) durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2010. O aumento foi equivalente em termos percentuais tanto para o setor público quanto para o privado, aproximadamente 28%. Especificamente, o crescimento no número de IES públicas foi de 71 novas instituições, enquanto o setor privado experimentou um aumento de 448 instituições.

É notável que, apesar deste aumento quantitativo, a proporção de IES públicas federais manteve-se constante, indicando uma estabilidade estratégica em 4% ao longo do período analisado. As políticas educacionais adotadas durante a administração de Lula tiveram impactos distintos nas matrículas das IES quando comparadas com o governo anterior. Enquanto as matrículas em instituições públicas federais observaram um aumento percentual de 47,1%, as IES privadas registraram um crescimento de 45%.

Estes dados, apresentados no quadro 6 do relatório do INEP, destacam uma tendência de fortalecimento das instituições federais em detrimento de uma expansão mais moderada no setor privado, refletindo um possível efeito das políticas de incentivo ao ensino superior público. A análise mais detalhada dos dados revela que as políticas implantadas não apenas favoreceram as IES públicas federais e privadas, mas também mostraram resultados variados nas matrículas de instituições estaduais e municipais.

Nas IES públicas estaduais, o crescimento foi de apenas 18,5%, enquanto as IES municipais experimentaram uma redução significativa de 18,6% em suas matrículas. Este desempenho divergente sugere desafios específicos nos contextos estadual e municipal que podem ter influenciado esses resultados, como limitações de financiamento ou políticas educacionais menos efetivas. Ademais, o percentual de matrículas em IES privadas durante o governo Lula mostrou-se praticamente estável, com um aumento sutil de 71% para 73% ao longo dos dois mandatos. Este dado indica uma leve preferência crescente pelo setor privado de ensino superior, apesar das políticas governamentais focadas no fortalecimento das federais.

Esse equilíbrio reflete uma complexa interação entre a oferta educacional e as demandas do mercado. Outro ponto de destaque é a estabilidade no percentual de matrículas em Universidades Federais, que se manteve constante em 15% durante o governo de Lula. Esta constância é notável dada a expansão geral do sistema de ensino superior e sugere um crescimento proporcional entre as universidades federais e outras instituições de ensino

superior no país. Os dados compilados nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior do INEP, divulgados em 2012, oferecem uma visão abrangente da evolução do ensino superior no Brasil durante um período de intensas políticas públicas e investimentos na área. A análise desses dados é fundamental para entender como as políticas implementadas afetaram a estrutura e o acesso ao ensino superior no Brasil, bem como para planejar futuras iniciativas educacionais.

Portanto, a expansão da educação superior durante o governo de Lula refletiu uma política deliberada de aumento das capacidades e acessibilidade. Por meio da criação de novas IES e da expansão das matrículas, principalmente nas instituições públicas federais, o governo buscou democratizar o acesso a educação superior e promover uma maior inclusão educacional. Estes esforços são evidenciados nos números apresentados e nas políticas específicas implementadas, cujos efeitos continuam a influenciar o panorama educacional brasileiro.

Quadro 7 - Evolução Cronológica das universidades públicas do Brasil

PERÍODO	MOVIMENTO
INÍCIO DOS ANOS 1930	Com a junção de escolas superiores de formação profissional, são criadas universidades públicas no Brasil, contando, inclusive, com a transformação das escolas confessionais existentes.
1934	Foi criada a Universidade de São Paulo.
1961	Pós-graduação foi implantada no atual modelo.
1963	Criada a Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, no mesmo ano, iniciam-se os primeiros programas de mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (GOMES, 2011).
Ao longo dos anos 1970	Observa-se o aumento na quantidade de universidades estaduais, assim como de IES privadas sem fins lucrativos; estas, voltadas quase exclusivamente para atividades de ensino e com pouca atuação em atividades de pesquisa e pós-graduação (MENEZES, 2000). O ensino superior particular ganha força, motivado por demanda por

	parte dos estudantes que não conseguiam vagas nas universidades públicas e que questionavam os governos pela falta de oportunidades para estudar (Rodrigues, 2011). Houve, a partir daí, expansão das faculdades nas capitais e nas principais cidades do país.
Desde 1977	Em virtude de alterações na legislação com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, que possibilitou a existência de IES com finalidades lucrativas, surgem no Brasil, grupos educacionais de capital aberto, assim como as instituições pertencentes a grupos financeiros e instituições estrangeiras (Bottoni *et al.,* 2013). Daí observa-se uma grande expansão do ensino privado, registrando-se significativo aumento no número de matrículas no ensino superior brasileiro (Agapito, 2016; Bottoni *et al.,* 2013). Cunha (2011, p.49), por seu turno, infere que "com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, é realçado o papel social da universidade como direito de todos". Surge daí o risco de privatização das IES públicas em virtude das suas estruturas precárias e a expansão das IES privadas.
Na primeira década de 2000	Foram observadas a intensificação da expansão da oferta da educação superior e a "implementação de Medidas Provisórias, Projetos de Lei, Leis e Decretos viabilizando o aumento do número de matrículas no ensino superior nas IES públicas e manteve-se o crescimento de IES privadas".

Fonte: Criado pela autora, adaptado de (Cunha, 2011)

A interferência dos órgãos internacionais fica cada vez mais evidente e passa a influenciar e até mesmo regulamentar o ensino superior no Brasil. A contrapartida está associada aos investimentos das universidades.

Observa que os programas sociais de acesso ao Ensino Superior, de um lado facilitam o acesso e a permanência de estudantes, em especial aqueles de baixa renda, colaborando para com a democratização do Ensino Superior, e, por outro lado, ao buscar a parceria das IES

privadas, possibilitando-lhes vantagens financeiras, contribuem para com a rentabilidade de tais Instituições e, também, com a expansão do Ensino Superior Privado.

Assim, configura-se uma parceria em que o setor público apoia as atividades do ensino superior privado, com vistas à facilitação no ingresso e na permanência de estudantes no Ensino Superior. Tais atividades auxiliaram para o crescimento da mercantilização do ensino superior por se tratar de um tipo de investimento altamente rentável.

Há uma dialética acerca do ensino superior, onde o estado, poder público busca dar alternativas e possibilidades de permanência a estudantes, mas para isso se tornar viável, é necessários investimentos privados e deste modo, há necessidades de contrapartidas nos investimentos fomentando deste modo o crecimento das Instituições de ensino privadas com fins lucrativos.

No governo da Presidenta Dilma Rousseff deu continuidade aos programas e às ações voltadas para o acesso e a permanência de estudantes na Educação Superior iniciados pelo seu antecessor. Merece destaque a aprovação e a regulamentação da Lei nº 12.711, de 29 agosto de 2012, que instituiu o sistema de cotas raciais nas universidades federais e escolas técnicas federais brasileiras, determinando a reserva de 50% das vagas para estudantes que concluíram o Ensino Médio em escolas públicas (Brasil, 2012).

As vagas são preenchidas por pessoas autodeclaradas negras, pardas e indígenas, no mínimo igual à proporção de negros/as, pardos/as e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Iniciativas como essa podem ser consideradas de fundamental importância para o processo de democratização da Educação Superior no Brasil. É importante destacar ainda que a educação profissional, englobando o ensino técnico e a educação tecnológica, também obteve um crescimento significativo nos 12 anos de governo do PT.

O governo de Dilma Rousseff foi caracterizado por uma continuidade de políticas expansionistas iniciadas durante o mandato de seu antecessor, Luiz Inácio Lula da Silva. Nesse contexto, houve uma ampliação notável da educação superior, com ênfase na criação e interiorização de universidades e campi, visando impactar a economia local e regional. Essa expansão foi acompanhada por iniciativas voltadas para o fortalecimento da pesquisa científica e tecnológica, refletindo um compromisso com o desenvolvimento nacional.

Podemos ainda perceber que outro fator favorável para o aumento no número de alunos matriculados no Ensino Superior foi às políticas de ação afirmativa atuando em favor de coletividades discriminadas. Foi um importante passo para a democratização do ensino, proporcionando sem uma ampliação e crescimento dos estudantes no ensino superior.

Com a aprovação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que criou uma política de reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos e pardos e indígenas, no sistema de educação superior e ensino médio federal. Observa-se que os alunos egressos de escola pública são os maiores beneficiários de tais políticas, seguidos pelos pretos e pardos e indígenas (Daflon; Feres, Campos, 2013) foi mais um movimento em prol da coletivIdade discriminada que teve a oportunidade de continuar seus estudos.

Entretanto, é importante ressaltar que, embora tenha havido avanços significativos, o período também foi marcado por desafios e críticas. O modelo de pós-graduação, por exemplo, foi alvo de questionamentos, especialmente no que diz respeito à sua orientação para atender às demandas do mercado, em detrimento de uma formação mais integral e crítica. Associações e movimentos estudantis levantaram preocupações sobre a crescente influência do neoliberalismo na educação, destacando a necessidade de repensar os objetivos e direcionamentos dos programas de pós-graduação. Com a transição para o governo de Michel Temer, observou-se uma mudança de paradigma, marcada por políticas de caráter mais conservador e neoliberal.

O contexto político conturbado, marcado pelo *impeachment* de Dilma Rousseff, trouxe incertezas e retrocessos para o campo educacional. Medidas de contenção de gastos, como a Emenda Constitucional 95, impactaram negativamente os investimentos em educação e pesquisa, refletindo em um cenário de precarização e desvalorização da pós-graduação.

A gestão de Temer foi amplamente criticada por representar um retrocesso histórico, com consequências devastadoras a médio e longo prazo. A falta de investimentos, aliada a uma visão neoliberal que privilegiava o mercado em detrimento do interesse público, gerou um ambiente de descontentamento e instabilidade no campo educacional. A queda na popularidade do governo refletiu o descontentamento generalizado da sociedade com suas políticas.

Na educação superior ficou nítida a tendência a privatização, com a influência do Banco Mundial, de uma forma ainda mais contundente do que a praticada pelos governos petistas. Observamos um processo de desmonte da rede federal, que foi fomentada pelos governos anteriores. A atuação do governo reflete no corte de verbas para manutenção da expansão que as IES haviam tido nos anos anteriores, enxugamentos da contratação de pessoal via concursos públicos. Por falta de verbas acaba-se reduzindo a atividade universitária ao ensino, deixando de lado o investimento em pesquisa e extensão que são fundamentais para a vida da universidade. Para atender ao mercado, se intensifica a oferta de cursos aligeirados e a expansão da EaD.

> Nas IES públicas, o momento da expansão de matrículas e cursos- como foi o caso do REUNI- é freado em função dos ajustes, deixando às instituições a amarga tarefa de reconfigurar diversos procedimentos internos, para fazer frente à expansão (do período

> anterior) que lhes legou mais alunos, cursos, campi e forte interiorização, sem devido financiamento (Mancebo, 2017, p.884).

Nesses novos moldes a educação superior, muitas vezes é confundida com um ensino pós-secundário. Conforme Mancebo (2017) um modelo de educação por competências profissionais, flexibilização de currículos, cursos com tempo mais curtos de duração, com tutorias esporádicas, sem a necessidade da presença do professor nem de *pesquisa e extensão*. Uma educação concebida de forma que está muito mais próximo da hegemonia do capital financeiro, sob o julgo do capital portador de juros e da simulação de mercado. A universidade nesses moldes se torna uma empresa produtora de mais valor no mercado, fugindo completamente da tríade ensino, pesquisa e extensão.

Outra medida importante foi a expansão e interiorização das instituições de ensino superior, promovida por meio de programas como o REUNI. Essa iniciativa permitiu a criação de novos cursos de pós-graduação em regiões anteriormente carentes de oferta educacional, contribuindo para reduzir as desigualdades regionais no acesso à educação superior e para democratizar o conhecimento em todo o país.

No entanto, apesar dos avanços realizados, o período do governo de Dilma Rousseff também foi marcado por desafios e limitações. Restrições orçamentárias e dificuldades políticas afetaram o ritmo de implementação das políticas educacionais, comprometendo sua efetividade e sustentabilidade a longo prazo. Além disso, questões como a qualidade da formação dos docentes, a articulação entre a pesquisa acadêmica e as demandas sociais, e a inserção dos egressos da pós-graduação no mercado de trabalho ainda representam desafios a serem enfrentados pelo sistema educacional brasileiro.

No entanto, o contexto político e econômico adverso enfrentado durante o governo de Michel Temer, marcado por instabilidade política e restrições orçamentárias, trouxe desafios adicionais para a implementação efetiva das metas estabelecidas no PNE, incluindo aquelas relacionadas à expansão e fortalecimento da extensão em educação. Uma das medidas mais significativas durante o governo Temer foi a aprovação da Emenda Constitucional 95, que estabeleceu um teto para os gastos públicos por 20 anos. Essa medida teve um impacto direto no financiamento da educação, incluindo o financiamento da pós-graduação, limitando os recursos disponíveis para investimentos em infraestrutura, pesquisa, bolsas de estudo e programas de internacionalização.

Além disso, a gestão de Michel Temer foi marcada por uma série de reformas e ajustes estruturais, incluindo mudanças na legislação trabalhista e na previdência social, que geraram incertezas e preocupações em relação ao futuro do ensino superior e da pesquisa científica no Brasil. A falta de diálogo com a comunidade acadêmica e científica também contribuiu para agravar as tensões e minar a confiança nas políticas governamentais relacionadas à educação.

Contudo, em 2015, graças à crise econômica e das mudanças na política do FIES, pela primeira vez desde 2009, o número de alunos no Ensino Superior caiu. Ingressaram nas IES naquele ano em cursos presenciais de graduação 2,2 milhões de estudantes, 6,6% a menos que 2014, enquanto na modalidade a distância a queda foi de 4,6% no mesmo período. Na rede privada, onde se tem o maior volume, a redução foi de 8%. Ainda neste cenário, deve-se destacar que se propagou a democratização do ensino superior, mas pouco foi feito a respeito das políticas de permanência, pois o ensino superior não pode ser resumido na entrada da Universidade, ou na sala de aula, mas as coletividades discriminadas, em sua maioria, necessitam continuar no mercado de trabalho, isto é, conciliar seus estudos com o mercado de trabalho na busca a auxiliar na renda familiar, o que em alguns casos essa conciliação fica inviabilizada gerando a evasão do ensino superior.

Políticas de austeridade, como a PEC 241, podem representar um obstáculo significativo para a expansão contínua desse setor crucial da educação. Além disso, as políticas educacionais estão intrinsecamente ligadas a agendas políticas mais amplas, refletindo ideologias como o neoliberalismo e o conservadorismo. O desafio é garantir que essas políticas promovam a inclusão e a igualdade de oportunidades, em vez de perpetuar disparidades sociais e econômicas.

Para melhor entendimento sobre a evolução dos números de instituições de Ensino Superior no Brasil, analisaremos a publicação anual do Instituto Semesp (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo), que apresenta um panorama completo e detalhado do setor, abrangendo tanto a modalidade presencial quando a educação à distância (Ead), das redes privada e pública, de todos os estados brasileiros e suas respectivas mesorregiões e ainda nesta pesquisa há dados recentes e pós pandemia descrevendo o cenário real do ensino superior.

O governo do presidente Michel Temer, se iniciou em meio a um cenário de crise política e econômica no Brasil, apresentou uma série de características distintivas que marcaram sua gestão. O governo Temer assumiu o poder em 2016, após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, em um momento de profunda instabilidade política e econômica no país. Nesse contexto, uma das características marcantes foi a necessidade de adotar medidas urgentes para tentar estabilizar a economia e restaurar a confiança dos investidores.

Uma das principais marcas do governo Temer foi sua agenda de reformas, que visava modernizar a economia brasileira e promover o equilíbrio fiscal. Destacam-se, entre essas reformas, a aprovação do teto de gastos, a reforma trabalhista e a reforma da previdência. Essas medidas foram apresentadas como fundamentais para reverter o quadro de crise e estimular o crescimento econômico.

No âmbito da política externa, o governo Temer buscou uma maior abertura comercial e uma maior aproximação com parceiros estratégicos, como os Estados Unidos e a União Europeia. No entanto, também enfrentou críticas em relação à sua postura em relação a questões sensíveis, como a crise na Venezuela.

Apesar de algumas medidas bem-sucedidas, o governo Temer também enfrentou uma série de desafios e controvérsias. Entre os principais, destacam-se as denúncias de corrupção envolvendo membros de seu governo, que geraram uma série de investigações e questionamentos sobre a legitimidade de sua administração. Além disso, as políticas de austeridade adotadas foram alvo de críticas por parte de setores da sociedade civil, que argumentavam que tais medidas penalizavam os mais pobres e aumentavam as desigualdades sociais.

Ao final de seu mandato, o governo Temer deixou um legado controverso. Se por um lado conseguiu aprovar importantes reformas e promover alguma estabilização econômica, por outro, ficou marcado por escândalos de corrupção e por uma série de medidas impopulares. Sua gestão é objeto de avaliações divergentes, com alguns analistas destacando seus esforços para enfrentar a crise e outros apontando suas limitações e falhas. Em síntese, o governo Temer foi marcado por uma série de características distintivas, que refletiram tanto os desafios enfrentados pelo país quanto as escolhas políticas e econômicas de sua administração. Sua trajetória continua a ser objeto de estudo e debate, à medida que o Brasil busca compreender e superar os desafios que marcaram esse período histórico.

Em contrapartida, o governo liderado pelo Presidente Jair Bolsonaro assumiu a administração do Brasil em 2019, embasado em um discurso político que destacava a urgente necessidade de reformulação das bases educacionais do país. Afirmava-se que o sistema educacional brasileiro estava entre os mais deficientes do mundo e, portanto, demandava um amplo suporte governamental. A apresentação dessa proposta governamental refletia a imagem de um governo transformador, fundamentado em um dos pilares do Estado Democrático de Direito: a educação.

Notavelmente, a saúde e a educação foram destacadas como os pontos mais relevantes pelo então candidato, o que gerou grandes expectativas na sociedade. A proposta de uma transformação estrutural no sistema educacional despertou considerável interesse, especialmente porque, apesar de uma leve melhora na taxa de analfabetismo de 6,8% em 2018 para 6,6% em 2019, conforme indicado pelo (IBGE, 2022), o ensino público ainda carecia de apoio governamental.

A Constituição Federal de 1988 estabelece princípios orientadores que garantem a dignidade da pessoa humana, incluindo o direito à educação. O artigo 205 determina que a educação é um direito de todos e deve ser promovida pelo Estado em colaboração com a

família e a sociedade, com o propósito de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, capacitando-a para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho.

Portanto, a proposta de transformação no setor educacional, visando impulsionar a educação brasileira, é uma necessidade em consonância com os princípios constitucionais. Adicionalmente, observamos que o plano de mudança na educação brasileira baseava-se na premissa de que o governo poderia alcançar maiores conquistas com os recursos existentes. Isso é evidenciado em um trecho do documento oficial do governo Bolsonaro: "Mesmo quando observamos apenas os gastos do setor público, os números ainda seriam compatíveis com um nível de bem-estar muito superior ao que vemos na rede pública. É possível fazer muito mais com os atuais recursos! Esse é novo compromisso!" (Proposta de plano do governo Bolsonaro, 2018, p. 37).

O referido documento de proposta de governo demonstra uma preocupação significativa com a educação brasileira, contrastando com as políticas consideradas de esquerda dentro das universidades, as quais o atual presidente caracterizou como doutrinação escolar. Em uma passagem, o presidente destaca a necessidade de revisão e modernização do conteúdo educacional, incluindo a alfabetização, criticando a influência da ideologia de Paulo Freire e propondo mudanças na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como o fim da aprovação automática e uma abordagem mais disciplinada nas escolas.

Este ataque à chamada "ideologia de Paulo Freire" e a proposta de modificar a BNCC refletem o interesse do governo em promover uma disciplina escolar que, neste contexto, é equiparada à disciplina militar, considerando a formação militar do Presidente Bolsonaro. No entanto, é importante ressaltar que essas ideias se contrapõem às correntes dominantes.

Como Duarte (2010) observa, prevalece uma quase total hegemonia das pedagogias que enfatizam a autonomia do aluno no debate educacional contemporâneo, tais como o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. Além disso, Stanley (2018) explica que as políticas fascistas frequentemente denunciam as universidades por suposta "doutrinação marxista", entendendo a doutrinação como a transmissão de preceitos de uma determinada ideologia.

Nesse contexto:

> Sempre que o fascismo ameaça, seus representantes e facilitadores denunciam as universidades e escolas como fontes de “doutrinação marxista”, o bicho-papão clássico da política fascista. Usada normalmente sem qualquer conexão com Marx ou marxismo, a expressão é empregada na política fascista como uma maneira de difamar a igualdade. É por isso que as universidades que buscam dar algum espaço intelectual às perspectivas marginalizadas, ainda que pequeno, estão sujeitas a denúncias de focos de “marxismo” (Stanley, 2018, p. 41).

Na questão em análise, chamam atenção expressões como "um dos maiores males atuais é a forte doutrinação" e "precisamos revisar e modernizar o conteúdo na proposta de governo". Evidencia-se um movimento obscurantista subjacente a essas declarações, pois em grande medida implicam uma postura contrária a tudo que possa ser associado à esquerda, promovendo assim a hostilização verbal de ideias e posicionamentos contrários, alinhados à extrema direita, em desacordo com o partido favorável a Bolsonaro.

De acordo com Duarte (2016, p. 139), o avanço político e ideológico da direita tem sido amplamente reconhecido em muitos países nas últimas décadas, manifestando-se no Brasil através de formas variadas, dentre as quais se destaca o que o autor denomina de "obscurantismo beligerante". Este fenômeno envolve a disseminação de uma atitude hostil em relação ao conhecimento e à razão, cultivando comportamentos agressivos em relação a tudo que possa ameaçar posições ideológicas conservadoras e preconceituosas. A postura conservadora e religiosa adotada na campanha de 2019 é evidente em grande parte do documento de proposta de governo de Bolsonaro, notavelmente encapsulada pelo lema adotado: "Brasil acima de tudo e Deus acima de todos".

O governo Bolsonaro ergueu a bandeira do cristianismo, baseando-se em uma conduta ultranacionalista que favorece os adeptos desses ideais em detrimento dos demais cidadãos. Esta abordagem contribui para a visão de que a educação brasileira deve ser fundamentada em ensinamentos religiosos e limitada no que diz respeito ao desenvolvimento científico.

Conforme os princípios constitucionais, o ambiente escolar público deve ser isento de influências religiosas, ou seja, laico. Embora a laicidade não seja explicitamente mencionada no texto constitucional, sua compreensão é uma consequência da laicidade do Estado, esta sim expressamente estabelecida. O artigo 19 da Constituição Federal de 1988 veda à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios o estabelecimento de cultos religiosos, subvenção a eles, embaraço ao seu funcionamento ou manutenção de relações de dependência ou aliança com os mesmos, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público (Brasil, 1988).

Considerando que o Estado não possui uma religião oficial a ser seguida, essa neutralidade deve ser refletida nos ambientes escolares, pois a imposição de uma compreensão religiosa pelo governo vai contra os princípios constitucionais que regem o Estado. O Brasil adotou um modelo organizacional que proíbe a interferência do poder público na liberdade religiosa, seja por imposição ou proibição de uma religião específica. No entanto, a neutralidade do Estado não deve ser confundida com a liberdade religiosa.

A campanha de governo Bolsonaro, com base no princípio da liberdade, contradiz o princípio da laicidade do Estado ao dar grande ênfase a uma religião. Essa contradição entre norma e conduta demonstra um desrespeito flagrante à Constituição Federal de 1988. A escola pública é um ambiente para a construção do conhecimento científico, onde os alunos são

incentivados a questionar o conhecimento e a realidade ao seu redor. No entanto, a tendência obscurantista visa restringir o desenvolvimento do conhecimento científico sob uma perspectiva conservadora, religiosa e ultranacionalista.

Neste sentido, Duarte (2016) comenta que essa abordagem permite que o indivíduo desenvolva a capacidade de agir não apenas com base em percepções imediatas da realidade, mas também pela compreensão das conexões invisíveis entre processos e fenômenos, tanto naturais quanto sociais. Não é por acaso que os obscurantistas atacam as ciências sociais e naturais, além da filosofia e das artes.

Embora haja indícios de mudanças positivas na educação básica, no ensino médio e técnico, grande parte dos discursos proferidos pelos representantes do governo afetou diretamente o ensino superior público. O tratamento da educação como uma mercadoria, em vez de um direito, transforma a natureza e o propósito do ensino, criando um ambiente de exceção na educação. Comparado ao mercado, este ambiente permite a exploração econômica de acordo com a lógica capitalista, em contraste com as leis brasileiras que regem a educação.

Valim (2018) explica que o mercado financeiro exerce grande influência sobre o estado de exceção, e a introdução da mercantilização no sistema educacional reflete a demanda do atual modelo de dominação neoliberal. Em última análise, o estado de exceção neutraliza a prática democrática e reconfigura os regimes políticos de forma silenciosa em escala global. A educação foi reconhecida como um direito na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e, desde então, é considerada fundamental para o pleno desenvolvimento da personalidade humana. A segurança da educação constitui um direito fundamental de todos os brasileiros e sustenta os princípios do Estado Democrático de Direito.

No entanto, a educação superior tratada como uma mercadoria não é uma novidade, sendo considerada uma forma de comércio de serviços no contexto da Organização Mundial do Comércio (OMC). Ribeiro (2006) destaca que, em 1999, o secretariado da OMC incluiu a educação superior em uma lista de 12 setores sujeitos às regras mercantis. A pressão por parte de países desenvolvidos interessados no potencial lucrativo do mercado de serviços educacionais levou à especulação sobre a inclusão da educação nessa lista. Essa relação estreita entre educação e mercadoria é evidente. As recentes medidas adotadas pelo governo Bolsonaro apontam para uma direção de mercantilização da educação brasileira.

É necessário compreender este contexto, marcado tanto pela rotatividade de ministros no Ministério da Educação quanto pelas frequentes manifestações públicas de discursos de extrema direita. Dois anos após sua vitória nas eleições, o governo Bolsonaro expressou posicionamentos controversos sobre o ensino superior público. Um exemplo disso é a declaração do então ministro da educação, Ricardo Vélez Rodríguez, nomeado em 1º de janeiro

de 2019, que apoiava técnicas militares de ensino e afirmou que "educação superior não é para todos", sugerindo que o ensino superior deveria ser restrito a uma elite cultural específica.

Após discursos polêmicos, Rodríguez foi substituído por Abraham Weintraub, que ocupou o cargo por um período de 14 meses. Esses eventos evidenciam uma tendência preocupante de desvalorização da educação como um direito universal e sua transformação em uma mercadoria sujeita às leis do mercado.

Weintraub, economista e atualmente professor na Universidade Federal de São Paulo, foi eleito em 2020 como diretor executivo do conselho administrativo do Banco Mundial. Durante seu mandato como ministro da educação, ele contribuiu significativamente para a disseminação de discursos que negavam verdades científicas como uma forma de ação política, como exemplificado por sua declaração de que "as universidades que, ao invés de pesquisar como melhorar a performance acadêmica, estão fazendo balbúrdia, terão seus financiamentos reduzidos".

Nesse contexto, o então ministro da educação referia-se à redução de 30% dos fundos destinados às universidades federais UnB, UF e UFBA. Isso ecoa o caso anteriormente mencionado da redução do orçamento da universidade pública federal de Rondônia, a UNIR. Weintraub representava os interesses do setor privado na educação e, portanto, apoiava a redução de recursos para as universidades federais brasileiras, a restrição de programas de inclusão social e a introdução de mensalidades nas universidades federais, com o objetivo de conter a "balbúrdia" nos campi universitários, que ele associava ao apoio aos sem-terra, nudez e eventos políticos nas universidades.

Logo após assumir o Ministério da Educação, em 29 de março de 2019, Weintraub anunciou a medida de contingenciamento de recursos para as universidades e institutos federais de educação, implementada pelo Decreto nº 9.741/2019, alegando a necessidade de redução de gastos do governo. Posteriormente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) também sofreu cortes de bolsas, impactando substancialmente as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), incluindo a UNIR e o Instituto Federal de Rondônia (IFRO).

O posicionamento do governo Bolsonaro, conforme expresso no documento de proposta de governo, confirma uma tendência obscurantista, visto que grande parte consistia na supressão do pensamento crítico nos ambientes escolares. Em resposta a essas manifestações que reprimiam a comunidade acadêmica, muitas das propostas elaboradas voltaram-se para o ensino superior público, como o PL Future-se, lançado em julho de 2019, durante a pandemia global da Covid-19. Embora este projeto não faça parte da proposta do plano de governo sob análise, é importante mencioná-lo, pois está alinhado ao perfil do governo Bolsonaro e aos planos de precarização da educação superior pública.

O Future-se tinha como objetivo reestruturar o financiamento do ensino superior público para ampliar o acesso aos recursos privados, financiar as atividades universitárias, incentivar parcerias entre instituições públicas e privadas e estimular a captação de recursos próprios, visando à autonomia financeira das universidades públicas. Embora a adesão das universidades fosse apresentada como voluntária, a imposição de cortes financeiros e a elaboração de medidas provisórias no sistema educacional brasileiro impulsionaram essa adesão. O Future-se foi encaminhado ao Congresso Nacional e, apesar de algumas alterações, a essência da mercantilização permaneceu.

Em análise sobre o projeto, Leher (2020) aponta que, embora tenham sido excluídos alguns aspectos criticados por diferentes setores, a estratégia principal de redução da autonomia universitária e a visão restrita sobre o papel da universidade pública foram mantidas. Segundo o autor, o PL Future-se entrou em conflito com a educação superior e tecnológica, bem como com a grande área de ciência e tecnologia, que deveriam estar focadas no combate aos problemas decorrentes da pandemia de Covid-19. Apesar de parecer coincidência ou desconhecimento por parte dos atores políticos do Ministério da Educação, que propuseram e encaminharam o referido PL ao Congresso, Leher (2020) considera que a tentativa de fazer as universidades aderirem ao projeto em um momento de fragilidade foi intencional.

No mesmo mês em que o Future-se foi apresentado, o terceiro ministro da educação do governo Bolsonaro, Milton Ribeiro, pastor presbiteriano e ex-reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie, assumiu o cargo. Ele permaneceu em silêncio, sem proferir discursos polêmicos, e pouco contribuiu para a elaboração de medidas de enfrentamento da Covid-19 na educação brasileira. No entanto, durante o mesmo ano em que Bolsonaro assumiu a presidência, a educação brasileira foi alvo de propostas de mudanças estruturais.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES VOLTADAS PARA O CURSO DE EXTENSÃO

No que concerne as ações políticas públicas e ações voltadas para os cursos de extensão universitária no Brasil têm sido cruciais para promover a relação entre o ensino, a pesquisa e as demandas sociais. Ou seja, a extensão universitária vislumbra aproximar as instituições de ensino superior das comunidades, viabilizando que o conhecimento acadêmico seja compartilhado com a sociedade e que os alunos passem experiências práticas coadunadas à sua formação e desenvolvimento.

Quadro 8 - Políticas Públicas e ações voltadas para o curso de extensão em educação no Brasil

	A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, situa a autonomia didático-científica,

A Constituição Federal de 1988 e a Extensão	**administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades, prevendo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa fundamentação reforça a importância da extensão universitária como parte integrante do processo educacional, destacando a função das universidades como agentes de transformação social.**
Plano Nacional de Educação (PNE)	O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n° 13.005/2014, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira, abarcando a promoção da extensão universitária. A Meta 12.7 do PNE prevê que, até 2024, todas as instituições de ensino superior públicas deverão garantir que pelo menos 10% do total de créditos curriculares dos cursos de graduação sejam cumpridos em programas e projetos de extensão, com destaque em esferas de grande relevância social. Essa política enfatiza fortalecer a curricularização da extensão, um procedimento que integra as atividades de extensão aos currículos dos cursos de graduação, originando a formação integral dos estudantes através da aplicação prática dos conhecimentos em situações reais.
Programa Nacional de Extensão Universitária (PROEXT)	O Programa Nacional de Extensão Universitária (PROEXT), criado pelo Ministério da Educação (MEC), tem como finalidade apoiar financeiramente as ações e pautas de extensão formadas pelas instituições públicas de ensino superior. Através de editais, o PROEXT financia projetos em diversas espaços temáticos, como saúde, meio ambiente, direitos humanos, educação e tecnologia social. O programa é uma das basilares políticas públicas voltadas para a extensão universitária, assegurando, portanto, recursos para que as universidades possam desenvolver atividades práticas de impacto social, científico e cultural nas comunidades onde estão contextualizadas. Além de incentivar e promover a participação ativa dos estudantes e professores, o PROEXT possibilita a colaboração entre diferentes instituições e setores da sociedade.
	A partir da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de

Curricularização da Extensão	dezembro de 2018, foi determinada a obrigatoriedade de unificar atividades de extensão aos currículos dos cursos de graduação, estabelecendo que as universidades devem destinar pelo menos 10% da carga horária dos cursos a atividades de extensão. Essa condição reforça a função pedagógica da extensão, permitindo que os universitários aprendam de modo prático e participativo, ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento social e econômico das comunidades. Assim, a curricularização da extensão é uma estratégia de suma importância para democratizar o acesso ao conhecimento e fortalecer a relação entre a universidade e a sociedade, garantindo que a educação superior atenda às demandas sociais contemporâneas.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Uma das áreas mais tradicionais da extensão universitária no Brasil é a saúde pública. Universidades federais e estaduais desempenham uma série de projetos que buscam melhorar a qualidade dos serviços de saúde prestados à população, muitas vezes em parceria com o Sistema Único de Saúde (SUS). Alunos de medicina, enfermagem, fisioterapia e outras áreas da saúde participam de projetos que apresentam atendimento médico, campanhas de vacinação e programas de prevenção de doenças em comunidades carentes.

Exemplos de sucesso abarcam os programas de residência multiprofissional em saúde, que aliam a formação dos estudantes com a prestação de serviços à comunidade, contribuindo tanto para a formação prática quanto para a melhoria do atendimento à população.

No campo da educação, projetos de extensão têm atuado para combater e enfrentar o analfabetismo e promover a melhoria da qualidade da educação básica. Por conseguinte, universidades públicas ampliam programas de formação continuada para docentes da rede pública, além de projetos de reforço escolar, alfabetização de jovens e adultos e atividades culturais para estudantes de baixa renda.

Sabe-se que a extensão em educação tem uma função relevante no fortalecimento das políticas públicas de inclusão educacional, promovendo a igualdade no acesso à educação de qualidade e cooperando para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Outro campo relevante da extensão no Brasil é a atuação em direitos humanos e inclusão social, através de projetos que enfatizam a promoção da cidadania, a igualdade de gênero, a defesa dos direitos das populações vulneráveis e o combate à violência. Tais projetos

de extensão em esferas como direito, serviço social e psicologia contribuem para o fortalecimento das políticas públicas de proteção social, recebendo a grupos como mulheres vítimas de violência, comunidades indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência.

A Universidade de Brasília (UnB), por exemplo, possui um programa de extensão voltado para a inclusão de pessoas com deficiência, originando a acessibilidade no *campus* e ampliando tecnologias assistivas que provocam a inclusão desses discentes.

Dessa forma, a participação em projetos de extensão proporciona aos discentes uma formação integral, ao coadunar o conhecimento teórico alcançado em sala de aula com a prática e a experiência real. Isso incita a formação de habilidades como empatia, resolução de dificuldades, liderança e trabalho em equipe, fundamentais para a formação de profissionais mais preparados para operar em um mundo cada vez mais complexo.

Ademais, a extensão universitária tem a potencialidade de promover a transformação social, ao induzir o conhecimento acadêmico para além dos muros da universidade e colocá-lo a serviço da sociedade. Através de programas de extensão, as universidades brasileiras têm operado em questões como a melhoria da educação, a promoção da saúde, o combate à desigualdade e a defesa dos direitos humanos, cooperando para o desenvolvimento social, econômico e cultural das regiões onde estão inseridas.

Gráfico 4 – Evolução do número de Instituições de Ensino Superior no Brasil

Fonte: Instituto Semesp | Base: INEP

Gráfico 5 - Evolução do número de matrículas no Ensino Superior Brasileiro (em milhões)

Fonte: Semesp

Quando se analisa o Mapa de Ensin Superior no Brasil, é possível analisar no gráfico acima o crescimento das instituições de ensino privada cresceram de forma desproporcional quando comparamos o crescimento das instituições da rede pública e rede privada, acredita-se que pela data, no período de grande aumento um dos fatores

Neste primeiro indicador trazido pelo Instituto Semesp (criar nota de rodapé e conceituar Semesp - Instituto Semesp é um centro de inteligência analítica criado pelo Semesp. Integrado por especialistas com sólida experiência no levantamento e análise de dados sobre o ensino superior, o Instituto desenvolve estudos, pesquisas, indicadores e análises estatísticas referentes ao setor). Percebe-se o crescimento exponencial das instituições privadas como foi possível observar nos gráficos acima com dados anuais desde 1980 até 2022. E a partir dos anos 2000 o crescimento das instiuições de ensino privada, foram desproporcionais ao crescimento das instituições públicas e inclusive nesta data mencionada (2000) houve uma redução da procura pela rede pública e aumento considerável das instituições privadas. A rede privada de ensino passou a concentrar a grande maioria dos alunos do ensino superior e aumentando a sua representatividade no sistema 78%.

Esse conjunto de dados estatísticos descritos auxilia para maior descrever as afirmações sobre a evolução do ensino superior e tem por objetivo orientar o desenvolvimento sustentável das Instituições de Ensino Superior e aprimorar o ensino superior no país. Podemos ainda perceber, que após os impactos em razão da pandemia de Covid-19, o Mapa do Ensino Superior no Brasil aponta uma tendencia de retomada do setor, onde podemos observar nos dados que houve crescimento de 5,1% de 2021 para 2022, com maior concentração da rede privada (6,6%).

Percebe-se que o estímulo a democratização do ensino, promoveu o crescimento e propagação das IES privadas e que com a grande concorrência as mensalidades tornaram-se mais acessíveis proporcionando o ingresso de alunos menos favorescidos, mas em contrapartida

como instituição, pareceu um investimento viável e rentável, o que se observa pela quantidade de novos investidores no ensino superior, o que nem sempre representava a qualidade nos serviços oferecidos.

O ensino superior brasileiro apresenta uma série de desafios e problemas que impactam a qualidade da formação dos estudantes. Em primeiro lugar, o acesso ao ensino superior ainda é muito limitado, especialmente para as classes mais pobres da população, o que reflete a desigualdade social do país e o que propicia o crescimento das instituições de ensino Ead, que oportunizam a classe trabalhadora e mais pobre, condições de acessar o ensino superior conciliando com sua rotina de trabalho.

Desde então, apesar de avanços pontuais, como a expansão do acesso ao ensino superior, observa-se uma crescente influência do capitalismo globalizado sobre as políticas educacionais. As instituições de ensino superior são cada vez mais pressionadas a se alinhar com as demandas do mercado, priorizando cursos e áreas de conhecimento que atendam aos interesses econômicos em detrimentos das necessidades sociias e culturais da população.

Nesse contexto, a educação superior tende a se ajustar definitivamente aos padrões da dominação imperialista e da subordinação ao grande capital, reforçando a lógica de exploração e exclusão que caracteriza o sistema capitalista. Para reverter essa tendência, é necessário um esforço coletivo para resgatar o caráter público e democrático da educação superior, garantindo que ela esteja a serviço do desenvolvimento humano e da transformação social, e não apenas dos interesses econômicos de uma minoria privilegiada.

Após a redemocratização, houve uma expansão significativa do ensino superior, impulsionada pela demanda por qualificação profissional em um mundo cada vez mais globalizado. No entanto, essa expansão muitas vezes ocorreu à custa da qualidade e da democratização do acesso, com surgimento de instituições de ensino privadas visando o lucro e a elitização do ensino superior.

Paralelamente, políticas neoliberais foram implementadas, promovendo a privatização, a mercantilização e a precarização do ensino superior. Isso se manifestou na redução do financiamento público, na ampliação da terceirização e na implementação de modelos de gestão empresarial nas universidades públicas, com o uso dos indicadores desempenho, com termos da gestão da qualidade para mensurar o ensino e a instituição como um todo.

Além disso, as diretrizes educacionais foram influenciadas por organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que promoveram políticas de ajuste estrutural voltadas para a liberalização econômica e a abertura de mercados, em detrimento dos interesses nacionais e da autonomia universitária.

A prática considerada indissolúvel do tripé ensino-pesquisa-extensão não foi prioridade, o foco era a profissionalização rápida e continuada para atender a demanda do mercado. Onde

apenas em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, em seu artigo 207 que previa as universidades obedecer ao princípio de indissociabilidade entre o ensino-pesquisa e extensão de forma clara e explítica.

> Art. 207. As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
> Parágrafo único. A lei poderá estender às demais instituições de ensino superior e aos institutos de pesquisa diferentes graus de autonomia.

Nos dias atuais, observa-se uma crescente subordinação da educação superior aos ditames do mercado, com ênfase na formação de profissionais voltados para as demandas das grandes corporações, em detrimento da formação crítica e emancipadora. Isso se reflete na predominância de cursos voltados para áreas consideradas "rentáveis" e a crescente influência das empresas no currículo e na pesquisa acadêmica.

Além disso, a estrutura das instituições de ensino superior no Brasil é muitas vezes insatisfatória, com falta de recursos e equipamentos, professores mal remunerados e carga horária excessiva. Isso afeta diretamente a qualidade de ensino e a capacidade dos alunos de adquirirem os conhecimentos e habilidades necessárias para atuar em suas respectivas áreas (Sampaio, 1991).

Outro ponto crítico é a falta de integração entre as instituições de ensino superior e o mercado de trabalho, o que gera um descompasso entre a formação dos estudantes e as demandas do mercado. Isso leva a uma alta taxa de desemprego e subemprego entre os recém-formados, além de uma baixa produtividade e competitividade do país.

No que diz respeito às organizações acadêmicas e administrativas do ensino superior, também há diversos problemas que precisam ser enfrentados. A gestão das universidades e faculdades muitas vezes é ineficiente e burocrática, o que dificulta a implementação de mudanças e a melhoria da qualidade do ensino.

Apesar dos avanços na autonomia universitária, ainda há a falta de recursos financeiros que prejudica o desenvolvimento das instituições de ensino superior. A dependência do financiamento público limita a capacidade das instituições de investir em infraestrutura, pesquisa e inovação, o que afeta a qualidade da formação oferecida aos estudantes (Sampaio, 1991).

Em resumo, a oferta do ensino superior no Brasil e as organizações acadêmicas e administrativas que a sustentam apresentam diversos problemas e desafios que precisam ser enfrentados. É preciso investir em políticas públicas que ampliem o acesso ao ensino superior, melhorem a estrutura das instituições de ensino e promovam a integração entre a formação dos estudantes e as demandas do mercado de trabalho. Além disso, é necessário promover a

autonomia e o financiamento adequado das instituições de ensino superior, para que possam desenvolver-se de forma sustentável e contribuir para o desenvolvimento do país.

É importante considerar que o ensino superior brasileiro passou por diversas transformações ao longo da história. Algumas datas-chave que marcaram mudanças importantes no sistema de ensino superior brasileiro serão reforçadas e desritas a seguir.

Não houve mudança no sistema de ensino com a independência política em 1822, nem diversificação e nem ampliação. A elite detentora do poder não vislumbrava vantagens na criação de universidades.

É importante compreender que no Brasil o desenvolvimento das instituições foi voltado para a formação profissional sob o controle do Estado, onde este modelo reuniu o pragmatismo da reforma pombalina em Portugal (libertação do ensino dos entraves conservadores) e o modelo napoleônico que "separava" o ensino da pesquisa científica (Martins, 2002).

Ao longo desses processos históricos, observa-se uma evolução da política de educação superior, passando de uma fase elitizada para um cenário mais inclusivo. No entanto, desafios persistentes incluem a busca por maior qualidade, a equidade no acesso e o alinhamento com as demandas do mercado de trabalho e do desenvolvimento socioeconômico do país.

Sobre a relação entre a classe capitalista, o Estado e a classe trabalhadora no contexto da expansão da educação superior privada e do crecente uso da Educação à Distancia (EaD) no Brasil. Destaca-se que o Estado, enquanto gerenciador das necessidades da classe capitalista, tem favorecido políticas e reformas que atendem aos interesses dessa classe, como a reforma trabalhista e da previdência. Isso resulta em um cenário de crescimento das empresas capitalistas de ensino, como a Cogna Educação (é uma companhia brasileira com mais de 50 anos e uma das principais organizações educacionais do mundo. Formada pelas instituições Kroton, Platos, Saber e Vasta Educação / Somos Educação, a holding oferece soluções e serviços tanto para o segmento B2B como para o B2C.), que dominam o setor educacional, inclusive através do EAD.

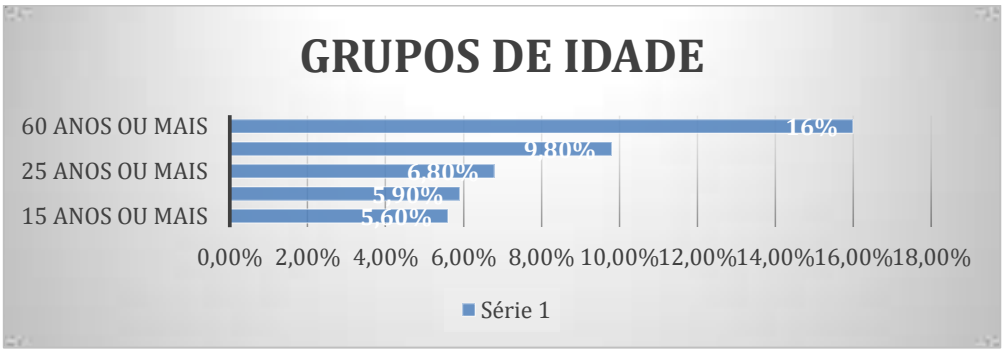
Argumenta que essa expansão da educação privada tem contribuído para o sucateamento e possível extinção da educação púbica e gratuita no país, refletindo a dinâmica de acumulação de capital e exploração da força de trabalho (Tumolo, Oliveira e Bueno, 2021)

Para entendermos o desenvolvimento do ensino superior, iniciaremos com dados informativos básico do Brasil na busca por compreender o quão a educação é importante para o desenvolvimento social do cidadão.

Através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua é possível apurar informações obtidas no 2º trimestre de 2022 sobre o censo de educação onde aparece desde o percentual de analfabetismo até o percentual no ensino superior como podemos

verificar: Em 2022, conforme as tabelas abaixo, podemos observar informações sobre a faixa etária, gênero, regiões brasileiras e raça.

Gráfico 6 – Taxa de analfabetismo (%) por grupos de idade

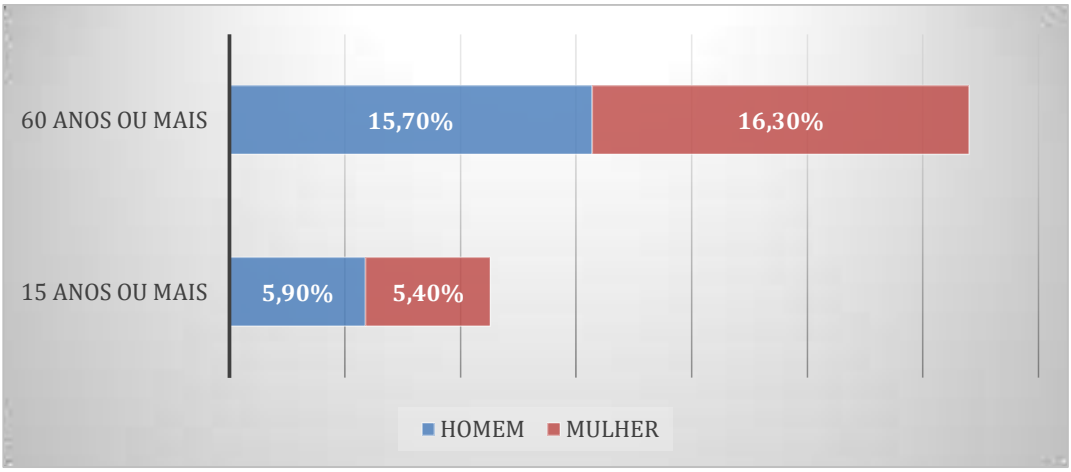


Fonte: IBGE, 2022

Analisando dados do Pnad (Pesquida Nacional por Amostra de Domicílios) é possível perceber que a taxa de analfabetismo no Brasil ainda é alta, sendo que o Brasil possuía cerca de 11 milhões de analfabetos que são aqueles indivíduos (considerados pelos critérios do IBGE) incapazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples.

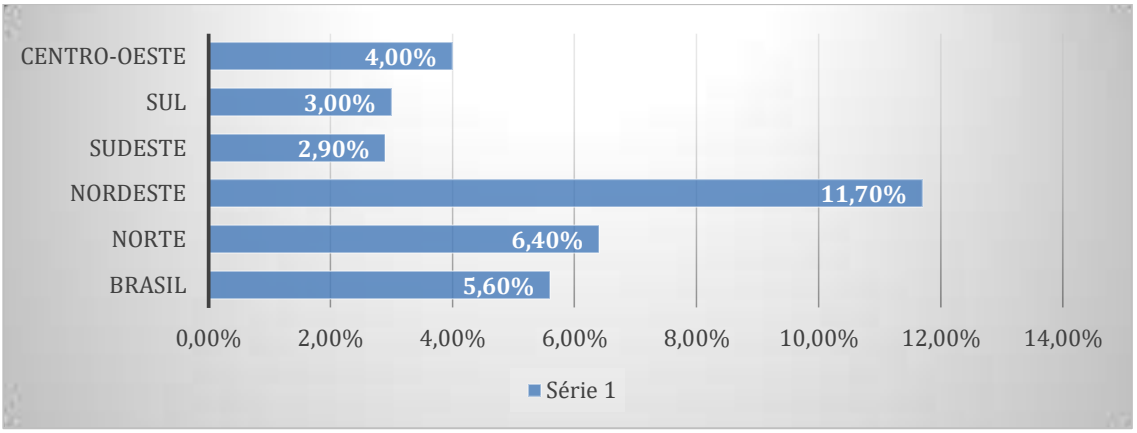
Logo, é possível observar que a taxa vem baixando ao longo do tempo e que como percebe-se no gráfico, o analfabetismo está concentrado entre as pessoas mais velhas, uma vez que os jovens são mais escolarizados e, deste modo, vão registrar indicador menor.

Gráfico 7 - Taxa de analfabetismo por gênero



Fonte: IBGE, 2022

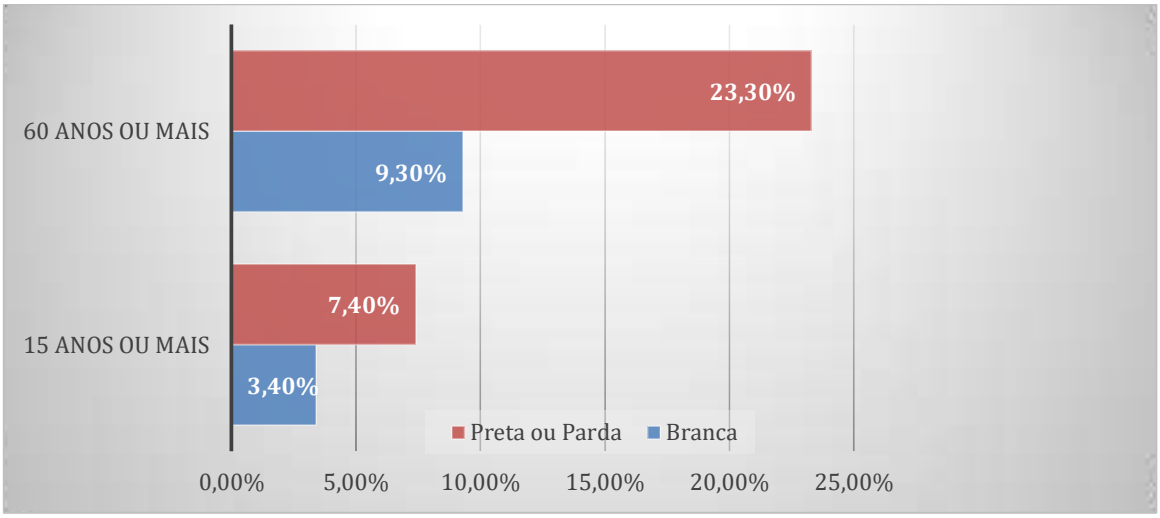
Gráfico 8 - Taxa de analfabetismo por grandes regiões



Fonte: IBGE, 2022

Quanto às desigualdades regionais, além das diferenças entre as idades, o levantamento mostra que existem as desigualdades regionais, entre a região sul e sudeste tem as menores taxas de analfabetismo e já o Nordeste tem o maior percentual de analfabetos na comparação das regiões. E ainda entre os que têm 60 anos ou mais, as taxas são maiores ainda, tendo um predomínio na região nordeste com um alto indice de analfabetismo, próximos a 38%.

Gráfico 9 - Taxa de analfabetismo por cor de raça



Fonte: IBGE, 2022

Foi possível observar nos gráficos acima, 5,6% das pessoas com 15 anos ou mais de idade, o equivalente a 9,6 milhões de pessoas eram analfabetas no Brasil.

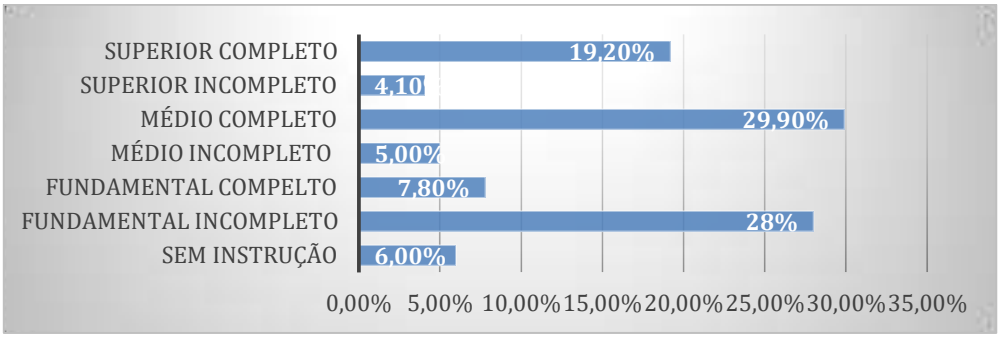
Deste total, 55,3% (5,3 milhões de pessoas) viviam na região Nordeste e 22,1% (2,1 milhões de pessoas) na região sudeste do país. Nesta mesma pesquisa, coletou-se dados sobre

raça onde 3,4% das pessoas com 15 anos ou mais de idade eram brancas, enquanto entre as pessoas da mesma faixa etária de cor preta ou parda o percentual era de 7,4%.

Entre as mulheres e homens com 15 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo era de 5,4% para as mulheres e 5,9% para os homens. A pesquisa mostrou que quanto mais velho é o grupo populacional, maior é a proporção no número de analfabetos. Entre as pessoas com 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo era de 16,0%. (https://educa.ibge.gov.br).

De acordo com o censo demográfico de 2022, pretos e pardos representam 55,5% da população, indicando a necessidade do avanço das políticas de cotas para que as matrículas no ensino superior espelhem a realidade da população no Brasil. Entre 2012 e 2022, houve um crescimento, porém 11,1% nas matrículas de alunos negros e pardos na rede privada. Na rede pública, com as politicas de cotas, esse aumento atingiu 11% percentuais. Observando o gráfico seguinte, podemos verificar sobre os níveis de instrução:

Gráfico 10 - Distribuição das pessoas de 25 nos ou mais de idade, segundo nível de instrução



Fonte: IBGE, 2022

Conforme a ilustração gráfica pode-se perceber que no Brasil 53,2% das pessoas com 25 anos ou mais de idade concluíram a educação básica obrigatória; ou seja, possuíam no mínimo o ensino médio completo em 2022. Já o percentual das pessoas da mesma faixa etária com nível superior completo, era de 19,2% no mesmo ano. Dos que não terminaram a educação básica, verifica-se que 6% não tinham instrução, 28% possuíam o ensino fundamental incompleto, 7,8% tinham o ensino fundamental completo, 5% tinham o ensino médio completo. Uma informação importante é que cerca de 18% dos jovens de 14 a 29 anos de idade no Brasil, quase 52 milhões de pessoas, não completaram o ensino médio ou porque abandonaram, ou porque nunca frequentaram a escola (https://educa.ibge.gov.br).

Quando questionados sobre o motivo de terem abandonado os estudos, a necessidade de trabalhar foi destacada como principal fator tanto para os homens como para as mulheres, onde no caso da mulher a gravidez e a falta de interesse em estudar.

As tabelas acima deixam bem claras as questões da desigualdade social e das práticas excludentes, pois as escolhas estão totalmente ligadas às adaptações ao mercado e não as necessidades e habilidades pessoais.

Não podemos deixar de evidenciar que a educação de qualidade é um direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e melhoria das condições de vida do cidadão. Não há perspectiva quando não se tem uma educação.

As políticas públicas em educação devem ser prioridades para que se possa reduzir a pobreza, criminalidade e a ampliação do crescimento econômico, bem estar e acesso aos direitos fundamentais pela população.

Além das diferenças entre as idades, o levantamento mostra que existem desigualdades raciais e regionais na alfabetização no Brasil. Em relação aos brancos, a taxa de analfabetismo é de 3,6% e no que se refere a população preta e parde essa taxa é de 8,9%. A diferença aumenta entre aqueles com 60 anos ou mais. Enquanto 9,5% dos brancos não sabem ler ou escrever, entre os pretos e pardos, esse percentual é cerca de três vezes maior.

Para os pesquisadores do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) mostra que o brasileiro estuda em média 9,4 anos, esse número aumentou em relação aos anos anteriores, um fator positivo, mas nesta mesma análise também percebeu-se uma diferença considerável quando a relação cor e raça, que as pessoas brancas estudam me média 10,4 anos, enquanto as pessoas preetas e pardes estudam, me média, 8,6 anos, ou seja, uma diferença de quase dois anos entre esses grupos, o que se mantém desde 2016.

Neste momento demonstra-se um panorama do ensino superior brasileiro, seu crescimento e características da população "beneficiada" pelo ensino superior.

Segundo Carvalho (2013, p. 761), "o predomínio das instituições privadas no Brasil teve início com a Reforma Universitária de 1968, (...) que incentivou o surgimento e a manutenção de estabelecimentos isolados. Até então, o segmento privado compunha-se de um conjunto de IES confessionais e comunitárias".

Com a Reforma Universitária, as IES, especialmente aquelas sem fins lucrativos, tiveram grande expansão; contudo, várias foram as consequências advindas dessa transformação: grandes estabelecimentos foram sendo aglutinados e transformados em universidades sem fins lucrativos (Carvalho, 2013). Tal situação permaneceu até 1996, com a promulgação da LDBEN, quando foram estabelecidos requisitos para diferenciação entre as Instituições sem fins lucrativos e as Instituições empresariais, iniciando, assim, a criação de modelos de IES, com fins lucrativos (PORTAL MEC, 2012).

Sendo assim, a construção de estratégias com que as IES convivem, atualmente, consiste em uma série de transformações impostas pelo mercado, dentre elas, a convivência com a concorrência e com o processo de mercantilização da Educação Superior.

Essa construção de estratégias com que as instituições de ensino superior (IES) convivem atualmente reflete uma série de transformações impostas pelo mercado, dentre as quais se destaca a convivência com a concorrência e o processo de mercantilização da Educação Superior. Esta realidade coloca as IES diante de desafios significativos, que exigem uma análise crítica e uma abordagem cuidadosa.

Em primeiro lugar, a pressão competitiva no campo da educação é intensa. As IES se vêem obrigadas a buscar constantemente diferenciação e inovação para atrair e reter alunos em um mercado cada vez mais saturado. Isso muitas vezes leva a uma ênfase excessiva em estratégias de marketing e captação de alunos, em detrimento da qualidade de ensino, da pesquisa e da extensão.

Além disso a mercantilização da Educação Superior representa uma ameaça a sua missão fundamental de promover o conhecimento e o desenvolvimento humano. As IES muitas vezes são forçadas a adotar práticas comerciais e financeiras que priorizam o lucro em detrimento da excelência acadêmica e da inclusão social. Isso pode resultar em um ensino padronizado, voltado apenas para as demandas do mercado de trabalho em detrimento da formação integral dos estudantes.

Outro ponto importante é a crescente privatização do ensino superior, que tende a exacerbas as desigualdades sociais ao restringir o acesso à educação de qualidade apenas às camadas mais privilegiadas da sociedade. As IES privadas, muitas vezes orientadas pelo lucro, podem acabar perpetuando essas desigualdades ao priorizar o atendimento às demandas de um mercado seletivo em detrimento do interesse público.

Diante desses desafios, é fundamental que as IES adotem uma postura crítica e proativa na construção de suas estratégias. Isso inclui o fortalecimento da autonomia acadêmica e da governança democrática, o investimento em pesquisa e inovação, a promoção da diversidade e inclusão, e o compromisso com uma educação de qualidade e socialmente responsável. Somente assim as IES poderão enfrentar os desafios impostos pelo mercado e contribuir efetivamente para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país.

Entendendo que a classificação particular formalizou uma situação concreta vivida por grande parte das IES privadas brasileiras. O status jurídico de empresa educacional teve efeito inicial de aumento nos custos operacionais, porém nos anos 2000, com a adesão ao PROUNI restabeleceu parte dessa desoneração fiscal, deste modo as IES lucrativas continuam tendo acesso a recursos públicos indiretos e passaram a usufruir dos mercados financeiros.

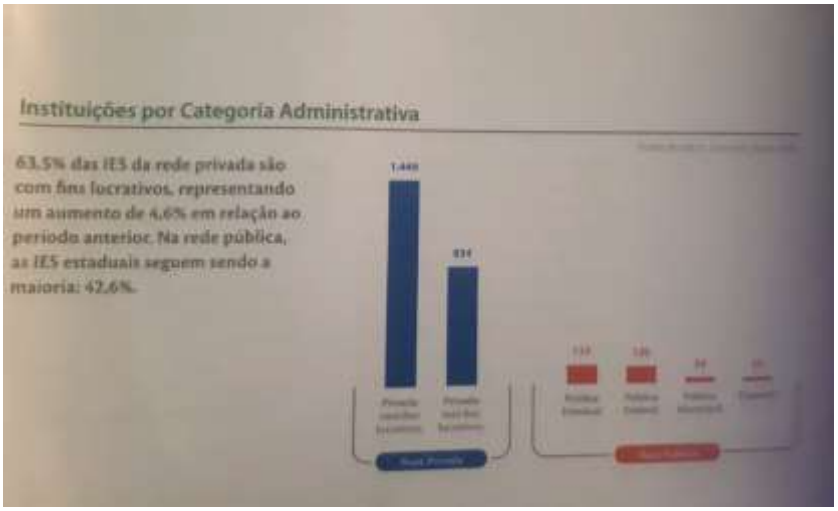
1.3 OFERTA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Entendendo que o ensino Superior no Brasil é oferecido por Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos federais e Centros de Educação Tecnológica, podendo ser públicos ou privados, com ou sem fins lucrativos. Onde é oferecido três distintos tipos de graduação: o bacharelado, a licenciatura e a formação tecnológica. No ensino superior, ainda há os cursos de pós-graduação divididos em Lato sensu; Especialização e Master of Business Administrations - MBAs; e, Stricto sensu; Mestrados e Doutorados (PORTAL BRASIL, 2013).

Além da modalidade presencial, em que o aluno deve ter uma frequência mínima de 75% nas aulas e ser aprovado nas avaliações, é oferecido também o Ensino a Distância (EAD).

Com o objetivo de descrever de forma mais clara e didática a oferta de ensino superior no Brasil, abaixo descreveremos a oferta do ensino superior através de gráficos, iniciando pela descrição das categorias administrativas do ensino superior.

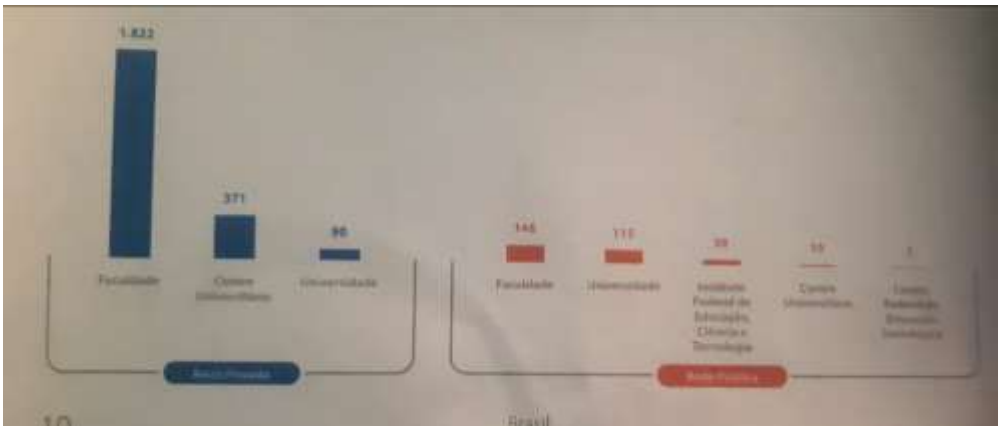
Gráfico 11 - Instituições por Categoria Administrativa



Fonte: Semesp

O crescimento das IES da rede privada foi significativo e a mercantilização do ensino tornou-se evidente pelo fato das instituições de ensino que mais cresceram foram aquelas instituições com fins lucrativos, diferentemente da rede pública de ensino onde o crescimento foi bem menor em sua procura.

Gráfico 12 - Instituiçõees por organizações acadêmicas



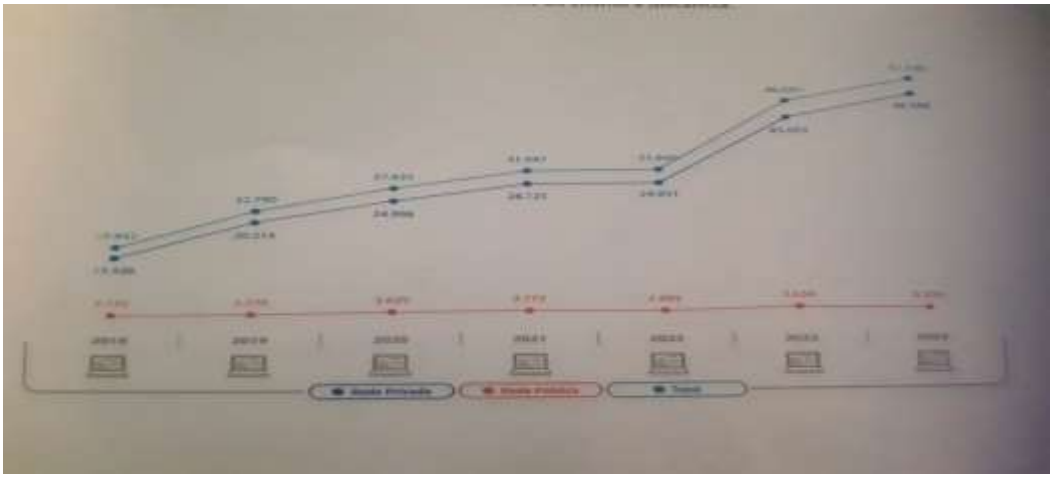
Fonte: Semesp

As instituições de ensino superior possuem diferentes características quando falamos de organização acadêmica podendo ser nas redes privada: faculdade, centro universitário ou universidade. Já na rede pública podemos encontrar as faculdades, universidades, institutos federais, centros universitários e centro federal de educação tecnológica.

Quando falamos da Unespar – Campus Paranaguá, universidade em estudo nesta pesquisa, devemos mencionar que a Unespar já foi faculdade isolada, onde a reunião de diversas faculdades isoladas (FAP, EMBAP, Fafipar, Fafiuv, Facipa e Fecilcam) nasceu a Unespar.

A Universidade Estadual do Paraná (Unespar) completou uma década do credenciamento institucional, sendo a mais recente das sete universidades ligadas ao Governo do Estado. Criada em 2001 pela Lei nº 13.283, a instituição de ensino superior foi credenciada em dezembro de 2013, a partir da junção de sete faculdades estaduais centenárias. Para comemorar a data, a Unespar realizou nesta semana uma cerimônia em Paranavaí, no Noroeste, onde está a sede da Reitoria. O evento reuniu gestores, professores, estudantes e autoridades.

Gráfico 13 - Evolução dos polos de Ead



Fonte: Semesp

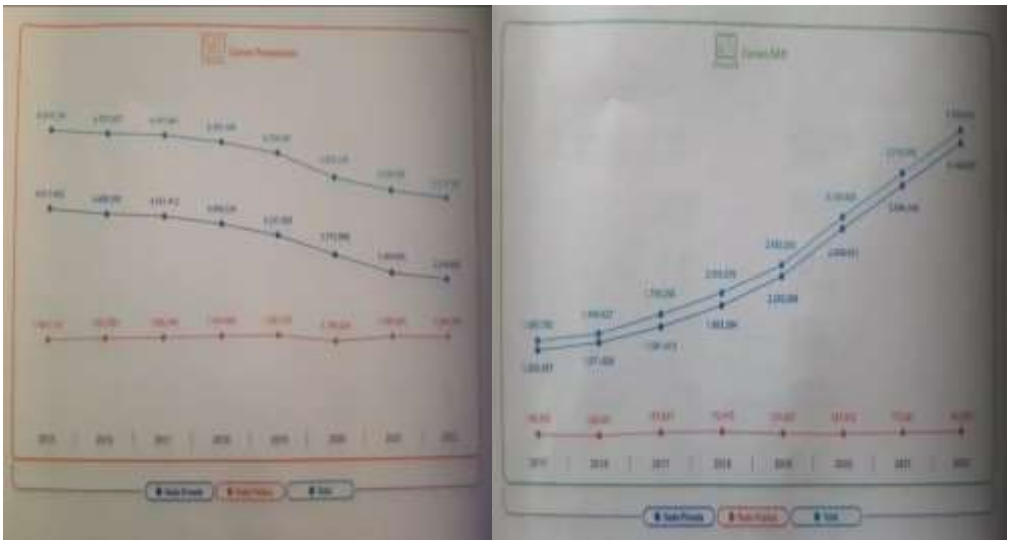
O crescimento do ensino superior Privado no país pode estar relacionado a oferta de vagas Ead e a necessidade do estudante de associar sua formação com sua necessidade de sobrevivência, forçcando-o a buscar uma instituiçõao de ensino que prova proporcionar essa possbilidade de uma formação, o que deste modo, o tripeé ensino-pesquisa-extensao fica comprometida em sua totalidade pelo fato deste estudante não conseguir permanecer nas Instituições de ensino para participar das atividades além do ensino.

Gráfico 14 - Evolução do número de matrículas no Ensino Superior Brasileiro (em milhões)

Fonte: Semesp

Pelo gráfico acima entre 2021 e 2022, houve aumento de 5,1% no total de alunos, com predominância de crescimento na rede privada, que agregou 6,6% no número de matrículas. A rede privada segue hegemônica na quantidade de alunos no ensino superiore aumentando consideravelmente sua representatividade totalizando 78%. Ainda é possível analisar no gráfico que com o novo FIES, o estímulo aos financiamentos estudantis creceu ainda mais em relação das instituições públicas.

Gráfico 15 - Ingressantes dos números presenciais e ingressantes em cursos Ead



Fonte: Semesp

Quando consideramos os ingressantes para análise, os gráficos demonstram que a procura pelos cursos presenciais privados teve uma redução enquanto a procura pelos cursos de Ead, ainda os privados, tiveram um crescimento extremamento alto em relação ao crescimento quase estável do ensino público.

Gráfico 16 - Concluintes em cursos presenciais e concluintes em cursos Ead

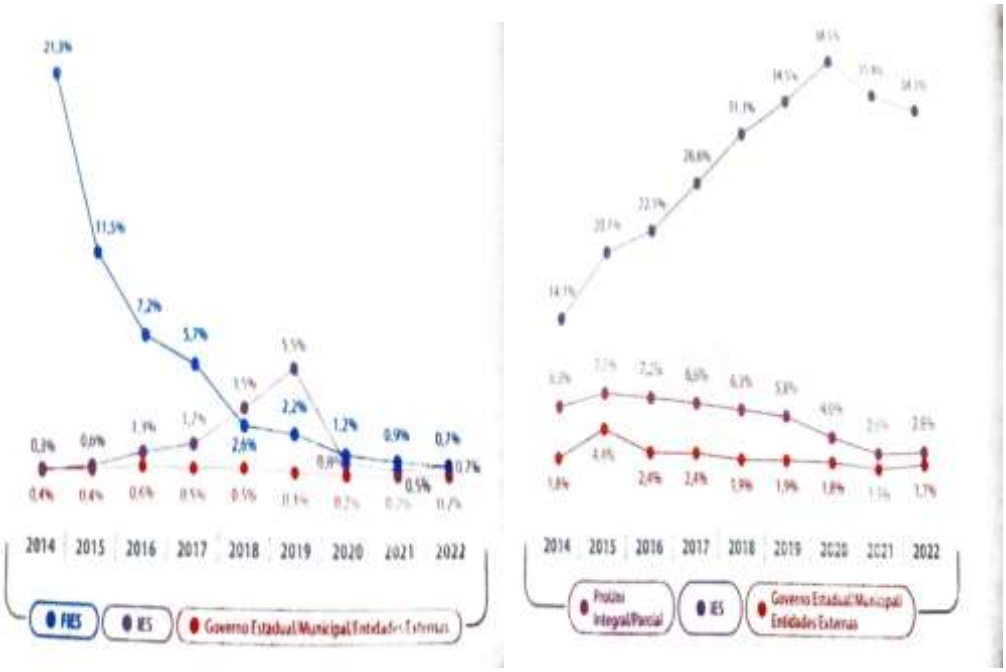
Fonte: Semesp

Ao observar os concluintes das Instituições de Ensino Superior, no ensino presencial a rede privada de ensino teve uma queda até considerável quando comparada a oscilação da taxa de concluintes da rede pública. Já no ensino Ead a rede de ensino privada teve um crescimento bem desproporcional quando comparada com a linha de estabilidade dos concluintes do ensino público.

- Bolsas e Financiamentos:

Está diretamente ligada a demanda e a procura dos estudantes, pois a partir de 2010 com o Novo FIES, e em 2017 com a regulamentação de reconhecimento e renoção de reconhecimento de cursos na modalidade Ead (Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017) as instituições de ensino superior com fins lucrativos passaram a investir e a captar novos estudantes, o que pode gerar uma incompleta formação do acadêmico por não exigir as práticas associadas com a indossociabilidade do ensino-pesquisa-extensão.

Gráfico 17 - Financiamneto Reembonsável e Financiamento não reembolsável



Fonte: Semesp

Para entendermos a diferença entre o reembolsável e o não reembolsável, é necessário saber que não reembolsável: os recursos obtidos não precisar ser devolvido e o Reembolsável: o recurso financeiro é obtido em condições mais vantajosas (taxa, carência e amortização), porém deve ser devolvido.

O PROUNI (Programa Universidade para todos), financiamento não reembonsável tem finalidade de conceder bolsas de estudo em instituições de ensino privadas, ele foi institucionalizado em 13 de janeiro de 2005 (PROUNI, 2017). Já o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) tem por finalidade financiar a graduação no Ensino Superior para estudantes de Instituições de Ensino Superior Privadas, podendo elas ser presencial ou à distância, desde que tenham avaliação positiva do Ministério da Educação (MEC) (FIES,

2016). Há também a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que oferece cursos de formação superior à distância para alunos com dificuldade de acesso ao Ensino Superior Presencial (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

O Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007 com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência de alunos na educação superior (REUNI, 2016). Segundo Agapito (2016, p. 128) "as políticas sociais passam a ser "nichos" de lucro e rentabilidade do capital".

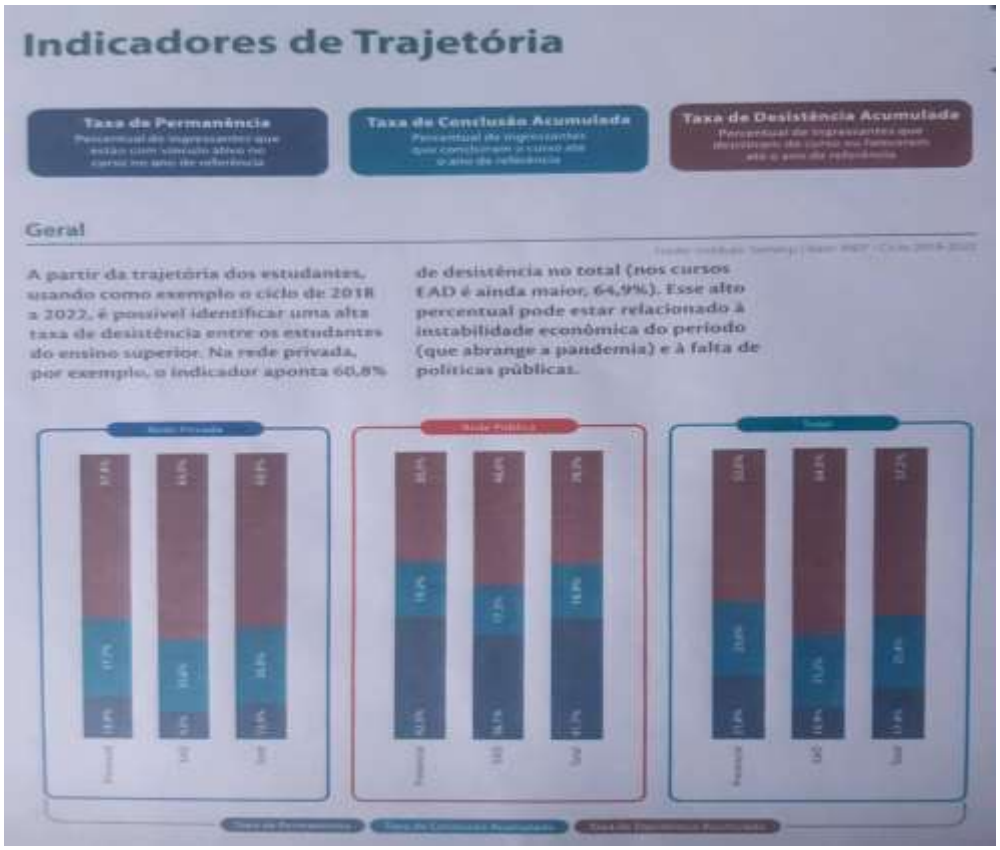
E para finalizar e compreender a evolução do ensino superior no Brasil, vamos entender sobre a movimentação da evasão do ensino superior conforme gráfico abaixo:

Gráfico 18 – Evasão

Fonte: Semesp

Sobre a evasão é importante considerar que as instituições públicas, ainda que tenham uma procura menor em sua demanda inicial, e tenha sua necessidade de ajustar do acadêmico para associar o ensino superior com o trabalho, pode justificar que, nas instituições públicas há maiores estímulos em busca da permanência do estudante nas instituições de ensino e que inclusive, com as práticas indissociáveis do tripé ensino-pesquisa-extensão, pode proporcionar aos estudantes bolsas de ensino, pesquisa e extensão auxiliando para a redução da evasão das IES.

Gráfico 19 - Indicadores de trajetória



Fonte: Semesp

Quanto a trajetória dos estudantes do ensino superior, ainda que tenha diversas políticas de permanência, com algumas bolsas auxílio, o percentual de taxa de desistência acumulada é bem mais alto do que qualquer índice que podemos mencionar sobre o ensino superior. Há uma leve tendência a taxa de desistência no setor privado.

A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), órgão do Ministério da Educação, é a unidade responsável por garantir o cumprimento da legislação educacional, com vistas à busca pela qualidade dos Cursos Superiores do país (INEP, 2013). Para mensurar a qualidade dos Cursos de Graduação no Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Ministério da Educação (MEC) conceberam o Índice Geral de Cursos (IGC) - indicador de desempenho Institucional, divulgado uma vez por ano, logo após a publicação dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

O IGC é obtido por meio da média dos conceitos dos Cursos de Graduação da Instituição e pela média ponderada a partir do número de matrículas de cada IES (INEP, 2013). Quanto ao acesso ao Ensino Superior, o cidadão interessado em estudar nas Instituições Brasileiras têm diversas formas de ingresso, sendo o vestibular, o Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) e ainda a Avaliação Seriada no Ensino Médio, outra modalidade de acesso

universitário, proposta por diversas Instituições, acontece de forma gradual e progressiva, com provas aplicadas ao final de cada série do Ensino Médio (PORTAL BRASIL, 2013).

Diversas Instituições aplicam, ainda, testes, provas e avaliações de conhecimento, voltadas à área do Curso que o estudante pretende cursar. Algumas Faculdades, Centros Universitários e Universidades também optam por processos de seleção, baseados em entrevistas ou em informações pessoais e profissionais dos candidatos, como o grau de escolaridade, cursos, histórico escolar, experiência e desempenho profissional, dentre outros critérios que melhor respondam às propostas e objetivos das IES (PORTAL BRASIL, 2013).

Observa-se, de acordo com as informações analisadas, que a oferta do Ensino Superior no Brasil tem sido incentivada, nos últimos anos, pela criação de novas modalidades de Instituições, como é o caso dos Centros Universitários; de novas formas de ensino, como é o caso da educação a distância; com a ampliação das formas de acesso, além do vestibular tradicional, tais como: o ENEM e a avaliação seriada do ensino médio; e, novas estratégias de acesso e permanência de estudantes, como é o caso dos programas: PROUNI, FIES, REUNI E UAB. Entretanto, observa-se, também, a necessidade de atenção à qualidade no ensino, por meio dos processos de avaliação, tendo como principal indicador o IGC divulgado pelo INEP, após apuração dos resultados do ENADE.

1.4 COMPREENDENDO O ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste ponto, é mister destacar que a evolução do ensino superior no Brasil está intimamente ligada às transformações socioeconômicas e políticas do país. Desde o início do século XX, com a criação das primeiras universidades, até os dias atuais, o sistema educacional superior tem passado por diversas reformas e expansões. A década de 1960 marcou um período de significativa expansão, com a criação de novas universidades e faculdades, refletindo a necessidade crescente de qualificação profissional para atender às demandas do mercado de trabalho. A expansão foi acompanhada pela crescente diversificação dos cursos e pela ampliação do acesso a diferentes segmentos da população.

Nos anos 2000, o cenário do ensino superior brasileiro sofreu uma nova transformação com a implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão e a expansão do acesso. Programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) desempenharam um papel crucial na democratização do ensino superior, permitindo que um número maior de estudantes de baixa renda ingressasse em instituições de ensino superior. Esse período também foi marcado por uma crescente preocupação com a

qualidade da educação e com a formação de egressos que pudessem atender às exigências do mercado de trabalho e contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

Nos últimos anos, a análise dos dados referentes a egressos tem se tornado uma ferramenta importante para avaliar a eficácia das políticas educacionais e a adequação dos cursos oferecidos às necessidades do mercado. Estudos e pesquisas têm buscado entender a trajetória profissional dos egressos, suas taxas de empregabilidade e os impactos da formação acadêmica em suas carreiras. Esses dados são fundamentais para a formulação de novas políticas e para a melhoria contínua dos cursos e programas de ensino superior, assegurando que a educação oferecida seja alinhada com as demandas do mercado e contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional e pessoal dos estudantes.

O sistema de ensino superior brasileiro passou por uma grande expansão nas últimas décadas, mas ainda enfrenta desafios importantes em relação à qualidade, acesso e equidade. Para superar esses desafios, é preciso adotar políticas e medidas que garantam uma formação de qualidade para todos os brasileiros e que contribuam para o desenvolvimento social e econômico do país.

Essa expansão da educação foi acompanhada por mudanças importantes na configuração territorial do sistema, que passou por um processo de relativa desconcentração, favorecendo, principalmente, estados das regiões Norte e Nordeste. Inicialmente, busca-se discutir, de um ponto de vista teórico, como as IES podem contribuir para o desenvolvimento regional, a partir de algumas abordagens recentes sobre essa temática, que tem atraído crescente interesse de estudiosos e formuladores de políticas públicas..

O sistema de ensino superior brasileiro presenciou importantes transformações em um período recente, entre as quais se destaca a sua expansão. De fato, entre 1995 e 2014, pôde ser observada expressiva ampliação no total de matrículas nos cursos presenciais de graduação e no número de instituições de ensino superior (IES) conforme já descrito no capítulo anterior.

Entre 1995 e 2014, o número de matrículas em cursos de graduação no país cresceu cerca de 1,5 milhão para mais de 7,5 milhões, segundo dados do Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Esse crescimento foi impulsionado ainda por diversos fatores, como a ampliação do acesso ao ensino superior por meio de políticas públicas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a criação de novas universidades e faculdades privadas e o aumento da demanda por profissionais qualificados em um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Para enfrentar esses desafios, o governo federal e as instituições de ensino superior têm adotado diversas medidas nos últimos anos. Uma delas é a criação do Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem como objetivo avaliar a qualidade dos cursos e instituições de ensino superior e orientar ações para a melhoria da qualidade do ensino.

O Censo da Educação Superior é uma pesquisa estatística realizada anualmente pelo Inep em articulação com as Instituições de Educação Superior (IES) que oferecem cursos de graduação no Brasil, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008. A pesquisa busca representar a educação superior em um determinado ano letivo. Nesta edição, os dados coletados têm como referência a data 31 de dezembro de 2022. A pesquisa parte do universo de IES constante no cadastro e-MEC e levanta dados sobre IES, Locais de oferta, Cursos, vagas oferecidas, professores e estudantes na educação superior de graduação no Brasil. Os questionários são respondidos por Recenseadores Institucionais formalmente indicados pelas IES. Durante o processo de coleta, por meio do sistema Censup, o Inep mantém estreita articulação com as IES para garantir o cumprimento do cronograma e da consistência dos dados levantados.

As informações produzidas são utilizadas como subsídios indispensáveis para formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas e para supervisão e regulação da educação superior. O Inep calcula uma cesta de indicadores que possibilita contextualizar os resultados das avaliações e monitorar a trajetória dos estudantes desde seu ingresso em um curso de graduação de nível superior. A Cine Brasil é a Classificação Internacional Normalizada da Educação Adaptada para Cursos de Graduação do Brasil. A manutenção da Cine Brasil também é uma atribuição da equipe do Censo da Educação Superior. A metodologia adotada na Cine Brasil permite o agrupamento de cursos de educação superior segundo a semelhança de conteúdo temático, princípio básico do processo de classificação desses cursos. A classificação dos cursos, além de ser utilizada para a disseminação das estatísticas da educação superior do país, também é utilizada como referência para o enquadramento dos cursos a serem avaliados no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e para a designação da comissão de avaliação in loco dos cursos de graduação. A classificação do curso na Cine Brasil se dá no ato de sua inclusão no Sistema e-MEC.

Primeiramente, por meio da geração de conhecimento científico e tecnológico. As pesquisas desenvolvidas nas IES podem levar à descoberta de novas tecnologias, métodos e produtos que podem ser aplicados na região. Além disso, as IES também podem contribuir para a formação de recursos humanos qualificados que serão capazes de aplicar esses conhecimentos e tecnologias na região.

Outra forma pela qual as IES podem contribuir para o desenvolvimento regional é por meio da inovação. As pesquisas desenvolvidas pelas IES podem levar a criação de novas empresas e negócios na região, gerando novas oportunidades de emprego e renda. As IES ainda

podem atuar como incubadoras de empresas, fornecendo suporte e orientação para novos empreendimentos.

As IES também podem desempenhar um papel importante na promoção da cultura empreendedora na região. Por meio de programas de empreendedorismo e inovação, as IES podem estimular a criação de novas empresas e negócios na região, bem como fornecer treinamento e suporte para empreendedores locais (Vieira, 2017)

As políticas públicas devem ser regulamentadas podendo potencializar o desenvolvimento regional através das IES, com práticas extensionistas eficientes e responsáveis. As condições impostas pelo poder público devem ser favoráveis para a atuação das IES na região de forma efetiva. Dito isso, pode-se destacar algumas condições importantes para que isso ocorra, começando a falar da necessidade de ocorrer parcerias entre atores locais e IES. Onde as IES devem trabalhar em conjunto com os atores locais, como empresas, governos locais e organizações da sociedade civil para identificar as demandas e necessidades da região e desenvolver pesquisas e projetos que atendam a essas demandas, as práticas extensionistas têm importante papel nessas ações.

No âmbito do Brasil, criou-se políticas públicas de incentivos para a transferência de conhecimentos e tecnologia para a região por meio de programas de apoio à inovação e a criação de empresas e negócios. Buscou-se ainda criação de redes de cooperação entre empresas e IES buscando o fortalecimento das relações e compreender de maneira real as demandas sociais e econômicas da região em que se está inserida.

No caso do estado do Paraná, podemos mencionar a USF (Universidade sem fronteiras) programa extensionista criado em 2007 e instituído em 2010 por meio de Lei 16.643 como política pública do estado objetivando o desenvolvimento dos projetos de extensão prioritariamente em municípios paranaenses com baixo índice de desenvolvimento Humano (IDH), o programa será descrito e relatado no decorrer da pesquisa.

A importância das IES para o desenvolvimento econômico tem sido amplamente reconhecida, principalmente a partir das experiências históricas das indústrias. A emergência da tecnologia moderna no final do século XIX, caracterizada pela aplicação intensiva de ciência demarcou um campo de atuação para as IES no âmbito do desenvolvimento que não cessou de ampliar desde então, à medida que o progresso técnico vem se acelerando (Vieira, 2017).

Percebe-se um novo padrão dominante de acumulação e reprodução ampliada de riqueza calculada na incorporação de técnicas e métodos aprimorados e inovadores de certos setores da economia que são de grande importância e utilizam conhecimentos científicos e tecnológicos e de mão de obra especializada a altamente qualificada em seus processos de valorização do capital e produção de bens e serviços (Diniz; Vieira, 2015).

Nesse contexto político-econômico contemporâneo transformado, as atribuições designadas às IES no processo de desenvolvimento foram revalorizadas, fazendo com que elas passassem a ser devidamente consideradas como atores cruciais dos sistemas de inovação. Suas atividades intrínsecas de pesquisas básicas e aplicadas, de disseminação de conhecimento científico e tecnológico e de formação.

A qualificação de recursos humanos incide de forma decisiva na evolução e na trajetória do progresso técnico e, por consequência, no desempenho das empresas e, em termos mais amplos, da economia em seu conjunto. Se a economia do conhecimento é definida como aquela na qual o valor adicionado é gerado a partir da aplicação de ideias e informações, o papel do ensino superior no desenvolvimento econômico contemporâneo é evidente por si mesmo. Esse papel se concretiza na criação, aperfeiçoamento e aplicação do conhecimento, particularmente por meio da pesquisa e desenvolvimento, do aumento do contingente de pessoas altamente qualificadas e da difusão do saber através de redes de inovação (Diniz, Vieira, 2015, p. 38).

Em anos recentes, essas funções das IES vieram a ser reavaliadas sob uma perspectiva territorial por profissionais acadêmicos e gestores públicos, suscitando estudos e projetos de pesquisas internacionais, com a finalidade de examinar mais detalhadamente a influência e o impacto do sistema de ensino superior para o desenvolvimento regional.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) vem estimulando o debate e a pesquisa a respeito do papel efetivo e potencial das IES no desenvolvimento de suas regiões. Além disso, a conferência mundial sobre educação superior promovida pela Unesco em 1998 teve como um de seus eixos organizadores a temática sobre "ensino superior e desenvolvimento", no qual buscou-se especificar as contribuições das IES para o desenvolvimento nacional e regional.

Segundo Mille (2004), que buscou avaliar, a partir da revisão de pesquisas recentes, a contribuição de caráter estritamente econômico das IES ao desenvolvimento de seus territórios. As universidades, em particular, são entidades autônomas, frequentemente caracterizadas por baixo nível de enraizamento territorial local, por regulação nacional e por grande atenção com seus contatos efetuados com as comunidades. Abrangem efeitos sobre a renda e os empregos locais, os gastos de consumo de estudantes e profissionais (administrativos, técnicos e professores) e os investimentos das IES em serviços e equipamentos.

Por fim, a conjunção entre essas transformações e o próprio ambiente acadêmico e científico formado pelas IES resultaria em atributos locacionais mais atrativos, tanto aos indivíduos quanto às empresas. Esses encadeamentos seriam claramente de longo prazo, afetando a região de forma gradual e acumulativa e fixando condições promissoras para um ciclo prolongado de desenvolvimento econômico e social da região.

A contribuição das universidades para a economia e a sociedade dos lugares em que estão localizadas sempre foi mais ampla – por exemplo, por meio da educação continuada, apoio à pesquisa das empresas locais, conferências e concertos públicos, assim como acesso a bibliotecas, galerias e museus. O que está emergindo agora é a exigência de se reconhecer mais formalmente essas atividades como uma "terceira função" das universidades, não apenas como residuais, mas como totalmente integradas com o ensino e a pesquisa (Gomes, 2011)

Na escala nacional, por sua vez, as interações mantidas com o governo federal são de importância crucial, pois são elas que configuram, modulam, organizam e orientam as atividades de ensino, pesquisa e extensão das IES, por intermédio de políticas setoriais, sobretudo as direcionadas às áreas de educação terciária, indústria, ciência, tecnologia e inovação (C,T & I), desenvolvimento regional e trabalho, entre outras.

Nesse sentido, essas interações irão alinhar as IES a diretrizes fixadas no plano nacional em áreas primordiais do desenvolvimento e influenciar decisivamente as suas articulações com as outras escalas (global e regional), com amplo impacto sobre a localidade. No que se refere à escala global, os aspectos relevantes estão associados à reputação acadêmica e científica que é construída e desfrutada pelas IES, projetando para além de sua área geográfica de origem a excelência alcançada nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (Vieira, 2017).

Assim, as IES podem, por um lado atributos locais e atrair investimentos produtivos e, por outro, estimular a entrada e a retenção de alunos, professores e pesquisadores de outras localidades e países – o que reforça os atributos locacionais e concebe um processo notável e acumulativo favorável ao investimento, gerando benefícios tanto em âmbito regional quanto nacional.

As IES detém capacidades efetivas para integrar, vários interesses e recursos de diferentes atores em esfera de atuação o que é um ponto importante a se destacar nesse modelo de referência que resume muitas das reflexões realizadas a respeito da educação terciária sobre o território (Vieira, 2017).

Graças às pluralidades de interações combinadas, as IES criam diversas ações para a região colocando em curso as transformações estruturais em termos econômicos e sociais, sustentando um ciclo prolongado de desenvolvimento. Cabe ressaltar que essas interações estabelecidas pela IES com diferentes atores e em diferentes escalas se dão de forma combinada, de modo que tais interações não devem ser consideradas como âmbitos estanques, mas interdependentes e integrados (Gomes, 2011).

Os estudos, que têm orientado as políticas governamentais de vários países e as estratégias de organismos multilaterais, avançaram bastante nos últimos anos e proporcionaram um melhor entendimento a respeito dos fatores que concorrem para as IES influenciarem as transformações econômicas e sociais de seus territórios, evidenciando os encadeamentos

gerados pelos seus desembolsos e, em especial, pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão, consideradas como decisivas para estimular um processo prolongado e acumulativo de desenvolvimento (Vieira, 2017).

Além disso, estudos explicitaram que as IES devem ser capazes de integrar, coerente e simultaneamente, interesses e recursos distintos de diferentes atores em múltiplas escalas espaciais e esferas de atuação.

As formulações abordadas ressaltaram o papel relevante que as IES podem desempenhar a favor das áreas geográficas em que estão sediadas e que, entre outros efeitos, estimulam a demanda efetiva local, aprimoram o mercado de trabalho, promovem a diversificação produtiva em direção a segmentos intensivos em tecnologia e incrementam a atratividade da região, tanto em relação ao fluxo de indivíduos quanto ao de capitais.

Sob tal perspectiva, a configuração territorial do sistema de ensino superior passa a ser de suma importância para as diretrizes de políticas públicas elaboradas com vistas a propiciar um padrão de desenvolvimento mais equilibrado e integrado do ponto de vista espacial, assim como para fazer face às desigualdades regionais (Vieira, 2017).

Ainda para Vieira, 2017, essa dimensão espacial da educação superior tem atraído o interesse de estudiosos e formuladores de políticas públicas, num claro reconhecimento de que suas funções básicas e inerentes de formação acadêmica e profissional, de pesquisa científica e tecnológica, e de prestação de serviços à comunidade por meio de práticas extensionistas consistem em fatores preponderantes para o desenvolvimento econômico e ainda podem ser mobilizados para estimular o desenvolvimento regional.

De fato as IES são dotadas de capacidades que podem efetivamente dinamizar os contextos socioeconômicos nos quais estão inseridas, contudo, firma-se cada vez mais a compreensão de que tais encadeamentos não são gerados espontânea e instintivamente, produzindo efeitos homogêneos e de forma automática e natural, em decorrência da mera presença de uma IES em dada localidade (Vieira, 2017).

Outros fatores incidem nesses processos, envolvendo diferentes atores sociais e interesses estratégicos em múltiplas esferas de interação e escalas espaciais. É sob tal perspectiva, que leva em consideração a complexidade econômica, política e espacial desses processos de interação entre as atividades básicas das IES e o território, que devem ser avaliadas as transformações na configuração regional do sistema de ensino superior brasileiro ocorridas nos últimos anos.

Em um país como o Brasil, que, de um lado, é marcado por desigualdades regionais e, de outro, defronta-se com grandes fragilidades científicas e tecnológicas que restringem seu desenvolvimento econômico e social, a reorganização territorial do ensino superior cria potencialidades de transformações estruturais de longo alcance.

A desconcentração das atividades de ensino, pesquisa e extensão pode estimular o surgimento de novas centralidades geradoras de conhecimento científico e tecnológico para além das áreas primazes tradicionais, constituindo, assim, condições mais promissoras de desenvolvimento regional e, consequentemente, para o enfrentamento das históricas e demarcadas disparidades territoriais do país.

A concretização dessas potencialidades exigirá medidas destinadas a promover e a apoiar à geração dos encadeamentos oriundos das atividades de produção e difusão do conhecimento das IES, para a qual são de absoluta relevância as articulações entre os campos da ciência e da produção, mediante uma maior interação entre as universidades e o setor produtivo – ainda flagrantemente débil no Brasil.

Ademais, é necessário considerar que a diversidade institucional da educação terciária brasileira tem implicações importantes para as perspectivas de desenvolvimento regional, em razão da heterogeneidade das IES, que cumprem diferentes funções e são dotadas de distintas capacidades acadêmicas e científicas.

Assim, essas organizações tendem a não cobrir uniformemente todo o amplo espectro de atividades relacionadas à geração e difusão de conhecimento de modo que as potencialidades e trajetórias de desenvolvimento das diversas localidades e regiões serão provavelmente desiguais.

O ensino superior tem sido visto nos últimos 20 anos como uma ferramenta que pode alavancar o desenvolvimento econômico de um país. A lógica que preside esse pensamento tem levado os governantes a elaborarem políticas educacionais, visando contribuir com as demandas de um mundo globalizado, porém há uma dualidade, pois no momento em que sedemos as parcerias público e privadas, os projetos precisam estar submetidos a demandas do mercado e não necessariamente a pesquisas expontâneas e sociais originadas por demandas regionais e locais.

Essa ‘passagem’, que segunda Chaui (2003, p.6) assinala, significa que houve uma perda do sentido de “prática social fundada no reconhecimento público de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições” para se tornar uma organização que tem “operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define”, sendo “regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito”. Dessa forma a universidade passa a ser operacional, instrumental, funcional, cujas ações estão voltadas para os interesses do capital e não para as demandas sociais.

Visando corroborar com esta acepção e ascensão destacada nos tópicos anteriores, o quadro X apresenta uma visão detalhada sobre a distribuição e as características das matrículas

no ensino superior no Brasil durante o ano de 2022, conforme os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022).

Quadro 9 - Distribuição e características das matrículas no Ensino Superior por Região no Brasil em 2022

REGIÃO	CARACTERISTICA	POPULAÇÃO	MATRÍCULAS	CONCLUINTES	INGRESSANTES	QUANTIDADE DE IES
Sudeste	A região Sudeste detém 43,7% das matrículas do ensino superior de todo o país.	89,6 milhões	3.927,777	633.418	1.785,520	1.391
Região Nordeste (AL/BA/CE/MA/PB/PN/PI/RN/SE)	A região Nordeste detém 20,6% das matrículas do ensino superior de todo o país.	57,7 milhões	1.855,626	245.429	708.438	807
Sul (PR/SC/RS)	A região Sul detém cerca de 18,0% das matrículas do ensino superior de todo o país. A região já possui mais matrículas no EAD do que nos cursos presenciais	30,4 milhões	1.626,212	225.017	752.614	590
Centro-Oeste (MT/MS/GO/DF)	A região Centro-Oeste detém cerca de 9,1% das matrículas do ensino superior de todo o país. O Distrito Federal é o território com um dos menores percentuais de matrículas EAD, apenas 35,8%	16,7 milhões	820.300	123.950	379.653	449
Norte (AM/PA/ACRR/RO/AP/T)	A região Norte detém 8,3% das matrículas do ensino superior de todo o país.	18,9 milhões	754.481	99.147	317.509	336

Fonte: Elaboração própria, adaptado de INEP (2023)

Os dados são segmentados por região – Sudeste, Nordeste, Sul, Centro-Oeste e Norte – e oferecem uma análise das matrículas totais, dos concluintes, dos ingressantes e do número de instituições de ensino superior (IES) em cada área. Essa análise regional permite compreender melhor as disparidades e as particularidades do sistema de educação superior em diferentes partes do país, fornecendo *insights* importantes para o desenvolvimento de políticas públicas e estratégias educacionais adequadas às necessidades específicas de cada região.

A Região Sudeste, que inclui os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, concentra a maior parte das matrículas do ensino superior, representando 43,7% do total nacional. Com 3.927.777 matrículas e um total de 1.391 instituições de ensino superior (IES), a região se destaca pelo volume significativo de alunos e pela alta densidade institucional. Esta situação revela um robusto sistema educacional, mas também ressalta a necessidade de considerar a equidade no acesso e nas oportunidades educacionais para outras regiões do país.

No Nordeste, abrangendo estados como Bahia, Ceará e Pernambuco, observou-se uma participação de 20,6% das matrículas do ensino superior, totalizando 1.855.626 alunos. A quantidade de ingressantes, que alcança 708.438, sugere um crescente interesse pelo ensino superior na região. Contudo, o número de concluintes (245.429) é relativamente baixo, o que pode indicar desafios na permanência e na conclusão dos cursos, possivelmente ligados a questões socioeconômicas e a limitações na infraestrutura educacional.

A Região Sul, composta pelos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, detém 18,0% das matrículas do ensino superior, com um total de 1.626.212 alunos. Observa-se uma predominância crescente das modalidades de ensino a distância (EAD) em relação aos cursos presenciais, o que reflete uma adaptação às novas demandas educacionais e à busca por maior flexibilidade no acesso ao ensino superior.

No Centro-Oeste, que inclui Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e o Distrito Federal, a participação é de 9,1% das matrículas, com um total de 820.300 alunos. O menor percentual de matrículas EAD no Distrito Federal (35,8%) indica uma oportunidade para expansão e diversificação das modalidades de ensino, o que pode contribuir para uma melhor cobertura e acessibilidade na região.

A Região Norte, que abrange estados como Amazonas, Pará e Acre, apresenta a menor participação no total de matrículas, com apenas 8,3%. Com 754.481 matrículas e uma menor quantidade de instituições de ensino superior, a região enfrenta desafios adicionais relacionados ao acesso e à infraestrutura educacional, evidenciando a necessidade de políticas específicas para promover a expansão e a melhoria da educação superior no Norte do Brasil.

As novas tendências da educação superior e a mundialização para a OCDE (2011), o ensino superior é fundamental para a economia do conhecimento, que é decorrente da mundialização, tendo em vista o papel de servir como elemento catalisador de relações internacionais, intensificando o fluxo mundial de pessoas, informação, conhecimento, tecnologias, produtos e capitais financeiros. Ao mesmo tempo, o ensino superior é visto por esse organismo nacional, como aquele que contribui com todas as mudanças que acompanham a mundialização.

Nesse sentido, “a pesquisa tem um papel chave para a formação desse novo ambiente mundial, tendo em vista que ela condiciona o conhecimento, a transferência de tecnologias, e a colaboração transfronteira” (OCDE, 2011, p. 23).

Além desses cenários traçados pela OCDE, outros papéis são desenhados para esse nível de ensino. Trata-se da constituição de uma Universidade de Classe Mundial (UCM). Para Thiengo (2018, p. 1), o modelo de World Class University (WCU) vem sendo utilizado como uma forma de induzir as “condições para expansão do capital, [...] a partir da promoção de uma nova cultura institucional pautada pelos fundamentos empresariais, pela seleção de áreas estratégicas para inovação e, especialmente, pela promoção da internacionalização”.

Em geral, o sentido de excelência, na sociedade capitalista, está vinculado à eficiência, a resultados enquanto fatores fundamentais para a ampliação do capital. É preciso que se tenha clareza quais os critérios adotados por essas avaliações internacionais que atribuem notas às entidades.

Os organismos internacionais e os países centrais têm tido um papel fundamental nessa caracterização avaliativa que tem como parâmetro o papel que atribuem a essa instituição de ensino superior, em uma sociedade do conhecimento, que contribui para a mundialização da economia. Silva Júnior (2017, p. 124) informa que a concepção dos Estados Unidos sobre universidade é a chamada Universidade de Classe Mundial que produz um “novo tipo de conhecimento”, orientado pela economia mundializada, ou nova economia, no sentido de que tem como característica a predominância financeira (Silva Júnior, 2017, p. 35). Este autor chama a atenção para o que vem ocorrendo nas universidades, isto é, o estabelecimento de “relações entre a educação superior e a predominância financeira”, como “característica da economia globalizada” (Silva Júnior, 2017, p. 118).

Pode-se fazer um paralelo entre o que Silva Júnior chama de nova economia e a sociedade da economia ou sociedade do conhecimento abordada em sua pesquisa. Isto porque essas expressões, cunhadas e utilizadas a partir da segunda metade do século passado e com maior intensidade no século XXI, remetem para as mudanças que estão sendo exigidas e já ocorrendo nas instituições de ensino superior, quais sejam, a produção de conhecimento “matéria-prima, passível de ser transformado em produtos, processos e serviços” (Silva Júnior, 2017, p. 127).

Para essa “nova” universidade atingir o objetivo da economia do conhecimento, ou da “nova economia”, tem necessidade de modificar seus objetivos, missões, formas de gerenciamento e avaliação, buscando uma modelagem mais próxima ao perfil do mercado, adequando-se ao que se vem denominando de Universidade de Classe Mundial, em uma lógica que privatiza o conhecimento e busca uma relação que mercantiliza o saber.

Para o Banco Mundial (2009), se faz fundamental e premente que os países criem ou transformem suas instituições de ensino superior em Universidades de Classe Mundial.

Chama a atenção, no documento do BM (2009), a ênfase dada à importância do financiamento das universidades de classe mundial, que, segundo esse estudo, vem, em geral, de doações de empresários que, em uma espécie de mecenato, contribuem para o desenvolvimento do conhecimento. Além dessa fonte, o documento também indica, como fundamental para o financiamento, os contratos de pesquisa que devem ser firmados com as empresas públicas e privadas, além dos fundos públicos e do pagamento de anuidade por parte dos estudantes.

1.5 INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste subtítulo sobre as influências dos organismos internacionais na política de educação superior é um tema de grande relevância e complexidade, refletindo as dinâmicas globais que moldam as políticas educacionais em nível nacional. A respeito desse assunto, é necessário considerar diversas dimensões, desde as agendas e diretrizes propostas por esses organismos até os impactos concretos observados nas políticas e práticas educacionais nos países membros.

Há uma tendência induzida, principalmente pelos organismos internacionais e pelo mercado, de que as instituições de educação superior devem se diferenciar, abrindo um leque grande para aquelas que não estão na rubrica de universidades, tais como os institutos e as faculdades; devem também diversificar suas fontes de financiamento (Maués, 2019).

Os organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e agências das Nações Unidas desempenham um papel significativo na formulação e difusão de políticas educacionais em todo o mundo. Suas recomendações muitas vezes refletem uma visão neoliberal, priorizando a privatização, a mercantilização e a competitividade no ensino superior.

Essas influências se manifestam de diversas maneiras, desde a promoção de modelos de financiamento baseados no mercado até a ênfase na avaliação e na prestação de contas, frequentemente associadas a padrões internacionais de qualidade. As políticas de internacionalização do ensino superior também têm sido impulsionadas por esses organismos, incentivando a mobilidade de estudantes e pesquisadores, parcerias internacionais e a expansão de programas de ensino em língua estrangeira.

No entanto, é importante reconhecer que a influência dos organismos internacionais na política de educação superior nem sempre é positiva e benéfica. Muitas veses, suas recomendações podem desconsiderar as realidades locais e as necessidades específicas de cada país, perpetuando desigualdades e comprometendo a autonomia e a soberania educacional.

Além disso, a agenda neoliberal promovida por esses organismos tende a privilegiar uma visão utilitarista e economicista da educação, em detrimento de suas dimensões sociais, culturais e humanísticas. Isso pode resultar em políticas que exacerbam as desigualdades, excluem grupos marginalizados e enfraquecem o papel transformador e emancipatório da educação superior.

Portanto, é fundamental que os países resistam a influência acrítica dos organismos internacionais e busquem desenvolver políticas educacionais que estejam alinhadas com suas próprias necessidades, valores e objetivos de desenvolvimento humano e social. Isso requer um engajamento crítico com as recomendações e diretrizes desses organismos, bem como o fortalecimento da cooperação regional para a promoção de uma educação superior verdadeiramente inclusiva, democrátiva e emanciátória.

Os organismos internacionais desempenham um papel significativo na formulação e implementação de políticas de educação superior em todo o mundo. Suas influências podem ser observadas em várias áreas, desde a definição de padrões de qualidade até o apoio financeiro e técnico para o desenvolvimento educacional (Silva, 2002).

Alguns pontos chave sobre como esses organismos impactam na política de educação superior (Cunha, 2020):

Influência das reformas educacionais: Organismos como o Banco Mundial têm sido basilares na promoção de reformas educacionais nos países que buscam financiamento. Ao conferir empréstimos e assistência financeira, o Banco Mundial muitas vezes condiciona a aplicação desses recursos a reformas específicas, que visam modernizar e aumentar a eficiência dos sistemas de educação superior. Essas reformas costumam incluir a introdução de princípios de gestão empresarial nas universidades públicas, maior responsabilização, cristalinidade na gestão de recursos e implementação de indicadores de desempenho.

A Agenda 2030 da ONU, por exemplo, determina o compromisso global com a educação inclusiva e de qualidade para todos, contendo o ensino superior. Os organismos internacionais incentivam a adoção dessas metas, impactando políticas nacionais de inclusão, equidade, e democratização do acesso ao ensino superior.

Expansão do Ensino Privado e Mercantilização da Educação: O Banco Mundial e o FMI, sobretudo durante a década de 1990 e início dos anos 2000, incentivaram fortemente a expansão do setor privado no ensino superior como uma solução para a crescente demanda pela educação universitária. Isso se iniciou em grande parte devido às restrições orçamentárias da

esfera pública e à necessidade de aumento rápida da oferta educacional. Nesse ínterim, as políticas de privatização foram reforçadas por esses organismos como um modo de aliviar a pressão acerca dos recursos públicos e, ao mesmo tempo, garantir maior flexibilidade e competitividade ao setor educacional.

A implicação disso foi a criação de uma esfera privada robusto no Brasil, muitas vezes beneficiado ao lucro, com impacto direto na qualidade e na função da pesquisa e da extensão universitária. Universidades privadas, focalizadas mais em finalidades mercadológicas, muitas vezes priorizam a educação em detrimento da pesquisa e da extensão, algo ressaltado em grande parte dos estudos acerca dos efeitos dessa mercantilização da educação superior.

Foco em Eficiência Econômica e Gestão: Organismos como a OCDE e o Banco Mundial defendem o uso de mecanismos de avaliação e monitoramento, como os *rankings* universitários, e incentivos baseados no desempenho como parte das estratégias de gestão da educação superior. Por conseguinte, a promoção de um padrão de educação focado na eficiência econômica muitas vezes leva a uma ampliação da competitividade entre instituições e à priorização de cursos que são mais de maneira económica viáveis, em detrimento de espaços de conhecimento com menos resposta financeira direta.

Essa conexão empresarial na educação também impacta as políticas de financiamento estudantil, como o **FIES** e o **Prouni**, onde há uma disposição crescente entre o ensino superior privado e o financiamento governamental, conduzindo o acesso, mas também suscitando questões sobre a qualidade e igualdade desse modelo.

Impacto sobre a Qualidade e Inclusão: As políticas promovidas por organismos internacionais têm a cada passo como intuito ampliar a promoção ao ensino superior. Isso é positivo, porquanto busca-se democratizar a educação, oferecendo mais oportunidades para alunos de classes sociais menos favorecidas. Entretanto, as políticas de expansão célere nem sempre garantem a qualidade do ensino. O Brasil, por exemplo, experimentou um rápido aumento da educação privada superior nas últimas décadas, mas essa expansão não foi acompanhada de uma melhoria proporcional em indicadores de qualidade, como desempenho acadêmico ou pesquisa.

Contumaz, as orientações desses organismos repetidamente enfatizam a **educação** como um direito humano (UNESCO) e promovem a **justiça social** ao estimular políticas de inclusão de minorias e grupos marginalizados. No entanto, o **Prouni** e cotas para populações negras e indígenas são reverberações dessas indicações globais, contudo a operacionalização desses programas também passa por desafios internos.

O surgimento de programas como o **SISU** e o **Prouni** reflete essa busca por equidade no acesso ao ensino superior, todavia também revela a tensão entre expansão quantitativa e manutenção da qualidade do ensino.

Reforma Curricular e Adequação às Demandas do Mercado de Trabalho: Outra influência desses organismos expressivos é o incentivo à adaptação curricular às demandas do mercado de trabalho. Assim, a OCDE e o Banco Mundial argumentam que os cursos de graduação devem ser adaptados para acolher às demandas da esfera produtiva, promovendo uma educação mais multifuncional às aptidões e habilidades técnicas diametralmente aplicáveis ao mercado.

Apesar dessa abordagem ser facilitadora para a empregabilidade dos graduados, ela muitas vezes prejudica o destaque em áreas de formação crítica e humanística, além de reduzir a autonomia acadêmica na determinação dos currículos, o que pode ser analisado como uma instrumentalização da educação para finalidades puramente econômicas.

Redução do Papel do Estado na Educação: Uma condição central das políticas melhoradas por organismos internacionais é a redução da função do Estado na oferta de educação superior. Com o argumento de que o setor privado pode atender à demanda de maneira mais eficiente e flexível, muitos países, inclusive o Brasil, passaram por um processo de descentralização e privatização do ensino superior.

Ademais, esta abordagem pode levar a uma diminuição da responsabilidade pública sobre a qualidade do ensino e o acesso justo. Universidades públicas, focadas nas tradições em pesquisa e extensão, enfrentam dificuldades orçamentárias, enquanto a esfera privada se expande de modo desregulado em muitas ocasiões.

Impacto da Crise Econômica e Pandemia: A crise econômica que o Brasil eclodiu em meados da década de 2010, agravada pela pandemia da COVID-19, trouxe novos enfrentamentos ao setor de educação superior. Instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, tiveram que adaptar rapidamente seus protótipos educacionais para o ensino remoto, um movimento incentivado e avaliado por organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, que passaram a promover a educação à distância como uma solução temporária ou até permanente para enfrentar os obstáculos educacionais.

A pandemia também acentuou as desigualdades sociais e educacionais, com estudantes de classes sociais mais baixas enfrentando maiores dificuldades de acesso à tecnologia e infraestrutura necessárias para o aprendizado remoto, provocando ainda mais a capacidade do sistema de educação superior de assegurar a inclusão e equidade.

Embora essas influências sejam notáveis, é importante observar que as políticas de educação superior são muitas vezes adaptadas de acordo com as necessidades e contextos específicos de cada país. A interação entre os organismos internacionais e os sistemas educacionais nacionais é complexa e requer um equilíbrio cuidadoso para garantir que as políticas promovam o desenvolvimento sustentável e a equidade (Cunha, 2020)

As relações entre os organismos internacionais e a política de educação superior segundo Maués impacta diretamente o ensino superior, pois organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e a cultura (UNESCO), interferem na formulação de políticas para o ensino superior em nível global.

As influências dos organismos internacionais na política de educação superior no Brasil tem sido debatida ao longo da história devido a questionamentos sobre a adequação das políticas propostas pelos organismos internacionais aos contextos e necessidades específicas do Brasil. Sabe-se que as características socioeconômicas brasileiras são infinitamente distintas da economia mundial, com um grande desequilíbrio social (Cunha, 2020).

A presença significativa de organismos internacionais na formulação de políticas educacionais no Brasil suscita questionamentos sobre a autonomia e a pertinência dessas intervenções. Devemos destacar as críticas que têm sido levantadas em relação a essa influência, buscando compreender como as políticas internacionais impactam a dinâmica da educação superior no país.

A teoria Neoconstitucionalista, defendida por autores como Luís Roberto Barroso (2009), sugere que o Judiciário tem uma função ativa na implementação de direitos fundamentais, muitas vezes interferindo para assegurar políticas públicas que garantam igualdade social e proteção de direitos sociais. A entrada de Ives Gandra Martins Filho no STF poderia constituir uma diminuição do desempenho do Judiciário em políticas redistributivas, como saúde e educação pública e uma ampliação da proteção ao setor privado.

Já em uma análise histórica, verificando a retrospectiva dos vínculos entre o Brasil e organismos internacionais destacam momentos cruciais de cooperação e tensão. A compreensão dessa evolução histórica é fundamental para contextualizar as críticas atuais e identificar padrões que possam influenciar a política educacional.

Uma das críticas mais proeminentes refere-se à possível contribuição das políticas internacionais para a perpetuação da desigualdade no acesso à educação superior. Argumenta-se que as diretrizes podem favorecer certos grupos, enquanto deixam outros à margem, aprofundando disparidades sociais e econômicas (Silva Júnior, 2019).

Quando a autonomia universitária, que é um princípio fundamental para o desenvolvimento acadêmico e científico, se argumenta que a influência de organismos internacionais pode levar a uma erosão dessa autonomia, com as instituições brasileiras sendo direcionadas por agendas externas que podem não estar alinhadas com as demandas locais.

Ainda observa-se que há uma crescente ênfase em indicadores quantificáveis de desempenho acadêmico, muitas vezes propostos por organismos internacionais. Isso levanta preocupações sobre a perda de diversidade acadêmica e a pressão por conformidade, prejudicando a inovação e a contextualização cultural, a curricularização tema principal desta

tese, pode ser considerado um exemplo dessa intervenção dos organismos internacionais com a "quantificação" da extensão universitária no currículo acadêmico (Mancebo, 2017).

Outra crítica que deve-se considerar abordar é a possível desconexão entre as agendas dos organismos internacionais e as prioridades nacionais brasileiras. As políticas propostas podem não levar em consideração desafios específicos do país, prejudicando a eficácia e a relevância das iniciativas.

O mercado mundial se preocupa com resultados quantitativos de produtividade, cobrando de forma desleal a produtividade de um pesquisador, onde as demandas são imediatistas, desconsiderando análises mais robustas de riscos, práticas e ações futuras.

Finalizando os apontamentos sobre as influências dos organismos internacionais, há um debate ético em torno das influências externas na educação superior. Críticos questionam se as políticas advindas de organizações internacionais respeitam os valores culturais e sociais do Brasil, ou se impõem uma perspectiva global que pode negligenciar nuances locais.

Portanto destaca-se a importância de um diálogo contínuo sobre a influência dos organismos internacionais na política de educação superior no Brasil. É essencial encontrar um equilíbrio que promova a colaboração global, mas respeite a diversidade e as necessidades específicas do sistema educacional brasileiro. O desafio reside em garantir que as políticas internacionais complementam, e não substituem as estratégias nacionais para o avanço da educação superior no Brasil (Santos, 2014).

Sobre o material de pesquisa intitulado "Intervenção e Consentimento" também é um importante documento que analisa as interferências dos organismos internacionais na educação da autora Maria Abadia da Silva. A publicação analisou as intervenções do Banco Mundial na criação e monitoramento das políticas públicas para educação com o consentimento do governo federal no período de 1885-1996. A compreensão dá-se destacando que as políticas públicas de educação resultam de interferências diretas e imposições internacionais, em especial do Banco Mundial, não apenas no setor financeiro, mas no seu gerenciamento. O Banco Mundial com a política de modelo Neoliberal de desenvolvimento econômico, onde frequentemente há o achatamento dos direitos sociais (Vieira, 2017).

Nos últimos anos, o Banco Mundial tem impulsionado a utilização educacional e evidências empíricas para moldar políticas educacionais. Um exemplo foi a colaboração com o Brasil na implementação do programa Todos Pela Educação, que vislumabrava melhorar a qualidade da educação e diminuir disparidades regionais. Entretanto, esse programa, como muitos outros apoiados pelo Banco, reforça um enfoque gerencialista que valoriza a medição de resultados e a produtividade na esfera educacional.

Durante a leitura do material, foi descrito apontamentos sobre as políticas públicas na educação básica, quais as concepções de educação que aparecem nas estratégias e práticas do

Banco Mundial e ainda quais as intervenções que vêm sendo praticadas de fato na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que tendem a um modelo de educação de concepção liberal conservadora.

Ficou demonstrado que as políticas de educação sempre foram resultantes das imposições das instituições internacionais, em destaque o Banco Mundial, pois além de questões financeiras, houve a manipulação e gerenciamento das diretrizes educacionais e com o consentimento governamental. O Banco Mundial em sintonia com as políticas de modelos neoliberais procura trabalhar na regulação das políticas da educação básica pública brasileira estreitando os direitos sociais (Vieira, 2017).

Os órgãos intervenientes como o FMI e o Banco Mundial passaram a monitorar as economias do Estado da América Latina, e a relação do governo brasileiro com o Banco Mundial teve seu início quando fez o primeiro empréstimo em 1946.

A autora Maria Abadia da Silva ainda descreve o déficit fiscal crônico em seu livro, a poupança interna insuficiente, o cenário mundial de restauração liberal; o início da doutrina neoliberal no País e o discurso ideológico de que os países periféricos não conseguem oferecer uma educação de qualidade sozinha; medidas políticas; decisões unilaterais nos anos 70; valorização do dólar (superioridade bélica, combate às ideias comunistas); descreve também como o contexto em que os Estados Unidos se afirmam como inteligência mundial desde 1979, devido à obtenção do domínio tecnológico.

Quando destacamos organismos internacionais e educação, devemos no mínimo, relatar as siglas que participam diretamente deste processo de interferência direta ou indireta do ensino superior brasileiro. No quadro a seguir, destacamos os principais órgãos intervenientes, bem como suas interferências na esfera educacional.

Quadro 10 - Principais órgãos internacionais envolvidos no ensino superior brasileiro

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)	Participação e diretrizes globais para a educação superior; Promoção da cooperação internacional em pesquisa e inovação;
BANCO MUNDIAL	Financiamento e assistência técnica para políticas educacionais; Ênfase em padrões de qualidade e eficiência
FMI (Fundo Monetário Internacional)	Impacto indireto por meio de políticas econômicas que podem influenciar o financiamento da educação
OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)	Participação em avaliações e rankings educacionais e globais; Influência em políticas de qualidade e eficiência
BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento)	

BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento)	
OMC (Organização Mundial do Comércio)	
ÓRGÃOS LIGADOS DIRETAMENTE A EDUCAÇÃO	INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras) ANUP (Associação Nacional das Universidades Particulares) ABRUEM (Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais) FASUBRA (Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras) ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) FIES (Financiamento ao Estudante do Ensino Superior). CREDUC (Crédito Educativo).

Fonte: Silva, (2002) organizado pela autora

Como percebe-se há uma interferência direta de diversos órgãos financiadores da educação, bem como instituições de ensino privada que atualmente, visam lucros, diante disso, fica clara a necessidade de quantificar resultados em detrimento de uma preocupação social mais direta, até porque todo investimento requer um retorno, e diante dessa necessidade de retorno criam-se os instrumentos para a coleta dessas informações, mas não há preocupação clara quanto a qualidade do ensino de fato, não há preocupação com a permanência dos entrantes no ensino superior, muito menos com os egressos que nem ao menos conseguem se colocar no mercado de trabalho.

Outra análise que não se pode deixar de considerar está associada aos dados orçamentários, que em relação aos gastos do Fundo Público Federal brasileiro, grande prioridade foi dada aos pagamentos das chamadas despesas financeiras da União: pagamento de juros, encargos e amortizações das dívidas interna e externa, mantendo em dia os compromissos do governo federal com os credores internos e externos. No período de 1990 a 1995, essas despesas significaram em média 6,2% do PIB e, de 1993 a 1998, uma média de 5,47% do PIB. Para efeito de análise e comparação, a educação recebeu em média, entre esse mesmo período, 1,06% do PIB. De 1993 a 1998, a educação e a cultura receberam em média 0,99% do PIB, nesse mesmo período, uma média de 19,6% das despesas totais do FPF destinou-se ao pagamento das despesas financeiras da União (SILVA, 2002).

Algo que chama a atenção e nos dá a impressão é de que a realidade das universidades públicas se assemelha ao caos, pouco dinheiro para muita conversa e discursos. As despesas das IES públicas são enxugadas constantemente enquanto isso, os limites do modelo adotado – atendimento da demanda crescente por instituições particulares de ensino superior – vão começando a aparecer.

A questão das vagas ociosas nas universidades, faculdades e centros universitários privados no Brasil reverbera uma hipotética difícil que abarca condições econômicas, sociais e estruturais. A dificuldade de pagamento enfrentada pelas famílias, aliada ao alto custo da educação superior privada, tem gerado um cenário em que muitos estudantes não conseguem permanecer nos cursos, procedendo em desistências, inadimplência e vagas ociosas.

Apesar de o ingresso no ensino superior tenha se desenvolvido com programas como o FIES e o ProUni, que proporcionam acesso ao crédito educativo e bolsas de estudo, a realidade financeira das famílias, sobretudo das classes menos favorecidas, inibe a permanência dos estudantes. Isso implica dizer o porquê de muito precisarem conciliar os estudos com o trabalho, uma característica que frequentemente leva ao abandono do curso ou à inadimplência. O desequilíbrio entre a oferta de vagas e a competência de pagamento dos alunos resulta em uma grave dificuldade social, atingindo diretamente a democratização do ensino superior e a mobilidade social.

De acordo com dados da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2023), entre 2014 e 2018 houve um aumento expressivo no número de vagas ociosas nas instituições privadas de ensino superior. As taxas de evasão nas universidades privadas conseguem percentuais elevados, agravando a crise na área educacional. A situação se intensificou com a crise econômica e o arrefecimento do financiamento estudantil.

A questão demográfica escolar também sofre influência por esse fenômeno. O Censo da Educação Superior lembra que, enquanto as matrículas no ensino superior público têm se mantido estáveis, a rede privada enfrenta desafios maiores para manter seus alunos matriculados. Isso enfatiza uma desigualdade no acesso e permanência no ensino superior, reforçando a vulnerabilidade econômica das classes mais baixas.

A ociosidade de vagas reflete, assim sendo, um paradoxo no sistema educacional brasileiro. E apesar de haver grande oferta de vagas, especialmente no setor privado, a permanência dos estudantes depende não somente do acesso ao crédito, mas também de políticas públicas de permanência e apoio estudantil que asseguram condições mínimas para que os alunos alcancem conciliar os estudos com sua realidade socioeconômica.

A dificuldade em conciliar a sua formação, o ensino e o mercado de trabalho tornam as classes trabalhadoras mais sucetíveis aos impactos financeiros e também a necessidade formação aligeirada, tecnóloga faz com que muitas ingressantes no ensino superior não

terminem seus cursos ou ainda terminem com grandes índices de endividamento. Dada a concentração de renda no Brasil, começa a esgotar-se o número de famílias que têm condições de sustentar um filho na universidade particular.

Parece que a política brasileira para o ensino superior em suas falas não incorporou a possibilidade de redistribuição de renda via políticas sociais. A faculdade continua sendo particular, mesmo tendo crescido em números dos egressos do ensino médio cujas famílias não terão como fazer dos filhos advogados, médicos, economistas nem mesmo administradores, pedagogos e analistas de sistemas, formados em pseudo faculdades, nas quais o custo por aluno é um claro indicador da possibilidade de formação com um mínimo de qualidade.

Outro fator relevante a se destacar, foi a partir da década de 1950, quando elaborada a Teoria do Capital Humano, onde a educação passou a ser vista do ponto de vista econômico que governos nacionais e instituições financeiras internacionais passaram a concebê-la como parte intrínseca do projeto de desenvolvimento econômico, colocando a educação pública como bem econômico que deve responder, do mesmo modo que uma mercadoria, a lei de oferta e da procura. Tratada pelos técnicos e economistas como mercadoria de exploração mercantil dos empresários, e educação pública passou a ser submetida à lógica da produtividade e competitividade, favorecendo o deslocamento do debate do eixo educacional pedagógico entre educadores, política e empresários (Valim, 2018).

Essa abordagem, embora tenha trazido avanços no reconhecimento do valor do investimento em capital humano, também suscita uma série de críticas e reflexões.

Primeiramente, a visão de educação como um mero instrumento para o aumento da produtividade e competitividade econômica pode levar a uma redução do seu papel transformador e emancipatório. Ao colocar o foco exclusivamente nos retornos ecocômicos do investimento em educação, essa abordagem desconsidera as dimensões sociais, culturais e políticas da educação, subestimando sua capacidade de promover o desenvolvimento humano e a justiça social.

Além disso, a Teoria do Capital Humano tende a simplificar a complexidade do processo educacional, reduzindo-o a uma mera questão de custo-benefício. Isso pode resultar em políticas educacionais voltadas apenas para a formação de trabalhadores qualificados para o mercado de trabalho, em detrimento da promoção de uma educação integral e crítica, capz de formar cidadãos conscientes e participativos.

Termos mercadologicamente divulgados como “empregabilidade” são “difundidos” de forma indiscriminada como forma de incentivo, de adesão e estímulo ao aligeiramento do ensino. Outro ponto de crítica é a forma como essa abordagem pode perpetuar desigualdades sociais e econômicas. Ao vincular o acesso à educação e os investimentos em capital humano

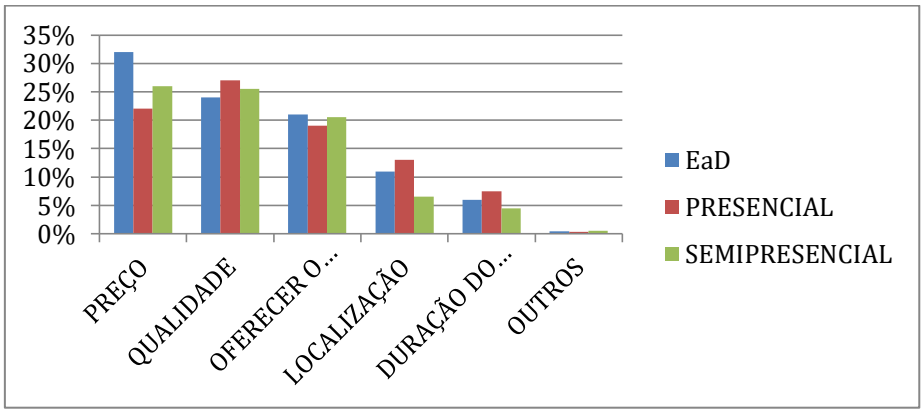
aos retornos econômicos indiciduais, corre-se o risco de reforçar as disparidades de renda e oportunidades, excluindo grupos marginalizados e perpetuando estruturas de poder já estabelecidas.

Portanto, é importante que a Teoria do Capital Humano seja abordada de forma crítica, reconhecendo seus méritos, mas também suas limitações e implicações políticas e sociais. A educação deve ser vista como um direito humano fundamental e um bem público, cujo valor transcende as meras considerações econômicas e está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento humano e a construção de sociedades mais justas e democráticas.

Exemplificando a narrativa acima podemos relatar o panorama da realidade social destacando a busca dos estudantes aos cursos oferecidos é uma das coisas que torna mais claro a narração é a demanda por preço estando acima do curso desejado, o que demonstra claramente que a faculdade realmente ainda não conseguiu trabalhar de forma correta com a redistribuição de renda vias políticas sociais.

Nota-se também que o ensino presencial não é prioridade, muitas vezes pelo fato do estudante necessitar conciliar sua formação com a busca por inserção no mercado de trabalho, com isso, as alternativas tornam-se ainda mais reduzidas.

Quadro 11 - Fatores levados em consideração na escolha da faculdade ou universidade, de acordo com o formato de ensino



Fonte: https://educa.ibge.gov.br, adaptado pela autora

Com a propagação continuada das oportunidades de empregos que podem surgir com o ensino superior, o aluno busca sua formação, mas nem sempre na área em que realmente deseja, mas sim, elege cursos com preços compatíveis com sua renda, com o tempo de estudo e a localização.

Os organismos governamentais que tratam da educação superior divulgaram ou incentivaram a divulgação sistemática do que se chamou de custo do aluno, nem sempre deixando clara a metodologia usada para calculá-lo. Considerando elevado, a divulgação sistemática perante a sociedade significou argumento para explicar a redução dos recursos

financeiros, o congelamento salarial e a proibição do preenchimento de vagas dos aposentados (Silva, 2002).

Utilizaram o que chamamos de dados quantitativos para mensurar o crescimento ou não da educação, o nível de aprendizado, entre outros. Os cortes orçamentários, pressões por produtividade, exigências para melhor uso dos recursos e busca por fontes alternativas de financiamento foram, são e possivelmente continuarão sendo necessários, porém não podemos dar prioridade às despesas com amortização e serviço da dívida pública em detrimento das políticas sociais (Cunha, 2000).

É vital compreender que pelos estudos, a prioridade dada às despesas financeiras no orçamento federal se deu não somente pela decisão norteada pelo neoliberalismo, mas sim causada também pelas restrições aos gastos, justificado por uma série de variáveis econômicas e financeiras que não se resolvem apenas com vontade política. No âmbito educacional, o combate ao neoliberalismo e seus efeitos políticos e sociais requer a percepção dos limites do capitalismo.

1.5 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O neoliberalismo no Brasil refere-se a um conjunto de políticas econômicas e sociais implementadas a partir da década de 1990, marcando uma mudança significatiaa no modelo de desenvolvimento do país. Essas políticas foram influenciadas por ideias neoliberais, que preconizam a redução da intervenção do Estado na economia em favor do livre mercado e da iniciativa privada.

Uma breve constextualização da sociedade capitalista faz- se necessário considerando historicamente o desenvolvimento da sociedade capitalista que aponta para significativas transformações no âmbito social, política e econômico, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, as quais acarretam mudanças nas relações entre capital-trabalho eestado-sociedade, que afetaram diretamente os modos de produção e as exigências no mundo do trabalho. Onse se observou um afastamento do Estado de suas funções sociais, transferindo para a sociedade civil a responsabilidade pela solução de problemáticas sociais, pela via da privatização de alguns serviços públicas, inclusive da educação (França, 2019).

Alguns importantes pontos relacionados ao neoliberalismo no contexto brasileiro. A abertura econômica que foi uma das principais características do neoliberalismo no Brasil. Isso envolveu a redução de barreiras comerciais, a privatização de empresas estatais e a busca por maior integração na economia global. Visava integrar a economia brasileira ao mercado global. Isso resultou na redução de tarifas de importação e na facilitação do comércio internacional,

permitindo maior entrada de produtos estrangeiros e provocando mudanças estruturais na indústria nacional.

A privatização que também nos anos 1990, com a promoção do governo brasileiro promoveu um amplo programa de privatizações, transferindo o controle de diversas empresas estatais para o setor privado. Setores como telecomunicações, energia e mineração foram diretamente afetados por esse processo. Visava aumentar a eficiência e a competitividade desses setores, além de reduzir a participação do Estado na economia. No entanto, também gerou críticas relacionadas à perda de controle sobre setores estratégicos e ao aumento das tarifas para os consumidores.

Também uma característica do neoliberalismo no Brasil implicou em uma significativa desregulamentação de setores-chave da economia. Isso inclui a flexibilização das leis trabalhistas e a diminuição das regulamentações ambientais, visando atrair investimentos estrangeiros e aumentar a competitividade. Isso possibilitou o aumento da entrada de capital estrangeiro, a expansão do mercado de crédito e o crescimento do setor financeiro em detrimentos de outros setores da economia (França, 2019).

Quanto à política monetária, a estabilidade econômica tornou-se uma prioridade, e as políticas monetárias foram orientadas para controlar a inflação. Isso envolveu a adoção do Plano Real em 1994, que estabilizou a moeda e buscou criar condições favoráveis para o investimento. Foram adotadas políticas de auteriadade fiscal com o objetivo de controlar o déficit público e estabilizar a economia. Isso incluiu medidas como corte de gastos públicos, reformas previdenciárias e trabalhistas, além da adoção de políticas monetárias restritivas. No entanto, essas políticas também foram criticadas por seu impacto sociais negativo, incluindo o aumento do desemprego e da desigualdade social.

O neolibeealismo no Brasil teve um profundo impacto na economia, na política e na sociedade, moldando as políticas governamentais e as relações socioeconômicas ao longo das últimas décadas. Seus efeitos, tanto positivos quanto negativos, continuam a ser objeto de debate e reflexão na busca por modelos de desenvolvimento mais equitativos e sustentáveis.

Durante todo esse processo o neoliberalismo também gerou intensos debates sobre seus impactos sociais. Enquanto seus defensores argumentam que as reformas contribuíram para o crescimento econômico, críticos apontam para o aumento das desigualdades sociais, a precarização do trabalho e a exclusão de parte da população dos benefícios do desenvolvimento (França, 2019).

Neste período a universidade também vivencia as transformações originadas da adoção de políticas ineficientes por parte de vários governos resultando no descrédito de empresas estatais e contribuindo para a privatização de serviços públicosgarantindo a existência de um Estado mínimo para a sociedade e um Estado máximo para o capital.

A universidade, presente no contexto neoliberal, também foi influencia por mudanças efetuadas na sociedade as quais exigiu novas demandas e novos desafios. As críticas quanto ao neoliberalismo argumentam sobre as políticas adotadas exacerbaram as desigualdades, enfraqueceram o papel do Estado na promoção do bem estar social e concentraram o poder econômico nas mãos de poucos.

O cenário político brasileiro também foi influenciado por esse modelo econômico. Ao longo das últimas décadas, o país testemunhou alternâncias entre governos que adotaram políticas mais alinhadas ao neoliberalismo e outros que buscaram uma maior intervenção estatal da economia.

Com isso, o neoliberalismo no Brasil é um tema complexo e controverso com diferentes interpretações sobre seus impactos e eficácia na promoção do desenvolvimento econômico e social. A discussão sobre as políticas econômicas continua a desempenhar um papel fundamental no cenário político e social do país.

Em última análise, a avaliação do neoliberalismo no Brasil é subjetiva e depende das prioridades e valores de quem analisa. A discussão em torno dessas políticas continua a ser relevante, moldando o cenário político e econômico do país. O desafio reside em encontrar um equilíbrio que promova o crescimento econômico sustentável, ao mesmo tempo em que aborda as questões sociais e a proteção dos mais vulneráveis.

Neste período que compreende entre 1990 e 2016, o Brasil foi marcado pela ascensão do neoliberalismo como ideologia dominante nas políticas públicas. Nesse contexto, a educação superior foi profundamente impactada por políticas neoliberais, que enfatizam a privatização, a competição e a busca pelo lucro.

Uma das principais consequências dessa ideologia foi a explosão do número de instituições de ensino privadas que passaram a oferecer cursos em áreas que antes eram exclusivas das universidades públicas. Esse crescimento foi incentivado por políticas governamentais que concedem isenções fiscais e facilitaram o acesso ao crédito para investidores no setor (Sguissardi, 2019).

No entanto, a privatização da educação superior também trouxe uma série de desafios, como a falta de regulamentação e controle de qualidade, a baixa remuneração dos professores e a elevação dos preços das mensalidades. Isso resultou em um sistema de ensino altamente desigual, com acesso restrito a uma minoria privilegiada e de qualidade questionável, visto que a preocupação era quantidade.

Além disso, o modelo neoliberal de educação superior incentivou a competição entre as instituições e a busca pelo lucro, em detrimento do ensino de qualidade e da produção de conhecimento. Isso refletiu em uma crescente precarização do trabalho acadêmico, com a contratação de professores sem qualificação e sem estabilidade, além da ênfase na produção de

artigos científicos para fins de ranqueamento de instituições, em detrimento da pesquisa de qualidade e da produção de conhecimento relevante para a sociedade. Com a exigência de uma série de publicações, produções e eventos por parte dos professores, sem análise do que se estava produzindo, até mesmo “algumas revistas científicas” tornaram-se lucrativas devido à necessidade de suprir a quantidade demanda e passou a remunerar revisores para que suas correções fossem mais ágeis (Cunha, 2000)

Não podemos desconsiderar que o desafio de garantir a acesso financeiro para todos os estudantes nas instituições privadas onde o aumento das mensalidades é uma constante, torna-se de vital importância o investimento em políticas públicas que promovam a equidade no acesso à educação superior, como bolsas de estudo, por exemplo, financiamentos estudantis e políticas de cotas (Freitas, 2003).

Ainda considerando que o redesenho do sistema de ensino superior se deu num cenário que combinou crise fiscal do Estado brasileiro e a busca por rápidos retornos financeiros (final do século XX), em um discurso liberal considerando a educação como algo similar a uma simples prestação de serviços.

É importante considerar que com as decisões para problemas como a educação brasileira sempre foi algo simplista e acelerado. A crise nas universidades públicas no Brasil não deve ser atribuída apenas à aceitação do discurso neoliberal ou à subordinação dos governantes à lógica da globalização. Embora esses fatores tenham contribuído para o cenário atual, existem outros fatores que também são relevantes para a compreensão da situação das universidades brasileiras, onde esses fatores são vinculados a falta de investimentos adequados afetando não só o ensino superior, mas o sistema educacional brasileiro (Romanelli, 2019).

O neoliberalismo gerou um aprofundamento de renda e exclusão social. A adoção do neoliberalismo no Brasil trouxe como consequência o aprofundamento da concentração de renda e exclusão social, já que as políticas adotadas favoreceram os setores mais ricos da sociedade em detrimento dos mais pobres. Uma ação importante que será descrita no item seguinte vai descrever sobre a mercantilização daeducação superior e seus impactos na sociedade, em especial, de menor poder aquisitivo.

1.6. MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Para que possa introduzir contexto da mercantilização da educação superior brasileira deve-se revelar como um fenômeno complexo e multifacetado que ganhou destacaque nas últimas décadas. A mercantilização refere-se ao processo pelo qual a educação superior é vista como um público essencial para o desenvolvimento social e humano. No contexto brasileiro, essa tendência tem se manifestado de diversas formas, desde a expansão do ensino privado até

a adoção de políticas e práticas que valorizam o lucro em detrimento da qualidade e acessibilidade da educação.

Segundo Bottoni *et al.,* (2017, p. 37) devido aos "estímulos promovidos pelo governo, a expansão da mercantilização do ensino superior ocorreu desenfreadamente, tornando a exploração da educação um ótimo negócio, sobretudo para o grande capital".

Atualmente, o setor de Ensino Superior privado no Brasil movimenta, aproximadamente, 40 bilhões de reais ao ano, o que o coloca entre os maiores da economia do país (Hoper, 2015). Por outro lado, uma das consequências da globalização foi a mudança ocorrida no Setor Educacional, que passou a ser desejado pelo capital privado estrangeiro. Infere-se que a mercantilização da Educação Superior não está restrita ao Brasil (Carvalho, 2016) e tal fenômeno, no país, acentua-se no final da década de 1990, em pleno processo de globalização da economia e de disseminação de tecnologias da informação (Carvalho, 2016).

Diante disto, observa-se que as universidades privadas têm mais facilidade operacional, todavia, dependem, fundamentalmente, das mensalidades pagas pelos alunos. Com a concorrência entre as instituições privadas, as mensalidades baixaram significativamente, gerando menor receita, a qual precisou ser compensada pelo aumento de alunos por turma (unidade básica dos custos fixos), causando o empobrecimento da qualidade do serviço prestado (Bottoni *et al.,* 2017, p. 36).

Diante da concorrência acirrada, as organizações educacionais passaram a adotar novas estratégias na busca por alunos (Bottoni *et al.,* 2017; Carvalho, 2016). Uma delas é a diversificação de cursos, originária da demanda ou do contexto local e regional, tendo como exemplo os cursos Sequenciais, de extensão e de Pós-graduação lato sensu (Carvalho, 2013). E ainda, verifica-se a profissionalização da gestão das IES, levando Carvalho (2013, p. 768) a atestar que "fez-se necessário o surgimento do reitor profissional". Este seria um docente (...) com a carreira acadêmica reconhecida". Tal reitor assumiria a mediação entre a IES e a mantenedora, administrando a Instituição, conforme as diretrizes da política estratégica definida (Carvalho, 2016).

Com a conduta em questão, outra estratégia apontada são as fusões e as aquisições com a transformação de algumas Universidades e Centros Universitários em grandes conglomerados. Estrategistas enxergaram a possibilidade de crescimento rápido da Instituição e sua consequente expansão para outras localidades, servindo-se, muitas vezes, de problemas financeiros, vivenciados por Instituições menores; aproveitando, assim, de oportunidades, tais como, cursos reconhecidos e alunos matriculados (Bottoni *et al.,* 2017; Carvalho, 2013).

Confirma-se esse fato, o surgimento de alguns estabelecimentos de grande porte, como: o Grupo Anhanguera Educacional, a Universidade Estácio de Sá e a Kroton. Tais grupos

formam um movimento de oligopolização do setor em que as mantenedoras controlam os negócios das demais (Agapito, 2017; Carvalho, 2016).

Surgiu o fenômeno da mercantilização, que pode ser constatado, também, por meio das aquisições, realizadas por fundos privados, e pela abertura de capital das organizações educacionais na bolsa de valores e na oferta pública de ações. Assim, estabelece-se o comprometimento financeiro com interesses de acionistas/cotistas em se obter vantagens nos negócios transcendendo, dessa forma, a maximização do lucro, ficando subordinados à maximização do valor acionário no mercado de capitais.

A mercantilização da educação superior brasileira procura facilitar a entrada de investimentos, reduzir os conflitos de interesses e os conflitos familiares, e garantir maior segurança quanto ao direito dos proprietários. Esse último aspecto torna-se central uma vez que o mercado considera que a instituição praticante da governança corporativa apresenta menor risco ao investidor.

Segundo Oliveira (2019), as três ferramentas que garantem uma gestão e governança de boa qualidade são:

- Planejamento estratégico permanente e desafiador;
- Gestão de risco capaz de identificar as vulnerabilidades, probabilidades de riscos e
- As oportunidades existentes no mercado e o desenvolvimento das pessoas.

Podemos relatar que a nova lógica financeira das IES mercantis acompanhadas das demais estratégias organizacionais são incompatíveis com os princípios que norteiam o processo educativo. Esse modelo institucional promove conflitos evidentes entre os valores econômicos e os valores educacionais, à medida que os provedores corporativos, virtuais e aqueles com fins lucrativos manifestam um caráter moral que privilegia a grande empresa e a realização individual, e dessa forma aguça-se uma abordagem instrumentista da educação (Freitas, 2015).

Tal estratégia financeira, juntamente com as demais estratégias organizacionais, é incompatível aos princípios que norteiam o processo educativo (Carvalho, 2013). “Esse modelo institucional adaptado ao segmento educacional promove conflitos evidentes entre os valores educacionais e dos negócios” (Carvalho, 2013, p. 773). Por outro lado os recursos para o Ensino Superior, podem ser nacionais ou internacionais. O que importa é que venham para as organizações universitárias brasileiras para a melhoria de sua qualidade, para ampliar o acesso de alunos.

A crecente presença de instituições de ensino privada, muitas vezes orientadas pelo lucro, é um dos aspectos mais evidentes desse processo. A comercialização da educação superior se reflete na cobrança de mensalidades elevadas, na oferta de cursos voltados para o

mercado de trabalho em detrimento das áreas de humanidades e ciências sociais, e na adoção de práticas de marketing agressivas para atrair alunos.

Além disso, políticas governamentais que promovem a privatização e a desregulamentação do ensino superior, como expansão de programas de financiamento estudantil baseados no mercado, têm contribuído para a mercantilização do setor. Isso pode resultar em uma educação de qualidade inferior, com foco excessivo na rentabilidade financeira em detrimento do desenvolvimento intelectual e crítico dos estudantes.

A mercantilização da educação superior brasileira também levanta questões importantes sobre acesso e equidade. O aumento das mensalidades e a falta de políticas de inclusão social podem excluir indivíduos de baixa renda do acesso a educação superior, perpetuando desigualdades socioeconômicas e limitando as oportunidades de mobilidade social.

Diante desse cenário, é fundamental promover um debate crítico sobre os impactos da mercantilização da educação superior e buscar alternativas que valorizem o caráter público e democrático do ensino, garantindo a qualidade e acessibilidade para todos os cidadãos. A defesa de políticas públicas que priorizem o interesse público sobre os interesses privados e a adoção de medidas que fortaleçam o ensino superior público são passos essenciais na luta contra a mercantilização e na promoção de uma educação de qualidade e inclusiva.

O tema educação tem sido pautado e está em evidência em diferentes meios de comunicação, porém quando consideramos a educação privada, podemos perceber a desnacionalização e a mercantilização da educação, impactando em graves prejuízos para a qualidade do ensino no país. As contradições reveladas pelas mídias destacam a afirmação anterior.

Analistas de mercado evidenciam o “grande negócio” que seria o investimento em educação e pela primeira vez, ações de uma instituição de ensino já podem ser negociadas na bolsa de valores e em apostas de mercado, surgem as IES como emergentes quando se trata de ganhos em grande escala (Lima, 2018).

Na contramão das informações do mercado de ações, representantes de mantenedoras não aceitam as reivindicações dos trabalhadores das instituições privadas alegando crise no setor.

O grande agravante das reivindicações está relacionado a melhoria das condições de trabalho, com repercussões na qualidade do ensino. As reformas administrativas que estão ocorrendo atendem as exigências dos fundos internacionais, ressaltando mais uma vez a interferência direta dos órgãos internacionais na educação devido aos grandes investimentos. Essa prática reforça a redução na qualidade de educação e na falta de condições para o desenvolvimento da pesquisa e projetos de extensão, fundamentais na educação superior conforme já mencionado nos parágrafos acima.

Podemos observar que a mercantilização da educação superior brasileira refere-se à transformação da educação superior em um mercado, em que as instituições de ensino operam como empresas que buscam lucro e passam a competir entre si por alunos, recursos e prestígio. Isso tem ocorrido de diversas maneiras, incluindo a tentativa constante de privatização do ensino superior, a ampliação do acesso ao ensino por meio de empréstimos estudantis e a adoção de modelos de gestão empresarial nas universidades.

Vários autores descrevem a mercantilização como um fenômeno e tal fenômeno teve início no contexto dos anos 1960 e "foi conduzido pela lógica de abertura para a iniciativa privada na oferta de serviços educacionais, baseando-se num discurso da qualidade, facilidade e praticidade" (Agapito, 2016, p.124). Para Carvalho (2016), este fenômeno é constatado em virtude do crescimento das IES com finalidades lucrativas e da adoção de estratégias de mercado, rumo à financeirização, oligopolização e internacionalização da Educação Superior.

A financeirização, oligopolização e internacionalização da educação superior são fenômenos intrinsecamente ligados que vêm se manifestando em diversas partes do mundo, e o Brasil não está imune a essas transformações. A financeirização da educação, em particular, representa uma mudança significativa no paradigma educacional, caracterizada pela crescente influência do capital financeiro sobre o setor.

A financeirização da educação pode ser compreendida como a ascensão da importância dos interesses financeiros no funcionamento das instituições de ensino. Isso implica uma maior dependência de recursos financeiros e investimentos para sustentar as operações acadêmicas. O fenômeno está intrinsecamente ligado à busca de capital privado para financiar não apenas a infraestrutura e os custos operacionais, mas também para impulsionar o crescimento institucional (Carvalho, 2016).

Uma consequência direta desse processo é a possível mudança de foco, onde a preocupação com o lucro muitas vezes supera a ênfase na qualidade do ensino e na formação dos alunos. Instituições de ensino podem se encontrar em uma encruzilhada entre atender aos imperativos financeiros e garantir uma educação de qualidade. A necessidade de atrair investimentos muitas vezes leva a uma busca por estratégias que maximizem os retornos financeiros, podendo comprometer, em alguns casos, o compromisso com a excelência acadêmica.

Com a abertura das instituições de ensino ao capital aberto, pode-se perceber essa mudança, por exemplo, a oligopolização, por sua vez, refere-se a concentração de poder em um pequeno número de instituições educacionais, muitas vezes dominantes no cenário nacional. Isso pode resultar em uma competição desigual, com algumas instituições exercendo uma influência desproporcional sobre as políticas educacionais e padrões de qualidade. A oligopolização pode criar desafios significativos para instituições menores ou menos

consolidadas, impactando a diversidade e a competição saudável no setor educacional (Souza, Santos; Silva, 2020)

Com a internacionalização da educação superior, instituições buscam se posicionar globalmente, atraindo estudantes internacionais e estabelecendo parcerias internacionais. Isso, por um lado, pode enriquecer a diversidade acadêmica, mas por outro lado, levanta questões sobre como as agendas internacionais podem influenciar as prioridades nacionais de ensino e pesquisa.

Isso pode trazer benefícios, como a troca de conhecimentos e a formação de profissionais globais, mas também pode gerar desigualdades e exclusão social, especialmente se os recursos educacionais estiverem concentrados em um pequeno número de países e instituições.

Reforçando o fenômeno da mercantilização, com o crescimento das Instituições de Ensino Superior lucrativas e a adoção de estratégias de mercado na direção da financeirização, oligopolização e internacionalização. O predomínio das instituições privadas no Brasil iniciou com a Reforma Universitária em 1968 implementada durante o regime militar (Governo Costa e Silva, que incentivou o surgimento e a manutenção de estabelecimentos isolados.

Uma característica marcante dessa reforma foi o estímulo expresso às instituições privadas de ensino superior. A criação e manutenção de estabelecimentos isolados foram incentivadas como parte de uma estratégia para diversificar o sistema educacional e, ao mesmo tempo, reduzir a influência das universidades públicas, frequentemente vistas como focos de resistência e contestação.

A expansão do setor privado durante esse período teve como resultado um predomínio crescente das instituições particulares no panorama universitário brasileiro. Esse movimento foi impulsionado por uma série de fatores, incluindo incentivos fiscais, flexibilização de regulamentação e a criação de condições favoráveis para o surgimento de novas instituições privadas.

A ênfase na criação de estabelecimentos isolados teve o efeito de descentralizar o sistema de ensino superior, levando ao surgimento de uma multiplicidade de instituições privadas em diferentes regiões do país. Embora essa descentralização tenha contribuído para uma maior disseminação geográfica do ensino superior, também gerou desafios relacionados à disparidade de qualidade entre as instituições (Teixeira, 1989).

Em síntese, a Reforma Universitária de 1968 teve um impacto profundo no cenário educacional brasileiro, promovendo o predomínio das instituições privadas e incentivando a criação de estabelecimentos isolados. Esse período histórico deixou marcas duradouras no sistema de ensino superior do Brasil, moldando o panorama educacional que persiste até os dias atuais (Costa, 2019).

Até então, o segmento privado compunha-se de um conjunto de IES, e como não se previa juridicamente a existência de empresas educacionais, todas foram denominadas como instituições sem fins lucrativos e, portanto, beneficiadas pela renúncia fiscal dos impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços, bem como pelo acesso a recursos federais:

> Art. 150. Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: [...] VI – instituir impostos sobre: [...] c) patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei.

A pioneira no ramo é a CM Consultoria, que atua desde 1989, cujo proprietário é o professor Carlos Antônio Monteiro, especializado em gestão educacional, na oferta de cursos e seminários. Já nos anos 1990, um fenômeno significativo marcou a educação superior no Brasil: a entrada de grandes instituições lucrativas na Associação Nacional Corretora de Valores e Cotações Automatizadas (NASDAQ) e na bolsa de valores de Nova York. Essa mudança marcou o início de uma era em que a educação superior se tornou não apenas uma missão educacional, mas também um grande negócio, com implicações profundas para o setor.

No Brasil, o fenômeno da mercantilização acentua-se no final da década de 1990, no bojo do processo de globalização e disseminação das tecnologias de informação. A entrada no mercado de ações gerou um aumento exponencial nas matrículas, onde a comercialização da educação superior levou a estratégias agressivas de captação de alunos (Lima, 2013).

O avanço no crescimento de grandes estabelecimentos mercantis que foram sendo aglutinados e transformados em universidades sem fins lucrativos foram “encobertos” pelas regulamentações. Tal situação perdurou até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, quando passou a existir o modelo institucional de estabelecimentos educacionais lucrativos. Conforme consta do texto da LDB (Brasil, 1996):

> Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009) III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV – filantrópicas, na forma da lei.

O artigo foi regulamentado pelo decreto nº 2.207/1997, posteriormente substituído pelo decreto nº 2.306/1997, no Governo Fernando Henrique Cardoso. Essa ação determinou uma série de requisitos para a diferenciação entre as instituições não lucrativas e as empresas educacionais. A legislação explicitou a existência até de um processo de mercantilização da

educação superior, ora entendido como a transformação da educação em mercadoria, cujo preço é determinado pelo mercado com o intuito central de obter lucro em benefício de seus proprietários e acionistas, a despeito das limitações definidas pelo governo federal concerne aos reajustes das mensalidades e às sanções aos estudantes inadimplentes (Costa, 2019).

A educação passou a perder sua ênfase como um serviço social para uma abordagem mais voltada ao mercado e orientada para resultados financeiros, com crescentes cobranças por resultados e metas quantitativas.

A segunda está em funcionamento desde 1999 e é de propriedade de Roberto Leal Lobo e Silva Filho, ex-reitor e vice reitor da Universidade de São Paulo (USP) e ex reitor da Universidade de Mogi das Cruzes, que oferece assessoria, consultoria, além de ministrar cursos, seminários, workshops, treinamentos aos gestores das IES privadas e vender uma série de "produtos" direcionados a atender sua clientela (Chaves, 2018).

O que se considera atualmente nos investimento a educação com mercado aberto de capitais é a lucratividade, sem maior preocupação com as condições de ensino e pesquisa, com a democracia interna e com as condições de trabalho de professores e funcionários, resultando na prevalência de um modelo que não colabora para a formação profissional, para a melhoria cultural dos estudantes e muito menos para o desenvolvimento do país.

Com a recuperação da desoneração fiscal combinada ao novo status jurídico estimulou a expansão e a transformação de estabelecimentos não lucrativos em empresas educacionais conforme se observa na tabela, cujas taxas anuais de crescimento foram muito superiores às de seus congêneres sem fins lucrativos. Entre 2003-2008, a exceção ficou por conta do acréscimo semelhante em instituições nos dois modelos institucionais.

Com a notícia da primeira IES na bolsa de valores, em março de 2007, torna-se claro que a educação passou a ser tratada como mercadoria, notícias do movimento de fusões e aquisições de instituições superiores por fundos internacionais são cada vez mais frequentes. Formam-se *"holdings",* instituições migram de "não lucrativas" para "empresas lucrativas", ou tornam-se empresas de sociedade anônima com capital fechado e adotam práticas de governança corporativa para atender as exigências dos fundos internacionais.

Um exemplo é a Anhanguera Educacional que lançou suas ações na Bolsa de Valores de São Paulo e com ela tem 28% de suas ações negociadas no mercado. A empresa aderiu a unidades de ação ordinária e seis preferenciais, elegeu ainda o nível 2 de governança corporativa em vez de novo mercado, isso significa que restringe a participação de capital estrangeiro atendendo as exigências do projeto da reforma da educação superior.

Ainda falando sobre a Anhanguera, já conta com mais de 29 mil alunos (dados de 2006), seguindo o que foi noticiado, a oferta no Bovespa foi de 24,780 milhões de units (cada unit representa uma ação ordinária e seus preferenciais), em questão de uma hora passou de R$

18,00 cada ação, para R$ 21, 33. Não podemos esquecer que em 2005, o International Finance Corporation (IFC), um braço do Banco Mundial, financiou US$12 milhões a esta empresa por meio do Fundo da Educação para o Brasil – Fundo de Investimentos em Participação (FEBR), administrado pelo Banco Pátria. O grupo Anhanguera teve 68% das ações adquiridas pela FEBR, em parceria com Gabriel Mario Rodrigues, reitor da Anhembi-Morumbi (https://g1.globo.com, 2014).

Neste mesmo momento em que há grandes aumentos nos lucros, as maiorias das IES passam por precarização das condições de trabalho dos professores e funcionários. Nesse sentido, há um aumento significativo do número de alunos por sala de aula e o estabelecimento do contrato de trabalho temporário, ainda há reduções das aulas presenciais, o rebaixamento dos salários são mecanismos para garantir ganhos em grande escala, em detrimento a qualidade na educação. Houve uma propagação de vagas para contratos horistas e sem maiores vínculas institucionais.

A qualidade do ensino sofre reais e graves impactos, devido aos efeitos dessa mercantilização, uma vez que instituições passam a priorizar o lucro em detrimento da formação dos alunos. Além disso, a mercantilização deixa evidente a desigualdade nas ofertas de ensino, já que as instituições mais bem sucedidas e lucrativas tendem a se concentrar em áreas mais ricas e com maior demanda, características de um mercado capitalista e que busca seu lucro. As pressões junto ao corpo docente das instituições também sofrem grandes pressões o que ocacionou em um mercado paralelo de lucros que seria as revistas pagas especializadas em publicações.

Outra consequência negativa da mercantilização é o aumento da dívida estudantil, já que muitos estudantes precisam recorrer a empréstimos para pagar as mensalidades das instituições privadas. Isso pode resultar em dificuldades financeiras e até mesmo na desistência dos estudos (Carvalho, 2016).

É importante lembrar que a educação deveria ser um direito fundamental e deve ser tratada como tal, e nunca como um produto a ser comercializado. A mercantilização da educação superior brasileira deve ser combatida por meio de políticas que garantam o acesso universal à educação de qualidade e promovam a equidade no sistema educacional.

O mercado educacional privado se acirrou na disputa por captação de alunos, aquisições e fusões, e a migração para o ambiente virtual durante a pandemia, a *holding*, que em 2019 alterou a marca Estácio para Duas com os objetivos de “dedicar recursos em negócios já existentes e “desenvolver novos negócios” é um caso de expansão desenfreada das empresas mercantilistas de educação”.

A Estácio Participações (ESTC3) anunciou que mudará seu nome para *Yduqs,* conforme comunicado divulgado pela empresa logo após uma reunião do Conselho de Administração.

Essa transformação faz parte de uma tática de reposicionamento e expansão do grupo na esfera educacional, assinalando uma nova etapa na trajetória da companhia.

A Estácio é uma das maiores redes de ensino privado no Brasil, com uma forte presença no mercado de educação superior. Logo, a adoção do nome *Yduqs* reverbera a diversificação de suas intervenções, que vai além da marca Estácio, abarcando novas aquisições e díspares segmentos educacionais.

Essa alteração de nome visa materializar a atuação do grupo como uma plataforma educacional mais abrangente, juntando diferentes contornos e padrões de ensino. A transição também alinha a companhia com sua visão de futuro, na busca por inovação e excelência na área educacional. O cenário é altamente competitivo, regido pelas leis de mercado. Nesse mercado aberto para grandes companhias com ações em bolsa, a lógica mercantilista vem antes do ensino, pesquisa e extensão, da autonomia docente, dentre outras que norteiam uma educação de qualidade (Minto, 2021).

Em síntese, a inter-relação entre a financeirização, oligopolização e internacionalização da educação superior apresenta um conjunto complexo de desafios e oportunidades. Enquanto a busca por recursos financeiros é essencial para o crescimento e a sustentabilidade, é imperativo equilibrar essas necessidades com compromisso duradouro com a qualidade de ensino, a formação dos alunos e a diversidade acadêmica. O debate sobre esses fenômenos moldaram o futuro da educação superior no Brasil e no mundo continua sendo um tópico vital para educadores, formuladores de políticas e demais interessados no desenvolvimento sustentável do setor educacional.

Para o professor da UNICAMP Lalo Watanabe Minto, a mercantilização “é uma escolha produzida no âmbito do Estado, pelos capitais, de expandir, concentrar e centralizar capitais de ensino, o que estabelece as condições sociais necessárias para a formação desses grandes oligopólios de ensino”. Por dentro desses grupos, em seus conselhos de administração, estão grandes capitais como bancos e fundos de investimentos.

Quando se analisa em conjunto, esses fenômenos representam desafios significativos para a educação superior brasileira, especialmente em um contexto de crescente desigualdade e restrições orçamentárias. Para garantir o acesso universal e a qualidade da educação, é necessário adotar políticas que estimulem a concorrência saudável, reduzam a dependência do capital financeiro e promovam a diversidade e a inclusão no sistema educacional.

É importante compreender que a mercantilização da Educação Superior se constitui na apropriação da educação como mercadoria manipulada acordando com seu valor de troca e consequente acumulação de capital. A mercantilização pode ser expressada por uma concepção reducionista e precária da educação comprometendo a função social.

Os resultados do considerável aumento das matrículas no ensino privado mostram que o processo de mercantilização da Educação Superior no Brasil está historicamente vinculado à expansão desse nível de ensino, a partir das reformas do Estado brasileiro no campo educacional, mostrando sua posição subalterna em relação às demandas impostas pelo capital; e que o papel dos grupos empresariais do setor educacional e as políticas educacionais de financiamento econcessão de bolsas de estudo, com o objetivo de ampliar o acesso a esse nível de ensino, são dois importantes fatores que atestam a mercantilização da Educação Superior atualmente.

Diante disso, é urgente construir estratégias que visem a superação desse modelo de educação, de forma que o combate à educação mercantilizada pressuponha a superação do capital e de todas as demais instâncias a que ele subordina, em especial as determinações legais, as convenções políticas e o estado burguês.

A mercantilização do ensino pode ser concebida como um desdobramento de fatores que surgiram na interface da ordem produtiva e sociais vigentes. Tal fenômeno expressa uma concepção reducionista e precária da educação, que passe a ser tratada como um mero instrumento de internalização e reprodução da lógica dominante e exploratória do capital.

Isso deturpa e compromete a função social que o complexo educativo desempenhana formação humana, por meio da apropriação do conjunto de produtos materiais eculturais produzidose acumuladoshistoricamentepela humanidade.

A edição da Lei nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), feita para a organização do sistema de ensino brasileiro e da Lei nº 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), voltada às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), associada a outras medidas foi fundamental para satisfazer os anseios tecnocráticos e privatizantes da classe dominante.

Sobretudo durante os anos de Ditadura civil-militar (1964-1985), os interesses autoritários e conservadores, formados pelo alinhamento ideológico do governo com setores da sociedade civil e grupos estrangeiros, estimularam ações convergentes com as necessidades de reformas e ajustes impostos pelo sistema. Processo semelhante ocorreu, no mesmo período, em outros países da América Latina, a exemplo da Argentina, do Chile e do Uruguai, como fruto da imposição de uma agenda de dominação econômica, impulsionada por uma conjuntura de crise e de regimes de exceção que se alastraram por várias partes do continente nas décadas de 60 e 70 em diante.

Nos anos 90 é consolidada a expansão planejada e implementada no período acima, mas agora sob os efeitos da mundialização do capital e da ingerência de suas diretrizes neoliberais. As recomendações impostas pelos organismos multilaterais e agentes financeiros, juntamente com as políticas educacionais de cunho reformista concretizadas nesse período, foram

determinantes para a conversão das Instituições de ensino superior no Brasil num reduto de práticas mercantis, corporativas e empresariais.

Tendo em vista o exposto, compreende-se que a situação atual das Instituições de ensino superior ES no Brasil pode ser caracterizada como resultado de um processo que envolve a ação decisiva do Estado enquanto fator complementar da manutenção das demandas postas e reguladas pela ordem produtiva estabelecida.

Políticas sociais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Financiamento Estudantil (FIES) exemplificam isso, pois ao passo que promovem o acesso ao ensino superior para milhares de estudantes, alimentando o discurso da pretensa universalização e democratização desse nível de ensino, financiam e concedem privilégios para a iniciativa privada, convertendo o direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade, num serviço prestado por instituições que, na sua maioria, atuam sob o comando de grandes grupos empresariais comprometidos com a especulação financeira, o lucro e o domínio do setor educacional.

Para uma análise do processo de mercantilização da educação superior no Brasil, faz-se necessário um breve resgate da imprescindível correlação entre os complexos da educação e do trabalho, seus fundamentos, dimensões particulares e interações dentro da ordem do capital. Com isso, pretende-se realizar um estudo do fenômeno da mercantilização, buscando suas raízes no campo da produção material. Conforme afirma Marx (2013, p.326), "[...]o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza". De modo que, "agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza" (Idem).

O trabalho constitui-se num fator determinante para o desenvolvimento do homem. Ele propiciou o salto ontológico (Lukács, 2018) do ser biológico para o social. Com isso, foi dado itinerário de desenvolvimento da natureza social humana e o seu indissociável vínculo com o universo produtivo. É possível afirmar que o trabalho, afinal, é uma categoria fundante de onde emergem todos os outros complexos sociais, a exemplo da arte, da educação, da ciência e da religião. O trabalho é o principal responsável pelas "mudanças qualitativas e estruturantes" (Lukács, 2018, p.11) que ocorrem no percurso de formação do ser social. Ou seja, tanto o trabalho quanto a educação possuem dimensões fundamentais e particulares que se interligam no processo social construído historicamente.

A Reforma Universitária, promulgada em 1968, trouxe medidas de cunho estruturante para as IES, dentre as quais, destacam-se as seguintes: flexibilização curricular com o sistema de crédito e a semestralidade; criação dos departamentos (por influência norte-americana), dos cursos de curta duração e do vestibular classificatório; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; regime de tempo integral e dedicação exclusiva dos professores. A reforma ao

mesmo tempo em que reorganizou o sistema universitário, também permitiu que o Ensino Superior fosse ministrado, excepcionalmente, “em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (Barbalho, 2017, p. 77).

O resultado disso foi que “na década posterior a sua promulgação, houve uma expansão do sistema de ensino superior determinada pelo crescimento do número de instituições privadas e estabelecimentos isolados” (Idem). Sendo que, em um intervalo de apenas vinte anos, o número de matrículas em instituições de ensino superior privadas saltou de 54.721 (1964) para 827.660 (1984).

O desenvolvimento do ensino superior no Brasil no percurso das últimas décadas, tanto no campo público quanto no privado, foi assinalado por intensas mudanças, principalmente no que concerne ao financiamento, à ampliação e a função desempenhada pelos estabelecimentos de ensino. Uma das pautas centrais desse progresso é o conflito do mercado educacional acerca da pesquisa e a extensão universitária, individualmente na esfera privada. É de suma importância explorar a cronologia dessa formação e desenvolvimento, com embasamento em fundamentações teóricas que elucidam o progresso da extensão universitária e como esse exercício foi impactado pelo avanço das instituições privadas.

Mediante a década de 1990, o ensino superior brasileiro passou por uma densa extensão, com a ampliação expressiva de estabelecimentos privados. Esse procedimento foi incentivado pela política de interstício econômico e pela liberalização do mercado, que impulsionou o surgimento de novas universidades privadas. Entretanto, a conexão mercantilista utilizou-se, e os estabelecimentos privados calharam a se concentrar, especialmente no ensino, deixando a pesquisa e a extensão como preferências subsidiárias.

Já em 2004, a administração de Luiz Inácio Lula da Silva instituiu o Programa Universidade para Todos (Prouni), com a finalidade de democratizar a promoção ao ensino superior, sobretudo para discentes de baixa renda. Apesar de o programa ter sido permitido o acesso de milhões de alunas em instituições privadas, ele, além disso, teve o efeito colateral de fortalecer a conexão mercantilista nos estabelecimentos de ensino. O Prouni favoreceu notadamente instituições privadas, que compreenderam a ampliação de suas vagas com alicerce nas imunidades fiscais oferecidas pelo governo em permuta de bolsas de estudo. Para tanto, esse desenvolvimento teve enfoque quase que excepcionalmente no ensino, com pouca ou nenhuma ampliação expressiva em pesquisa ou extensão.

Santos (2011) alerta para os riscos de uma educação que professa um padrão de advertência lógica, no qual as universidades deixam de ser ambientes para formação de conhecimento e passam a atuar como meros fornecedores de certificados. Em se tratando do caso brasileiro, o Prouni, embora seus benefícios sociais, colaborou para uma ampliação universitária sem aquisição apropriada em pesquisa e extensão nas instituições privadas.

Já entre os anos de 2004 e 2010, o ensino superior privado ampliou rapidamente, com as matrículas em instituições privadas representando aproximadamente 75% do total de matrículas no Brasil. Essa época foi marcada por um destque excessivo no aumento de vagas e na busca de novos discentes, sem a preocupação com o fortalecimento de bases fundamentais da universidade, como a pesquisa e a extensão. Por conseguinte, tradicionalmente uma atividade que vincula a universidade com a comunidade e promove a formação social, foi supervisionada pelas instituições privadas, que possuem como prioridade cursos de ensino à distância (EAD) e modalidades de ensino externas para a célere certificação profissional.

Bourdieu (1970) nos apresenta um ponto de vista crítico acerca da função social das instituições de ensino, elucidando que, quando o ensino é mercantilizado, a função emancipadora da educação, de maneira especial no que concerne à pesquisa e à extensão, tende a ser marginalizada, diga-se de passagem. Contudo, no Brasil, a expansão da esfera privada com ênfase no ensino (e não na extensão) criou um espaço educacional em que a produção de conhecimento e a vinculação com a comunidade são minimizadas.

Enquanto a esfera privada se amplia com ênfase no desenvolvimento rápido e na certificação, as universidades públicas brasileiras nutriram o compromisso com o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, os programas como o Reuni (Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) lançado em 2007, causaram a ampliação da quantidade de vagas nas universidades federais, porém sem abandonar as colunas da pesquisa e da extensão.

Outrossim, em extensão, nas universidades públicas, prossegue sendo um ponto essencial, com iniciativas de inclusão com a comunidade local e regional, que avigoram a função social da universidade. O obstáculo, porém, foi a sustentabilidade dessa expansão, com limitações orçamentárias e falta de infraestrutura em algumas universidades públicas recém-criadas.

Anísio Teixeira (1968), um dos maiores defensores da educação pública no Brasil, argumentava que a universidade deveria ser um ambiente de produção de conhecimento privado e particular para a formação social do país. A conservação da extensão como coluna nas universidades públicas reverberar essa concepção, em encontro com a esfera privada, onde a mercantilização compromete essa condição.

A época de 2010 a 2016 foi assinalada por desafios econômicos e políticos que impactaram o ensino superior no Brasil. Na esfera privada, o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e o Prouni apoiaram os principais motores de crescimento, permitindo que mais alunos de baixa renda ingressassem em instituições privadas. O foco excessivo no número de matrículas e na certificação cooperou para a marginalização da extensão e da pesquisa.

Nesse ínterim, nas universidades públicas, o enfrentamento foi amparar a expansão promovida pelo Reuni e nutrir a qualidade da extensão e da pesquisa, notadamente em meio à crise econômica e aos cortes orçamentários que se tornaram intenso a partir de 2015. Ou seja, a extensão continua a ser um instrumento essencial de inclusão e envoltura comunitária, mas houve dificuldades devido à ausência de financiamento e ajuda institucional apropriada.

Paulo Freire (1996) argumenta que a educação deve ser um procedimento libertador, em que a universidade opera como um atuante de transformação social. Assim, a extensão universitária, em sua configuração mais ampla, é a manifestação desse princípio freiriano, admitindo que o conhecimento acadêmico seja compartilhado com a sociedade e coopere para o desenvolvimento local e regional. Haja vista, com a crise financeira e a conexão mercantilista na área privada, a extensão foi comumente negligenciada.

Outrossim, até 2016, o desenvolvimento do ensino superior brasileiro foi assinalado por uma dicotomia: enquanto as universidades públicas buscavam equilibrar a expansão com o fortalecimento do ensino, pesquisa e extensão, a esfera privada focava quase que tão-somente na expansão de vagas para atender à demanda de um mercado em construção. Assim, o resultado foi uma marginalização das práticas de extensão nas instituições privadas, que seguiram uma lógica de certificação rápida e elaboração profissional, sem o compromisso com a pesquisa científica ou com o impacto social das práticas extensionistas.

Em suma, Freire (1996), Bourdieu (1970) e Santos (2011) nos permitem abranger que, embora o avanço das matrículas tenha aumentado o ingresso à educação, esse padrão mercantilizado das universidades privadas danificou a função social da universidade, principalmente no que se concerne à extensão. Ademais, a necessidade de repensar, reestruturar e resignificar o padrão de ensino superior brasileiro, unificando de modo mais sólido o ensino com a extensão e a pesquisa, permanece a ser um desafio principal para o futuro do país.

2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Neste capítulo, busca-se entender o surgimento da extensão universitária, investigando seu contexto histórico e sua evolução ao longo do tempo.

A extensão universitária é uma importante vertente da educação superior que visa promover a interação entre a universidade e a sociedade, buscando soluções para problemas sociais e contribuindo para o desenvolvimento de comunidades. Através de uma revisão histórica, pretende-se destacar os principais marcos e eventos que moldaram a extensão universitária, analisando como ela se transformou de um movimento social inicial para uma prática institucionalizada nas universidades modernas. Para isso, serão utilizadas referências bibliográficas de autores e estudos reconhecidos na área.

Na busca pela compreensão da extensão universitária, é importante caracterizar como o processo de Extensão foi construído. Para Nogueira (2001), refere-se à construção do conceito de extensão enquanto processo histórico e aponta como momento inicial de sua concretização as ações desenvolvidas nas universidades inglesas do século XIX. Onde Nogueira descreve "a Extensão universitária surge na Inglaterra, na segunda metade do século XIX, vinculada a ideia de educação continuada, destinada não apenas às camadas menos favorecidas, mas à população adulta em geral, que não se encontrava na universidade (...)" (Nogueira, 2001, p.58). Dessa forma, as práticas de extensão eram realizadas com objetivo de atender demandas específicas do grupo que as frequentava. Sendo assim, esses grupos eram atendidos em suas necessidades através de cursos de curta duração e atividades afins (Nogueira, 2001).

O Manifesto de Córdoba, redigido em 1918 durante a Reforma Universitária de Córdoba, na Argentina, é um dos documentos mais atuantes no campo da extensão universitária

na América Latina. Apesar de o Manifesto de Córdoba não se refira diretamente a percepção moderna de "extensão universitária", suas propostas de acesso e democratização do conhecimento estão profundamente ligadas aos princípios da extensão universitária como a conhecemos hoje (Mazzilli, 2011).

Portanto, um dos principais destaques do manifesto é a democratização do ensino superior. Ele aponta o elitismo das universidades e a necessidade de abrir portas para as classes populares. A extensão universitária, por exemplo, ao conectar a universidade com a sociedade, atende essa demanda, levando o conhecimento acadêmico às comunidades extramuros à instituição.

Ademais, o manifesto defende que as universidades precisam ser independentes e capazes de se autogovernar, mas, ao mesmo tempo, devem ter um forte compromisso com a transformação social. Não obstante, a extensão universitária surge como uma resposta a esse compromisso, requerendo ações que tendem resolver problemas sociais e promover o desenvolvimento e formação comunitários (Mazzilli, 2011).

Embora o Manifesto de Córdoba não utilize o termo "extensão universitária" de forma explícita, muitos dos ideais contidos neles são pilares para o desenvolvimento da extensão universitária na América Latina. O documento realça a necessidade de uma universidade aberta e participativa, comprometida com a transformação social, que são embasamentos essenciais da extensão universitária (Mazzilli, 2011).

No método, as universidades da América Latina implementaram uma extensão como uma forma de aproximação ao ensino e à pesquisa das demandas populares, em consonância com os ideais de democratização e transformação defendidos em Córdoba. Este movimento influenciou profundamente o conceito de extensão universitária, transformando-a em uma ferramenta de transformação social.

A extensão desempenha um papel fundamental na integração da universidade com a sociedade e na promoção do desenvolvimetno social, econômico e cultural. No entanto, sua importância muitas vezes é subestimada ou negligenciada, especialmente em comparação com as atividades de ensino e pesquisa. Uma análise crítica sobre a importância da extensão universitária pode destacar tanto seus benefícios quanto os desafios que enfrenta.

No Brasil, o exercício de atividades de Extensão Universitária sinaliza o final do século XIX para o início do século XX, na mesma época em que incidiu a criação do Ensino Superior. Em 1911, na remota Universidade de São Paulo, houve as principais manifestações do curso de extensão dos quais eram ofertados na época. Primeiramente, ela auferiu intensas influências de duas correntes extensionistas: uma europeia e a outra norte-americana (NOGUEIRA, 2005).

A trazida nos Estados Unidos, apresentava consigo uma Extensão volvida mais para uma prestação de serviços, isto é, mais com finalidades comerciais e empresariais. Já a vinda da

Europa, é assinalada pela característica mais assistencialista e havia uma obliquidade de educação continuada na concepção de adultos. Para as instituições, até o final dos anos 1950, a Extensão apresenta-se, via de regra:

> Como uma ferramenta para expandir-se resultados da pesquisa nelas produzidas e reforçar a educação elitista nelas ministrado. Os cursos de extensão efetivados beneficiavam uma clientela egressa ou frequentadora de seus cursos satisfatórios e que, quase sempre, era a mesma que se preocupava pelos resultados da pesquisa (NOGUEIRA, 2005, p. 101).

No início dos idos dos anos de 1960, concentrados na União Nacional dos Estudantes (UNE), os universitários do Brasil estabeleceram movimentações culturais e políticas que foram relevantes para o desenvolvimento dos comandos do país, todavia, em 1964 teve princípio a Ditadura Militar. No percurso dessa época houve algumas transformações e, em se abordando da educação, três iniciativas de suma importância advieram: Projeto Rondon (PR), criação do Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e a publicação da Lei Básica da Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68.

O PR e o CRUTAC nasceram da recomendada apresentada pelo professor Wilson Choeri do surgimento de uma atuação sistêmica e periódica, com base interministerial (militar e civil), de mobilidade acadêmica para prestação de serviços em comarcas economicamente pauperizadas. De tal modo, por meio de atividades de estágio e mobilidade, ambas as ideações tinham como escopo "redirecionar as reivindicações dos estudantes para as concepções autoritárias e desenvolvimentistas do Regime" (Veras, 2018, p.2). Logo, as operações e a "atitude invasiva e racional de formação comunitária" (Jornal Universitário, 1970, p. 7) se transtornaram em incursões, haja vista que não havia comunicação e participação dos grupos envolvidos (Freire, 1983).

A Lei nº 5.540/68 pôs no seu artigo 20 que "[...] as universidades e os estabelecimentos de ensino superior ampliarão à comunidade, sob a condição de cursos e serviços específicos, as atividades de ensino e as decorrências da pesquisa que lhes são intrínsecas". Os aspectos dessa institucionalização foram postos no artigo 40, sendo o primeiro deles o subsequente: "As instituições de ensino superior: a) através de suas atividades de extensão adequarão aos corpos discentes propriedades de participação em programas de progresso das condições de vida da comunidade e no procedimento geral da ampliação; [...]" (BRASIL, 1968, n.p)

Nessa época acontecia a primeira etapa da Extensão, seus atos foram fortemente assinalados pelo caráter assistencialista. Isso derivava do fato de que as necessidades fundamentais, como alimentos e agasalhos, eram as demandas de urgência de muitas comunidades, destarte era impraticável falar "em emancipação do sujeito enquanto cidadãos (ãs) passam fome e/ou frio - além disso, é imprescindível suavizar lacunas publicadas pela

ineficiência de políticas públicas do Estado; posteriormente, trabalhamos o horizonte da construção social ” (Lisboa Filho, 2022, p. 21).

Em meados da década de 1970, surgiram algumas propostas vislumbrando medidas de institucionalização e efetividade da Extensão Universitária, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério do Interior indicaram a Comissão Mista CRUTAC/MEC - *Campus* Avançado/MINTER. A exemplo: a criação da Coordenação das práticas de Extensão (CODAE), que foi designada pela cultura do o Plano de Trabalho de Extensão Universitária.

Neste período de Extensão passa por uma época de desenvolvimento, ela dá início a tomar novas maneiras inspirada por evolídos pensadores, como Paulo Freire. Assim, a Extensão perde um pouco da percepção assistencialista e começa a agrupar, em suas atividades, a ascensão da consciência popular. Por meio do surgimento de programas nacionais acontece o fortalecimento das pautas extensionistas, haja vista que estas estão voltadas para a fundamentação da consciência dos direitos, porquanto como garante Antunes (2018, p.210) “a mudança da Extensão Universitária numa ferramenta de transformação social e da própria instituição, tem peregrinado junto com a efetivação de outros direitos e de conservação da democracia.

Após o término do Regime Militar, sobreveio a revitalização da sociedade política e civil brasileira e, as melhorias contidas no Plano de Trabalho de Extensão Universitária, encaixaram-se com esse momento de redemocratização e reconstrução que o país passava. Nessa configuração, de transformação social a Extensão Universitária incide a ser considerada como parte relevante da articulação entre Ensino e Pesquisa e, a partir daí a institucionalização da Extensão passa a entrar em destaque (Antunes, 2018).

Nesse aspecto, o hodierno Fórum de Pró-Reitores de Extensão dos Estabelecimentos Públicos de Educação Superior Brasileiras, antes conhecido como Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex, 1987), foi um dos acontecimentos importantes para as práticas extensionistas; haja vista que o reconhecimento legal da Extensão possibilitou condições de redefinir as percepções acerca da temática.

A Constituição Federal de 1988, no seu art. 207, estabelece a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988) e determina que “as práticas universitárias de pesquisa e extensão poderão receber ajuda financeira do poder público” (BRASIL, 1988, art. 213, §2ª). Com o reconhecimento e identidade constitucional da Extensão Universitária, houve um grande progresso e desenvolvimento, haja vista que foi fator preponderante para a abrangência dos debates acerca da função da extensão na universidade pública.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e

sociedade, a auto-reflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico.

O tripé ensino-pesquisa-extensão além de contribuir para a produção universitária contempla o papel solidário, social e cultural para com a siciedade (Moita; Andrade, 2005). O ensino, pesquisa e extensão formam um tripé obrigatório nas universidades e são indissociáveis conforme já descrito no artigo 207 da Constituição de 1998 (BRASIL, 1998).

A extensão universitária possui ainda uma função essencial no ensino superior brasileiro, tanto para o aperfeiçoamento dos discentes, quanto para o processo da formação continuada dos docentes, para que ambos busquem uma maior integração com os demais setores da sociedade melhorias na qualidade de vida dos moradores.

A extensão oportuniza ao estudante compreender a sociedade na qual integrage e permite ao mesmo contribuir para melhorar as condições de vida destas regiões, com proposições, ações, sempre com uma relação mútua, congregando saberes, melhorando processos e transformando.

No processo histórico a extensão universitária tem suas origens no final do século XIX, quando as universidades começaram a perceber que sua missão não deveria ser apenas a formação acadêmica de seus estudantes, mas também a promoção do desenvolvimento social e econômico das comunidades locais (Gadotti, 2018).

Nos Estados Unidos, a Universidade de Chicago foi uma das pioneiras na extensão universitária, oferecendo cursos de educação continuada para adultos em áreas urbanas. Foi criada também em 1905 a primeira divisão universitária de extensão, que se tornou um modelo para outras instituições em todo o país.

Na França, a extensão universitária começou a ser desenvolvida na década de 1930, com a criação do Centro Nacional de Educação Popular.

No Brasil, a extensão universitária teve seu início na década de 1960, com a criação do Programa de Extensão Universitária da Universidade de São Paulo cujo objetivo era levar conhecimento produzido nas universidades para a sociedade, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do país chegando até o ponta da criação da curricularização da extensão que teve seu primeiro esboço no PNE – Plano Nacional de Educação 2001-2010, instituindo a obrigatoriedade de 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação, integralizados em ações extensionistas.

As atividades de extensão representam o principal ponto de integração entre a sociedade e a Academia. E este é um conceito antigo, desenvolvido há mais de um século no Brasil e há quase dois no restante do mundo. As origens dessa prática remontam à Inglaterra da segunda metade do Século XIX, em plena Revolução Industrial. Na ocasião, foram criados os chamados *colleges*, espécies de universidades populares com cursos voltados para jovens que

trabalhavam nas fábricas do país, ministrados inclusive à noite e que já adotavam o conceito de educação continuada (*lifelong education*).

O modelo passou a ser seguido pelas tradicionais universidades de Cambridge e de Oxford, que passaram a levar cursos de curta duração para comunidades da periferia de Londres e do interior do país. Não demorou muito para que o modelo fosse implementado por outras universidades europeias, em países como Bélgica, França, Suécia, Alemanha e Espanha. Já no fim do século, as primeiras universidades dos Estados Unidos, como as de Chicago e de Wisconsin, também adotaram a extensão universitária no modelo inglês, mas agregaram a ele conteúdos mais técnicos e focados na prestação de serviços voltada à profissionalização.

Oficialmente, a extensão universitária no Brasil começou a ser regulamentada dentro do Decreto 19.851, de 1931, que reformou o ensino superior no país e estabeleceu o formato das instituições do setor. O texto da chamada "Reforma Francisco Campos", referência ao então ministro da Educação do governo provisório de Getúlio Vargas, autorizava as universidades, tanto públicas como privadas, a criarem "cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários", e definia que "a extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitário".

A partir da década de 1950, universitários liderados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) desenvolveram uma série de projetos de Alfabetização, Educação e Cultura, consolidados nos movimentos de Educação de Base (MEB) e de Cultura Popular (MPC). Foi nesse contexto que surgiu o trabalho do educador pernambucano Paulo Freire (1921-1997), que a partir de um Serviço de Extensão Cultural criado por ele na antiga Universidade do Recife (atual UFPE), desenvolveu um método educacional mais próximo das realidades locais e com um maior intercâmbio com os conhecimentos de cada comunidade (Sousa, 1996).

Com o golpe militar de 1964, houve uma nova reformulação no sistema universitário brasileiro, culminando com a Reforma de 1968. No mesmo ano, foi criado o Projeto Rondon, sob o comando do antigo Ministério do Interior, no qual estudantes e professores universitários passaram a acompanhar equipes militares em regiões isoladas da Amazônia, desenvolvendo nelas uma série de atividades de Saúde, Educação, Meio Ambiente e Agricultura. O Rondon foi extinto em 1989 e recriado em 2005.

O Projeto Rondon é o mais antigo do Brasil, uma iniciativa do governo brasileiro que teve como objetivo levar estudantes universitários para atuarem em ações de desenvolvimento social em regiões carentes do país. Criado em 1967, durante o regime militar, o projeto foi inspirado na experiência norte-americana do *Peace Corps*.

Durante as operações do Projeto Rondon (PRO), os estudantes universitários atuam em parceria com as prefeituras, organizações da sociedade civil e comunidades locais, desenvolvendo ações em diversas áreas, como saúde, educação, meio ambiente, cultura e desenvolvimento econômico.

As ações do Projeto Rondon eram distribuídas, entre outras, em operações nacionais (jovens do Sul e do sudeste passavam suas férias de verão no interior das outras regiões) e em operações regionais (os grupos deslocavam-se para áreas carentes de seus próprios estados). Em 1969, começaram a ser instalados os chamados campi avançados – universidades montaram estruturas em cidades, e as equipes de docentes e discentes se revezavam para que as operações não fossem interrompidas. Houve 22 desses campi, e a UFMG, no período de 1972 a 1976, enviou a Barreiras, na Bahia, 708 alunos (Lima, 2015).

Na versão inicial, o Projeto Rondon foi proposto durante o governo do general Artur da Costa e Silva (1967-1969) e perdurou até o governo de José Sarney (1985-1990). Em 28 de junho de 1968, Costa e Silva assinou o Decreto n. º 62.927 que instituiu o Projeto Rondon como um Grupo de Trabalho Permanente para a promoção de estágios de serviços para universitários. Juntar as infomrções históricas

O PRO era subordinado ao Ministério do Interior e a sede central dele localizava-se na cidade do Rio de Janeiro. O Projeto estava associado ao Programa de Integração Nacional (PIN) cujo lema era “integrar para não entregar”. O PIN propunha a integração das regiões Norte e Nordeste, principalmente, por meio do fomento da construção de estradas e pretendia transferir contingentes populacionais assolados pelas secas no Nordeste para ocuparem a região amazônica. Nessa esteira, o Projeto Rondon participava do processo de integração dessas regiões enviando equipes multidisciplinares de universitários para auxiliarem na assistência às populações locais.

Nos anos 1960 e 1970, o Projeto Rondon realizou trinta e oito operações, a maioria delas nas regiões Norte e Nordeste. No entanto, o PRO não se limitou apenas a atuar nessas regiões, também houve envio de expedições para o interior de Minas Gerais, de São Paulo, do Rio de Janeiro, do Espírito Santo, de Goiás, do Mato Grosso, do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná. A expansão das atribuições e áreas de atuação do Projeto Rondon se deu com a transformação dele em órgão autônomo pelo Decreto n. º 67.505, editado em 06 de novembro de 1970, durante o governo do general Emílio Garrastazú Médici. A partir desse edital o PRO passou a ter oito regionais: Centro-Sul; Centro Oeste; Centro-Leste; Amazônia Oriental; Amazônia Ocidental; Meio Norte; Sul; e Nordeste. A Coordenação Geral do Projeto também foi alterada e transferida do Rio de Janeiro para Brasília.

O Decreto n. º 67.505 instituiu a criação de um fundo destinado ao Projeto Rondon, o FUNRONDON, para a captação de verbas e garantia de autonomia do órgão. Nesse Decreto de

1970 também ficou estabelecida a relação do Projeto Rondon com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e designou os objetivos educacionais do PRO. Além dos estudantes universitários, o Projeto Rondon passou a incluir a participação de técnicos de nível médio nas operações. A participação dos estudantes nas operações equivalia a estágio especial. Além do estágio especial havia o estágio semestral que era realizado como disciplina curricular. As participações de estudantes universitários em operações também conferiam créditos para a disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros.

Sob esse princípio, a extensão universitária se consolidou na lei e na prática em todo o Ensino Superior brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, define em seu artigo 43 que o Ensino Superior tem como uma de suas finalidades "promover a Extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição".

As atividades extensionistas também estão definidas na LDB e passaram a ser consideradas em todas as edições do Plano Nacional de Educação (PNE). O mais recente deles, o 2014, definiu a curricularização da Extensão, determinando que todas as unidades de ensino superior incluam os seus projetos e disciplinas nas grades curriculares das instituições, até que elas se equivalham a 10% dos currículos de cada curso, com prioridade para áreas de grande pertinência social. A implementação dessa medida veio a ser regulamentada em 2018, com a Resolução 7 do Conselho Nacional de Educação (CNE) já mencionada anteriormente.

Atualmente, a extensão universitária é uma prática comum em todo o mundo. As universidades oferecem cursos e programas de educação continuada para a comunidade local, promovem projetos de pesquisa e extensão em parceria com organizações da sociedade civil e do setor público e desenvolvem iniciativas para desenvolvimento sustentável e a inclusão social (Forproex, 2015).

A extensão universitária ainda desempenha um importante papel na internacionalização das universidades através de projetos de cooperação internacional que promovem o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre as instituições de ensino superior de diferentes países.

Deve-se considerar que a extensão universitária é uma prática que tem sua origem na necessidade de as universidades se engajarem com as demandas da sociedade e contribuírem para o desenvolvimento social e econômico das comunidades locais. (FORPROEX, 2015).

Atualmente, a extensão universitária desempenha um papel fundamental na promoção da educação, da cidadania e do desenvolvimento sustentável. Segundo relatório da Forproex, 2015, a extensão em geral deve ter por finalidade promover a inclusão social e a democratização do acesso ao conhecimento, rompendo as barreiras da academia e interagindo de fato com a sociedade na qual se relaciona.

Deve ser através da extensão que as universidades buscam estabelecer uma relação mais próxima com a sociedade, atuando de forma a solucionar problemas que afetam a população e aprimorar a qualidade de vida das pessoas. Além disso, a extensão busca promover a produção e a difusão da cultura, a formação técnica e profissional, a orientação social e a preservação do patrimônio histórico cultural.

Entendendo o processo histórico e de evolução da extensão, na América do Sul a extensão universitária tem uma longa história e é considerado um componente importante da missão das universidades nas regiões. Sendo processo educativo, cultural e científico que busca levar o conhecimento produzido nas universidades para a sociedade e promover a participação ativa da comunidade no desenvolvimento do país.

Podemos afirmar que na América do Sul, a extensão universitária é vista como um componente essencial da missão das universidades. Vários países têm programas e iniciativas voltadas para a extensão universitária. Na Argentina, por exemplo, a reforma universitária de 1918 estabeleceu a criação da Secretaria de Extensão Universitária, que busca estabelecer uma ponte entre a universidade e a comunidade em geral. Na Bolívia, a Universidade Mayor de San Andrés tem um programa de extensão universitária que trabalha com comunidades rurais e indígenas para melhorar a qualidade de vida dessas populações. No Brasil, a extensão universitária é obrigatória em todas as universidades federais e é vista como uma forma de promover a inclusão social e a formação de cidadãos conscientes e engajados (Moraes; Cunha, 2011).

Na Colômbia, a extensão universitária é vista como meio de estreitar a relação entre as universidades e a sociedade e é parte fundamental da missão das universidades. A Universidade Nacional da Colômbia, por exemplo, tem um programa de extensão universitária que trabalha em diversas áreas, incluindo educação ambiental, cultura e saúde. Na Venezuela, a extensão universitária é vista como forma de promover a inclusão social e de aproximar a universidade da sociedade. A Universidade Central da Venezuela tem um programa de extensão universitária que trabalha com crianças e jovens em situação de risco social.

Com o passar dos anos, a Secretaria de Extensão Universitária foi crescendo e se consolidando como uma das áreas mais importantes da universidade. Em 1964, foi criado o Programa de Extensão Universitária, que estabeleceu um conjunto de atividades para a promoção e a difusão da cultura, a formação técnica e profissional, a orientação social e a preservação do patrimônio histórico e cultural.

A partir da década de 1980, a extensão universitária em Córdoba começou a incorporar novas formas de atuação, como projetos de extensão, atividades de pesquisa-ação e o estabelecimento de parcerias com organizações sociais e comunitárias. Essa diversificação permitiu que a extensão universitária se adaptasse a diferentes realidades e demandas sociais,

tornando-se um espaço de encontro e diálogo entre a universidade e sociedade (Gomez; Corte; Rosso, 2018).

Atualmente, a extensão universitária em Córdoba continua a ser uma área importante da UNC, com diversas atividades e programas voltados para a promoção da cultura, a formação técnica e profissional, a orientação social e a preservação do patrimônio histórico e cultural. A extensão universitária também é vista como um espaço de transformação social, onde a universidade pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Já no Brasil, devemos compreender que a extensão universitária é uma atividade fundamental para as atividades brasileiras, que tem como objetivo a promoção da integração entre a instituição e a sociedade, através da oferta de serviços, programas e projetos que contribuam para o desenvolvimento social, cultural e econômico do país.

A extensão universitária no Brasil tem uma história marcada pela luta dos movimentos estudantis pela democratização da universidade e pela ampliação do acesso da população aos serviços e conhecimentos produzidos nas universidades. A partir da década de 60, as universidades começaram a organizar programas de extensão, que se intensificaram nos anos seguintes.

Hoje a extensão universitária é uma atividade obrigatória em todas as universidades brasileiras, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU). Além disso, a extensão universitária é valorizada e reconhecida como uma atividade importante para a formação dos estudantes, que têm a oportunidade de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, contribuindo para a sua formação como cidadãos e profissionais (Forproex,2015).

Os programas de extensão universitária no Brasil são bastante diversificados e abrangem áreas como saúde, educação, cultura, meio ambiente, direitos humanos, entre outras. Muitos programas são desenvolvidos em parceria com organizações da sociedade civil, prefeituras e governos estaduais, contribuindo para a promoção de políticas públicas em diversas áreas.

Além disso, a extensão universitária tem sido uma importante ferramenta para a inclusão social, possibilitando o acesso de grupos vulneráveis à universidade e a serviços que lhes são essenciais. São exemplos programas de alfabetização de adultos, projetos de atendimento à população em situação de rua, projetos de inclusão digital, entre outros (Moraes; Cunha, 2011).

Contudo é importante compreender que extensão universitária não pode assumir a função da gestão pública, mas sim corroborar no que concerne auxiliar em seu desenvolvimento através das relações de mão dupla entre a academia e sociedade.

Apesar dos avanços alcançados, a extensão universitária no Brasil ainda enfrenta desafios, como a falta de recursos para a implementação de programas e projetos, a falta de articulação entre as diferentes áreas de conhecimento e a dificuldade de acessos a áreas periféricas e distantes dos centros urbanos.

Para enfrentar esses desafios, é preciso fortalecer a extensão universitária como política pública, com a alocação de recursos adequados, a ampliação das parcerias com organizações da sociedade civil e a valorização da atividade como parte integrante da formação dos estudantes e da produção do conhecimento nas universidades brasileiras.

A Resolução CNE/CES nº 7/2018 “estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior. Com isso, a data limite para implantação da extensão nos currículos dos cursos de graduação das IES brasileiras, entre outros dispositivos da Resolução, passa a ser 19 de dezembro de 2022”.

Na Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018, fica estabelecido as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e ainda regulamenta o disposto da Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 conforme pode-se verificar no anexo 5 da tese.

A Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018, teve um importante papel na regulamentação das práticas extensionistas. O que veio de fato consolidar o tripé indissociável da pesquisa-ensino-extensão, porém sua execução não é tão simples em todas as Instiuiçoes de Ensino Superior ainda por sua interpretação, onde as adequações de diversas IES privadas e Ead na busca em contemplar o tripé sem impactar na rotina acadêmica de seu aluno que, na maioria dos casos, se mantém ativo no mercado de trabalho e precisa conciliar seus estudos, nem toda extensãp consegue contemplar o que foi relatado no artigo 5º da Resolução.

Segundo Forproex (2015) como conceito geral, a extensão universitária proporciona um meio para que as universidades se envolvam com as comunidades locais, atendendo às suas necessidades e contribuindo para o desenvolvimento local. Isso pode incluir programas de capacitação, assistência técnica, prestação de serviços à comunidade e projetos de intervenção social. No entanto, muitas vezes, esse engajamento pode ser superficial ou desarticulado das demandas reais das comunidades, resultando em iniciativas que não atendem adequadamente as necessidades locais.

Segundo os conceitos da extensão universitária, ela deve oferecer aos estudantes, oportunidades de aplicar seus conhecimentos em contextos reais e desenvolver habilidades de liderança, trabalho em equipe e resolução de problemas. Além disso, ela promove uma compreensão mais ampla das questões sociais, políticas e culturais, contribuindo para a formação de cidadãos críticos engajados. No entanto, muitas vezes, as atividades são vistas

como opcionais ou secundárias em relação ao currículo tradicional, limitando seu potencial transformador.

A extensão universitária pode gerar conhecimento relevante e aplicável às questões enfrentadas pela sociedade, contribuindo para a produção de soluções inovadoras e sustentáveis. Isso pode envolver pesquisas participativas, interdisciplinares e colaborativas que incorporam diferentes perspectivas e experiências. No entanto, a ênfase excessiva na publicação e na obtenção de financiamento para pesquisa muitas vezes leva á subvalorização das atividades de extensão, resultando em uma lacuna entre o conhecimento acadêmico e as necessidades reais da sociedade (Forproex, 2015).

Nos documentos relatados acima é possível perceber o quão recente é a regulamentação das extensões, ainda que tenhamos diversos relatos e práticas anteriores a essas regulamentações vieram fortalecer o movimento que estimula a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, considerando a importância e relevância da extensão como prática importante na formação do acadêmico bem como a real intergração com a sociedade, de forma a contribuir para a melhoria das condições de vida através de melhores práticas, de movimentos capazes de modificar o ambiente parcipante da extensão.

As extensões universitárias enfrentam uma série de desafios instituicionais e estruturais, incluindo a falta de recursos financeiros e humanos, a burocracia institucional, a falta de incentivos para o engajamento comunitário e a falta de reconhecimento acadêmico para atividades de extensão. Esses obstáculos podem limitar o alcance e o impacto das iniciativas de extensão e dificultar a integração da extensão com as atividades de ensino e pesquisa.

Já é perceptível que a compreensão da importância da indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão está crecendo e ampliando horizontes como podemos observar através da Portaria Conjunta CAPES/SESU nº 1/2023 que Dispõe sobre o Programa de Extensão Universitária da Pós-Graduação (PROEXT-PG) do Ministério da Educação (MEC), por sua Secretaria de Educação Superior (SESu) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e reflete na formação dos estudantes e pesquisadores.

Desse modo, acredita-se que haverá um aumento dos investimentos nas práticas extensionistas. Até porque o "Programa de Extensão Universitária da Pós-Graduação (PROEXT-PG) tem como objetivo contribuir para o fortalecimento das atividades de extensão no âmbito da pós-graduação, por meio de atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão realizadas em diálogo com diversos setores da sociedade, com vistas a subsidiar os gestores públicos na elaboração das políticas públicas que sejam socialmente relevantes, interdisciplinares e que contribuam para o desenvolvimento sustentável, a cidadania, a justiça, o fortalecimento da democracia, a participação social, a qualidade de vida e a redução de assimetrias no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)".

É importante ressaltar que a extensão universitária vai muito além da prestação de serviços à comunidade. Ela deve ser entendida como prática acadêmica que promove o diálogo entre a universidade e a sociedade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, é fundamental que as práticas extensionistas sejam desenvolvidas de forma articulada com o ensino e a pesquisa, integrando-se ao projeto pedagógico da universidade e contribuindo para a formação de profissionais mais comprometidos com as demandas sociais e capazes de produzir conhecimento relevante e de impacto social.

2.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SUA EXPRESSIVA REPRESENTATIVIDADE PARA UFABC

Como exemplo de prática extensionista, buscou-se alternativas e relatos de universidades para melhor compreensão da extensão universitária. O entendimento sobre a relevância das ações extensionistas tem alcançado cada vez mais espaço no âmbito das Universidades. O exemplo da UFABC, por meio da Extensão, busca estreitar as relações da instituição com outros setores da sociedade e promover transformações nas pessoas, motivando esses atores externos a se apropriarem do espaço universitário. Ações como ao "UFABC para Todos" realizada em São Bernador do Campo, promovido pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura abriu as portas da Universidade para a comunidade regional e recebeu milhares de pessoas, sendo a maioria estudantes de ensino médio (ufabc.edu.br). Eventos como este, segundo relato do Pró-reitor, Leonardo Steil, é um momento de festa na Universidade e essencial para que a comunidade externa.

Além de efetivar diversas práticas extensionistas, na UFABC assumiu um importante papel de interlocutora dos fundamentos e procedimentos para a Extensão Universitária no cenário nacional onde o Daniel Pansarelli Pró-reitor de Extensão e Cultura na última gestão e ex-presidente do Forproex (Fórum de Pró-reitores de Extensão), foi um dos condutores de uma audiência pública, convocada pelo Conselho Nacional de Educação do MEC, onde foram apresentadas e discutidas as diretrizes para regulamentação da Extensão nas Instituições de Ensino Superior brasileiras.

Assim, para além do importante entendimento desta vertente, enquanto elemento indissociável da Pesquisa e do Ensino, a Universidade do ABC reconhece e conduz a Extensão considerando, também, sua essencial singularidade.

Segundo Silva (2016), a Extensão Universitária é um conjunto de atividades que vislumbram promover o vínculo entre a universidade e a comunidade, levando o conhecimento acadêmico a contextos sociais, culturais e econômicos diversos. Esse conceito, portanto, é

corroborado por Cruz (2017), que enfatiza a importância da extensão como uma forma de democratização do conhecimento.

A definição de Extensão Universitária no Brasil começou a se consolidar a partir da década de 1930, quando as universidades começaram a se abrir mais para as demandas sociais. Gonzalez (2018) destaca que, com a Reforma Universitária de 1968, a extensão passou a ser considerada uma atividade tão importante quanto o ensino e a pesquisa, refletindo a necessidade de formação de cidadãos críticos e engajados.

A UFABC, desde sua fundação em 2005, adotou um padrão que integra a extensão de modo horizontal e multidisciplinar. Pereira (2020) corrobora que a UFABC busca não somente a formação acadêmica de seus estudantes, mas também sua formação como cidadãos conscientes de suas responsabilidades sociais. O projeto de extensão é uma oportunidade para que os alunos desenvolvam habilidades práticas e se engajem em questões sociais relevantes, como educação, saúde, meio ambiente e inclusão social.

A extensão universitária tem uma função crucial no desenvolvimento das comunidades. Segundo Lima e Sousa (2019), as ações de extensão promovidas pela UFABC têm suscitado impactos positivos em diversas áreas, como a promoção da saúde, a educação popular e o fortalecimento da cultura local. Projetos de extensão que visam a capacitação de jovens e adultos, por exemplo, têm contribuído para a melhoria da qualidade de vida e o empoderamento de populações vulneráveis.

2.2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede de EPCT) e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, doravante denominados Institutos Federais, colocou em debate muitas questões que perpassam aspectos legais, administrativos, pedagógicos e operacionais dessas instituições, dentre as quais está a construção de uma identidade para a extensão na Educação profissional. Cabe lembrar que, embora as atividades de pesquisa e extensão já ocorressem na maior parte dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), apenas com a promulgação da Lei n° 11.892/08 ficou estabelecida a obrigatoriedade da articulação entre ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável na educação profissional (Silva; Ackermann, 2014)

A abordagem teórica que defende a extensão como função acadêmica da universidade, objetiva integrar ensino-pesquisa, e a que incorpora a extensão universitária às práticas de ensino e pesquisa, partem da crítica à extensão voltada para prestação de serviços em uma

perspectiva assistencialista, qual seja, a extensão voltada para o atendimento das necessidades sociais das camadas populares.

No contexto histórico dos últimos 30 anos, no Brasil mudanças políticas, econômicas e sociais têm ocorrido influenciando nas discussões teóricas de caracterização ou não da extensão como uma função da universidade, formulando-se três concepções de extensão universitária, quais sejam: a concepção assistencialista, a acadêmica e a mercantilista, que construídas historicamente se corporificam no exercício da prática curricular das atividades universitárias e expressam diferentes perspectivas ideológicas de universidade/extensão universitária e da relação universidade e sociedade.

A diversidade teórica aponta para a importância de se apreender a preponderância ideológica que norteia as práticas extensionistas na atualidade. Para tanto, a base empírica desta análise foi a home page das Universidades Públicas Federais, materializada em Relatórios, Projetos, Planos de Ação, divulgação de eventos e outros. Estes dados, considerados discursos, sintetizam orientações institucionais adotadas em confronto com sentidos circulantes na sociedade brasileira, foram primeiramente examinados com vistas a apreender sentidos, temas, concepções ideológicas predominantes, mesmo considerando que cada universidade, cada prática curricular, tem sua própria dinâmica e finalidade em cada momento histórico.

Autores como Botomé (1996), Morais (1996), Marcovitch (1998) defendem a incorporação da extensão universitária às práticas de ensino e pesquisa, pois consideram um equívoco a existência da extensão universitária, uma vez que a criação de uma terceira função na universidade não supriria as lacunas deixadas pelo ensino e pela pesquisa. A crítica dos autores centra-se na extensão que evoca a si responsabilidades de intervenção extramuros a partir do argumento do "compromisso social" da universidade, muitas vezes substitutivos da ação governamental.

Refere-se à influência do modelo americano de extensão cooperativa, incorporada à prática universitária como prestação de serviços sob a forma de cursos práticos, conferências e serviços técnicos e assistenciais. Assim, a prestação de serviços como uma das atividades próprias da extensão que pretende promover a integração universidade sociedade é incluída como uma função da universidade, constituindo um espaço em que se agregam diversas e diferentes ações, criando a idéia de multiversidade, que inclui variedade de ações, desenvolvimento da ciência aplicada e participação nos problemas regionais, de modo que as raízes da extensão ainda fertilizam a prática atual extensionista, em que se estabelece como prioridade, a busca de solução para os problemas sociais e a relação universidade e sociedade tende a ser unívoca, girando em torno do "atendimento de necessidades sociais emergentes", como fica patente na análise de algumas universidades públicas federais através dos seus

programas, atividades e eventos organizado, que atendem carentes e desempregados, promovendo cursos profissionalizantes, assistência técnica e serviços assistenciais.

A institucionalização de uma extensão verdadeiramente acadêmica exige, naturalmente, uma intensa articulação interna e externa às universidades; tanto na formulação de uma política pedagógica onde de fato a indissociabilidade entre a extensão, o ensino e a pesquisa se materializem; quando na formulação de parcerias de dimensão interinstitucional, e na integração com os agentes sociais dos projetos de extensão. Assim, alicerçado no princípio da extensão como um processo educativo, os projetos de extensão baseados na concepção acadêmica objetivam relacionar os diversos saberes, em uma íntima relação da produção do conhecimento com a realidade social.

Na busca de superação da dimensão de prestação de serviços assistencialistas, a extensão universitária é redimensionada com ênfase na relação teoria-prática, na perspectiva de uma relação dialógica entre universidade e sociedade, como oportunidade de troca de saberes. Esses pilares passam a integrar o conceito de extensão formulado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras, em 1987, e reafirmados no Documento Universidade Cidadã de 1999 e no Plano Nacional de Extensão de 2000 ↑, cabendo destacar neste último documento o objetivo a seguir: Reafirmar a Extensão universitária como processo definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade, o que implica em relações multi, inter ou transdisciplinar e inter-profissional (Nogueira, 2000, p. 121).

A concepção de extensão como função acadêmica se opõe a idéia de que constitua uma atividade menor na estrutura universitária, a ser realizada por professores sem titulação, nas sobras de tempo disponível e que o trabalho junto às comunidades carentes é uma solidariedade individual. Diante dessa nova visão de extensão universitária, esta passa a se constituir parte integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento, envolvendo professores e alunos de forma dialógica, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica.

A adoção dessa concepção pelas diferentes universidades não as conduz a relegar a prestação de serviços, nem o compromisso social da universidade com as classes populares. Assim, o caminho não é unilateral da universidade para a sociedade, mas há a preocupação em auscultar as expectativas produzidas pela sociedade, bem como em valorizar o contexto em que as atividades se inserem, na busca de uma relação de reciprocidade, mutuamente transformadora, em que o saber científico possa se associar ao saber popular, a teoria à prática em um constante movimento dialético permeado pela realidade social e a experiência do pensar e fazer. Observa-se que a perspectiva ideológica não é mais a mesma da concepção

assistencialista, embora se priorize a comunidade carente, trabalha-se junto a ela no sentido de potencializar a sua organização política e autonomia.

Assim, a universidade como a extensão universitária, ganham um novo sentido, deixam de ser redentoras da sociedade e passam a ser instrumento capaz de promover a organização política, social e cultural dos grupos desagregados, a partir da relação entre a alta cultura e cultura popular, entre teoria e prática, estabelecendo o "nexo instrução-educação", que para Gramsci (1989, p.131) é; [...] representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da (criança) conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior.

Os princípios da integração ensino-pesquisa, teoria e prática que embasam a concepção de extensão como função acadêmica da universidade revelam um novo pensar e fazer, que se consubstancia em uma postura de organização e intervenção na realidade, em que a comunidade deixa de ser passiva no recebimento das informações/conhecimentos transmitidos pela universidade e passa a ser, participativa, crítica e construtora dos possíveis modos de organização e cidadania. A confirmação da extensão como função acadêmica da universidade não passa apenas pelo estabelecimento da interação ensino e pesquisa, mas implica a sua inserção na formação do aluno, do professor e da sociedade, na composição de um projeto político-pedagógico de universidade e sociedade em que a crítica e autonomia sejam os pilares da formação e da produção do conhecimento.

Por conseguinte, tarefa que se torna desafiante para a extensão, pois sem ter a função específica do ensino deve ensinar, sendo elemento de socialização dos conhecimentos. E sem ser pesquisa, deve pesquisar para buscar os fundamentos das soluções dos problemas da sociedade. Nesse sentido, a interação ensino-pesquisa-extensão é o pilar que alicerça a formação humana/profissional, bem como a interação universidade e sociedade, no cumprimento da função social da universidade. Assim, a extensão como uma função da universidade, objetivando se firmar a partir da concepção acadêmica, inserida no contexto de contradições inerentes ao próprio processo de produção do conhecimento em uma sociedade capitalista, busca uma nova dimensão de universidade, sociedade e sujeito, consubstanciada na perspectiva ideológica do "compromisso social" como instituição pública, viabilizando a organização política do grupo, em que além da promoção de uma consciência crítica se almeja a intervenção na realidade em uma perspectiva transformadora e libertadora, da autonomia do sujeito.

A prestação de serviços na perspectiva mercantilista. Contudo, as transformações econômicas e políticas de globalização da economia, abertura de mercados, flexibilização do

trabalho e redução dos gastos do Estado com as instituições sociais, ocorridas no contexto da sociedade brasileira a partir das políticas neoliberais, têm provocado significativas mudanças no que se refere ao papel social da universidade e da extensão universitária, bem como na forma e nos mecanismos de promoção da interação universidade e sociedade, gerando implicações de cunho teórico e metodológico na prática curricular. A acelerada produção tecnológica e informatização do conhecimento têm exigido das universidades, como instância produtora de conhecimentos, uma nova postura no que diz respeito às condições materiais de produção do seu trabalho.

Ou seja, a competitividade do mercado coloca em "xeque" a qualidade do seu produto e a sua própria existência como instituição destinada à produção do saber, instigando com isso o estado de crise por que passam as instituições públicas sociais, em especial as universidades. Diante desse contexto, as concepções ideológicas de universidade e extensão universitária adquirem outras significações na prática curricular.

Não mais se acentua a preocupação no atendimento às necessidades sociais da comunidade, a exemplo da concepção assistencialista, ou mesmo a integração do ensino-pesquisa, da relação universidade e sociedade e/ou da relação teoria-prática, em uma perspectiva dialética, como proposto pela concepção acadêmica. Outra concepção ideológica tem se constituído frente às novas exigências da sociedade globalizada, acentua-se a dimensão exterior à universidade, bem como os aspectos econômicos e de parcerias com outras instituições, deixa-se de privilegiar o atendimento aos grupos excluídos e passa a tratar a todos como consumidores.

Dessa forma, o produto da universidade transforma-se em mercadoria a ser comercializada e a extensão passa a ser um dos principais canais de divulgação e articulação comercial. A análise de projetos de extensão, discursos de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e outros documentos revelam que a extensão é o principal órgão de articulação de parcerias entre a universidade e setores externos da sociedade na busca de financiamentos e institucionalização das atividades extensionistas. Tal perspectiva, para alguns Pró-Reitores de Extensão, tem-se tornado inevitável, primeiro pelo encolhimento do Estado, segundo pelo fortalecimento do mercado e terceiro pelo desenvolvimento de tecnologias, que passam a requerer da universidade, como instância produtora de conhecimentos, respostas às demandas geradas pela nova ordem econômica, tanto em termos de formação profissional como em termos de produto destinado à sociedade.

Essa concepção de extensão universitária, caracterizada como mercantilista, traz em seu contexto a formação ideológica de um projeto de privatização da universidade, que substitui a possibilidade de igualdade de acesso pelo pagamento de taxas e pela adoção de outros instrumentos que não representam a identidade de uma universidade pública e gratuita. Há de

se considerar, diante dessa nova concepção teórica e prática que se esboça na extensão universitária, que o ensino superior oferecido pelas universidades públicas continua escasso para as camadas mais pobres da população, porém entende-se que não será via extensão universitária, seja, em uma perspectiva assistencialista, acadêmica ou mercantilista que vai ocorrer a diminuição das desigualdades sociais, próprias da estrutura do sistema capitalista.

Contudo, assinala-se a necessidade da universidade e da extensão universitária, cada vez mais tornar relevante o seu compromisso social, qual seja, o comprometimento com a crítica e autonomia dos sujeitos sociais, princípio a ser desenvolvido na prática curricular do ensino, da pesquisa e da extensão. Para tanto, torna-se importante refletir, discutir e analisar as concepções ideológicas de universidade e extensão universitária, detendo-se nas implicações que tais concepções podem trazer para a prática curricular universitária, no sentido da perspectiva do tipo de formação, de sujeitos e sociedade que se pretende desenvolver.

Portanto, o desafio que se impõe às universidades brasileiras e à extensão universitária no mundo da globalização e de perda das fronteiras, é o de procurar ser elemento articulador da comunicação entre teoria-prática, universidade-sociedade, construindo a teoria da reciprocidade, integração do pensar, fazer e viver a partir do rompimento da dimensão dicotômica, dualista e fragmentada que tem sido implementada no cotidiano universitário. Assim, partindo das abordagens teóricas e fases históricas apresentadas, pode-se encontrar na extensão três concepções ideológicas que foram incorporadas nos diversos contextos históricos e se entrecruzam adquirindo materialidade nas práticas extensionistas das universidades.

A primeira concepção constitui-se desde a origem da extensão sob a ótica do atendimento às demandas sociais por intermédio da prestação de serviços, passando de uma dimensão transformadora-redentora da sociedade para uma assistencialista-conservadora, uma vez que as ações extensionistas em sua maioria são voltadas para a manutenção de desigualdades sociais. Nessa concepção, as ações extensionistas caracterizam-se por programas e atividades esporádicas nas comunidades, objetivando a "resolução" imediata e paliativa de problemas sociais, sem discussão previa dos fatores que provocam desigualdades sociais, nem incentivo a formas de intervenção organizada, daí serem denominadas assistencialistas.

A segunda concepção, formulada inicialmente no bojo dos movimentos sociais, via na relação universidade/extensão universitária – sociedade a possibilidade de uma ação transformadora da sociedade. Trata-se de concepção que influenciou a formulação do conceito de extensão universitária elaborado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e que é defendida por este e por muitos estudiosos como função acadêmica da universidade.

E a terceira concepção tem-se formado ao longo das mudanças ocorridas na estrutura do Estado e da sociedade, em concomitância com a luta da extensão para confirmar-se como

função acadêmica com o mesmo nível de valorização do ensino/pesquisa. Concebe as ações como atendimento às demandas advindas da sociedade, que não são mais vistas como carências sociais, mas como novas expectativas de serviços geradas pela sociedade globalizada. A parceria ou venda de serviços seria o meio de articular a universidade aos demais setores da sociedade civil, tornando-a uma produtora de bens e de serviços, concepção aqui denominada mercantilista.

Nesse sentido, as concepções extensionistas preponderantes expressam ideologias circulantes nos diversos contextos históricos e se evidenciam nas práticas extensionistas das universidades e nas abordagens teóricas elaboradas pelos estudiosos do assunto, enquanto uns defendem a extensão como função acadêmica da universidade, com o papel de integrar ensino/pesquisa/extensão, outros concebem a extensão inerente ao processo de ensino e pesquisa, não tendo necessidade de uma função específica para a socialização do conhecimento, pois este é papel do ensino e da pesquisa e meio a polaridade teórica se firma a necessidade da universidade como instituição social atender as necessidades da sociedade em sua totalidade, como isso firma a concepção dos serviços sob a ótica da venda, impondo assim, a ideologia da racionalidade empresarial que coloca em xeque a institucionalidade e a hegemonia da universidade.

Diante do exposto e da nova perspectiva que se forma de extensão universitária, não se pode permitir que a universidade abra mão de sua identidade histórica, como instituição produtora de conhecimentos, sendo fundamental nesse momento de formulação de novas abordagens teóricas ter uma ação pró-ativa de valorização do seu que fazer, caso contrário corre o risco de torna-se passiva diante dos constantes desafios de produção do conhecimento.

2.3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

- Da expansão à evasão: um panorama da educação superior privada do Brasil no século XXI

Políticas de inclusão e legislações que facilitaram a expansão do ensino superior privado nos últimos anos levaram a um crescimento do setor, que hoje representam mais de 88% das IES no país. Segundo Daniel Liberatore, do Observartório de Políticas Científicas (IQC).

A educação superior no Brasil tem sido, ao longo de sua história, palco de disputas entre projetos de sociedade que se manifestam em diferentes modos de conceber o papel social desta instituição. Se por um lado as universidades públicas, que datam de 1930, seguem calcadas no

princípio constitucional do padrão tradicional de educação superior, assentado no tripé ensino-pesquisa-extensão, as instituições privadas seguiram uma lógica ancorada em diretrizes empresariais e de mercado, baseado em uma educação desvinculada da pesquisa, seguindo uma linha tecnicista, que resultaram no aumento vertiginoso de oferta de cursos ao longo das últimas décadas.

Atualmente, mais de 88% das instituições de ensino superior brasileiras são privadas, o que coloca o país como "o segundo na América Latina com a graduação mais privatizada, ficando apenas atrás do Chile", afirma o professor de políticas educacionais João Ferreira de Oliveira, da Universidade Federal de Goiás (UFG) (Sordi, 2022).

De acordo com o mais recente Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), das 2457 Instituições de Ensino Superior (IES) do país, 2153 eram privadas e apenas 304 públicas em 2020. Destas, apenas 203 (8,25%) eram universidades, ou seja, somente destas é requerido o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A maioria absoluta das IES, 2.253 (91,75%), era representada por Centros Universitários, Faculdades, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), onde nem todas mantinham o compromisso com o princípio constitucional com a realização de pesquisa e extensão.

O modelo atual de ensino superior predominante no país permitiu, por um lado, um aumento no número de cidadãos com acesso à formação superior. Por outro, distanciou muitos do universo da pesquisa e extensão. Hoje no Brasil, mais de 95% da produção científica vem das universidades públicas (federais e estaduais), que representam menos de 12% do ensino superior do país, segundo relatório de 2018 da Clarivate Analytics para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Para entender o cenário atual, e principalmente as reformas que ocorreram nas duas últimas décadas, é preciso inicialmente contextualizar algumas mudanças do final da década de 1960, quando se instituiu um dos marcos legais mais importante no processo de transformação do ensino superior do país: a Reforma Universitária de 1968, ou Lei nº 5.540, apontada por muitos pesquisadores como o início do predomínio do setor privado sobre a educação superior no Brasil.

O processo de elaboração da Reforma Universitária aconteceu em meio a um contexto de governo militar, em que havia uma percepção de que, para dar conta da demanda do crescimento econômico do país, era preciso ampliar a oferta de vagas do ensino superior, até então dominado pelo ensino público. Ao prever que o ensino superior deveria ser oferecido em universidades e, "excepcionalmente, em estabelecimentos isolados", ela acabou viabilizando a

criação de dois sistemas de ensino distintos: o de caráter público, estritamente acadêmico, e o privado, a partir de uma educação desvinculada da pesquisa, ministrada em instituições privadas e isoladas, em boa parte, financiadas com verba pública por via de isenções fiscais e auxílios diversos.

A abertura para cursos privados se torna evidente a partir dos dados de pedidos para criação de novos cursos em estabelecimentos isolados que ocorreu entre os anos de 1962 a 1972. Neste período foram registrados 1.136 pedidos, sendo 897 (79%) deferidos. Destes, cerca de 55% dos pedidos ocorreram no período 1970/1972.

A partir de então, o Brasil viveu uma explosão das matrículas na década de 1970, que resultou em um refluxo do setor nos anos 1980 e uma retomada no crescimento da educação superior paga a partir da segunda metade dos anos de 1990, quando se concentra a maior parte das ações de Estado que facilitaram o ingresso de estudantes por financiamento. Para se ter uma dimensão do quanto essas mudanças permitiram o crescimento de IES privadas, o número de faculdades de Direito no país cresceu, por exemplo, de 235 cursos em 1995 para 1502 cursos em 2018, um aumento de 539%.

Junto com o aumento na oferta de cursos, houve também um crescimento no número de brasileiros matriculados no ensino superior ao longo dos últimos anos. Segundo o Censo da Educação Superior do Inep/MEC de 2020, são mais de 8,6 milhões de alunos. Em 2000, o número não passava de 3,3 milhões. Este crescimento é atribuído também a investimentos recentes do governo federal em programas de fomento à educação superior. A seguir, destacamos os principais marcos do ensino superior privado no Brasil das últimas três décadas:

- **1990-1999: Diretrizes legais da expansão do ensino superior privados**

Após a expansão ocorrida nos anos 1960 e 1970, o sistema de ensino superior praticamente estagnou na década de 1980, chegando a declinar no período 1980/1985. Foi a partir da década de 1990 que o crescimento do setor foi retomado, ao mesmo tempo em que a rede federal de educação superior sofria cortes orçamentários que limitavam sua expansão. As reformas educativas que iniciaram na década de 1990 partiram da ideia de que os sistemas de ensino deveriam se tornar mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade com contenção de gastos. Seguindo essa diretriz, o governo brasileiro vem reformando a educação superior por meio de uma diversidade de instrumentos normativos, como leis ordinárias, decretos, portarias, medidas provisórias etc., que resultaram em uma centralidade do ensino superior privado.

Um marco dessa expansão é o ano de 1996, com a promulgação da Lei no 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ou LDB), em que o Estado assumiu papel

destacado no controle e na gestão das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que liberalizou a oferta da educação superior pela iniciativa privada. Ela passou a prever que a educação superior "será ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com vários graus de abrangência e especialização", e teve como base o princípio constitucional de 1988, que no artigo 209 estipulava que "o ensino é livre à iniciativa privada".

Assim, a LDB serviu como base para o processo de reforma da educação superior, em atendimento às orientações dos organismos multilaterais internacionais para a implantação do modelo de Estado neoliberal, em que a lógica mercantilista assume a centralidade. Ele estabelece à rede privada o processo de expansão, enquanto o Estado se torna apenas regulador e controlador desse serviço, por meio da criação de mecanismos de credenciamento e avaliação. Foi nesse período que várias universidades formalizaram suas iniciativas Educação à Distância (EAD), até culminar com a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Ministério da Educação (MEC). Naquele mesmo ano o EAD no Brasil passou a contar com uma legislação abrangente que hoje garante, por exemplo, a validade de diplomas emitidos pelos cursos nesta modalidade.

No ano seguinte, o decreto nº 2.306/97 estabeleceu oficialmente a tipologia das instituições de ensino superior, regulamentando o disposto na LDB, criando a figura dos Centros Universitários e possibilitando o oferecimento de cursos superiores apenas através do ensino, sem a inclusão da pesquisa e da extensão como funções que, associadas ao ensino, cumpririam o dispositivo constitucional. A partir de 1997 o país registra, então, um boom expansionista do setor privado de educação superior, com um crescimento de 132% das matrículas em cursos de graduação presenciais. De modo semelhante, o número de instituições privadas ampliou-se de 764 IES em 1998, para 1.789 IES, em 2004. Portanto, aumento de 160%, ou seja, maior que o crescimento relativo às matrículas.

- **2000-2006: Políticas de financiamento e expansão consolidada**

Com uma recuperação estável do setor e a oferta de novos cursos, aumentaram também as demandas por matrículas. Foi nesse momento, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que se criou o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), pela Lei n° 10.260, de 12 de julho de 2001, "destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos". Este é um programa do Ministério da Educação (MEC) destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

Desde sua implantação, as mudanças no ensino superior privado se acentuaram: em 1998, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 1998), 78,5% das IES eram privadas, com um montante de 62,1% das matrículas. No governo Luiz Inácio Lula da Silva se dá continuidade às políticas que favoreceram a expansão do setor educacional privado, com leis e decretos que discorrem sobre a regularização e a organização da educação a distância; disciplina os centros universitários; e dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação das instituições.

Dentre os principais decretos estão o de nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003, que concedeu autonomia aos centros universitários (ou seja, eles passaram a ter autonomia para criar cursos a partir da premissa de serem instituições universitárias), o de nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a educação à distância (EAD) no Brasil, e o de nº 5.786/2006, sobre a concepção e grau de autonomia dos centros universitários, que no artigo 2º definiu que "os centros universitários (…) poderão criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos nos termos deste decreto".

Além disso, diante de uma demanda não contemplada pelo Fies, sobretudo pela incapacidade de oferecer as garantias exigidas para se obter o financiamento, e da crescente proporção de vagas não preenchidas ao longo do período 1999-2004, a destinação de recursos para a educação superior privada foi ampliada por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), estabelecido pela Lei Federal nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Ele consiste, basicamente, na concessão de bolsas de estudo integrais e parciais (de 50%) a estudantes de cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior. O benefício prioriza estudantes de baixa renda, vindos de escola pública ou que tenham estudado com bolsa integral em escola particular. Além disso, para ter acesso às bolsas, é preciso, antes de passar pela seleção aplicada pela instituição privada, ter se submetido ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Com a facilidade na criação de novos cursos e o aumento do incentivo governamental a jovens estudantes, a demanda por educação superior, medida pelo total de inscrições nos exames vestibulares, cresceu 161,6% entre 1990 e 2004. No mesmo período, a oferta de vagas ampliou-se em 360%. Com a expansão da oferta, reduziu-se a proporção de candidatos por vaga na rede privada, que caiu de 2,9 para 1,3.

- **2007-2022 – Da expansão à evasão**

O aumento da procura por formação superior e os processos legais de facilitação para a implementação de novas instituições de ensino superior no país levaram a um importante

movimento de compra e venda de IES a partir de 2007, com a criação de redes de empresas por meio da compra e (ou) fusão de instituições de ensino superior privadas do país por empresas nacionais e internacionais de ensino superior e pela abertura de capitais destas nas bolsas de valores, configurando a formação de oligopólios (número reduzido de grandes empresas que atuam num segmento do mercado), que passam a ter o controle do mercado da educação superior do país.

Atualmente, quatro grandes grupos, que têm grande parte do capital oriundo de instituições estrangeiras, se destacam: Anhanguera Educacional s.a., com sede em São Paulo; a Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro; a Kroton Educacional, da Rede Pitágoras, com sede em Minas Gerais; e a empresa seb s.a., também conhecida como "Sistema COC de Educação e Comunicação", com sede em São Paulo.

Em paralelo às movimentações de mercado, o governo Dilma Roussef promoveu medidas de ampliação dos programas de financiamento. No caso do FIES, este foi alterado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, incluindo-se a possibilidade de financiamento ao estudante da educação profissional e tecnológica, em caráter individual, ou por empresas para seus empregados, além de juros de 3,4% e maior tempo de carência. O número de vagas oferecidas para participar do financiamento teve seu ápice em 2016, quando o MEC ofereceu 325 mil inscrições, com redução para menos da metade nos anos seguintes.

Além da expansão das políticas de inclusão e do crescimento das instituições privadas, outro fator que contribuiu para o aumento no número de matrículas foi o crescimento da oferta de cursos de Educação à Distância (EAD) por serem mais em conta, em um processo que se acentuou principalmente a partir da pandemia de Covid-19. De acordo com o Censo de Educação Superior 2020, dos mais de 3,7 milhões de ingressantes daquele ano em instituições públicas e privadas de ensino superior, mais de 2 milhões (53,4%) optaram por cursos a distância e 1,7 milhão (46,6%), pelos presenciais. Nos últimos 10 anos, o número de matrículas em cursos presenciais diminuiu 13,9%, enquanto nos cursos EAD aumentou 428,2%.

Em 2019, embalado pelo aumento no número de matrículas e em uma tentativa de aproveitar o que chamou de "onda liberal" provocada pelo governo Bolsonaro, o então ministro da Educação, Abraham Weintraub (2019–2020), convocou, em 2020, dirigentes do ensino superior a se organizarem para autorregular o setor. A proposta não vingou. No entanto, nos últimos anos, o governo promoveu algumas mudanças importantes nos programas de financiamento. Em dezembro de 2021, o Governo Bolsonaro decretou uma Medida Provisória que abriu o acesso de alunos de escolas particulares ao Prouni.

Especialistas indicaram, então, que a mudança na regra poderia atender a um lobby do setor privado de educação, pois quanto mais alunos puderem disputar as bolsas do Prouni, maior será a chance de preencher 100% das vagas e de possibilitar o abatimento de impostos

federais devidos pela instituição de ensino. Já em julho de 2022, Bolsonaro sancionou a Lei 14.375, de 2022, que permitiu o abatimento de até 99% das dívidas de estudantes com o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). A medida vale apenas para quem aderiu ao financiamento a partir do segundo semestre de 2017.

O aumento na oferta de cursos e a facilidade de ingresso no ensino superior também têm provocado um aumento da evasão de estudantes. Os anos de 2020 e 2021 registraram os maiores índices de evasão de alunos do ensino superior privado no Brasil de toda a série histórica. Em 2021, foram cerca de 3,42 milhões de estudantes que abandonaram as universidades privadas — uma taxa de 36,6% de evasão.

O número só ficou atrás do registrado no ano anterior, quando cerca de 3,78 milhões de alunos evadiram das instituições, chegando a 37,2% de abandono. Os índices são de uma projeção feita pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), instituto que representa as mantenedoras do ensino superior no Brasil. Quando o dado do Ensino a Distância (EAD) é separado do ensino presencial, a taxa é ainda mais alta. Em 2021, houve 43,3% de evasão no EAD — número maior, inclusive, que o de 2020 (40%). Além disso, apesar de todo o processo de expansão nas últimas décadas, o acesso ao ensino superior brasileiro ainda está restrito a uma parcela relativamente pequena da população. Dados do Inep/MEC 2021 mostraram que apenas 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados no ensino superior, uma porcentagem distante daquela prevista pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 por meio da Lei nº 10.172, que mirava índice de 33% em 2024.

O clássico tripé característico das Instituições de Ensino Superior (IEs), ensino, pesquisa e extensão, dada sua complexidade e problemática sempre ensejando debate e polêmica, tem se tornado tema de estudo na tentativa de produzir e agregar conhecimento cujo objetivo seria compreender a estreita relação entre teoria, investigação e prática interventiva.

Para tanto, sabe-se que atualmente existem inúmeras teorias que discutem a função social da universidade; são discutidos temas como política educacional, financiamento do ensino superior, sistemas de avaliação das IEs por meio do Ministério da Educação (MEC), entre outros.

Contudo, acerca dos debates que envolvem a função social da universidade, são inquietudes as pesquisas que buscam discutir e propor adequações ao tripé ensino-pesquisa-extensão, por vivências com o desenvolvimento de atividades de extensão universitária em instituições de ensino superior privadas, o que levou à formação de alguns questionamentos, sobre práticas e dificuldades das propostas de extensão. Assim, este estudo quer compreender como se integram em IES privadas, o ensino e a extensão, identificando o potencial educativo nas diferentes atividades realizadas.

Entendendo a contribuição que a temática instiga, inicia-se pelas seguintes hipóteses sobre a questão:

a) As faculdades particulares não têm desenvolvido expectativas sociais, no que tange aos objetivos de formação técnico-científicos e demanda quantitativa de ações, para estender seus campi à comunidade, promovendo a instrumentalização da cidadania;

b) Mantenedores, administradores e professores pouco atentam para as dificuldades da comunidade do entorno das IEs na produção de conhecimento de forma a emponderá-la; poucos são os professores que buscam, dentro de seu ambiente de trabalho, desenvolver outras atividades que não seja o ensino sistemático de sala de aula;

c) há pouca referência acadêmica sobre a extensão universitária, muitos estudantes não a conhecem, ou reconhecem como importante para sua formação e ou estrutura do ensino superior; e ainda, a sociedade que será atendida pelas mesmas atividades, desenvolvidas a partir do campus, também não reconhecem esse instrumento de construção do saber;

d) O ensino e a pesquisa estão sendo discutidos e permanecem em alta e com diversas políticas a fim de substanciar melhores condições para eles, promovendo a indissociabilidade, ficando a extensão à margem desse processo e estigmatizada;

e) em síntese, a extensão parece não ter garantida a sua função formadora, não tendo vínculo mais direto com o ensino e nem compreendida em sua função de interação e integração social. Portanto, o que temos observado na prática acadêmica no que se refere às atividades de extensão é a preocupação muito mais em dar resposta às comunidades do entorno em razão da transformação da paisagem urbana e socioeconômica com a implantação das instituições; por isso, seu caráter interventivo, mas extremamente pontual e que não revela maior envolvimento da comunidade intra e extra campus e muito menos continuidade das ações. Essa característica da extensão "assistencialista" se concretiza na ausência de ações que levem o/a estudante do ensino superior a perceber seu potencial como cidadão/ã comprometido com o bem-estar da sociedade; por vezes observa-se tãosomente a aplicação de projetos cujos beneficiados são os próprios alunos que apresentam um relatório final e cumprem as exigências da disciplina e divulgam o nome da Instituição. Até que ponto estas propostas de atividades de extensão estão envolvidas com a proposta pedagógica e ou acadêmica quando devem estar inseridos no contexto nesse momento gestores e professores? Como estas atividades interventivas articulam teoria e prática e aproximam a IEs dos problemas e demandas da comunidade? Elas concretizam uma nova compreensão por parte da comunidade acadêmica ou definição de extensão universitária? Ou apenas, a extensão nestas IES aparece como estratégia de marketing sem compromisso maior com a formação superior

Com a Extensão, a universidade se comunica com e realidade local, regional e nacional, tendo a possibilidade de renovar constantemente sua própria estrutura, seus currículos e suas

ações, criativamente, conduzindo-o para o atendimento da verdadeira realidade social. As atividades de extensão bem planejadas, bem estruturadas e bem executadas permitem a universidade socializar e democratizar os conhecimentos dos diversos cursos e áreas e também preparar seus profissionais, não apenas com a estratégia do ensino-transmissão. É com a Extensão que os universitários das diversas áreas do conhecimento humano fundamentam os conceitos e teorias aprendidas nas atividades de ensino, consolidando e complementando o aprendizado com a aplicação. É preciso diferenciar, neste sentido, a palavra Extensão, que implica "estenderse, em levar algo a algum lugar, ou até alguém".

Não se pode confundir com os cursos de extensão universitária, de caráter temporário emergencial, mas as atividades do dever constitucional das universidades, que são bastante amplas e complexas, como podemos citar: cursos, palestras, conferencias, cursos de ensino à distância; cursos de verão ou sazonais; cursos por correspondência; colônia de férias; viagens de estudo; campus avançados; associação de ex-alunos; ações cívico-sociais; apresentações musicais, teatros, feiras; campanhas orientadoras, e assistenciais; programas e eventos culturais esportivos; universidades volantes; escolas e hospitais flutuantes. Através destas estratégias, se consolidam saberes, experiências, ciências.

Nesta linha, afirma Freire (1981), que "a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido, é ser capaz de agir e refletir". Praticar faz parte da universidade, proporcionando por meio do processo educativo, a formação do sujeito situado no tempo e no espaço e, portanto, um ser histórico capaz de se comprometer socialmente. Nessa perspectiva, a universidade tem a função de potencializar a ação e a reflexão, em vista de um compromisso social.

2.4 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO PARANÁ - UNIVERSIDADE SEM FRONTEIRAS (USF)

A Universidade Sem Fronteiras (USF) foi criada no estado do Paraná em 2011, com o objetivo de incentivar ações de extensão universitária voltadas para a solução de problemas sociais e econômicos do estado. A iniciativa é uma parceria entre a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) e as universidades do Paraná.

A USF tem como princípio a integração entre as universidades, governo e sociedade civil, buscando desenvolver ações que contribuam para o desenvolvimento sustentável do estado e a melhoria da qualidade de vida da população paranaense. As ações da USF são realizadas em quatro eixos temáticos: educação, meio ambiente, saúde e desenvolvimento regional.

As atividades desenvolvidas pela USF são definidas a partir de um diagnóstico das demandas e necessidades da população e das políticas públicas do estado. Para isso, a iniciativa conta com a participação de professores, pesquisadores e estudantes das universidades estaduais do Paraná, além de parcerias com órgãos governamentais, empresas e organizações da sociedade civil. (seti.pr.gov.br)

Entre as ações desenvolvidas pela USF estão projetos de pesquisa e extensão, cursos de capacitação, seminários, workshops e outras atividades que buscam promover a educação, a sustentabilidade ambiental, a saúde e o desenvolvimento econômico e social do estado do Paraná.

A iniciativa da USF tem sido reconhecida como uma das principais experiências de extensão universitária do país, promovendo a integração entre universidade, governo e sociedade civil contribuindo para o desenvolvimento do estado do Paraná.

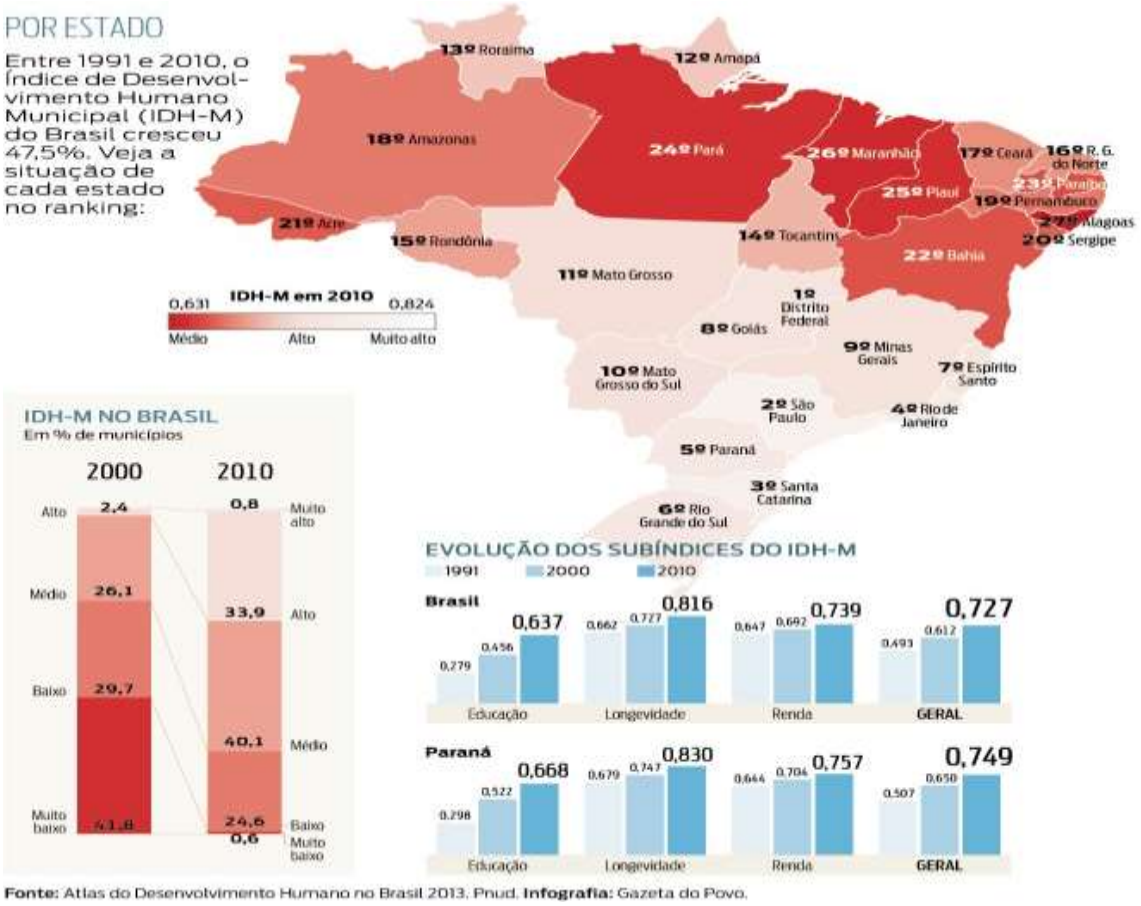
Porém é importante fazer uma análise crítica da evolução quantitativa das extensões universitárias após a criação da USF. Embora a iniciativa tenha sido bem sucedida em promover ações de extensão universitária no estado, é preciso considerar que o aumento quantitativo dessas ações não garante melhoria da qualidade das mesmas.

Além disso, é necessário avaliar se as ações desenvolvidas pela USF estão realmente atendendo às necessidades da população e contribuindo para o desenvolvimento sustentável do estado, ou se estão sendo realizadas apenas para atender aos objetivos institucionais das universidades e dos órgãos governamentais envolvidos. Outra questão a ser considerada é a sustentabilidade das ações desenvolvidas pela USF em longo prazo. É importante que essas ações sejam planejadas de forma a garantir sua continuidade e impacto positivo na sociedade mesmo após a conclusão dos projetos.

Por fim, é necessário avaliar se as ações desenvolvidas pela USF estão sendo acompanhadas de políticas públicas que garantam a sustentabilidade e a ampliação dos resultados alcançados. A extensão universitária deve ser vista como uma ferramenta de transformação social, mas não pode ser a única responsável pela solução dos problemas sociais e econômicos do estado.

A criação da Universidade sem fronteiras no Paraná teve um impacto positivo na promoção de ações de extensão universitária voltadas para o desenvolvimento sustentável do estado. Para melhor compreensão da evolução dos impactos extensionistas, podemos analisar os mapas a seguir:

Gráfico 20 - Evolução dos índices de IDH por estado – extensão é uma das centenas de fatores

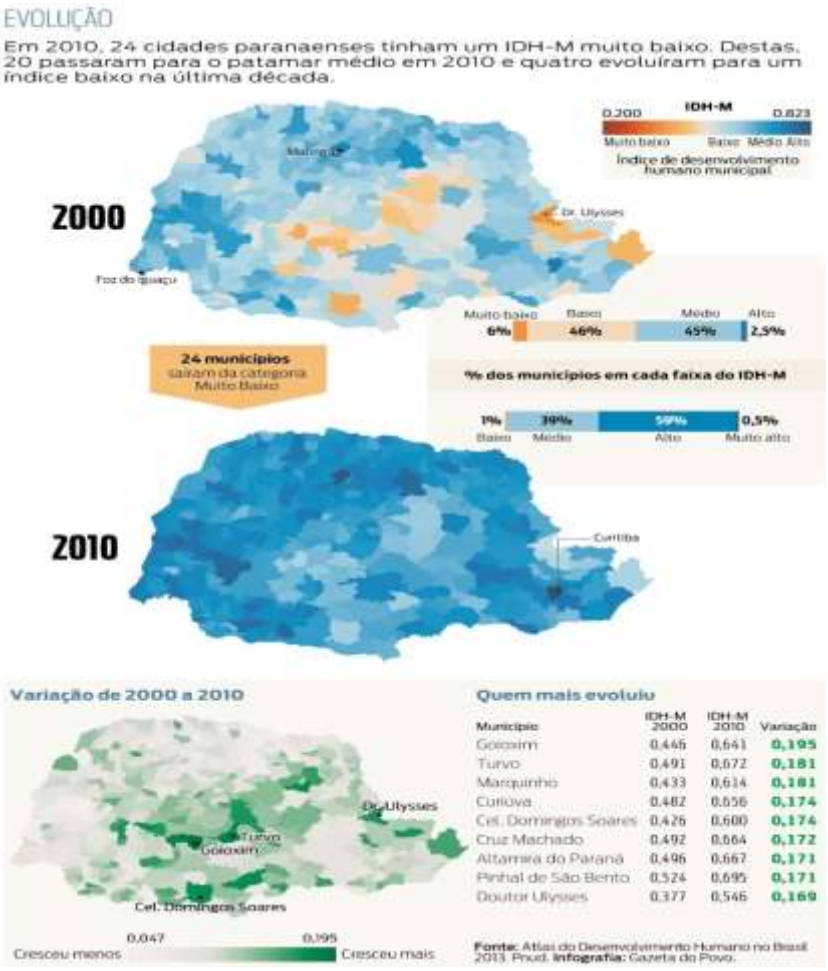


Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013. Pnud. **Infografia:** Gazeta do Povo.

Fonte: https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2019-09/IDH-M%20-%20Paran%C3%A1%201991-2000-2010.pdf

Ao analisar os gráficos comparativos, podemos entender que a extensão universitária tem um importante papel social, econômico e ainda sustentável, porém quando se justifica numericamente, percebe-se que os patamares de evolução foram insignificantes para justificar as ações extensionistas, associadas aos resultados de desenvolvimento humano de cada município e região. Ainda é importante compreender que não se deve considerar apenas um índice para mensurar a melhoria ou os resultados das práticas extensionistas, mas quando criados os programas se considerou o IDH-m como um dos requisitos de melhoria.

Gráfico 21 - Evolução do IDH - M



Ainda que não podemos esquecer que toda política pública ou ação, para ter eficiência precisa ter um trabalho de rede integrada, com saneamento, educação, cultura, responsabilidade social ambiental, deste modo, acredita-se que os resultados poderiam ser diferentes quando realizado em rede.

Entendendo as práticas de extensões como ações pontuais e não continuadas que auxiliam as ações governamentais momentaneamente. Devem-se repensar a forma de execução das ações, bem como a ação continuada, pois ainda que instituicinalizadas toda a nova gestão públca, busca reformaluar e dar sua "personalidade" nas práticas extensionistas, e além do nome dos projetos, em alguns casos, se modifica toda a dinâmica de trabalho, com reduções sem critérios de equipes de trabalho entre outros exemplos, como alteração do local de execução da ação extensionista. Conforme publicado no site institucional do Governo do Estado do Paraná:

> O programa USF, criado pela Lei Estadual nº 16.643, de 24 de novembro de 2010, tem por objetivo executar uma política de extensão nas instituições públicas e/ou privadas, sem fins lucrativos que praticam a disseminação de conhecimentos via projetos de extensão, priorizando o financiamento de projetos que serão executados em áreas consideradas estratégicas, ou seja, aquelas que privilegiam os municípios com baixo índice de Desenvolvimento Humano Municipal _IDHM, bem como, em áreas de pobreza das periferias das cidades paranaense.

Quando se implantou o programa, se buscava trabalhar de forma integrada com políticas públicas que opoertunizassem melhorias nos patamares e índices sociais.

Ainda segundo o *site:*

> As ações do Programa de Extensão "Universidade Sem Fronteiras" – USF/SETI visam o desenvolvimento da extensão, articulada ao ensino e à pesquisa, da capacitação e da produção tecnológica, cultural e desenvolvimento social voltadas para a inovação e a melhoria da qualidade de vida da população paranaense. O Programa de Extensão "Universidade Sem Fronteiras" – USF/SETI tem por finalidade contribuir com o cumprimento da função social das Instituições de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná, por meio de parcerias com a sociedade civil organizada, visando à implementação de políticas públicas voltadas ao seu desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Analisando a lei que descreve:

> Lei nº 16643 - 24 de Novembro de 2010 Publicado no Diário Oficial nº. 8352 de 29 de Novembro de 2010 Súmula: Institui o Programa de Extensão "Universidade Sem Fronteiras", conforme especifica. A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei: Art. 1º. Fica instituído o Programa de Extensão "Universidade Sem Fronteiras", que tem como objetivo executar uma política de extensão nas Instituições Públicas ou Privadas sem fins lucrativos que praticam a disseminação de conhecimentos via projetos de extensão, priorizando o financiamento de áreas estratégicas para o desenvolvimento social de populações vulneráveis. Art. 2º. O Programa de Extensão "Universidade Sem Fronteiras" deverá ser implementado segundo critérios definidos pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI, utilizando, preferencialmente, aqueles que privilegiem os Municípios com indicadores sociais caracterizados por baixos IDH-M, bem como os bolsões de pobreza nas periferias das cidades paranaenses. Art. 3°. As ações do Programa de Extensão "Universidade Sem Fronteiras" visam o desenvolvimento da pesquisa, da capacitação e da produção tecnológica voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população paranaense, através do fortalecimento e da constante modernização do sistema produtivo estadual. Art. 4°. O programa visa contribuir com o cumprimento da função social das Instituições de Ciência e Tecnologia e Ensino Superior do Paraná por meio de parcerias com a sociedade civil organizada. Art. 5°. O Programa de Extensão "Universidade Sem Fronteiras" será lançado anualmente pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI e suas despesas serão custeadas com recursos do FUNDO PARANÁ e SETI, da seguinte forma: I - 10% (dez por cento) dos recursos referentes aos projetos estratégicos do Fundo Paraná, estabelecidos pelo artigo 5.º, III da Lei 12.020, de 1998; II - Idêntico valor monetário em recursos do orçamento SETI, a ser incluído anualmente na Lei Orçamentária. Art. 6°. Caberá a SETI indicar as linhas de atuação do Programa Extensão "Universidade Sem Fronteiras", por meio de Subprogramas, lançando o competente edital de seleção, indicando o número de projetos a serem aprovados, os valores de cada projeto para a concessão de bolsas e despesas necessárias ao desenvolvimento do projeto. Art. 7°. Para execução dos projetos poderão ser concedidas as seguintes modalidades de bolsas de estudos, distribuídas equitativamente entre professores, recém-formados e estudantes, conforme segue: I - Bolsa Orientação, a professores vinculados ao Ensino Superior ou pesquisadores vinculados aos Institutos de Pesquisa; II - Bolsa a Profissionais Recém-formados, que tenham concluído sua graduação há no máximo 03 anos à época da seleção; III - Bolsa para Estudantes de Graduação, a estudantes regularmente matriculados nos cursos das Instituições de Ensino Superior do Paraná. Art. 8°. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Entendendo que a USF tem como objetivo principal fomentar ações de extensão universitária que contribuam para o desenvolvimento social, econômico e cultural do estado do

Paraná, por meio do estímulo à criação de projetos e ações que promovam a inclusão social, a melhoria da qualidade de vida, geração de emprego e renda, a preservação ambiental, a cultura, a educação e a saúde. Para isso, a USF estabelece parcerias entre as universidades estaduais e federais do Paraná, instituições governamentais e não governamentais e comunidades locais. (seti.pr.gov.br).

Os projetos desenvolvidos pela USF são selecionados por meio de editais públicos e podem ser de diversas áreas do conhecimento, como saúde, educação, meio ambiente, tecnologia, entre outras. Os projetos são executados por equipes multidisciplinares, formadas por professores, pesquisadores, estudantes e membros da comunidade, que trabalham de forma colaborativa para desenvolver soluções para os desafios enfrentados pelas comunidades envolvidas.

Um exemplo de projeto desenvolvido pela USF é o "Paraná Digital", que tem como objetivo promover a inclusão digital em todo o estado do Paraná. O projeto prevê a instalação de telecentros em municípios do interior, que oferecem acesso à internet, cursos de informática e outras atividades relacionadas à tecnologia da informação. O projeto é executado em parceria com instituições governamentais e não governamentais e tem contribuído para a inclusão digital de milhares de pessoas em todo o estado (seti.pr.gov.br).

Outro projeto desenvolvido pela USF é o " Sementes do Paraná", que tem como objetivo preservar e difundir as sementes crioulas, que são variedades de plantas adaptadas às condições locais e que fazem parte do patrimônio cultural e ambiental do estado do Paraná. O projeto prevê a criação de bancos de sementes em municípios do interior, além da realização de oficinas, cursos e outras atividades de capacitação. O projeto tem contribuído para a preservação da diversidade genética das plantas e para a promoção da agricultura familiar e da alimentação saudável.

Finalizando com exemplos de práticas extensionistas, podemos ainda destacar uma extensão que é realizada pela Unespar e que atua oportunizando geração de emprego e renda no litoral do Paraná através do curtimento do couro de peixe, e deste curtimento é possível criar peças artesanais customizadas e cheias de cor.

3 UNESPAR E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Para que seja possível apresentar a Unespar e suas práticas de extensão, é importante compreender sua criação, de faculdade isolada criada em 1964 na modalidade de Licenciatura onde teve como função histórica preparar profissionais para as "Escolas Normais", no caso de Paranaguá que depois passou para Unespar – Campus Paranaguá em 2013.

Com a transformação mundial influenciada pela globalização neoliberal entre a década de 1960 e o início do século XXI, a sociedade brasileira passou por grandes mudanças. Período este conhecido como a "inversão brasileira", onde o país, cuja população era em grande parte analfabeta e concentrada na zona rural, tornou-se alfabetizada e urbana. As mulheres ganharam espaços, entrando no mercado de trabalho, nos bancos escolares e gradativamente assumiram a maioria das chefias das famílias (Hirata, 2022).

O Paraná, estado dependente das rendas de café, a partir de 1960 industrializou e diversificou sua produção agrícola e industrial. O período entre o final da década de 1960 e início da década de 1970 foi marcado por investimentos no ambicioso projeto político de criação de uma rede de Universidades Estaduais.

Este projeto cresceu nas últimas décadas concorrendo a criação da UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná, uma Universidade multicampi e multirregional com abrangência em diversas e distantes regiões do Estado do Paraná através da Lei nº 13.213, abrangendo diversas Faculdades isoladas que partilhavam o território paranaense. A junção daquelas instituições levaria pelo menos 11 anos para que viesse nascer de fato a então UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná).

A política de responsabilidade social na UNESPAR baseia-se no conceito de "instituição pública, gratuita e de qualidade, cuja identidade se caracteriza pelo compromisso social, os valores da liberdade, justiça social, cidadania, educação, identidade, responsabilidade, integração, pluralidade e ética buscando um planejamento de ações com vistas à promoção da inclusão social, desenvolvimento humano, social e integral, desenvolvimento econômico, respeito ao meio ambiente e à cultura". (PPI-UNESPAR, 2012, p. 13-14).

As normas que regulamentam a extensão na Unespar foram elaboradas em consoante o Plano Nacional de Extensão, formulado pelo Forum Nacional de Pró-reitores das Universidades públicas Brasileiras que, dentre outros aspectos, redefine a extensão considerando-a como atividade acadêmica que articula o ensino e a pesquisa. São consideradas atividades de extensão aquelas que envolvem professores, alunos, servidores, técnico administrativos, a comunidade externa e que se enquadram em uma das modalidades a seguir: Programas, projetos, cursos, eventos, Produtos e prestação de serviços, conforme definidas na norma vigente.

Sobre a discussão com a pauta da curricularização da extesão para a comunidade docente teve início em março de 2016, com a organização da PROGRAD do Campus de Paranavaí (Reitoria), onde se buscou, através de uma palestra inicial trabalhar as reflexões sobre as concepções de universidade, pois nesta época, a consolidação da Unespar estava

latente. O tema em discussão no primeiro momento levantava apontamento sobre a restruturação curricular, o que queremos, o curso que queremos, que alunos queremos...

Naquele momento de reflexão apontava a universidade pública como estando “no fio da navalha” e que deveríamos nos organizar para ao menos impor resistência (PROGRAD, 2016). Transitou sobre todo o processo histórico de formação da universidade, onde o seu trabalho fundante seria a universidade como Instituição Social, com sua estrutura e ordenamento, regras, normas e valores veiculados, instituídos por suas instancias internas.

Perpassou sobre a construção do conhecimento em prol da formação humana, na conquista de sua autonomia do saber em face de religião e ao Estado.

Onde a universidade deve ser um espelho de formação e construção de um conhecimento guiado por sua própria lógica. Sendo uma instituição pública, laica e autônoma.

Neste momento de discussão, destacou a relação interna entre a universidade e a sociedade: exprime a estrutura e o modo do funcionamento da sociedade como um todo exigindo-lhe sempre uma tomada de posição política.

Mas, a relação internaentre Universidade e Sociedade não são harmônicas. No interior da universidade há coexistência de opiniões, atitudes e projetos conflitantes. Há tensão entre o ideal democrático de igualdade e a realidade social da divisão e luta de classes.

A extensão, no bacharelado especialmente, deve ser como uma ferramenta complementar de ensino. Surgem às contradições da universidade hodierna (capitalista) ou se submete aos interesses do Estado ou atua com consciência crítica de ação do estado e dos fundamentos e rumos da sociedade.

Ainda nesta discussão, abordou a fala de definião dos setores que compõe o estado, instituindo: setor de serviços não exclusivos: Educação – Saúde – Cultura, que deixam de ser concebidas como direitos, passando â condição de serviços que podem ser privatizados, gerando um “boom” na mercantilização da educação já mencionada no primeiro capítulo (PROGRAD, 2016).

A Universidade passa a ser definida agora como organização, em tempos de “restruturação produtiva do capital”. A destruição dos diferenciais que balizam a ideia de universalidade, de identidade de classe e, sobretudo, de luta de classes.

Os desafios do momento foram associados a flexibilização, criatividade e desenvolvimento de competências para enfrentar um mundo em constantes e rápidas transformações. As universidades, incluindo a Unespar procuraram ajustar e adequar seu ensino e formação da melhor forma possível, no caso específico da Unespar tem-se ainda a sua maior característica que seria o fator multi campi que torna a busca por esse desenvolvimento de competências ainda mais trabalhoso pela necessidade de contemplar as características e demandas regianais.

Neste debate ainda se discutiu o referencial de universalização, que requer ter a clareza do conhecimento como produção histórica na hora de criar – modificar os planos pedagógicos. A exigência de referencias atual para que um artigo possa ser aprovado em detrimento dos clássicos com seus dados históricos robustos, com bases históricas detalhadas.

Todos esses movimentos vêm de encontro a um movimento de criação de uma universidade operacional, tomando como referência o mercado e a produção de mercadorias; a ideia de universalidade é suplantada pela ideia de particularidades; definida e estruturada por normas e padrões alheios ao conhecimento e a formação intelectual; gerenciada por princípios da administração privada e avaliada por índices de produtividade e eficácia; não questiona a sua própria existência, suas finalidades e seu lugar nas lutas da sociedade capitalista, orientando-se pelas ideias de gestão, planejamento, previsão e controle tendo em vista vencer a competição com seus supostos iguais (PROGRAD, 2016).

Com a propagação da privatização, vieram os salários mais injustos, onde empregados da educação vendem seus trabalhos. Ainda na discussão oportunizada pela Prograd, se ressaltou quanto ao ensino, sobre o rebaixamento dos conteúdos e exigências pedagógicas, com currículos minimalistas, ênfase na "prática" em detrimento da "teoria", centralidade no que é agora e na secundarização dos conhecimentos.

Onde a graduação é pensada como habilitação rápida, flexível e subordinada às exigências do mercado de trabalho. Esvai-se a marca essencial da docência: a formação. A seleção de professores passa a ser subordinada diretamente ao seu currículo e apenas indiretamente as disciplinas que irá ministrar.

Como consequência desta universidade operacional, temos um espaço de insegurança, deixando de ser um direito universal e um bem público, convertendo-se em serviço ("gasto público").

Sobre as concepções valorativas do ensino-pesquisa-extensão, onde o ensino deve tornar-se um processo de transmissão e apropriação do conhecimento – mediação do professor – relação do aluno com o produto da ciência. Nesta concepção, o ser humano significa inclusive que não mais precisamos inventar a roda na medida em que evoluímos, mas sim, devemos transmitir o produto do trabalho que nós acumulamos. Podendo "encurtar" o tempo de outro em aprender "o Trabalho intelectual tem história e tem produto".

O que se destacou ainda na reunião de planejamento da Unespar foi as novas demandas universitárias onde há muita preocupação com o lattes e pouca preocupação com a capacidade de ensinar no que se refere a graduação e ensino. Sobre a pesquisa a contrução da ciência, a mediação do ensino, deve haver uma relação do aluno com o processo de desenvolvimento do conhecimento (PROGRAD, 2016).

Para se pensar em ampliar uma pós-graduação, se destacou a necessidade e importância de uma solidez do ensino de graduação para depois pensar em ampliações.

Quanto a extensão discutiu-se a intervenção sobre a realidade - a mediação entre o ensino e a pesquisa – relação do aluno com objetivação do conhecimento. Afirmou-se que a extensão deve ser articulada com a pesquisa e ao ensino. Lembraram-se do Projeto Rondon que foi quem destacou a extensão. Inicialmente criado com um cunho político e de fiscalização.

A comunidade acadêmica precisa entender-se como representante de um movimento Unespar de reestruturação curricular. Derrubando as práticas da Universidade Operacional e reconduzí-la a uma universidade social (PROGRAD, 2016).

O aporte teórico nas universidades não foi eleito por acaso (psicologia histórico-cultural) – deve haver uma unidade teórica metodológica que nos fornecerá elementos para ensinar. Devemos nos questionar que a maioria dos professores quer ensinar, mas nem todos têm as ferramentas necessárias, permanecendo apenas para as ações modelo-práticos.

Na discussão questionou como o conhecimento afeta o aluno, que se conseguíssemos no primeiro ano "conquistar" nossos alunos pelo curso, a desistência e evasão se reduziriam drasticamente (PROGRAD, 2016).

Nos dias atuais as práticas de extensão universitária cresceram consideravelmente, a exemplo de 2023, a Unespar (Universidade Estadual do Paraná) obteve aprovação de 11 projetos de extensão nos subprogramas Diálogos Culturais, Agricultura Familiar e Agroecologia, Incubadoras dos Direitos Sociais, Apoio à Saúde e Apoio às Licenciaturas, dentro dos editais da USF (Universidade sem Fronteiras) fora as outras linhas de extensão que a Universidade possui através do PIBID, PIC, Fundação Araucária, dentre outros.

A Unespar, como a mais nova Universidade criada no Estado do Paraná, ainda carece de dados documentais que regulamentam todas as ações, seus relatos históricos e dados para que seja possível desenvolver uma análise comparativa de suas atividades.

Abaixo será descrito sobre a PROEC (Pró- reitoria de extensão Universitária) na qual se descreve algumas informações sobre as práticas extensionistas na universidade, bem como mecanismos de implantação da curricularização da extensão.

Para melhor compreensão das práticas de extensão na Unespar, os dados publicados no IV SIPEC (Seminiário de Integração: Pesquisa, Cultura e Inovação Tecnológica ocorrido em 30 de outubro a 01 de novembro de 2023, têm-se os seguintes dados:

Quadro 12 - Classificação das ações extensionistas por área de entensão - número de ações extensionistas por área de extensão

Área de extensão	Programas	Projetos	Cursos	Eventos	Prestação de serviços	Total

Comunicação	3	7	0	0	0	10
Cultura	6	84	3	28	0	121
Direitos Humanos e Justiça	2	20	1	1	0	24
Educação	10	171	20	5	2	208
Meio Ambiente	2	13	1	2	0	18
Saúde	1	7	1	0	0	9
Tecnologia de produção	1	10	1	3	0	17
Trabalho	0	7	1	1	0	9
TOTAL	27	319	28	40	2	416

Fonte PROEC – REITORIA

No quadro acima, percebe-se que as áreas de licenciaturas possuem uma movimentação maior das práticas extensionistsa até mesmo pelo perfil dos acadêmicos, com oportunidade dentro de práticas como o Pibid, Pibic, Pibex, ainda que as demais áreas, inclusive de bacharelados estão em crescente evolução e pelos números relatados acima, é possível compreender que a Unespar tem um forte caráter extensionista[1].

Quadro 13 - Classificação das ações por Campus da UNESPAR - número de ações extensionistas em 2023 por campus

Área de extensão	Programas	Projetos	Cursos	Eventos	Prestação de serviços	Total
Apucarana	5	66	1	5	1	75
Campo Mourão	6	45	2	6	0	59
Curitiba I	3	24	6	13	0	45
Curitiba II	3	29	1	4	0	37

[1] A reforma do Estado e as mudanças na gestão das universidades públicas refletiram uma nova filosofia de autonomia e auto-sustentação, onde a competição e a inovação tornaram-se fundamentais. As consequências dessas reformas ainda são sentidas hoje, evidenciando a importância de revisitar e analisar essas políticas para entender os desafios e oportunidades atuais da educação superior no Brasil.

Paranaguá	5	75	8	7	1	96
Paranavaí	3	32	6	4	0	44
União da Vitória	4	48	4	1	0	57
TOTAL	27	319	28	40	2	416

Fonte: PROEC - REITORIA

Na classificação por Campus, Paranaguá demonstra um forte caráter extensionista em detrimento aos demais campi ficando com uma quantidade expressiva das ações extensionistas representadas pelos projetos de extensão.

Na sequência, tem-se a quantidade de projetos contemplados com bolsa PIBEX PIBIS por campus na edição 2022-2023, conforme quadro:

Quadro 14 - Projetos contemplados PIBEX e PIBIX

Campus – Projeto	PIBEX	PIBIX
Apucarana	00	01
Campo Mourão	05	05
Curitiba I	01	04
Curitiba II	03	04
Paranaguá	09	10
Paranavaí	12	12
União da Vitória	04	04

A Unespar busca ainda estimular as práticas extensionistas para que com isso, seja possível oferecer a maior quantidade de bolsas para deste modo, auxiliar na permanência dos acadêmicos nas universidades. Ainda que as bolsas sejam valores pequenos, muitos desses casos oportunizaram acadêmicos de períodos diurnos e integrais e permanecerem em suas formações em detrimento de buscar alternativas no mercado de trabalho, pois sabe-se que por

mais necessário que seja a busca pela sobrevivência, quando se concilia estudo com o trabalho, automaticamente este acadêmico passa a não ter consições reais de participar de fora integral as ações universitárias, ficando lacunas em especial nas áreas extensionistas, que poderiam proporcionar ao mesmo, uma formação mais robusta e consciência de sua responsabilidade social.

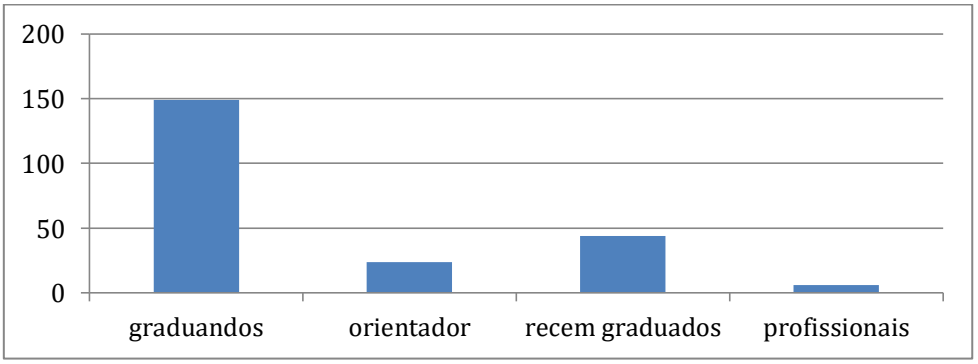
Quadro 15 - Distribuição das bolsas - mês por categoris

	Graduandos	Orientadores	Recém-graduados	Profissionais	TOTAL
PIBIS PIBEX	74	0	0	0	74
USF	49	11	18	0	78
UGF	15	12	20	6	53
Prefeitura de Campo Mourão	1	0	0	0	1
Fundação Araucária	10	1	6	0	17
TOTAL	149	24	44	6	223

Quantidade de bolsas mês por categoria

No quadro acima é possível perceber o quanto a Universidade sem fronteiras (USF) proporciona e influencia na política de permanência institucional através da quantidade de bolsas oferecidas pelo programa. As ações da USF visam o desenvolvimento da extensão, articulada ao ensino e à pesquisa, da capacitação e da produção tecnológica, cultural e desenvolvimento social voltada para a inovação e a melhoria da qualidade de vida da população paranaense.

Gráfico 22 - Quantidade de bolsas de extensão na UNESPAR



Fonte: PROEC – REITORIA

O crescimento contínuo pelas práticas extensionistas podem ser percebidas na quantidade de bolsas que a Unespar possui[2]. Apesar do perfil extensionista da Universidade Estadual do Paraná, ao compararmos a quantidade de alunos matriculados no ano de 2022 que totalizou mais de 8843 alunos matriculados (prograd, 2023), o percentual de acadêmicos contemplados e participantes adas extensões pode ser considerado muito pequeno com menos de 2% do total de acadêmicos matriculados.

Isso se dá pelo fato das práticas e projetos de extensões funcionarem em sua maioria nos contraturnos e deste modo, como o perfil do aluno Unespar é descrito por uma predominância de alunos com renda de até quatro salários mínimos por família justificando a necessidade de conciliar a formação com o mercado de trabalho.

A predominância de estudantes na Unespar provenientes de famílias com renda de até quatro salários mínimos cria uma contextualização particular na qual as práticas extensionistas precisam ser adaptadas à realidade socioeconômica desse público. Para tal, esse perfil socioeconômico suscita uma demanda específica por práticas que harmonizem a concepção acadêmica com as necessidades práticas do mercado de trabalho, além de considerar os enfrentamentos financeiros e de tempo enfrentados pelos estudantes.

As atividades de extensão, em sua maioria efetivadas em contraturnos, oferecem um meio alternativo valioso para esses alunos, que na maioria das vezes precisam analisar seu tempo entre os estudos, pesquisas e o trabalho. Essa dinâmica é frequente nas universidades públicas e estaduais brasileiras, onde os alunos de baixa renda precisam se implantar rapidamente no mercado de trabalho para colaborar com o sustento familiar ou pagar seus custos acadêmicos. Nesse aspecto, a extensão universitária pode ser uma solução flexível, viável e integrada, fornecendo vivências práticas, aprendizado aplicado e, inclusive, pequenas bolsas de auxílio.

Esse panorama é debatido em estudos de autores como Boaventura de Sousa Santos (1996) **e** Pierre Bourdieu (1984)**,** que exploram como as instituições acadêmicas, especialmente em países periféricos ou em desenvolvimento, devem adequar suas práticas à realidade socioeconômica de seus alunos. No Brasil, conforme indicam pesquisas da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes)**, m**ais de 70%

[2] No caso da Unespar, as bolsas de extensão são uma maneira de incentivar os discentes e docentes a desenvolverem projetos que atendam às necessidades locais e regionais, ocasionando a inclusão social, a inovação e a cidadania. Esses projetos abarcam diversas esferas, como saúde, educação, cultura, direitos humanos, meio ambiente, dentre outros, e são desenvolvidos em parceria com organizações da sociedade civil, empresas e órgãos públicos. A crescente oferta de bolsas reverbera uma política ativa de estímulo às atividades extensionistas, alinhada e condicionada com a valorização de uma educação integral e cidadã. Além disso, ela coopera para o fortalecimento da relação entre a universidade e a sociedade, criando oportunidades para que o conhecimento acadêmico seja aplicado de maneira prática e transformadora.

dos estudantes das universidades públicas são oriundos de famílias com renda de até 1,5 salários mínimos per capita, o que reforça a necessidade de políticas de permanência estudantil, como bolsas de assistência, estágios remunerados e programas de extensão.

O desafio da permanência estudantil é acentuado pela necessidade de se equilibrar trabalho e estudo. Segundo corroborado por Freire (1997), a educação, para ser efetiva, precisa considerar as condições concretas do educando, respeitando suas limitações de tempo e de acesso a recursos. A extensão universitária, nessa condição, serve como um meio eficaz de proporcionar a esses estudantes oportunidades de aprendizado ativo sem desconectá-los do mercado de trabalho ou de suas necessidades familiares.

Além disso, a curricularização da extensão, que é obrigatória nas universidades brasileiras desde a Resolução CNE/CES nº 7 de 2018, reforça a importância dessas práticas no desenvolvimento integral dos estudantes. Essa medida exige que ao menos 10% da carga horária dos cursos de graduação seja destinada às atividades de extensão, reconhecendo sua relevância na formação cidadã e na prática de aplicação do conhecimento acadêmico na solução de problemas reais da sociedade.

Entretanto, a predominância de alunos trabalhadores cria barreiras para o envolvimento completo em atividades de extensão que requerem dedicação integral ou que oferecem remunerações insuficientes para substituir o trabalho formal. Nesse sentido, a Unespar e outras instituições devem desenvolver políticas que flexibilizem o horário das atividades, ampliem a oferta de bolsas com valores correspondentes e garantam um suporte adicional para que os estudantes de baixa renda possam participar ativamente de projetos de extensão, sem afetar sua subsistência.

3. 1 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

A Curricularização da Extensão é o processo de inclusão de atividades de extensão no currículo dos Cursos, considerando a indissociabilidade do ensino e da pesquisa. Também pode ser chamada de integralização da Extensão.

Para chegar com mais clareza à curricularização vamos inciar relatando alguns feitos à partir de 1968, com a reforma universitária, pautada no ensino e na pesquisa. Contraditoriamente o ensino privado reproduziu o antigo padrão brasileiro de escola superior, organizado a partir de estabelecimentos isolados, não universitários, voltados a transmissão de conhecimentos de cunha marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa (Imperatore, 2019).

A repressão política favoreceu a expansão do ensino superior, onde esse crescimento foi absorvido pelo setor privado. No entanto, o regime militar 1964-1985 coibiu a expansão de

uma universidade crítica e democrática, repimindo o pensamento político no meio acadêmico, limitando a formação para os mercados, consumidor e trabalho atendendo as recomendações dos organismos internacionais.

Na década de 80, foi marcado pelo crescimento do ensino privado noturno e processo de incorporações de pequenas instituições. Na década de 90 daí sim foi destacada pela normalização do ensino superior no Brasil através de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil Lei 9.394/96). Estabelecendo padrões mínimos de referencia, instituição de processos avaliativos, reconhecimento periódico dos cursos e recredenciamento institucional (Imperatore, 2019)

Já no fim século XX e XXI, grandes mudanças provocadas pelo processo de globalização e mundialização do capital acarretaram novas exigências ao Estado e, por consequência, importantes mudanças na organização sob influências de agências de financiamento como a Comissão Econômica Para América Latina (CEPAL) e o Banco Mundial (BM). Neste contexto das reformas neoliberais implementadas pós-1990, alinhadas à necessidade de formação de mão-de-obra qualificada e educacionalmente credenciada.

O segundo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, Lei 10.172/2001), com vigência de dez anos resultou, de um lado, da ação coletiva de educadores, estudantes, pais de alunos, nos I e II Congressos Nacionais de Educação (o chamado "PNE da Sociedade Brasileira") e, de outro, de um esboço legal elaborado às pressas pelo governo, expressão da política do capital financeiro internacional e da ideologia das classes dominantes, marcado pela centralização da formulação e gestão da política educacional na esfera federal, com clara e progressiva intenção de privatização do ensino. Produto de dois projetos antagônicos, tem-se um Plano Nacional de Educação envergado aos ditames da política educacional imposta pelo Banco Mundial e resultante de um arremedo de participação popular, mediada por técnicos comprometidos com a proposta governamental e indiferentes às teses geradas pela mobilização social. Some-se a este simulacro legislativo, a redução do PNE a uma mera carta de intenções dá-se através de vetos presidenciais (Valente; Romano, 2002).

De 1995 a 2002 a característica marcante da educação superior brasileira pauta-se por seu papel econômico como fundamento da política desenvolvimentista vigente. De 2003 a 2014, observa-se uma proposta de ressignificação do ensino superior brasileiro, alinhado ao novo-desenvolvimentismo e ao pacto social redistributivo e, culminando com o aumento substantivo de vagas e instituições; com a alteração da distribuição das instituições, regional e nacionalmente; com a redefinição da relação entre formação-pesquisa-inovação e o papel da Extensão; com o reconhecimento do déficit social do acesso ao ensino superior por exclusão de grupos vulneráveis e a adoção de políticas afirmativas. Observa-se a expansão e interiorização das vagas no ensino público, com a criação de dezoito novas universidades e trinta e oito

institutos federais, (estes últimos orientados à formação profissional) e através do crescimento exponencial das chamadas "vagas públicas" em instituições privadas através de bolsas3 e da ampliação do financiamento estudantil-FIES.

As históricas disputas entre concepções antagônicas de educação apresentada através da breve cronologia se desenrolam no cenário do mercado da educação e culminam com uma educação conformada ao mercado (ensino-capacitação) caracterizada pela expansão do ensino superior através da multiplicação de instituições privadas não universitárias e de cursos de curta duração focados na certificação para o trabalho (educação enquanto produto industrial). Onde ainda temos as instituições públicas e privadas digladiamdo-se por verbas públicas via editais, prestação de serviços educacionais através de parcerias público-privadas. Também se destaca no momento o estímulo à privatização do ensino superior via diversificação das instituições de ensino. Outro grande problema está a relacionar a histórica desigualdade de acesso ao ensino superior brasileiro, resultando em uma taxa de escolarização de 15,1% (IBGE, 2013), muito aquém da meta de 33% determinada pelo Plano Nacional de Educação aprovado em 25 de junho de 2014 (Imperatore, 2019).

A compreensão do contexto histórico-social do ensino superior brasileiro é essencial para a compreensão da extensão, sua relação com as políticas públicas, concepções e práticas. Segundo Diniz (2012, p.10) "A relação entre a Extensão Universitária e as políticas públicas está localizada, predominantemente, no âmbito da interação entre Estado, Universidade e Sociedade".

Para melhor compreensão, segundo Gusgel, 1986 delimitou-se três fases da extensão no Brasil: o pioneirismo, de 1912 a 1930; daí o período das experiências isoladas de 1930 a 1968 e por fim o início do processo de instituicionalização vigente, entre 1969 e 1976. Gusgel delimita um modelo híbrido de Extensão Universitária adotada no Brasil na segunda metade do século XIX, a oferta de cursos de curta duração à população em geral nos moldes das universidades europeias, a realização de conferências e a prestação de serviços na área rural, conforme a experiência norte-americana.

Tais práticas, desarticuladas das demais funções acadêmicas, estavam legitimadas no Estatuto das Universidades Brasileiras com o objetivo de difundir conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, destinando-se "à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais" (BRASIL, Decreto 19.851, 1931).

Essa concepção de Extensão mantém relação direta com os princípios nacionalistas que marcaram aquele momento histórico e se perpetua até os dias atuais. No entanto, ao final da década de 30, o movimento estudantil brasileiro, influenciado pelo Manifesto de Córdoba de 1918, retoma a ideia de universidade popular e do papel da Extensão no fortalecimento da universidade pela projeção da cultura universitária ao povo e seu compromisso com os

problemas nacionais. Se no Estado Novo a Extensão sofre com a vigília (e censura) do Estado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei 4.024, 1961) seu escopo de ação limita-se à oferta de cursos a estudantes regularmente matriculados e egressos.

Essa fase aborda como a Extensão universitária no Brasil, apesar de suprimida durante os governos militares, ressurgiu em fases posteriores, seguindo as diretrizes do marco regulatório. A Lei nº 5.540/68 estabeleceu as normas para o ensino superior no país, tratando a Extensão de forma secundária. Perpetuou-se a dualidade de concepções (cursos livres e prestação de serviços) e determinou que as instituições estendessem suas atividades à comunidade. No entanto, a Extensão permanece desvinculada das demais atividades acadêmicas, sendo realizada por estudantes de forma opcional e sem a participação docente. O texto indica uma aproximação das políticas educacionais brasileiras ao modelo norte-americano, com a ênfase na prestação de serviços por meio de projetos como CRUTAC[3], Projeto Rondon e *Campus* Avançado.

Logo, um *campus* avançado é uma extensão física de uma instituição de ensino superior, localizada fora da sede principal da universidade ou faculdade, geralmente em cidades menores ou regiões mais afastadas. Seu objetivo principal é expandir a oferta de ensino superior, pesquisa e extensão, facilitando o acesso à educação para estudantes que vivem longe dos grandes centros urbanos.

O campus avançado costuma oferecer cursos de graduação e, em alguns casos, programas de pós-graduação, além de promover atividades de extensão e pesquisa que buscam integrar a instituição com as comunidades locais. Esses campi têm a função de descentralizar a educação superior, promovendo desenvolvimento regional e aproximando a universidade das necessidades sociais e econômicas locais.

Ou seja, nesse contexto, a pós-graduação passou por uma redefinição, estabelecendo novas relações com o Estado, a sociedade, o setor privado e as próprias universidades. Observou-se um movimento em direção ao chamado "modelo neoprofissional[4]" de universidades, em detrimento do modelo tradicional centrado na pesquisa e no ensino. Essa mudança não apenas refletiu uma diversificação das universidades, mas também abriu caminho para uma expansão do setor público, por meio de novos acordos entre União, Estados e Municípios.

---

[3] **CRUTAC** (Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária) foi um programa criado no Brasil em 1967, durante o regime militar, com o objetivo de promover a integração entre universidade e comunidade rural, especialmente em áreas carentes. A principal finalidade do CRUTAC era levar serviços de saúde, educação e desenvolvimento comunitário para essas regiões, além de oferecer aos estudantes universitários, principalmente das áreas de saúde e educação, uma experiência prática em um contexto de ação social.

[4] O modelo neoprofissional de universidades, delineado por Valdemar Sguissardi, é caracterizado por uma abordagem competitiva e heterônoma, priorizando eficiência administrativa e resultados quantificáveis. Este paradigma favorece conglomerados universitários e enfatiza a mercantilização da educação, comprometendo a autonomia e os valores sociopolíticos tradicionais das instituições de ensino superior.

Observou-se um conjunto de mudanças significativas nas políticas de fomento à pesquisa para a pós-graduação, conforme apontado por Oliveira e Bianchetti (2004). Em primeiro lugar, houve uma coordenação entre diferentes ministérios, incluindo o Ministério do Trabalho, o Ministério da Ciência e Tecnologia, e o Ministério da Administração e Reforma do Estado, visando implementar alterações na proposta de reforma do Estado. Em segundo lugar, ocorreu a transformação das universidades públicas e institutos de pesquisa em organizações sociais, com o intuito de estimulá-los a buscar recursos governamentais e do setor produtivo para financiar suas pesquisas.

Nogueira (2005) ressalta que a primeira Política de Extensão data de 1975, centralizao a competência do MEC na proposição de diretrizes extensionistas para as universidades, a partir do Plano de Trabalho de Extensão Universitária. O referido plano constituiu um marco na extensão universitária.

Para descrever o desenvolvimento da ação extensionista nas universidades brasileiras a partir dos anos 80, deve-se destacar o papel do Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPOREX) e do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitária (FOREXT) na formulação de diretrizes e políticas para a extensão universitária. Essas iniciativas buscam conciliar objetivo acadêmico e comunitário, promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, valorizar o saber popular e promover a troca de saberes entre a universidade e a sociedade.

No entando, apesar dos avanços nas discussões e nas políticas propostas por esses fóruns, considera-se algumas lacunas e desafios. A Lei de Diretrizes e Bases da Educaçao (LDB) de 1996 não contemplou o principio da interação entre ensino, pesquisa e extensão, o que pode levar a prática extensionista desvinculada da função acadêmica, transformando a universidade em uma prestadora de serviços assistenciais ou comerciais.

O Plano Nacional de Educação de 2001-2010 buscou definir o conceito de Extensão Universitária alinhando-se às discussões dos fóruns FORPROEX e FOREXT, propondo a universalização das ações extensionistas através da obrigatoriedade de 10% dos créditos curriculares para graduação serem integralizados em atividades de extensão, uma meta que não foi alcançada.

Em resposta a essas questões, a Política Nacional de Extensão estabeleceu diretrizes como a interação dialógica, a interdisciplinaridade, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visando impactar na formação do estudante e na transformação social. O terceiro Plano Nacional de Educação (2014-2024) ratifica a importância da Extensão universitária, mantendo a obrigatoriedade curricular e orientando sua integração em programas e projetos de relevância social.

Assim é necessário ressaltar a evolução das discussões e das políticas relacionadas à Extensão universitária no Brasil, mas também destaca a necessidade de superar desafios como a desvinculação da Extensão da função acadêmica e a efetivação das metas estabelecidas nos planos educacionais.

A seguir, para que seja possível compreender a regulamentação da extensão, tem como documento principal a Resoluição nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018 e também Plano Nacional de Educação: Lei 13.005/2014.

Que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Em 2023, foi aprovado o parecer CNE/CES nº 576/2023, em 9 de agosto de 2023 que corresponde a Revisão da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências que descreve o seguinte:

> Este Parecer trata do relatório de atividades da Comissão criada no âmbito da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), com o objetivo de rever e rediscutir as orientações prescritas pela Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, e reformar propósitos relativos à extensão universitária a partir dos efeitos provocados pela Pandemia da Covid-19. A referida Comissão foi instituída por meio da Portaria CNE/CES nº 18, de 14 de setembro de 2020... Considerações iniciais A Resolução CNE/CES nº 7/2018 estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. A referida meta assim proclama: 12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social.

Na verdade, o objetivo na proposta da Resolução em comento e suas alterações acolhe a oncepção da extensão universitária como:

> Função potencializadora na formação dos estudantes e na capacidade de intervir em benefício da sociedade, com propósito de transformação da realidade social, sobretudo das localidades onde as Instituições de Educação Superior (IES) estão inseridas. A concepção da aprendizagem de competências implica, sobretudo, na relação das atividades vivenciais. Nesse aspecto, nada melhor do que projetos e programas de extensão em que os estudantes fazem sua imersão em atividades profissionais práticas. No ano de 2019, quando a referida Resolução deveria iniciar sua implementação, ocorreu a Pandemia da Covid-19 que, por longo período, fechou as portas das IES do país, impedindo, quando foram incrementadas as atividades de ensino e aprendizagem por meio de plataformas digitais, por ensino remoto síncrono ou assíncrono. Nessa perspectiva, a Comissão entende que é necessária a preservação das orientações descritas no Parecer CNE/CES nº 608/2018 e reforça a necessidade da compreensão de que a aprendizagem de competências exige uma imersão prática que a extensão pode oferecer.

As contradições verificadas nos textos legais sobre Extensão Universitária e, agravadas quando comparadas às práticas, para além de um conceito impreciso de ações que não se enquadram em ensino ou pesquisa, evidenciam as incoerências e lacunas da política de ensino

superior. As diferentes concepções de Extensão exprapola as questões meramente semânticas e apontam as concepções ideológicas vigentes nos diferentes contextos históricos e, por consequência, nas políticas públicas/práxis acadêmica (Souza, 1996).

Nessa caminhada, percebe-se que a Extensão transitou do enfoque de fóruns de cultura/difusão do conhecimento (acadêmico) para o de inserção na realidade social e política brasileira. Entretanto, coexistem práticas assistencialistas e mercantis direcionadas à alocação de recursos extraorçamentários via prestação de serviços, oferta de cursos livres e parcerias universidade-indústria desconexas à proposta curricular. No item IV-Reflexões Finais Uma primeira leitura da estratégia 12.7 do PNE 2014-2024 mobiliza e inspira todos os que defendem uma concepção de educação superior orientada para além da formação profissional. Parte-se do conceito de Extensão defendido pelo Forrproex (2012) enquanto processo acadêmico definido e efetivado em função das demandas sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade e da proposta pedagógica dos cursos, coerente com as políticas públicas e, indispensável à formação cidadã (Nogueira, 2005).

A partir dessa concepção de Extensão propõe-se a alteração da forma rígida dos cursos para uma flexibilização curricular pautada no compromisso social e na responsabilidade ético-política das universidades com a sociedade brasileira.

A confirmação da Extensão como função acadêmica desvenda um universo de possibilidades, entretanto desnuda entraves e dificuldades a serem enfrentados em sua implementação como já foi descrito no primeiro capítulo, tem se diversos entraves como:

- A mercadorização da educação;
- Despreparada para o diálogo de saberes com a sociedade;
- A departamentalização da universidade que implica na fragmentação do conhecimento, nos contínuos conflitos de ensino-pesquisa-extensão tendo como consequências o encarceramento do conhecimento na sala de aula/ensino, a hierarquização do conhecimento e a histórica posição subalterna da Extensão;
- A imprecisão teórico-conceitual e metodológica, o conflito identitário da Extensão presente nos documentos institucionais e na legislação, sua insuficiente sistematização e incipiente avaliação, que redundam na proposição de meros e simples arranjos, inserções de ações desarticuladas na “grade curricular”;
- A armadilha do currículo, da disciplinaridade, da compartimentalização que ameaçam a lógica extensionista, seu sentido epistemológico, sua essência crítica e interdisciplinar;
- A deficiente formação docente em Extensão, a desvalorização do fazer extensionista na carreira, remuneração e currículo docentes;
- A gestão empresarial da Extensão, alheia às diretrizes pedagógicas acadêmicas, com foco mercantil;

- Os potenciais impactos, orçamentário e temporal da flexibilização curricular, aliados ao insuficiente financiamento público de programas e projetos de Extensão.

Esses apontamentos objetivam concertar uma reflexão e resgatar o sentido estruturante da educação, da sua relação com o trabalho e suas possibilidades criativas e emancipatórias (Gramsci, 2004). Para além da educação para o mercado, dos embates entre projetos antagônicos de educação e de universidade, da política expansionista em larga escala de um ensino superior precarizado, este é o momento histórico em que a Extensão resgata a sua importância e se coloca no centro das políticas acadêmicas de ensino e pesquisa, pautadas na ética, diversidade cultural e inclusão social.

Nessa conjuntura descreve-se os desafios da Extensão alinhada às demandas sociais e à reconfiguração curricular:

- Demolição dos muros, do isolamento da educação e da universidade; a intermediação com a realidade, a articulação entre teoria-prática, o respeito e valorização à diversidade de sujeitos e práticas;
- Perspectiva Interdisciplinar – integração de saberes (rejeição do cientificismo excludente) e a deposição do distanciamento entre disciplinas, conjugando o ético, o estético, o religioso, o político, o econômico e o social;
- Redefinição de universidade e, por consequência, de projetos de curso, a partir de critérios epistemológico-pedagógicos e não de definições políticoadministrativas meramente instrumentais;
- Concepção de currículo a partir de atividades acadêmicas de ensino-pesquisa-extensão (para além de conteúdos/disciplinas justapostos), que possibilitem trajetórias de formação diferenciadas e articuladas, segmentadas em núcleo “duro”/específico, núcleo de formação geral/complementar e programas e projetos de Extensão;
- A valorização dos núcleos de governança na universidade, com ênfase nos colegiados de curso e núcleos docentes estruturantes – NDEs. Não sendo cúmplices da subversão (e submissão) da Extensão a partir de reducionismos, formalismos inadequados, soluções simplistas e superficiais.

De acordo com o PNE, a curricularização da extensão deve ser uma das estratégias utilizadas pelas instituições de ensino superior para promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Isso significa que as atividades de extensão devem estar articuladas aos objetivos pedagógicos dos cursos, contribuindo para a formação acadêmica dos estudantes e para a promoção do desenvolvimento social.

A curricularização da extensão pode vir a trazer uma série de benefícios tanto para os estudantes como para a comunidade. No que diz respeito aos estudantes, a incorporação das atividades de extensão ao currículo permite que eles tenham uma formação mais completa e

diversificada, desenvolvendo competências e habilidades que vão além do conhecimento técnico. Além disso, a curricularização da extensão pode ser uma oportunidade para que os estudantes tenham contato com as demandas e desafios da sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento do país.

Para a comunidade, a curricularização da extensão pode significar o acesso a serviços e projetos desenvolvidos pelas instituições de ensino superior, que muitas vezes contam com recursos humanos e tecnológicos de ponta. Além disso, as atividades de extensão podem contribuir para a promoção da inclusão social e para o fortalecimento da cidadania, uma vez que as demandas e necessidades da comunidade são consideradas no desenvolvimento dos projetos.

No entanto, a curricularização da extensão não é um processo simples. É preciso que as instituições de ensino superior tenham uma infraestrutura adequada para desenvolver as atividades de extensão e para acompanhar o desempenho dos estudantes. Além disso, é necessário que haja uma articulação entre os departamentos e áreas envolvidas, garantindo que as atividades de extensão estejam alinhadas com os objetivos pedagógicos dos cursos.

Outro importante desafio da curricularização da extensão é a avaliação das atividades desenvolvidas. É preciso que as instituições de ensino superior estabeleçam critérios claros para a avaliação dos projetos de extensão, levando em conta tanto os aspectos acadêmicos como os impactos sociais e comunitários.

Podemos resumidamente falar que a curricularização da extensão é uma prática fundamental para a promoção da integração entre ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a formação acadêmica dos estudantes e para o desenvolvimento social. No entanto, é preciso que as instituições de ensino superior estejam preparadas para enfrentar os desafios e garantir que as atividades de extensão sejam desenvolvidas de forma efetiva e integrada ao currículo dos cursos.

Uma das grandes dificuldades das práticas de extensão universitária está associada à capacidade de quantificar as ações, pelo fato da curricularização exigir dados números e não mais qualitativos, como antes se produzia. Deste modo, a extensão passa a cumprir “um ponto pró-forma” da grade curricular e pode ter com isso, sua principal caraterística ameaçada pela necessidade de fornecer notas e valores que até então não se exigia nas práticas de extensão.

Daí concluir-se que o ponto de partida para a implementação dos 10% de Programas e Projetos integrados ao currículo não é a discussão de uma nova segmentação do currículo mantida a segregação de disciplinas, mas a retomada da reflexão acerca dos diferentes saberes, sob a perspectiva da interdisciplinaridade.

Analisando o documento na D.O.U. de 17/12/2018, Seção 1, Pág. 34 que descreve sobre as diretrizes para as políticas de extensão da educação superior brasileira, com a comissão

composta por Arthur Roquete de Macedo (Presidente), Gilberto Gonçalves Garcia (Relator), Luiz Roberto Liza Curi, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, descrevendo o seguinte:

> Em 16 de fevereiro de 2017, editou-se a Indicação CNE/CES nº 1/2017, com o objetivo de constituir a comissão, no âmbito da Câmara de Educação Superior (CES), do Conselho Nacional de Educação (CNE), para, entre outras atribuições, estabelecer diretrizes e normas para as atividades de extensão, no contexto da educação superior brasileira, bem como para regimentar o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e dá outras providências no campo da ação extensionista na educação superior. Em atendimento à referida indicação, em 17 de fevereiro de 2017, a Câmara de Educação Superior editou a Portaria CNE/CES nº 1, que instituiu comissão para estudar e conceber o marco regulatório para a extensão na educação superior brasileira, na forma desta Resolução, pioneira sobre o tema".
> [...] frente à necessidade de se obter informações gerais que permitissem construir um panorama nacional sobre a prática extensionista nas instituições de ensino superior do país, decidiu-se criar subcomissão de apoio aos trabalhos da comissão, que seria, inicialmente, composta por representantes dos diferentes fóruns nacionais de extensão já existentes. Desse modo, foram, num primeiro momento, convidados a colaborar com a minuta do marco regulatório da extensão os presidentes dos fóruns nacionais de extensão dos segmentos público, comunitário e particular..."

A necessidade de compreender o papel da extensão universitária está deliberando diversas discussões na busca da construção de um panorama nacional. A extensão universitária sempre foi vista como uma ferramenta auxiliadora das políticas governamentais na busca pela melhoria dos índices públicos, o que sempre justificou os investimentos nos programas de extensão. A importância atual de compreender os conceitos chaves da extensão foram definidos a partir deste parecer conforme texto a seguir:

> Em 28 de setembro de 2018, com a participação do Conselheiro Gilberto Gonçalves Garcia e da Conselheira Malvina Tania Tuttman, convidada na ocasião, a comissão de especialistas concluiu a proposta de estrutura do parecer e da resolução, com destaque dado à ordem de prioridade dos assuntos pertinentes e às principais questões a serem evidenciadas no texto regulatório. Os conceitos-chaves da extensão, portanto, foram definidos a partir desse momento e se transformaram, dessa forma, em diretrizes para a construção da primeira minuta a ser debatida com essa finalidade. Partindo das abordagens teóricas e históricas, pode-se encontrar, nas práticas extensionistas das universidades, três concepções ideológicas que se entrecruzam e adquirem materialidade: a posição assistencialista, que se caracteriza pelo atendimento às demandas sociais por intermédio da prestação de serviços à comunidade; a dimensão transformadora, na qual as relações entre universidade e sociedade são dialógicas e buscam a transformação social, e, mais recentemente, o entendimento de que as demandas, advindas da sociedade, são tomadas como novas expectativas de serviços que a sociedade demanda da universidade. A parceria da universidade com os demais setores da sociedade civil, portanto, poderia ser o mecanismo de articulação entre esses atores ao transformar a instituição de ensino também em produtora de bens e serviços" (parecer CNE/CES Nº: 608/2018)

Conforme as concepções ideológicas descritas no documento, centrada no atendimento às demandas sociais, coloca a extensão como uma forma de a universidade contribuir para resolver os problemas concretos da sociedade. Nesse sentido, as ações de extensão são guiadas

pelas necessidades identificadas no contexto social, buscando oferecer soluções práticas e imediatas para essas demandas. Essa abordagem, embora importante para promover a relevância social da universidade, pode correr o risco de reduzir a extensão a um mero prestador de serviços, sem questionar as causas estruturais dos problemas sociais.

Sobre a dimensão transformadora da extensão, se enfatiza o potencial da universidade de promover mudanças sociais mais profundas e duradouras. Nessa perspectiva, as ações de extensão não se limitam a atender às demandas existentes, mas buscam também questionar e transformar as estruturas injustas e desiguais da sociedade. Isso envolve não apenas a resolução de problemas imediatos, mas também o empoderamento das comunidades e a promoção de processo de conscientização e mobilização social.

Por fim, mais recentemente, tem surgido uma compreensão das demandas sociais como novas expectativas de serviços que a sociedade espera da universidade. Nessa visão, a extensão é vista como uma forma de responder às demandas emergentes da sociedade por conhecimento, inovação e serviços de qualidade. Isso implica uma abordagem proativa por parte da universidade, buscando antecipar e responder de forma ágil e eficaz às necessidades em constante evolução da sociedade.

De um modo geral, é importante reconhecer tanto seus pontos fortes quando suas limitações. Enquanto o foco no atendimento às demandas sociais pode garantir a relevância e a utilidade das ações de extensão, corre o risco de reduzí-las a intervenções pontuais e pouco transformadoras. Por outro lado, a ênfase na dimensão transformadora pode gerar uma visão idealizada e utópica da extensão, desconsiderando os desafios e contradições inerentes ao seu trabalho. Já a compreensão das demandas como novas expectativas de serviço pode abrir espaço para uma abordagem mais flexível e adaptativa, mas também pode correr o risco de subordinar a universidade às demandades imediatas do mercado e das elites dominantes, como por exemplo, acesso a financiamento com pautas pré-definidas.

Uma abordagem crítica da extensão universitária deve buscar equilibrar essas diferentes concepções, reconhendo a importância de atender às demandas sociais imediatas, ao mesmo tempo em que se compromete com uma transformação mais profunda e estrutural da sociedade.

> A cada uma dessas concepções corresponde os limites das suas práticas. A atividade eminentemente assistencial às comunidades carentes encontra-se afastada da busca de soluções para os problemas sociais, econômicos e culturais. A concepção que se tem de uma universidade, por vezes redentora, pode atribuir à extensão, e, consequentemente, à própria universidade, tarefas que extrapolam a sua capacidade de ação. A ideia de uma universidade meramente como produtora de bens e serviços, por outro lado, pode estreitar, por uma vertente unicamente mercadológica, seu ethos, cabendo, nesses casos, à extensão universitária tão somente captar recursos nos diversos setores da sociedade civil, por intermédio da prestação de serviços, viabilizada a partir de "parcerias" entre universidades e empresas, impedindo-a de vivenciar, no todo,

> sua capacidade ampla de conceber atividades extensionistas como o lugar de criação e recriação, que incorpora o ensino e a pesquisa em prol do desenvolvimento da sociedade. Diante das novas demandas que o mundo globalizado impõe à universidade, é preciso definir, em relação ao marco legal, as diretrizes macro emanadas neste documento, que permitem conceber a extensão universitária como função potencializadora na formação dos estudantes e na capacidade de intervir em benefício da sociedade, aspecto essencial para que a universidade se realize como instrumento emancipatório do ponto de vista histórico, há de se esclarecer a lacuna sobre o tema no âmbito das políticas públicas (CNE/CES nº 576/2023).

A concepção da universidade como instituição redentora muitas vezes coloca sobre a extensão e a própria universidade uma carga de responsabilidade que pode exceder sua capacidade de ação. Esta visão idealizada atribui à universidade e pepel de solucionar todos os problemas sociais, o que pode levar a expectativas irreais e frustrações tanto por parte da comunidade acadêmica quanto da sociedade em geral.

Ao considerar a universidade meramente como produtora de bens e serviços, sob uma perspectiva exclusivamente mercadológica, corre-se o risco de reduzir seu propósito original e seu compromisso com a formação integral dos indivíduos e com o avanço do conhecimento. Essa visão estreita do papel da universidade pode comprometer seu ethos, sua identidade e sua autonomia acadêmica, tornando-a refém das demandas do mercado e das pressões externas por resultados imediatos e quantificáveis.

Neste contexto, a extensão universitária pode ser percebida apenas como uma fonte de captação de recursos, por meio da prestação de serviços à comunidade, muitas vezes viabilizada por meio de parcerias com empresas e outras instituições. Isso pode limitar a extensão a um papel secundário, subordinado aos interesses comerciais tecnocráticos, em detrimento de sua verdadeira vocação como espaço de criação e recriação, onde o ensino, a pesquisa e a extensão se integram em prol do desenvolvimento social.

Deve-se enfatizar a importância de resgatar o sentido original da extensão universitária como parte indissociável da tríade ensino-pesquisa-extensão, contribuindo para a formação cidadã dos estudantes, para o avanço do conhecimento científico e para a promoção do desenvolvimento social. Isso requer uma visão mais ampla e holística da universidade, que reconheça sua responsabilidade social e seu compromisso com a contrução de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável.

É fundamental que a universidade e a extensão universitária sejam valorizadas não apenas como prestadoras de serviços, mas como agentes de transformação social, capazes de promover uma educação crítica e emancipatória que contribua para a contrução de um mundo melhor para todos. Essa é a verdadeira missão e vocação da universidade e da extensão universitária, que devem ser preservadas e fortalecidas em meio aos desafios e transformações do mundo contemporâneo.

3.2 PROEC – PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA UNESPAR

A Pró-Reitoria de Extensão e Cultura tem como objetivo compartilhar conhecimentos através de programas educacionais e culturais, tendo como base a integração da Universidade com a sociedade, contribuindo para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida, sempre associada ao Ensino e à Pesquisa. (https://www.unespar.edu.br)

Conforme documentos institucionais (https://www.unespar.edu.br), "a PROEC tem o compromisso de promover o diálogo entre o saber científico produzido na Universidade e os saberes leigos, populares e tradicionais proveniente de diferentes culturas".

Além disso, ela tem como missão desenvolver, coordenar e estimular projetos e atividades de produção, preservação e divulgação artísticas culturais, desenvolvidas nos campus da Unespar buscando manter a harmonia entre formação de pessoas e a construção do conhecimento e da cidadania.

A Proec possui missão, visão e valores, onde a missão tem por objetivo compartilhar conhecimentos através de programas educacionais e a busca de uma integração da Universidade com a sociedade na qual interage já a visão da PROEC destaca o compromisso em promover um diálogo entre o saber científico e os saberes leigos, tradicionais e populares de diferentes culturas regionais (PROEC).

Os valores institucionais vêm de encontro com a preservação de culturas, com um ambiente de respeito entre a equipe de trabalho e o público, respeito institucional, comprometimento junto aos projetos de extensão e ainda a preservação de parcerias de intercâmbio nacional e internacional.

Sobre as diretrizes da política nacional na Unespar, entende-se que:

> A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmicos e populares, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

Ainda analisando a documentação sobre as orientações da extensão, a Unespar segue a resolução 042/2022 - CEPE/UNESPAR que "compreende a Extensão Universitária como uma atividade acadêmica, articulada de forma indissociável ao Ensino e à pesquisa, marcada por um

processo educativo, cultural e científico que orienta a relação transformadora entre a Universidade e Sociedade". Dentro da regulamentação da Unespar, se esclarece sobre os cursos ofertados para acadêmicos, deixando claro o que corresponde à extensão e o que consiste em atividades extraclasses ou complementares, que alguns acadêmicos ainda confundem.

Ainda na regulamentação, esclarece que as atividades de extensão devem sempre envolver acadêmicos em suas atividades, sob a orientação docente. Lembrando que, tanto o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 quando as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira aprovada pelo MEC em dezembro de 2018, estabelecendo que as atividades de extensão devam compor, no mínimo 10% do total da carga horária curricular estudantil, o que irá contribuir para a formação cidadã dos estudantes. Assim como as diretrizes curriculares nacionais, a Unespar prioriza ações que visem à superação das condições de desigualdade e exclusão existentes no Brasil.

3.3 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UNESPAR: EXEMPLOS E DIFICULDADES

A curricularização da extensão tem sido alvo de discussões constantes e de análises em busca das boas práticas extensionistas. No início de 2022, através de um memorando com instrução normativa conjunta nº 02/2021 PROEC/PROGRAD, apresentou-se um cronograma final de alterações de PPCs dos cursos de Graduação do Plano de trabalho para verificação, regularização, e implantação de ACEC (ações de curricularização da extensão) nos cursos de graduação sendo que este documento atende a Etapa 3 do "Plano de Trabalho para Verificação e Regularização de ACEC nos cursos de Graduação da UNESPAR a partir do recebimento dos relatórios produzidos pelos Colegiados de curso:

Quadro 16 - Cronograma de plano de trabalho para análise e regularização das ACECS

ETAPA	PRAZO DE EXECUÇÃO
a) Etapa 1 – Aprovaçao no Colegiado do formulário de verificação de ACEC e encaminhamento à Direção de Área para homologação	30/09/2021
b) Etapa 2 – Aprovação no Conselho de Centro do relatório de verificação e regularização de ACEC nos cursos de graduação e encaminhamento à Comissão de ACEC	13/10/2021

c)	Etapa 3 – Apresentação, pela Comissão de ACEC, de cronograma de trabalho para alterações no PPC de cada curso	20/10/2021
d)	Etapa 4 – Elaboração das propostas de alterações de PPCs, conforme cronograma, com inserção de ACEC e encaminhamento ao CEPE	Fluxo contínuo até agosto de 2022

Fonte: PROGAD, 2021

A Comissão de ACEC realizou uma agenda para atendimento das solicitações de suporte demandados pelos Centros de Área e Coordenações de Curso.

Para entender a prática da curricularização da extensão na Unespar, foi utilizado como base de análise o PPC do curso de Administração de Unespar – Campus Paranaguá, onde desde as justificativas até o momento da explanação da curricularização é possível perceber fortes influências externas, inclusive de organismos mundiais, que aparece claramente nas justificativas e ações futuras do colegiado em estudo, onde se descreve ações aliadas as ODS (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável) da ONU (Organização das Nações Unidas).

Porém o que se pode perceber é que o aluno não mais é o protagonista das ações extensionistas, mas há uma adequação das necessidades públicas gerais e uma "possível intervenção" acadêmica em busca de melhorias de processos já existentes, e ainda, em busca de fundos de investimentos compatíveis. Pode-se observar, por exemplo, que se criam justificativas moldadas de acordo com o mercado mundial, onde analisamos o parágrafo a seguir retirado do PPC de Administração, p. 35 onde descreve:

> O ambiente escolar ou universitário pode ser considerado como um dos lugares mais adequados para se trabalhar os elementos que integram o Pacto Global e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis", contudo as práticas mais simples e racionais como a realização de ações de políticas de permanência do acadêmico, as condições mínimas para seu desenvolvimento, não foram e não estão relatadas nas intervenções (Lima, 2018, p. 32).

Há contradições claras, onde se "prega" atingir metas descritas nas ODS mundial, como por exemplo, erradicação da pobreza, e o acadêmico não consegue dar continuidade aos seus estudos por falta de políticas de permanência, fazendo com que muitos tenham que desistir e trancar a matrícula por falta de condições mínimas de sobrevivência.

No PPC do colegiado de Administração do campus de Paranaguá da Unespar, já implantou disciplinas atendendo o percentual da curricularização da extensão, porém a maior dificuldade está associada em compreender a importância da extensão e sua execução, pois se criou ações e movimentos induzidos nas práticas extensionistas e ainda os resultados

qualitativos ficam a margem de interpretações externas e a necessidade de caracterizar as práticas extensionistas como parte da disciplina engessa as reais proposições extensionistas e ainda para que haja a participação ativa de todos os acadêmicos assistidos pela disciplina é algo bem adaptado, onde a real interação com a sociedade é fortemente induzida e não espontânea.

A curricularização é um projeto em desenvolvimento e as adequações deverão ser constantes até que seja possível desenvolver uma prática inclusiva, correspondente aos conceitos extensionistas e que possibilite ainda mensurar dados de forma clara e a contemplar os requisitos mínimos.

Em reunião com a PROEC (Pró-reitoria de extensão e cultura da Unespar) ocorrida no ínicio do ano letivo de 2024, observamos os relatos e descrições acerca das práticas extensionistas nas disciplinas que possuem carga horária com extensão, e baseado nos relatórios a PROEC descreve que é necessário qualificar projetos para com isso atingir de forma quantitativa e de impacto na sociedade sempre buscando novos fomentos.

Ressaltaram que os diálogos entre sociedade e universidade devem ser constantes. E outro importante avanço já mencionado anteriormente refere-se a Capes sinalizando financiamento da extensão na pós-graduação e *stricto sensu.*

Outra motivação real das práticas extensionistas devem estar atentas as demandas sociais para atingir públicos específicos, por exemplo, no caso de ações online que caso seja usado um PODCAST por exemplo para extensão, este deve atingir a comunidade justificada nas proposições.

O movimento considerado pela PROEC (2024) mais importante é que o primeiro passo da extensão se refere a indissociabilidade de ensino-pesquisa-extensão, e que toda ação de extensão gera pesquisa sim.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou a importância da extensão universitária na formação do discente como cidadão pleno, sua responsabilidade e comprometimento social. Quando se torna possível estender o conhecimento científico ao conhecimento cultural e empírico percebe-se um maior e melhor desenvolvimento, até porque a postura dos indivíduos participamtes do processo modificam de modo geral no momento em que eles compreendem suas responsabilidades perante o ambiente no qual interage.

Concluí que a extensão universitária é essencial e beneficiará não apenas o corpo docente, mas todo o conjunto, sendo discente, docentes, sociedade civil atendida. O projeto de ensino superior no Brasil, considerando suas várias fases, não enfatizou a extensão universitária, ela sempre apareceu em segundo plano, atrás do ensino e da pesquisa. A trajetória feita no processo de institucionalização da extensão universitária no Brasil é marcada por várias idas e vindas. No entanto, a falta de consenso sobre a obrigatoriedade da curricularização da extensão prejudica a qualidade dos resultados dos projetos.

Embora haja grandes dúvidas da forma como se dará a implementação obrigatória da extensão universitária é de suma importância a realização de debates sobre a execução das práticas extensionistas através da curricularização da extensão. Com isso a divulgação das vagas pode proporcionar melhores resultados para a educação e para a sociedade. A ação de Paulo Freire e da União Nacional dos Estudante (UNE) representaram uma nova proposta de extensão, diferenciando-se daquela que vinha sendo feita no país, cuja inspiração eram os modelos europeu e norte-americano. A extensão era vista como uma relação em que universidades e comunidade trocavam saberes. Esses projetos e eventos seriam implantados não só dentro das universidades mais principalmente fora, em locais mais críticos de falta de informações, comunidades e vilarejos, com o intuito de levar informações para outras pessoas,

abordando assuntos como pandemias, epidemias, doenças transmissíveis entre outras informações.

Tendo em vista que a extensão poderia receber o mesmo reconhecimento e prestígio concedidos à pesquisa científica. Portanto, a curricularização da extensão está avançando lentamente e com dificuldades.

Diante do explanado, observa-se que os objetivos deste trabalho está sendo alcançado. Percebe-se que extensão é uma atividade acadêmica que visa à difusão de conhecimento acadêmico, e a interação deste com o saber popular (senso comum) para melhor compreensão de problemas e demandas sociais. Desta compreensão, parte-se para a elaboração de uma atividade, multidisciplinar, que fará uso de mão de obra em formação acadêmica, para usar os conhecimentos formais de maneira multiprofissional na resolução das dificuldades da população participe das atividades extensionistas. É nesta aproximação que a comunidade externa às IES podem perceber que a academia não é algo distante, fechado, elitista. E é nesta prática educativa que o discente pode desenvolver-se simultaneamente como profissional.

Como descrito sobre a Unespar, há cursos já em processo de execução da curricularização da extensão, porém as necessidades de adaptações contínuas são inevitáveis por compreender que a curricularização é uma prática recente nas ações curriculares das universidades e que as formas de obter os resultados sobre as práticas extensionistas deverão ser cada vez mais refinadas para melhor descrever as ações de curricularização da extensão.

No exemplo no qual faço parte da implantação da curricularização, com as adequações do PPC (Plano Política Pedagógico de curso), no Bacharelado de Administração da Unespar Campus Paranguá, as práticas extensionistas tiveram um crescimento considerável atendendo as demandas curriculares básicas exigidas e ainda, com a implantação de práticas como as adequeções aos ODS (Obejtivo do desenvolvimento sustentável). A busca pela difusão e a disseminação do conhecimento dos saberem científicos e populares, da informação e da cultura, torna a extensão universitária acessível à sociedade e favorece a modificação social e pedagógica. É importante destacar que a extensão vem ocupando mais espaço nas políticas públicas e existem perspectivas de investimentos em projetos de extensão, como podemos destacar editais abertos para submissão nos âmbitos da Itaipu Binacional, por exemplo, estreitando as relações com as Instituições de Ensino Superior e sociedade civil com boas propostas extensionistas.

Nesta concepção crítica e emancipatória a extensão universitária deve priorizar ações que busquem a superação das atuais condições de desigualdade e exclusão indo de encontro as propostas do PPC de Administração, por exemplo, superando as condições atuais e pormovendo a melhoria e superação (PPC, 2019).

O projeto do Colegiado de Administração com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio teve início no ano de 2019 e foi incorporado de forma interdisciplinar a todos as atividades e eventos do Colegiado.

O ambiente escolar ou universitário pode ser considerado como um dos lugares mais adequados para se trabalhar os elementos que integram o Pacto Global e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis, pois o mesmo é um espaço propício para a formação de cidadãos críticos e criativos, com uma nova visão de mundo. Professores e gestores devem estar voltados para uma prática de sensibilização e conscientização, para que mostrem aos alunos a má distribuição no acesso aos recursos naturais e envolver os mesmos em ações eticamente corretas.

Nesse contexto, é possível que gestores e professores colaborem com a conscientização dos acadêmicos sobre questões relacionadas aos direitos humano, meio ambiente e qualidade de vida, trabalho e combate à corrupção, assim todos os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável vem sendo debatidos pelo Colegiado de Administração de acordo com a agenda 2030 na busca por melhoras práticas sociais.

Dentre os projetos de extensão do campus de Paranaguá dá-se destaque para: Couro de peixe (Prof.ª Kátia Kalko); Universidade aberta à terceira idade (Prof. Sebastião Cavalcanti Neto); Educação Especial e Inclusiva: Conhecer e Viver a diversidade (Projeto CAIES/Prof.ª Rosineide Batista Cirino); Fora das grades: Experenciando a Literatura e o Cinema como Prazer e Liberdade (Prof.ª Beatriz Ávila Vasconcelos); Programa Patronato Penitenciário (Prof.ª Elaine Lopes); Grupo de Estudos e Encontro de Psicologia e Educação: Implicações no Processo de Ensino e Aprendizagem (Prof. Emérico Arnaldo de Quadros); Centro de Excelência em Administração – CEAD (Prof. Sebastião Cavalcanti Neto); Aprendizagem vivencial: o caso Empresa Júnior Ilha do Mel (Prof. Sebastião Cavalcanti Neto); EDEPE- 29 Encontro de Pedagogia do Litoral do Paraná. Semana Acadêmica de Biologia; simplificando questões de Língua Portuguesa (Prof.ª Ivone Ceccato); SEMAD- Semana Acadêmica de Administração; ENACILLA- Encontro Internacional de Administração, Ciência e Interdisciplinaridade do Litoral Paranaense; Feira do Empreendedor do Litoral Paranaense; e Encontro de Educação Matemática, dentre outros. (PPC, 2019).

Por fim, posso afirmar que os avanços nas práticas extensionistas são positivos e que vem em constante crescimento, e que nos projetos futuros acredito que tem muito a melhorar.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Ana Paula Ferreira. **Ensino superior no Brasil:** expansão e mercantilização na contemporaneidade. Temporalis, v. 16, n. 32, p. 123-140, 2017.

ALMEIDA DE CARVALHO, Cristina Helena. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, 2013.

BERNHEIM, C, T.; CHAUI, M. de S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento:** Cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. **Da Universidade à Commodity Cidade**. Ou de como e Quando, se a Educação/Formação é Sacrificada no Altar do Mercado, o Futuro da Universidade se Situaria em Algum Lugar do Passado. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BOAVENTURA de Sousa Santos. **Universidades no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edélcio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. **Uma breve história da Universidade no Brasil:** de Dom João a Lula e os desafios atuais. Gestão universitária: os caminhos para a excelência. Porto Alegre: Penso, p. 19-42, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, 1988. Versão atualizada.

BRASIL**. Decreto n. 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, 15 dez. 2017. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.851,** de 11 de abril de 1931. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15/04/1931.

BRASIL. **Mapeamento da infraestrutura laboratorial das instituições de pesquisa do MCTI:** relatório preliminar. Brasília: MCTI, 2013.

BRASIL. **Decreto n. º 62.927**, de 28 de junho de 1968. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62927-28-junho-1968-404732-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso: 06 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto n. º 67505**, de 06 de novembro de 1970. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-67505-6-novembro-1970-409061-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso. 05 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. º 7732,** de 14 de fevereiro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7732.htm Acesso: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Plano nacional de extensão**. Ministério da Educação. Brasília. 1999.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Conselho Nacional de Educação. Resolução no 7, de 18 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 e atualizações – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Série Mais Educação**. Educação Integral. Texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009d.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SINAES).** Avaliação Externa das Instituições da Educação. Brasília. 2006.

CAPES/SESU. **Portaria Conjunta nº 3**, de 16 de novembro de 2023 http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=13622#anchor

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **O PROUNI no Governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior.** Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, especial, p. 979-1.000, out. 2006.

CARVALHO, Helena Almeida de Carvalho. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas Universidade de Brasília. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 54 jul. -set. 2013.

CATANI, A. M. e OLIVEIRA, J. F. de. (2002) **Educação superior no Brasil:** reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis, RJ: Vozes.

CHARLES, S. **A universidade na época democrática:** problemas e desafios. Integração, v. 11, n. 43, p. 359-368, 2005. Recuperado de ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/359_43.pdf

CHAUI, M. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 5-15, 2003.

CHAVES, V. L. Ja**. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro:** a formação dos oligopólios. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, jun. 2010. Disponível em: <Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000200010&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 17 maio 2024. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000200010

CHESNAIS, F. **Mundialização da Capital.** São Paulo: Editora Xamã, 1996.
CM Consultoria. Fusões e aquisições no ensino superior: panorama setorial. 2010

CONAE. **Documento final**, 2010. Disponível em: < http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2024.

CORBUCCI, P. R. **Desafios da educação superior e desenvolvimento no Brasil.** Brasília: Ipea, 2007. (Texto para Discussão, n. 1287).

COSTA. B. **Lei nº 5.540/68** - A reforma do ensino superior: um projeto de hegemonia. Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 85–96, 1991.

CUNHA LA. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. 2. Mattos PLCL. As universidades e o governo federal. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

CUNHA, L. A. C. R. A expansão do ensino superior: causas e consequências. **Revista Debate e Crítica**, n. 5, p. 27-58, 1975.

CUNHA, L.A. **A Universidade Reformada**. Campinas: Autores Associados, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **Extensão universitária no Brasil:** história, conceitos e práticas. São Paulo: Editora Senac, 2007.

CUNHA, M. R. **Gestão estratégica de IES:** modelos e funções do planejamento estratégico em universidades públicas e privadas de Palmas – Tocantins (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2011.Recuperado De Http://recil.grupo lusófona.pt/handle/10437/3804. Acesso em: 19 mai. 2024.

DINIZ, C. C.; VIEIRA, D. J. Ensino superior e desigualdades regionais: notas sobre a experiência recente do Brasil. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, v. 36, n. 129, p. 99-115, 2015.

DORIA, F. A. **A crise da universidade.** Rio de Janeiro: Revan, 1998. FIES. Programa de Financiamento Estudantil. O que é o Fies, 2016.

DUARTE, Rodrigo. **Adorno/Horkheimer & a Dialética do Esclarecimento**. Ed Zahar, 2008

DURHAM, E. **O ensino superior no Brasil**: público e privado. São Paulo: USP, 2003. (Documento de Trabalho, n. 3/03). Disponível em: <http://goo.gl/CJOMvi>. Acesso em: 17 mai. 2024.

FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

FÓRUM DE EXTENSÃO DAS IES BRASILEIRAS. INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO: passo a passo. Brasília: Fórum, 2004.

FRANÇA, Luiz de. **Universidades corporativas crescem 2.400% em dez anos**. Veja, São Paulo: Abril, 6 maio 2009.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. (7a. ed.). São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. Recuperado de http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L.C. **"A Reforma Universitária Brasileira".** Campinas: Autores Associados, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Trabalho e conhecimento**, dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, Gaudencio. **Pandemia, Mercantilização da Educação e Resistência Popular.** Germinal: Marxismo e Educação em debate: Salvador, v.13, n.1, p.636-652, abr. 2021.

GOMES, P. A. **O desenvolvimento brasileiro e a necessidade de formação de recursos humanos.** In: S. S. Colombo, G. M. Rodrigues & Colaboradores (Orgs.), Desafios da gestão universitária contemporânea. [recurso eletrônico] (Cap. 3, p. 59-80). Porto Alegre: Penso, 2011.

GOMEZ, Simone & Corte, Marilene & Rosso, Gabriela. (2018). A Reforma de Córdoba e a educação superior: institucionalização da extensão universitária no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**. 5. e 019020. 10.20396/riesup.v5i0.8653655.

GORGULHO, Vinícius. **Qualidade em pauta.** Ensino Superior, São Paulo: Segmento, n. 107, p. 24-28, ago. 2007.

GUTTMANN, Robert. **Uma introdução ao capitalismo dirigido pelas finanças**. Novos Estudos, São Paulo: CEBRAP, n. 82, p. 11-33, nov. 2008.

HOLANDA, Juliana. **O desafio é ser atraente**. Ensino Superior, São Paulo: Segmento, v. 9, n. 100, p. 28-35, 2007.

HOPER. **Análise setorial da educação superior privada –** Brasil. Foz do Iguaçu, 2015. https://g1.globo.com/economia/mercados/noticia/2014/07/fusao-da-anhanguera-e-kroton-cria-17-maior-empresa-da-bovespa.html 04/07/2014 14h33 - Atualizado em 04/07/2014 14h33 https://vestibular.brasilescola.uol.com.br/noticias/cursos-mais-procurados-pesquisa-google/354157.html

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. **Curricularização da extensão:** experiência da articulação estensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais / Simone Loureiro Brum Imperatore. - Rio de Janeiro: Gramma, 2019.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE.** Censo 2010. Recuperado de http://censo2010.ibge.gov.br/pt/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Censo 2013. Recuperado de http://inep.gov.br KLEBER, K.; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP. Censos da Educação Superior. Brasília: INEP, 1995-2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em <http:// portal.inep.gov.br/básico-censo-escolar-sinopse-sinopse > acesso em 05 mar. 2024.

JEZINE, Edineide. **As práticas Curriculares e a Extensão Universitária.** Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, 2004

JUNIOR, Manoel Maximiano. **Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária (IBEU**), Campina Grande-PB: EDUFCG, 2017.

LEITÃO, Ana Lurdes Maia Leitão e NETO, Gil Camelo. **As práticas extensionistas**: aplicação no ensino superior privado, 07 2023.

LIMA, Kátia. **Expansão da Educação superior brasileira na primeira década do novo século.** In: Pereira, Larissa; Almeida, Ney Luiz Teixeira (orgs). Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro; Lumen Juris, 2013. P 11-34.

LOPREATO, Francisco Luiz Cazeiro. **A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado...**; Finanças públicas, renúncia fiscal e o PROUNI no Governo Lula. Impulso, Piracicaba: UNIMEP, v. 16, n. 40, p. 93-104, maio/ago. 2005.

MAGALHÃES, A. M. **A identidade do ensino superior:** a educação superior e a universidade. Revista Lusófona de Educação, v. 7, p. 13-40, 2006.

MARI, C. L. **"Sociedade do Conhecimento" e Educação Superior na década de 1990**: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas. 2006. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MARTINS, C. B. **O ensino superior brasileiro nos anos 90**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000.

MARTINS ACP. **Ensino superior no Brasil:** da descoberta aos dias atuais. Acta Cir Bras [Internet]. 2002; 17:04–6. Disponível em : https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001. Acesso: 12 mai. 2024.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. O Capital: **crítica da economia política.** Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAUÉS, O. C. Ensino superior na ótica dos organismos internacionais. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 13-30, mai./jun. 2019 documentos/2016/notas sobre _o_ censo da educação superior 2016.pdf. Acesso em: 02 jul. 2024..

MENDONÇA, E. F. **A Regra e o Jogo:** Democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: UNICAMP, 2000.

MENEZES, L. C. **Universidade sitiada:** a ameaça de liquidação da universidade brasileira. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. Rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002. 1102 p.

MÉSZÁROS, István Tavares. **Educação para além da Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA DEFESA. **Projeto Rondon:** Planejamento estratégico. Disponível em www.url:https://www.defesa.gov.br/internet/sitios/internet/projetorondon/historico/planejamentoestratégico. Acesso: 14 mar. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP**. Censo da Educação Superior 2016. Notas Estatísticas.

Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/. Acesso: 13 mar. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Fundação Capes.** O que é a UAB. 2016. Recuperado de http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (MEC/INEP). Censo da Educação Superior 2015. [2016]. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/Notas_Estatisticas_Censo_Superior_2015.pdf. Acesso: 18 mai. 2024.

MINTO, Lalo Watanabe. **A EDUCAÇÃO DA "MISÉRIA":** PARTICULARIDADE CAPITALISTA E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL. Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pósgraduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração História, Filosofia e Educação. Campinas 2011.

MOITA, F. M. G. da S. C.; DE ANDRADE, F. C. B. **A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:** o caso do estágio de docência na pós-graduação. Olhar de Professor, *[S. l.]*, v. 8, n. 2, 2009. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1441. Acesso em: 21 abr. 2024.

MORAES, Maria Célia Marcondes de Cunha, Luiz Antonio. **Extensão universitária e desenvolvimento social.** São Paulo: Editora Senac, 2011.

MORAES, R. C.; SILVA, M. P. **O peso do Estado na pátria do mercado:** os Estados Unidos como país em desenvolvimento. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NELSON, R. **As fontes do crescimento econômico**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

NEVES, R. C. L. **Governança para uma Universidade de Classe Mundial:** desafios e perspectivas. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração-MPA) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Bra-sileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

OLIVEIRA, D. A. **Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares**: Contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.

Oliveira, Romualdo Pereira de. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil.** Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PATTARO, Rita de Cássia Ventura e MACHADO, Vera Lucia de Carvalho. Educação Integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. **Revista Educação**, V.44, 2019.

PORTAL MEC. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** - Lei n. 9394/96. 1996. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso: 19 mar. 2024.

PPC, **Plano Político Pedagócico do Curso de Administra**ção. Unespar, 2019.

PROGRAD. **Pró Reitoria de Graduação Unespar**. https//prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/base-de-dados/2022/estusantes-matriculados-2022. Acesso: 12 mar. 2024.

PROGRAD, Pró Reitoria de Graduação Unespar, 2016. Palestra sobre **"Reflexões sobre concepções de universidade"** com Lígia Márcia Martins.

RAMOS, Gustavo Teixeira. **A classe trabalhadora e a resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016 (Projeto Editorial Praxis).

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. As Bases Institucionais da Política de Extensão Universitária: Entendendo as Propostas de Universidades Federais nos Planos de Desenvolvimento Institucional. **Revista. Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p.1-17, 2019

RODRIGUES, G. M. **Ensino privado:** a qualidade e a imagem. In: S. S. Colombo, G. M. Rodrigues & Colaboradores (Orgs.), Desafios da gestão universitária contemporânea. [recurso eletrônico] (Cap. 2, p. 43-58). Porto Alegre: Penso, 2011.

RONZELLI JÚNIOR, P. **A extensão universitária**. Disponível em www.mackenzie.br/extensao_universitaria.html. São Paulo, 2003. Acesso: 14 mai. 2024.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990).** Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SAMPAIO, Helena, LIMONGI, Fernando e TORRES, Haroldo. **Equidade no ensino superior brasileiro.** 24º Encontro Anual da ANPOCS. Petrópolis, 2000.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro**. NUPES (Núcleo o de Pesquisa sobre o Ensino Superior – USP

SAVIANI, Dermerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**– Campinas SP: Autores associados, 2007. – (Coleção memória).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico - crítica primeiras aproximações**. – 9ª ed.Campinas SP: Autores associados, 2000

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWARTZMAN, J. (Org.). **Economia regional:** textos escolhidos. Belo Horizonte: Cedeplar, 1977.

SERAFIM, ANDREA BIER. **A curricularização da extensão e o neoliberalismo:** a governamentalidade na resolução e nos discursos de docentes. Universidade São Francisco, 2023.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; Motejunas, Paulo Roberto; Hipólito, Oscar; Lobo, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **A evasão no ensino superior brasileiro.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; Sguissardi, Valdemar. **A educação superior privada no Brasil:** novos traços de identidade. In: Sguissardi, Valdemar (Org.). Educação superior: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000. p. 155-177.

SIQUEIRA, H. **Dinâmica regional brasileira (1990-2012)**. In: BRANDÃO, C.; SIQUEIRA, H. (Org.). Pacto federativo, integração nacional e desenvolvimento regional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013.

SORDI, Jaquelini. **Da expansão à evasão: um panorama da educação superior privada do Brasil no século XXI.** Disponível: https://iqc.org.br/observatorio/artigos/educacao/da-expansao-a-evasao-um-panorama-da-educacao-superior-privada-do-brasil-no-seculo-xxi/ 10-10-2022. Acesso: 11 mai. 2024.

SOUSA, Ana Luiza. **A história da Extensão Universitária.** 1996. DOU: 10.13140/RG.2.2.35619.45607.

SOUZA FILHO, Alípio de. **O ideal da universidade e de sua missão.** In: MOLL, Jaqueline; EVEGNANI, Palmira (org). Universidade e mundo do trabalho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SOUZA, K. P. de; SANTOS, N. L.; SILVA, R. dos S. da. A Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: As Contradições e os Avanços possíveis na realidade cearense. **Revista Inter-Ação,** Goiânia, v. 45, n. 2, p. 317–334, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i2.62773. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/62773. Acesso em: 23 abr. 2024.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias:** acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TREVISAN, L. (Orgs.) **Produzindo capital humano:** o papel do ensino superior privado como agente econômico e social. São Paulo: De Cultura, 2010.

TUMOLO, Paulo Sergio. OLIVERIA, André Ricardo. BUENO, Juliane Zacharias. **Da Educação Pública á Educação Privada:** Os Rumos do Ensino Superior no Brasil. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.13, n.1, p.119-137, abr. 2021. ISSN: 2175-5604.

Universidade Federal do ABC. **A Extensão Universitária e sua expressiva representatividade para a UFABC**. https://www.ufabc.edu.br/administracao/reitoria/noticias/acessibilidade-e-politicas-afirmativas-aprender-discutir-e-viabilizar-essas-acoes-sao-compromissos-institucionais-na-ufabc-3#, acessado em agosto de 2024.

VARGAS, Hustana M.; PAULA, Maria de Fátima C**. Novas fronteiras na democratização da educação superio**r: o dilema trabalho e estudo. 34º Reunião anual da ANPEd, 2011.

VIEIRA, D. J. **Desenvolvimento regional, C & T e ensino superior: notas sobre o contexto recente do Brasil e da Bahia.** Bahia Análise & Dados, v. 26, n. 1, 2016. WILLIAMSON, J. Desigualdade regional e o processo de desenvolvimento regional: descrição dos padrões. In:

VIEIRA, Danilo Jorge. **Evolução do ensino Superior Brasileiro em Período Recente:** NOVAS PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL? 2017. Disponível: https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9032. Acesso: 11 mai. 2024.

WANDERLEY, L. E. W. A "nova" (des) ordem mundial: implicações para a universidade e a formação profissional. **Revista Serviço Social e Sociedade.** São Paulo: Cortez, ano XV, p. 44, abril, 1994. Acesso em 22 abr. 2024.

ANEXOS

ANEXO 1 – DECRETO LEI 2208 97

DECRETO Nº 2.208 DE 17 DE ABRIL DE 1997 Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos:

IV – Qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – Básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – Técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;

III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º. A educação profissional de nível básico e modalidade de educação não-formal e duração variável, destina-se a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional

ANEXO 2 – DECRETO 5154 DE 2004

DECRETO Nº 5.154, DE 23 DE JULHO DE 2004

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, D E C R E T A:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - Formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - Educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - Organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - Articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1o, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1o Para fins do disposto no caput considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2o Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho. Art. 4o A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2o do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados: I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1o A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - Concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subseqüente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2o Na hipótese prevista no inciso I do § 1o, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5o Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pósgraduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6o Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1o Para fins do disposto no caput considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2o As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7o Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento. Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 8o Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9o Revoga-se o Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997. Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA Fernando Haddad

ANEXO 3 – PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Plano Nacional de Extensão Universitária Edição Atualizada Brasil 2000 / 2001
Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC

APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

Este Plano Nacional de Extensão Universitária, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto, reflete o compromisso da universidade com a transformação da sociedade brasileira em direção à justiça, à solidariedade e à democracia. A adesão de outras instituições de ensino superior significa adesão a esses princípios, objetivos e diretrizes. O Plano não pretende subtrair das universidades a capacidade de decidir sobre seus programas de extensão universitária. Tendo sido elaborado em debate aberto, representa o pensamento de grande parte das comunidades universitárias brasileiras, reconhece a autonomia da universidade e apresenta propostas orientadas por valores civilizatórios.

PONTO DE PARTIDA A extensão universitária é a atividade acadêmica capaz de imprimir um novo rumo à universidade brasileira e de contribuir significativamente para a mudança da sociedade. Nos dez anos de existência do Fórum - com uma nova Constituição, uma nova LDB

e com o Plano Nacional de Educação -, seus conceitos amadureceram, seus instrumentos foram aperfeiçoados e suas principais dificuldades foram afastadas. Assim é que, no Fórum de Pró-Reitores, elaborou-se o Programa Universidade Cidadã, em que foram definidos oito eixos temáticos considerados áreas importantes de atuação para o momento em que vivemos e nos quais as universidades já trabalhavam, atendendo às demandas da sociedade. O Programa Universidade Cidadã foi o ponto de partida para a produção deste Plano Nacional.

POLÍTICAS PÚBLICAS As universidades públicas brasileiras são instituições criadas para atender às necessidades do país. Estão distribuídas em todo o território nacional e em toda a sua existência sempre estiveram associadas ao desenvolvimento econômico, social, cultural e político da nação, constituindo-se em espaços privilegiados para a produção e acumulação do conhecimento e a formação de profissionais cidadãos. Por isso, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão propõe a participação dessas universidades nas discussões, elaboração e execução de políticas públicas que tenham a cidadania e o cidadão como suas principais referências. 1 Referência de 1997, quando o texto começou a ser redigido.

3 BREVE HISTÓRIA GÊNESE E CAMINHOS A universidade brasileira surgiu tardiamente, na primeira metade do século XX, pela união de escolas superiores isoladas criadas por necessidades práticas do governo, por carências sentidas pela sociedade ou como resultado de avaliação sobre um potencial existente em uma ou outra área. Foi também nesse período que as conferências tidas como "lições públicas" começaram a ser oferecidas pela Universidade de São Paulo, caracterizando a tomada de consciência da instituição para essa necessidade de difundir o conhecimento ali acumulado. De qualquer modo, esses fatos colocam as universidades brasileiras, desde o início de sua história, muito próximas das comunidades que lhes deram origem.

MOVIMENTOS SOCIAIS No fim dos anos 50, início dos anos 60, os estudantes universitários brasileiros, organizados na União Nacional dos Estudantes - UNE, empreenderam movimentos culturais e políticos reconhecidos como fundamentais para a formação das lideranças intelectuais de que carecia o país. Estavam assim definidas as áreas de atuação extensionista, antes mesmo que o conceito fosse formalmente definido. O fortalecimento da sociedade civil, principalmente nos setores comprometidos com as classes populares, em oposição ao enfraquecimento da sociedade política ocorrido na década de 80, em especial nos seus últimos anos, possibilita pensar a elaboração de uma nova concepção de universidade, baseada na redefinição das práticas de ensino, pesquisa e extensão até então vigentes.

NOVA CONCEPÇÃO Do assistencialismo passou-se ao questionamento das ações desenvolvidas pela extensão; de função inerente à universidade, a extensão começou a ser percebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa, organizando e assessorando os movimentos sociais que estavam surgindo. A institucionalização passava a ser perseguida, só

que em sua dimensão processual, envolvendo toda a universidade - e não mais através de programas concebidos fora do espaço acadêmico. Pelo ensino se encontrariam formas de atender à maioria da população, através de um processo de educação superior crítica, com o uso de meios de educação de massa que preparassem para a cidadania, com competência técnica e política.

A pesquisa, tanto a básica quanto a aplicada, deveria ser sistematicamente direcionada ao estudo dos grandes problemas, podendo fazer uso de metodologias que propiciassem a participação das populações na condição de sujeitos, e não na de meros espectadores. EXTENSÃO E CONHECIMENTO Esse tipo de extensão - que vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais) - já apontava para uma concepção de universidade em que a relação com a população passava a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica. Dentro desses balizamentos, a produção do conhecimento, via extensão, se faria na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como conseqüência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade.

5 O QUE É A EXTENSÃO CONCEITUAÇÃO O reconhecimento legal dessa atividade acadêmica, sua inclusão na Constituição e a organização do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, no fim da década de 80, deram à comunidade acadêmica as condições e o lugar para uma conceituação precisa da extensão universitária, assim expressa no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão2 : A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

INSTITUCIONALIZAÇÃO A conceituação assumida pelos Pró-Reitores expressa uma postura da universidade diante da sociedade em que se insere. Sua função básica de produtora e de socializadora do conhecimento, visando à intervenção na realidade, possibilita acordos e ação

coletiva entre universidade e população. Por outro lado, retira da extensão o caráter de "terceira função" para dimensioná-la como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta. Ao se afirmar que a extensão é parte indispensável do pensar e fazer universitários, assume-se uma luta pela institucionalização dessas atividades, tanto do ponto de vista administrativo como acadêmico, o que implica a adoção de medidas e procedimentos que redirecionam a própria política das universidades. Ao reafirmar o compromisso social da universidade como forma de inserção nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos, de igualdade e desenvolvimento social, a extensão se coloca como prática acadêmica que objetiva interligar a universidade, em suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas da sociedade. 2 Referência ao encontro de 1987, quando foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.

6 PESQUISA E ENSINO Com relação à pesquisa, reconhece-se um leque bastante diversificado de possibilidades de articulação do trabalho realizado na universidade com setores da sociedade. Assume interesse especial a possibilidade de produção de conhecimento na interface universidade/comunidade, priorizando as metodologias participativas e favorecendo o diálogo entre categorias utilizadas por pesquisados e pesquisadores, visando à criação e recriação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais, em que a questão central será identificar o que deve ser pesquisado e para quais fins e interesses se buscam novos conhecimentos. Quanto ao ensino, discute-se e aprofunda-se um novo conceito de sala de aula, que não se limite ao espaço físico da dimensão tradicional, mas compreenda todos os espaços, dentro e fora da universidade, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações, passando a expressar um conteúdo multi, inter e transdisciplinar, como exigência decorrente da própria prática. O estágio curricular é alçado como um dos instrumentos que viabilizam a extensão enquanto momento da prática profissional, da consciência social e do compromisso político, devendo ser obrigatório para todos os cursos, desde o primeiro semestre, se possível, e estar integrado a projetos decorrentes dos departamentos e à temática curricular, sendo computado para a integralização do currículo de docentes e discentes.

AÇÃO GLOBAL Fica claro que a extensão só se concretizará, enquanto prática acadêmica, quando for discutida a sua proposta de ação global e sua inserção institucional nos departamentos, definindo as suas linhas de ensino e pesquisa em função das exigências da realidade. É importante ressaltar que a intervenção na realidade não visa levar a universidade a substituir funções de responsabilidade do Estado, mas sim produzir saberes, tanto científicos e

tecnológicos quanto artísticos e filosóficos, tornando-os acessíveis à população, ou seja, a compreensão da natureza pública da universidade se confirma na proporção em que diferentes setores da população brasileira usufruam dos resultados produzidos pela atividade acadêmica, o que não significa ter que, necessariamente, freqüentar seus cursos regulares.

7 PLANO NACIONAL PRINCÍPIOS BÁSICOS | PROFISSIONAL CIDADÃO | INSTRUMENTO DE MUDANÇA SIGNIFICADO E IMPORTÂNCIA | OBJETIVOS | METAS (ORGANIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - ARTICULAÇÃO COM A SOCIEDADE) ÁREAS TEMÁTICAS | UNIVERSIDADE CIDADÃ | FINANCIAMENTO E AVALIAÇÃO PRINCÍPIOS BÁSICOS Assumir mais veementemente a posição de uma universidade voltada para os interesses e as necessidades da maioria da população requer a retomada de alguns princípios básicos presentes na plataforma política da extensão universitária desde 1987: - a ciência, a arte e a tecnologia devem alicerçar-se nas prioridades do local, da região, do país; - a universidade não pode se imaginar proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, a instituição deve estar sensível a seus problemas e apelos, quer através dos grupos sociais com os quais interage, quer através das questões que surgem de suas atividades próprias de ensino, pesquisa e extensão; - a universidade deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação das atuais condições de desigualdade e exclusão existentes no Brasil; - a ação cidadã das universidades não pode prescindir da efetiva difusão dos saberes nelas produzidos, de tal forma que as populações cujos problemas tornam-se objeto da pesquisa acadêmica sejam também consideradas sujeito desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso às informações resultantes dessas pesquisas; - a prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do ensino, pesquisa e extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre a realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social; - a atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnicocientíficas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania.

PROFISSIONAL CIDADÃO Assim, tem-se hoje como princípio que, para a formação do profissional cidadão, é imprescindível sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá de enfrentar. 8 A extensão, entendida como prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população, possibilita essa formação do profissional cidadão e se

credencia cada vez mais junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes.

INSTRUMENTO DE MUDANÇA A partir dessas premissas é que se considera a atividade de extensão, pelo potencial da comunidade universitária (professores, alunos, técnicos), um instrumento incomparável de mudança nas próprias instituições onde se desenvolve e nas sociedades onde essas instituições estiverem inseridas. Resultado dessas reflexões é que se considera importante consolidar essa prática dentro das instituições de ensino, o que possibilitará a constante busca do equilíbrio adequado entre as demandas que lhe são socialmente exigidas e os saberes e as inovações que surgem do trabalho de seus professores, estudantes e funcionários técnicoadministrativos.

SIGNIFICADO E IMPORTÂNCIA Este Plano Nacional de Extensão Universitária, além do significado para o desenvolvimento das instituições acadêmicas, é importante também porque permite: - a possibilidade de dar unidade nacional aos programas temáticos que já se desenvolvem em diferentes universidades brasileiras; - a garantia de recursos financeiros destinados à execução de políticas públicas correlatas, viabilizando a continuidade dos referidos programas; - o reconhecimento, pelo poder público, de que a extensão universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de universidade cidadã; - a viabilidade de interferir na solução dos grandes problemas sociais existentes no país.

OBJETIVOS 9 - Reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade; - assegurar a relação bidirecional entre a universidade e a sociedade, de tal modo que os problemas sociais urgentes recebam atenção produtiva por parte da universidade; - dar prioridade às práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais emergentes como as relacionadas com as áreas de educação, saúde, habitação, produção de alimentos, geração de emprego e ampliação de renda; - estimular atividades cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade; - enfatizar a utilização de tecnologia disponível para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação, aí incluindo a educação continuada e a distância; - considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais; - inserir a educação ambiental e desenvolvimento sustentado como componentes da atividade extensionista; - valorizar os programas de extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias, e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade internacional; - tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão

universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria universidade; - criar as condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas; - possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país.

METAS para a consecução dos objetivos propostos, é necessário estabelecer metas3 no sentido de organizar a própria atividade de extensão universitária, simultaneamente com as metas ligadas à articulação com a sociedade: 3 Os prazos tomam como referência o ano de 1998, quando o Plano foi aprovado em plenária do Fórum.

10 ORGANIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

- Consolidação do Sistema de Informações sobre extensão universitária, através da implantação de Banco de Dados Inter-relacional, em até dois anos;
- Inclusão das instituições públicas de ensino superior à Rede Nacional de Extensão (RENEX), no máximo em um ano;
- Elaboração de uma proposta de Programa Nacional de Avaliação da Extensão Universitária das universidades brasileiras, a ser apoiado e financiado pela Secretaria de Educação Superior do MEC, no prazo de um ano;
- Implementação do Programa de Avaliação da Extensão Universitária nas IES em até três anos;
- Definição de linhas prioritárias de extensão nos planos estratégicos departamentais e das universidades, em até um ano;
- adoção de indicadores quantitativos e qualitativos de extensão nas análises de mérito para alocação de vagas para docentes nas unidades e departamentos e para distribuição de recursos orçamentários internos, em dois anos;
- implantação de um Sistema Nacional de Educação Continuada e a Distância, incluindo as IES, através do desenvolvimento de mecanismos de interlocução com a Secretaria Nacional de Educação a Distância, do MEC, em até três anos;
- institucionalização da participação da extensão no processo de integralização curricular, em quatro anos;
- implementação de escritórios ou coordenações de desenvolvimento, inovação e transferência de tecnologia, articulados com as Pró-Reitorias de Extensão, em até dois anos;
- instituição de um Programa Nacional de Fomento à Extensão, Custeio e Bolsas de Extensão que seja balizado nos conceitos desenvolvidos pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão e pela sociedade civil, dentro das áreas consideradas prioritárias, em até dois anos.

ARTICULAÇÃO COM A SOCIEDADE • Desenvolvimento de programas e projetos de extensão ligados à: - ampliação da oferta e melhoria da qualidade da Educação Básica, em até três anos; - preservação e sustentabilidade do meio ambiente, em parceria com as agências financiadoras, em nível nacional e internacional, em até três anos; - melhoria da saúde e qualidade de vida da população brasileira, em até três anos; - melhoria do atendimento à atenção integral à criança, adolescente e idoso, em até dois anos; • participação no Programa Nacional de Educação nas áreas da Reforma Agrária através da capacitação pedagógica de monitores e coordenadores locais, em até dois anos; • promoção do desenvolvimento cultural, estimulando as atividades voltadas para o incentivo à leitura, turismo regional, folclore e cultura popular, em até dois anos; 11 • desenvolvimento, em parceria com órgãos federais, estaduais, municipais e entidades não governamentais, de programas e projetos voltados para a formação de mão de obra, qualificação para o trabalho, reorientação profissional e a capacitação de gestores de políticas públicas, em até três anos.

ÁREAS TEMÁTICAS Este Plano Nacional se desdobrará em planos regionais e institucionais que considerarão as seguintes áreas temáticas:

1. Comunicação
2. Cultura
3. Direitos humanos
4. Educação
5. Meio ambiente
6. Saúde
7. Tecnologia
8. Trabalho

UNIVERSIDADE CIDADÃ A construção dos planos regionais e institucionais tomará por base a delimitação do perfil geopolítico de cada região, a indicação das demandas sociais, a conseqüente definição de programas e projetos, e terá o suporte teórico e metodológico de acordo com o Programa Universidade Cidadã, que objetiva: - a formação do indivíduo enquanto ser humano e social, a formação do cidadão, do profissional e do profissional cidadão; - ações junto às comunidades de baixo poder aquisitivo e que requerem, portanto, potencializar sua organização política; - ações em parceria com lideranças e instituições das comunidades e dos movimentos sociais; - consolidação da organização das comunidades; - ações assumidas coletivamente dando a elas caráter impessoal; Julgou-se oportuno, aqui, substituir o texto original do Plano, a fim de consolidar o esforço de harmonização terminológica na classificação dos programas/projetos/atividades de extensão. Assim, foram adotadas as áreas temáticas definidas no documento do Grupo de Trabalho sobre Sistema de

Dados e Informações e RENEX, aprovado pelo Fórum em dezembro de 1999, Brasília, no lugar dos oito eixos temáticos constantes no Plano aprovado em 1998, quais sejam: Preservação e sustentabilidade do meio ambiente; Promoção à saúde e à qualidade de vida; Educação básica; Desenvolvimento da cultura; Transferência de tecnologias apropriadas; Atenção integral à criança, adolescente e idoso; Capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas; Reforma agrária e trabalho rural. 12 - identificação de oportunidades, demandas, necessidades e problemas comuns visando o processo de integração e de autonomia das comunidades, não se caracterizando como uma ação assistencialista; - construção com todos os parceiros de projetos e atividades, permitindo a imediata legitimidade das prioridades demandadas, absorvendo valores culturais próprios das comunidades; - diálogo aberto entre universidade e comunidade ao articular o saber popular e as práticas sociais das comunidades com o saber acadêmico e a prática social da vida universitária; - parcerias no âmbito do poder público e da sociedade civil.

FINANCIAMENTO E AVALIAÇÃO O financiamento das metas da organização da extensão universitária terá como fonte de recursos os órgãos federais e estaduais de educação e as próprias universidades. O financiamento das metas relativas à articulação com a sociedade será definido a partir da realização de parcerias com órgãos e instituições ligadas às áreas e articulações políticas com agências de desenvolvimento.

O Fórum proporá um sistema de avaliação das metas contidas no plano a ser desenvolvido pelas instituições envolvidas no processo. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, Natal - RN, 8 de maio de 1998.

ANEXO 4 – INDICADORES BRASILEIROS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Relat%C3%B3rio_de_Pesquisa_Forproex_EBOOK.pdf

ANEXO 5 – RESOLUÇÃO No 7 MEC CNE CES

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018 (*) (**)

Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014- 2024 e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 214 da Constituição Federal, no art. 9º, § 2º, alínea "e", da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e tendo em vista o Parecer CNE/CES nº 608/2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.350, de 14 de dezembro de 2018, publicada no DOU de 17 de dezembro de 2018, Seção 1, pág. 34, resolve:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que define os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino do país.
Art. 2º As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios.
Parágrafo único. As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira também podem ser direcionadas aos cursos superiores de pós-graduação, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de educação superior.

CAPÍTULO I

DA CONCEPÇÃO, DAS DIRETRIZES E DOS PRINCÍPIOS

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação

(*) Resolução CNE/CES 7/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 49 e 50.
(**) Retificação publicada no DOU de 18/2/2019, Seção 1, p. 28: Na Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, publicada no Diário Oficial da União de 19/12/2018, Seção 1, pp. 49 e 50, no Art. 6°, caput, onde se lê: "Art. 6º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:", leia- se: "Art. 6º Estruturam a concepção e a prática dos Princípios da Extensão na Educação Superior:"

Documento assinado eletronicamente nos termos da legislação vigente

transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.
Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos;
Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Art. 6º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;

II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;

III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;

IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;

V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;

VI - o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;

VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira.

Art. 7º São consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução, e conforme normas institucionais próprias.
Art. 8º As atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades:

I - programas;

II - projetos;

III - cursos e oficinas;

IV - eventos;

V - prestação de serviços

Parágrafo único. As modalidades, previstas no artigo acima, incluem, além dos programas institucionais, eventualmente também as de natureza governamental, que atendam a políticas municipais, estaduais, distrital e nacional.

Art. 9º Nos cursos superiores, na modalidade a distância, as atividades de extensão devem ser realizadas, presencialmente, em região compatível com o polo de apoio presencial, no qual o estudante esteja matriculado, observando-se, no que couber, as demais regulamentações, previstas no ordenamento próprio para oferta de educação a distância.

CAPÍTULO II DA AVALIAÇÃO

Art. 10 Em cada instituição de ensino superior, a extensão deve estar sujeita à contínua autoavaliação crítica, que se volte para o aperfeiçoamento de suas características essenciais de articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante, a qualificação do docente, a relação com a sociedade, a participação dos parceiros e a outras dimensões acadêmicas institucionais.

Art. 11 A autoavaliação da extensão, prevista no artigo anterior, deve incluir:

I - a identificação da pertinência da utilização das atividades de extensão na creditação curricular;

II - a contribuição das atividades de extensão para o cumprimento dos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional e dos Projetos Pedagógico dos Cursos;

III - a demonstração dos resultados alcançados em relação ao público participante.

Parágrafo Único. Compete às instituições explicitar os instrumentos e indicadores que serão utilizados na autoavaliação continuada da extensão.

Art. 12 A avaliação externa *in loco* institucional e de cursos, de responsabilidade do Instituto Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) deve considerar para efeito de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e recredenciamento das instituições de ensino superiores, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), os seguintes fatores, entre outros que lhe couber:

I - a previsão institucional e o cumprimento de, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de extensão tipificadas no Art. 8º desta Resolução, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos;

II - a articulação entre as atividades de extensão e as atividades de ensino e pesquisa realizadas nas instituições de ensino superior;

III - os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação.

Parágrafo único. aos estudantes, deverá ser permitido participar de quaisquer atividades de extensão, mantidas pelas instituições de ensino superior, respeitados os eventuais pré-requisitos especificados nas normas pertinentes.

CAPÍTULO III DO REGISTRO

Art. 13 Para efeito do cumprimento do disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), as instituições devem incluir em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os seguintes termos, entre outros:

I - a concepção de extensão, que se ajuste aos princípios estabelecidos na presente Resolução, a ser aplicado na formulação dos projetos pedagógicos dos cursos superiores, quando necessários;

II - o planejamento e as atividades institucionais de extensão;

III - a forma de registro a ser aplicado nas instituições de ensino superiores, descrevendo as modalidades de atividades de extensão que serão desenvolvidas;

IV - as estratégias de creditação curricular e de participação dos estudantes nas atividades de extensão;

V - a política de implantação do processo autoavaliativo da extensão, as estratégias e os indicadores que serão utilizados para o cumprimento das disposições constantes no art. 4º desta Resolução;

VI - a previsão e as estratégias de financiamento das atividades de extensão.

Art. 14 Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de graduação devem ressaltar o valor das atividades de extensão, caracterizando-as adequadamente quanto à participação dos estudantes, permitindo-lhes, dessa forma, a obtenção de créditos curriculares ou carga horária equivalente após a devida avaliação.

Art. 15 As atividades de extensão devem ter sua proposta, desenvolvimento e conclusão, devidamente registrados, documentados e analisados, de forma que seja possível organizar os planos de trabalho, as metodologias, os instrumentos e os conhecimentos gerados.

Parágrafo único. As atividades de extensão devem ser sistematizadas e acompanhadas, com o adequado assentamento, além de registradas, fomentadas e avaliadas por instâncias administrativas institucionais, devidamente estabelecidas, em regimento próprio.

Art. 16 As atividades de extensão devem ser também adequadamente registradas na documentação dos estudantes como forma de seu reconhecimento formativo.

CAPÍTULO IV

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 17 As atividades de extensão podem ser realizadas com parceria entre instituições de ensino superior, de modo que estimule a mobilidade interinstitucional de estudantes e docentes.

Art. 18 As instituições de ensino superior devem estabelecer a forma de participação, registro e valorização do corpo técnico-administrativo nas atividades de extensão.

Art. 19 As instituições de ensino superior terão o prazo de até 3 (três) anos, a contar da data de sua homologação, para a implantação do disposto nestas Diretrizes.

Art. 20 Essa Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

ANTONIO DE ARAUJO FREITAS JÚNIOR