**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO - PPGDS**

**DOUTORADO**

**SHEILA MARTIGNAGO SALEH**

# O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL (PROESDE) E A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO EM AMARTYA SEN

**CRICIÚMA**

**2023**

**SHEILA MARTIGNAGO SALEH**

# O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL (PROESDE) E A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO EM AMARTYA SEN

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Desenvolvimento Socioeconômico.

Orientadora: Profª. Drª. Michele Gonçalves Cardoso

Coorientador: Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller

**CRICIÚMA**

**2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S163p Saleh, Sheila Martignago.
O Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional (PROESDE) e a concepção de desenvolvimento em Amartya Sen / Sheila Martignago Saleh. - 2023.
201 p. : il.

Tese (Doutorado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico, Criciúma, 2023.
Orientação: Michele Gonçalves Cardoso.
Coorientação: Rafael Rodrigo Mueller.

1. Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional. 2. Ensino superior – Bolsas de estudo. 3. Extensão universitária. 4. Políticas públicas. 5. Sen, Amartya Kumar, 1933-. I. Título.

CDD 23. ed. 378.34

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

**Sheila Martignago Saleh**

# O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL (PROESDE) E A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO EM AMARTYA SEN

Esta tese foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Doutor(a) em Desenvolvimento Socioeconômico no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 25 de agosto de 2023.

## BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Michele Gonçalves Cardoso
(Presidente e Orientadora – UNESC)

Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller
(Coorientador - UNESC)

Documento assinado digitalmente
Andre Cechinel
Data: 13/09/2023 09:58:15-0300
CPF: ***.793.329-**
Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br

Prof. Dr. André Cechinel
(Membro – UFSC)

Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. Gildo Volpato
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. João Henrique Zanelatto
(Membro – UNESC)

Sheila Martignago Saleh
(Discente)

Prof. Dr. João Henrique Zanelatto
Coordenador do PPGDS – UNESC

Dedico essa tese ao meu querido e amado pai (*in memoriam*), que nos deixou recentemente. As palavras não conseguem expressar meus sentimentos. Aquele que me ensinou a ter coragem, desde menina, que sempre me recebeu com um sorriso no rosto, mesmo nos seus dias mais difíceis. Suas histórias despertavam a minha curiosidade e aptidão para leitura. Meu grande incentivador! Sinto falta de sua paz, do seu bom humor, do seu abraço quentinho, do seu amor, de se sentir orgulhoso e vibrar por minhas conquistas. Até um dia...

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à UNESC, Instituição que me acolhe desde o ano de 2000 e que proporcionou o contato com o meu objeto de estudo, além do incentivo financeiro para cursar o doutorado.

Meus agradecimentos à professora Dra. Kelly Gianesini, que me desafiou a cursar o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sócio-Econômico da UNESC e foi uma grande incentivadora e orientadora inicial.

À minha orientadora, Dra. Michelle Gonçalves Cardoso e ao coorientador Dr. Rafael Rodrigo Mueller, por me colocarem de volta nos trilhos, todas as vezes que me perdi. Suas contribuições foram impecáveis.

Um agradecimento especial aos professores membros da Banca de Qualificação: Dr. Ismael Gonçalves Alves, Dr. Gildo Volpato e Dr. André Cechinel, por todas as sugestões que gentilmente trouxeram e por compartilharem suas experiências e conhecimentos acadêmicos.

Registro meus agradecimentos aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da UNESC, cujos ensinamentos e orientações de leituras se fazem presentes neste trabalho.

Agradeço, também, aos amigos da Diretoria de Extensão, Cultura e Ações Comunitárias da UNESC, por sua Diretora Fernanda Guglielmi Faustini Sônego e toda a equipe (Carla, Márcia, Letícia, Geiziane e Abel), por dividirem comigo a paixão pela extensão universitária e a coordenação do PROESDE UNESC, desde 2021.

Por último e não menos importante, agradeço à minha família, minha mãe, meu marido Omar, minhas filhas Nicole e Nadine, pela compreensão nos meus momentos de afastamento e reclusão e por serem minhas fontes de inspiração. O desejo que me move de ser exemplo para as minhas filhas e não desistir de meus objetivos, com certeza, me fez chegar até aqui.

“Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais”.

Paulo Freire

## RESUMO

O tema central da pesquisa é o Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional (PROESDE), cujo objetivo geral consistiu em analisar o PROESDE e sua relação com o conceito de desenvolvimento em, tomando como ponto de referência a extensão universitária da UNESC. Neste sentido, a problemática que se estabelece é a seguinte: a extensão universitária promovida pela UNESC por meio do Programa PROESDE estimula o desenvolvimento regional sob a perspectiva de desenvolvimento em Amartya Sen? Para tanto, a presente tese está dividida em quatro capítulos, a saber: introdução e procedimentos metodológicos no primeiro capítulo; as teorias mundiais sobre desenvolvimento dos países, o desenvolvimento Brasil e no sul de Santa Catarina, incluindo o direito à educação na legislação pátria. O terceiro capítulo traz um apanhado histórico sobre a criação das Instituições de Ensino Superior no Brasil e em Santa Catarina, além dos dados atuais quantitativos a respeito. Outrossim, demais programas de incentivo à educação superior no Brasil e em Santa Catarina também foram abordados no mesmo capítulo. O quarto capítulo tem como foco o Programa PROESDE, a partir da Categoria política pública. Na sequência, explicam-se as motivações que levaram a constar o Programa na agenda política do Governo de SC, sua criação e processo de implantação no estado de SC. Por fim, o capítulo analisa a Categoria extensão na concepção adotada pela UNESC, por meio de seus documentos institucionais e pelos projetos de extensão elaborados para a execução do Programa PROESDE nos anos de 2021 e 2022, com o fim de fazer a correlação com a concepção de desenvolvimento de Amartya Sen. Ao final, a conclusão da presente tese. Adotou-se o método indutivo para a realização da pesquisa e uso das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental pela via qualitativa. Em análise aos documentos oficiais da UNESC, observa-se que, tanto a sua missão, quanto o seu Estatuto (2017) prescrevem a promoção do desenvolvimento regional por meio da extensão. No Estatuto, percebe- se que a concepção de extensão adotada é a que promove o alcance das liberdades substantivas preconizadas por Amartya Sen (civil, política e social). O PDI da UNESC (2019) não destoa do Estatuto e, segundo as Políticas de Extensão da UNESC, a extensão praticada na universidade visa promover o desenvolvimento regional social, humano, por meio das trocas de saberes populares e científicos entre a Universidade e a sociedade. As atividades do Programa PROESDE UNESC, nos anos de 2021 e 2022, em sua maioria, contribuem para transformar realidades sociais, estimulam o desenvolvimento humano, não somente do público externo (participantes do projeto), como também dos alunos bolsistas e, por consequência, promovem o desenvolvimento regional. Portanto, chega-se à conclusão final de que a concepção da extensão da UNESC está em consonância com a concepção de desenvolvimento em Amartya Sen.



**Palavras-chave**: desenvolvimento; educação; política pública; PROESDE; extensão.

## ABSTRACT

The core focus of this research centers around the Higher Education Program for Regional Development (PROESDE). Its overarching aim was to scrutinize the correlation between PROESDE and Amartya Sen's developmental framework, using UNESC's university extension as the central point of reference. Thus, the fundamental question posed is: Does the university extension facilitated by UNESC through the PROESDE Program effectively catalyze regional development within the context of Amartya Sen's developmental paradigms? To accomplish this, this thesis is structured into four chapters: an introductory chapter outlining methodological procedures, global theories on country development, Brazil's developmental trajectory, particularly in the southern region of Santa Catarina, and an exploration of the right to education within national legislation. The third chapter presents a historical overview of the inception of Higher Education Institutions in Brazil and Santa Catarina, along with current quantitative data. Additionally, other initiatives promoting higher education in Brazil and Santa Catarina are expounded upon within this section. The fourth chapter focuses on dissecting the PROESDE Program through the lens of Public Policy. Subsequently, it elucidates the motivations that propelled the Program into the political agenda of the Government of Santa Catarina, its genesis, and implementation within the state. Finally, this chapter scrutinizes the concept of 'Extension' as adopted by UNESC, drawing insights from its institutional documents and extension projects designed for the execution of the PROESDE Program during the years 2021 and 2022. The goal is to establish a correlation with Amartya Sen's concept of development. This culminates in the conclusion of this thesis. The research methodology adopted was inductive, coupled with qualitative bibliographic and documentary research techniques. Analysis of UNESC's official documents reveals that both its mission and its Statute (2017) advocate for the promotion of regional development through extension. The Statute indicates a conception of extension that fosters the realization of substantive freedoms advocated by Amartya Sen (civil, political, and social). Furthermore, the UNESC Institutional Development Plan (PDI) of 2019 aligns with the Statute. According to UNESC's Extension Policies, the university's extension endeavors aim to foster social and human regional development by facilitating the exchange of popular and scientific knowledge between the University and society. The majority of activities within the PROESDE UNESC Program during 2021 and 2022 significantly contribute to transforming societal realities and stimulate human development. This impact extends not only to external participants of the project but also to scholarship students, consequently fostering regional development. Therefore, the ultimate conclusion drawn is that UNESC's conception of extension is in coherence with Amartya Sen's conception of development.



**Keywords:** development; education; public policy; PROESDE; extension.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da pesquisa bibliográfica .....29
Figura 2 - Mapa de Criciúma e Santa Catarina .....48
Figura 3 - Comparativo do salário mensal médio dos trabalhadores .....50
Figura 4 - Taxa de escolarização .....51
Figura 5 - Dados sobre a mortalidade infantil.....52
Figura 6 - População exposta em área de risco .....53
Figura 7 - Associação dos municípios de Santa Catarina .....54
Figura 8 - Vulnerabilidade no município de Criciúma .....58
Figura 9 - Mapa do Ensino Superior.....81
Figura 10 - Relação de matriculas do Ensino Superior .....82
Figura 11 - Principais programas de incentivo (por meio de bolsas de estudos) à Educação Superior no Brasil .....84
Figura 12 - Modalidades de bolsas do UNIEDU.....94
Figura 13 - Distribuição de recursos financeiros do UNIEDU.....100
Figura 14 - Distribuição dos recursos financeiros, com base na Constituição Estadual (2021).....101
Figura 15 - Distribuição dos recursos financeiros, com base na Constituição Estadual (2022).....102
Figura 16 - Destinação dos recursos do UNIEDU (2021).....103
Figura 17 - Destinação dos recursos do UNIEDU (2022).....104
Figura 18 - Ciclo de políticas públicas.....111
Figura 19 - Mapa de Elegibilidade.....120
Figura 20 - Estrutura organizacional da UNESC.....135
Figura 21 - Temáticas do projeto VIVERCOM Edição PROESDE do ano de 2021..... .....145

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação do direito à educação nas Constituições brasileiras .....60
Quadro 2 - Relação dos municípios e escolas do projeto VIVERCOM Edição PROESDE 2021. .....143
Quadro 3 - Objetivos das oficinas do projeto VIVERCOM Edição PROESDE do ano de 2021. .....145
Quadro 4 - Práticas extensionistas do projeto VIVERCOM EDIÇÃO PROESDE 2022.. .....148
Quadro 5 - Oficinas extensionistas do projeto VIVERCOM EDIÇÃO PROESDE 2022.. .....151

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IDHM e Diretrizes Orçamentárias para o exercício financeiro de 2021..... .....117

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|---|---|
| ABMES | Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior |
| ACAFE | Associação Catarinense das Fundações Educacionais |
| AMESC | Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense |
| AMREC | Associação dos Municípios da Região Carbonífera |
| AMUREL | Associação dos municípios da Região de Laguna |
| ANDES-SN | Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior |
| ART. | Artigo |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CE/*SC* | Constituição do Estado de Santa Catarina |
| CEMADEN | Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais |
| CEPAL | Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe |
| CONSU | Conselho Universitário |
| CREDUC | Programa de Crédito Educativo |
| CSA | Conselho Superior de Administração |
| DIPE | Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional |
| DUDH | Declaração Universal dos Direitos Humanos |
| EAD | Ensino à Distância |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ESC | Estado de Santa Catarina |
| ESCCA | Escola Superior de Ciências Contábeis e Administração |
| ESEDE | Escola Superior de Desportos |

| | |
|---|---|
| ESTEC | Escola Superior de Tecnologia |
| FACIECRI | Faculdade de Ciências e Educação de Criciúma |
| FAS | Fundo de Assistência Social |
| FEHH | Fundação Educacional Hansa Hammonia |
| FEPEVI | Fundação de Ensino do Polo Geoeducacional do Vale do Itajaí |
| FESSC | Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina |
| FIES | Fundo de Financiamento Estudantil |
| FILCAT | Faculdades Integradas do Vale Catarinense |
| FNDE | Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior |
| FORPROEX | Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras |
| FUCRI | Fundação Educacional de Criciúma |
| FUMDES | Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior |
| FURB | Fundação Universidade Regional de Blumenau |
| ICES | Instituição Comunitária de Ensino Superior |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| IDHM | Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IMES | Instituto Municipal de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| ISEB | Instituto Superior de Estudos Brasileiros |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |

| | |
|---|---|
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| ODS | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| P. | Página |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PET | Programa de Educação Tutorial |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PNAES | Plano Nacional de Assistência Estudantil |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PPI | Projeto Pedagógico Institucional |
| PPGDS | Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico |
| PROESDE | Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional |
| PROEXT | Programa de Apoio à Extensão Universitária |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| PROUNI | Programa Universidade Para Todos |
| RENEX | Rede Nacional de Extensão |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| SDR | Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional |
| SED | Secretaria de Estado da Educação |
| SIES | Sociedade Itajaiense de Ensino Superior |
| SIMPESC | Sindicato das Indústrias do Material Plástico de Santa Catarina |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |

| | |
|---|---|
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UNC | Universidade do Contestado |
| UNERJ | Centro Universitário de Jaraguá do Sul |
| UNESC | Universidade do Extremo Sul Catarinense |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| UNIARP | Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe |
| UNIDAVI | Universidade no Rio do Sul |
| UNIFEBE | Centro Universitário de Brusque |
| UNIPLAC | Universidade do Planalto Catarinense |
| UNISUL | Universidade do Sul de Santa Catarina |
| UNIVALI | Universidade do Vale do Itajaí |
| UNIVILLE | Universidade da Região de Joinville |
| UNOCHAPECÓ | Universidade Comunitária da Região de Chapecó |
| UNOESC | Universidade do Oeste de Santa Catarina |

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO ..... 18**
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ..... 26
**Capítulo 2 - DESENVOLVIMENTO - TEORIAS E CONCEPÇÕES ..... 31**
2.1 DESENVOLVIMENTO NO BRASIL – BREVE ESCORÇO HISTÓRICO ..... 39
2.2 O DESENVOLVIMENTO DO SUL DE SANTA CATARINA, EM ESPECIAL, DE CRICIÚMA ..... 46
2.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA ..... 59
2.4 EDUCAÇÃO COMO LIBERDADE SUBSTANTIVA NA PERSPECTIVA DE AMARTYA SEN ..... 66
**Capítulo 3 - O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM SANTA CATARINA ..... 70**
3.1 O ENSINO SUPERIOR EM SANTA CATARINA- ABORDAGEM HISTÓRICA E TERRITORIAL ..... 77
3.2 PROGRAMAS DE INCENTIVO (AUXÍLIO FINANCEIRO) À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL ..... 83
**3.2.1 Programas de Incentivo à Educação Superior em Santa Catarina ..... 93**
**Capítulo 4 - PROESDE: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL ..... 105**
4.1 PROESDE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL ..... 113
4.2 EXTENSÃO, EDUCAÇÃO, LIBERDADE E UNIVERSIDADE ..... 121
4.3 A EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS ..... 134
**4.3.1 O Projeto de extensão VIVERCOM EDIÇÃO PROESDE 2021 ..... 142**
**4.3.2 O Projeto de extensão VIVERCOM EDIÇÃO PROESDE 2022 ..... 146**
**5 CONCLUSÃO ..... 154**
**REFERÊNCIAS ..... 163**

## INTRODUÇÃO

A Universidade do Extremo Sul Catarinense tem me proporcionado, desde o ano de 2012, o contato com a extensão universitária. Tudo começou com o meu ingresso como professora do curso de Direito, em janeiro de 2000. Em novembro de 2004 defendi a dissertação de mestrado e, a partir de 2005, me aventurei a participar dos editais de seleção de projetos de pesquisas, a orientar pesquisas de iniciação científica, Trabalhos de Conclusão de Cursos e elaboração de artigos e capítulos de livros. Também fui convidada a participar do Núcleo de Pesquisas em Direitos Humanos e Cidadania (NUPEC) do curso de Direito. Mas, as pesquisas me levaram a querer mais. Para mim, já não bastava diagnosticar realidades, descobrir demandas sociais, era necessário fazer algo para transformar a realidade encontrada. Foi no ano de 2012 que me tornei extensionista. De lá para cá, estou assídua em todos os editais de extensão da UNESC e, a partir de 2015, fui convidada a coordenar o Programa de Extensão Território Paulo Freire, pela Reitora da Instituição Luciane Bisognin Ceretta, Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão, à época, a quem devo meu respeito e admiração. A partir de 2017, passei a assessorar a Diretoria de Extensão, Cultura e Ações Comunitárias da UNESC (DIREXT) e, desde 2021, também acumulo a função de coordenadora do Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional (PROESDE) UNESC. Portanto, desde 2021, o PROESDE tornou-se uma pauta diária da DIREXT e despertou o meu interesse em estudá-lo.

O PROESDE é uma política pública do Estado de Santa Catarina, que teve início em 2004, com objetivo de promover o acesso e permanência ao ensino superior, com vistas ao desenvolvimento regional. Destarte, o estado de Santa Catarina (ESC), no intuito de propiciar o desenvolvimento e reduzir as desigualdades sociais, criou o PROESDE,concedendo de bolsas de ensino para estudantes de ensino superior, do qual somente participam estudantes matriculados nas universidades comunitárias do Estado.

Desta forma, o Estado de SC, por seus dirigentes, acreditou que a formação no ensino superior seria um dos pilares para o alcance do desenvolvimento regional. Por muito tempo, essa estreita relação entre educação e desenvolvimento suscita discussões e críticas, pois, são muitas variáveis a serem consideradas. Ainda podemos citar Bourdieu (2007), por exemplo, que criticou o governo francês em sua obra, por entender que o sistema de gratuidade da educação implantado na

década de 1960 (ou bolsa de estudos) como fator de incentivo ao acesso à educação poderia, simplesmente, ressaltar as desigualdades já existentes e não promover o desenvolvimento social dos alunos beneficiados.

Até os anos de 1950, atribuía-se à escolarização o papel de avanço na hierarquia social, cujo desempenho escolar era fruto de condições iguais de aprendizado, em superação ao atraso econômico e voltado para a "construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual) (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 16). Em 1890, por exemplo, Alfred Marshall já "(...) relacionou a educação às necessidades da força de trabalho ao defender a educação e considerá-la como capital valioso a ser investido" (Pizzi, 2016, p. 6).

Na década de 1960, a Teoria do Capital Humano de Schultz (1963), reforçada pelo economista Gary Becker em 1975, defendia a relação entre crescimento econômico e educação, asseverando que, quanto mais um país investisse na educação, maior seria o seu desenvolvimento econômico (Pizzi, 2016,p. 6).

Essa Teoria passou a sofrer várias críticas, a partir da década de 1960, quando surge uma crise na concepção de escola. Até então, "Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos" (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 16).

No final dos anos 1950, estudos patrocinados pelos governos inglês, americano e francês trouxeram, como resultado, o peso da origem social dos alunos sobre os seus destinos escolares. Destarte, passou-se a "(...) reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros)" (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 17).

Contudo, a Teoria do Capital Humano de Schultz ressurge nas décadas de 1980 e 1990, voltando a ter relevância:

> (...) com o reconhecimento da importância do capital humano para a produtividade e crescimento econômico sustentável e a discussão sobre o papel do Estado na educação. Novos estudos são realizados para comprovar a relação entre o desenvolvimento e a educação, dentre os quais podemos citar Romer (1986), Lucas (1988), Grossman e Helpman (1991), Barro (1991), Benhabib e Spiegel (1994), Anghion e Howitt (1998) (Pizzi, 2016, p. 6).

Seguindo essa tendência, desde a década de 1990, organismos internacionais exercem influências, ao emitirem aos países, relatórios no sentido da necessidade de proporcionar as mesmas oportunidades aos concluintes do Ensino Médio, primar pela qualidade do ensino e pela sustentabilidade econômica, como por exemplo a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (Pizzi, 2016, p. 7). Essas influências, como dito, estavam voltadas para a sustentabilidade econômica dos países, haja vista os interesses do Banco Mundial e a OCDE.

Em 1995, a UNESCO publicou o documento intitulado: Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior, com intuito de promover o debate para a Conferência Mundial (que veio a acontecer em 1998, em Paris-França), trazendo à tona o seguinte desafio: quantidade x qualidade:

> O problema do financiamento, aliado a uma expansão quantitativa sem critérios de qualidade, fazia aumentar ainda mais o fosso histórico entre os países desenvolvidos e os considerados em desenvolvimento, questão que passou a aumentar as preocupações da Unesco em função de sua luta em prol do desenvolvimento humano sustentável em que o crescimento econômico não se desvinculasse do desenvolvimento social (Werthein; Cunha, 2000, p. 94).

O Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional (PROESDE), tema central da presente pesquisa, me instigou a curiosidade de pesquisá-lo a fundo, por meio dessa tese de doutorado, no intuito de compreender se os projetos de extensão elaborados pela UNESC (com a minha participação) para o Programa estavam dentro da expectativa de desenvolvimento regional esperado. Mas, antes, eu necessitaria entender qual o conceito de desenvolvimento regional a que se propôs alcançar o Governo de SC, quando da criação do referido Programa.O desenvolvimento meramente econômico? Ou o desenvolvimento no qual o crescimento econômico não seja desvinculado do desenvolvimento social? Desta forma, a Categoria[1] desenvolvimento se tornou a primeira a ser pesquisada.

[1] Inspirado no conceito de Categorias de Aristóteles (*Katêgoriai*), o prof. Dr. Cesar Luiz Pasold explica: “denominamos Categoria a palavra ou expressão de uma ideia” (Pasold, 2015, p. 27). “O mapeamentoe o rol das Categorias (...) permitem ao Pesquisador um primeiro domínio sobre as palavras ou expressões que são estratégicas à formulação ou ao entendimento de um texto ou Tema; ou seja, fornecem uma primeira compreensão estrutural do texto ou apresentam uma primeira visão estruturaldo Tema” (Pasold, 2015, p. 36).

As aulas do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da UNESC me apresentaram uma avalanche de conceitos, autores e opções de desenvolvimento. Confesso que, para uma advogada de formação, o contato com teorias econômicas foi um tanto sofrido. No entanto, ao conhecer o conceito de desenvolvimento apresentado por Amartya Sen tudo passou a fazer sentido. Assim, foi adotado como Conceito Operacional[2] para a tese. Além do mais, o economista Amartya Sen, juntamente com Mahbub Ul Haq, criou o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), como contraponto ao Produto Interno Bruto (PIB), ao considerar indicadores que extrapolam a dimensão econômica.

Como dito, o PROESDE é uma política pública desenvolvida pelo estado de Santa Catarina, desde o ano de 2004, com o foco no desenvolvimento regional, fundamentado no artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina, segundo o qual, cabe ao estado de SC prestar assistência financeira aos alunos matriculadosem instituições de ensino superior comunitárias, legalmente habilitadas (SantaCatarina, 1989). É uma política pública que se concretiza por meio da educação superior de jovens catarinenses. Veja-se que desenvolvimento e educação são Categorias que estão intrinsicamente ligadas.

Parte-se do pressuposto de que a educação visa o desenvolvimento humano e oportunidades de acesso a melhores condições de vida e, por esta razão, faz parte dos indicadores de desenvolvimento humano (IDH) da Organização das Nações Unidas (ONU). Considerando-se o Conceito Operacional de desenvolvimento apresentado por Amartya Sen, tornou-se imperioso para a pesquisa o estudo das Categorias educação e educação superior.

O PROESDE foi lançado em 2004 pelo Governo do Estado de Santa Catarina em parceria com as universidades comunitárias do Oeste e meio oeste catarinense, em razão dos baixos índices de desenvolvimento humano (IDH) das cidades daquela região do Estado. Na sequência, em 2006, o Programa foi implantado no leste, sul (incluindo Criciúma) e nordeste e, por último, no ano de 2009, no Vale do Itajaí, Blumenau, Lages e Tubarão. Vê-se que o intuito do Governo de SC

---

[2] “Quando nós estabelecemos ou propomos uma definição para uma palavra ou expressão, com o desejo de que tal definição seja aceita para os efeitos das ideias que expomos, estamos fixando um Conceito Operacional.” Conceito operacional proposto “é aquele formulado doutrinariamente e cuja aceitação é livre, dependendo de uma série de fatores como: a sua logicidade e/ou a sua praticidade e/ou a sua cientificidade e/ou acatamento pela comunidade científica (às vezes por adesão ao modismo, em outras não por isto, mas sim pela sua validade intrínseca” (Pasold, 2015, p. 39-40).

era reduzir desigualdades regionais apontadas sob o critério dos números de IDH dos Municípios, por meio do PROESDE. Mas, de que forma os alunos bolsistas poderiam contribuir com a redução das desigualdades sociais? Apenas cursando o ensino superior?

Desde o ano de 2021, os alunos que recebem a bolsa de estudos do PROESDE necessitam comprovar a sua participação em projetos de extensão com intervenção comunitária. O que era apenas um curso teórico, com aulas aos sábados pela manhã, tornou-se projeto de extensão, e passou a inserir os estudantes bolsistas diante da realidade social. Foi assim que o PROESDE chegou na Diretoria de Extensão, Cultura e Ações Comunitárias da UNESC (falando do espaço que ocupo). A partir de então, a extensão universitária (outra Categoria da pesquisa) tornou-se a esperança de transformação de realidade social para a redução das desigualdades regionais, ao apostar o Governo de SC nessa contrapartida dos alunos. Os projetos devem ser criados pelas IES, os quais ficarão sob sua responsabilidade de orientação, coordenação e implementação.

A pergunta que se estabelece é: a extensão universitária proposta e executada pela UNESC ao Programa PROESDE estimula o desenvolvimento regional sob a perspectiva de desenvolvimento em Amartya Sen?

Surge, então, o objetivo geral da pesquisa: analisar o PROESDE e sua relação com o conceito de desenvolvimento de Amartya Sen, tomando como ponto de referência a extensão universitária da UNESC.

Como objetivos específicos, a pesquisa abordou as Categorias antes mencionadas, distribuídas em capítulos. O primeiro objetivo específico tem como foco discorrer sobre o desenvolvimento no Brasil, em Santa Catarina e na cidade de Criciúma. O segundo objetivo específico encontra-se no estudo da educação na concepção de desenvolvimento em Amartya Sen e como um dos tipos de liberdade substantiva da mesma teoria. O terceiro objetivo específico propõe trazer uma abordagem histórica do ensino superior no Brasil e territorial do ensino superior de Santa Catarina. O quarto objetivo específico apresenta o rol de programas de incentivo à educação superior no Brasil e no estado de Santa Catarina. O quinto objetivo específico dá uma atenção especial ao Programa PROESDE e à Categoria política pública, essencial ao tema proposto. O último objetivo específico pretendeu abordar a Categoria extensão universitária e teve o condão de fazer uma análise nos documentos institucionais da UNESC, para que se pudesse compreender a

concepção de extensão da UNESC e concluir se visa ao desenvolvimento na perspectiva de Amartya Sen.

A tese se apresenta em cinco capítulos, incluindo a introdução com os procedimentos metodológicos, o desenvolvimento e a conclusão.

O primeiro capítulo apresenta a introdução, os procedimentos metodológicos e a estrutura da tese.

O segundo capítulo apresenta as teorias mundiais sobre desenvolvimento dos países, as quais, perpassam por vieses estritamente econômicos, isto porque, faz parte da história do pensamento econômico mundial tratar desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico. O escorço histórico e temporal tem o objetivo de chegar ao conceito dedesenvolvimento de Amartya Sen. A própria literatura, durante anos, considerava apenas critérios de crescimento econômico para analisar os fatores de desenvolvimento. O capítulo prossegue com dados do desenvolvimento no Brasil, em Santa Catarina e Criciúma, cidade onde está sediada a UNESC e principal lugar de execução do PROESDE. O primeiro capítulo ainda discorrerá sobre o direito à educação e sua correlação com o conceito de desenvolvimento em Amartya Sen, como um dos tipos de liberdade substantiva pela mesma teoria.

A Categoria ensino superior está apresentada no terceiro capítulo, o qual traz um apanhado histórico sobre a criação das Instituições de Ensino Superior no Brasil e em Santa Catarina, além dos dados atuais quantitativos a respeito do assunto. O PROESDE, por ser um Programa de bolsas de estudos que incentiva o acesso ao ensino superior, enseja a curiosidade sobre os demais programas de incentivo à educação superior no Brasil e em Santa Catarina e, por esta razão, também estão abordados no mesmo capítulo.

O quarto capítulo tem como foco o Programa PROESDE e a apresentação dos resultados da tese, iniciando os estudos pela Categoria política pública, cujo conhecimento merece especial atenção, tendo em vista as necessidades constantes de avaliação, monitoramento e adaptação, como prevê o “ciclo das políticas públicas”, didaticamente criado pelos estudiosos no tema. Na sequência, explicam-se as motivações que levaram a constar o Programa na agenda política do Governode SC e que culminou na sua criação. Além disso, descreve a evolução e implantação do Programa no estado de SC.

Ainda no quarto capítulo, busca-se analisar a Categoria extensão na concepção adotada pela UNESC, por meio de seus documentos institucionais e pelos

projetos de extensão elaborados para a execução do Programa PROESDE, descrevendo-se as atividades realizadas nos anos de 2021 e 2022 e fazendo a correlação com a concepção de desenvolvimento de Amartya Sen, para, ao final, tecer a conclusão da tese.

O projeto de extensão vinculado ao PROESDE UNESC do ano de 2023 não será abordado na presente tese, devido ao ínfimo tempo de execução e impossibilidade de apresentação dos resultados. Portanto, a pesquisa que ora se apresenta tem como recorte temporal os anos de 2021 e 2022, pelo fato de que, a partir de 2021, houve a alteração no Programa, que passou a exigir a comprovação de atividades de extensão universitária aos bolsistas, como contrapartida ao recebimento da bolsa.

Adotando-se o método indutivo, a pesquisa fez uso das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, as quais serão explicadas no tópico Procedimentos Metodológicos.

O PROESDE, portanto, é um programa de bolsas importante para os estudantes de Santa Catarina, o que faz com que pesquisas relacionadas ao mesmo devam ser incentivadas. No entanto, são poucos os trabalhos acadêmicos em nível *stricto sensu* defendidos sobre o tema. Foram encontradas no Portal de Teses e Dissertações da Capes, apenas uma tese de doutorado e duas dissertações de mestrado. O primeiro trabalho defendido foi a dissertação de Margarida Berns Schafaschek, em dezembro de 2008, intitulada “O Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional/SC - PROESDE - Análise sobre sua contribuição para o Desenvolvimento Regional”, no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau (FURB), a qual, teve como objeto de estudo a implementação do PROESDE na Universidade do Contestado, de 2004 a 2008:

> […] o PROESDE na Universidade do Contestado-UnC, em seus cinco *campi*, no período de 2004 a 2008; seu objetivo foi investigar a contribuição do referido programa para o desenvolvimento regional por meio da análise de seus fundamentos e, ainda, da percepção dos atores acadêmicos (estudantes, coordenadores e gestores institucionais) sobre sua implementação e funcionamento (Schafaschek, 2008)[3].

[3] Documento eletrônico. Disponível em: < https://bu.furb.br//docs/DS/2008/337362_1_1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

O segundo trabalho defendido foi a tese de doutorado de Luciano Marcelo França, em janeiro de 2018, com o título: “Desenvolvimento Territorial e Pactos Políticos: O Caso do Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional (PROESDE) em Santa Catarina de 2003 na 2015”, também no Programa de Doutorado em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau (FURB), cujo objetivo geral foi “analisar o processo de espacialização e territorialização do PROESDE como política pública educacional no estado de Santa Catarina” e como objetivos específicos:

> Identificar os atores envolvidos no processo de institucionalização do PROESDE e seu grau de importância; identificar e analisar por quais etapas/fases políticas passou o PROESDE, bem como, as transformações derivadas destas etapas /fases políticas; identificar como as agendas das instituições envolvidas determinam o processo de territorialização política ese há neste processo significativa modificação da espacialização do programa em função das agendas (França, 2018)[4].

Já o terceiro trabalho defendido foi a dissertação de mestrado de Rosana Rachinski D. Agostini, em março de 2020, intitulada “Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional do Estado de Santa Catarina (PROESDE) no Meio Oeste Catarinense: Perspectiva de Egressos, no Programa de Mestrado Desenvolvimento e Sociedade, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), que teve como objetivo geral analisar as contribuições do PROESDE para a região do meio oeste catarinense, por meio de relato de egressos da UNIARP, considerando o período de 2013 a 2018 (Agostini, 2020)[5].

Justifica-se o recorte temporal da pesquisa (2021 e 2022) com o fato de que, a partir de 2021, houve uma alteração no PROESDE, que passou a exigir a comprovação de atividades de extensão universitária aos bolsistas do programa, como contrapartida ao recebimento da bolsa.

Portanto, a pesquisa que ora se apresenta é pioneira, pois, tem como foco principal a região do extremo sul de Santa Catarina, pela perspectiva de

---

[4] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6209655>. Acesso em: 10 out 2021.

[5] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9526738>. Acesso em: 10 out. 2021.

desenvolvimento de Amartya Sen, cujo lócus é a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), na execução do Programa PROESDE.

## 1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na presente tese utilizou-se o método indutivo[6] com o auxílio da técnica[7] da pesquisa bibliográfica[8] e documental, fazendo o uso de fontes primárias e secundárias.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que a pesquisa se apresenta de forma interdisciplinar[9], pois, o estudo do objeto não está vinculado a apenas uma disciplina. Perpassa por algumas áreas do saber, como: economia, direito, sociologia, educação, proporcionando uma abertura e interlocução entre as mesmas. Segundo Pombo:

> Na medida em que cada disciplina é incapaz de esgotar o problema em análise, a interdisciplinaridade traduz-se na abertura intrínseca de cada disciplina a todas as outras, na disponibilidade de cada uma das disciplinas envolvidas se deixar cruzar e contaminar por todas as outras (2006, p. 232).

A pesquisa bibliográfica faz-se mediante o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre determinado tema ou assunto, com o objetivo de analisar

---

[6] "é uma ferramenta que conduz o pesquisador (a) a observar a realidade para fazer seus experimentos e tirar suas conclusões, sendo por isso um método bastante usado nas ciências em geral." "Nesse sentido pode-se verificar que a indução vai do particular para o geral para se tirar conclusões. Levando-se em consideração que a ciência está em constante evolução, o método indutivo é muito importante, visto que seu ponto de partida é a observação dos fatos e dos fenômenos da realidade objetiva" (Oliveira, 2007, p. 50).

[7] "Técnica é um conjunto diferenciado de informações, reunidas e acionadas em forma instrumental, para realizar operações intelectuais ou físicas, sob o comando de uma ou mais bases lógicas de pesquisa" (Pasold, 2015, p. 93).

[8] "O levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias)" (Lakatoz; Marconi, 1993, p. 174).

[9] "É a partir do objeto do conhecimento que se constrói o conhecimento. O objeto não possui uma disciplina, ainda que esta possua um objeto. Desta maneira, o olhar dirigido ao objeto é sempre e necessariamente condicionado por este e por suas inúmeras relações, sua complexidade e suas contradições. Por exemplo: ao estudar um movimento social que luta pelo desenvolvimento sustentável de seu território, é necessário considerar a perspectiva da política pública, da sociologia, da economia, da gestão, da psicologia social, da história, da antropologia, do discurso (da linguagem), da educação ambiental, da engenharia ambiental, das áreas da saúde (medicina, odontologia, nutrição, etc.) entre outras. Todos estes fatores encontram-se ao mesmo tempo no mesmo objeto de estudo" (Faria, 2015, p. 10).

textos publicados para apoiar o trabalho científico. O conjunto de informações disponíveis em documentos publicados corroboram no desenvolvimento da pesquisa (Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 2). Os autores Sousa, Oliveira e Alves explicam que o pesquisador deve adquirir o conhecimento teórico por meio da investigação de obras científicas já publicadas:

> Em toda pesquisa cientifica é importante apresentar o embasamento teórico ou a revisão bibliográfica que é elaborada na investigação de obras científicas já publicadas, para que o pesquisador adquira o conhecimento teórico. Através da pesquisa bibliográfica o pesquisador faz o levantamento de informações que sejam relevantes na construção da pesquisa científica. Dessa forma, em uma pesquisa científica, a pesquisa bibliográfica é importante no levantamento de informações relevantes que contribuam no desenvolvimento da pesquisa, na elaboração do tema e na revisão bibliográfica ou quadro teórico (2021, p. 68).

Justifica-se o uso da pesquisa bibliográfica em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, pois, a riqueza de informações que podem ser extraídas e resgatadas, permite ampliar a compreensão da contextualização histórica e cultural, além de sua análise favorecer a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 2).

A presente pesquisa também é documental, pois, “a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 3).

É importante distinguir a pesquisa bibliográfica, da documental, porque são muito próximas. O fator que diferencia uma da outra é a natureza das fontes:

> (...) a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 3).

Deve-se entender o significado de fontes primárias e fontes secundárias: as fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador que analisa. Por fontes secundárias compreende-se a pesquisa de dados de segunda mão, ou seja,

informações que foram trabalhadas por outros estudiosos e, por isso, já são de domínio científico, o chamado estado da arte do conhecimento (Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 4).

A pesquisa bibliográfica se distingue da pesquisa documental, haja vista que:

> A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. (...) estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica (Oliveira, 2007, p. 69).

Para ambos os tipos de pesquisa (bibliográfica e documental), é necessário considerar a autenticidade e confiabilidade do texto, além do contexto no qual foi redigido. Outrossim, deve-se selecionar os conceitos-chave, para avaliar seu sentido e contexto preciso em que foram empregados (Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 9).

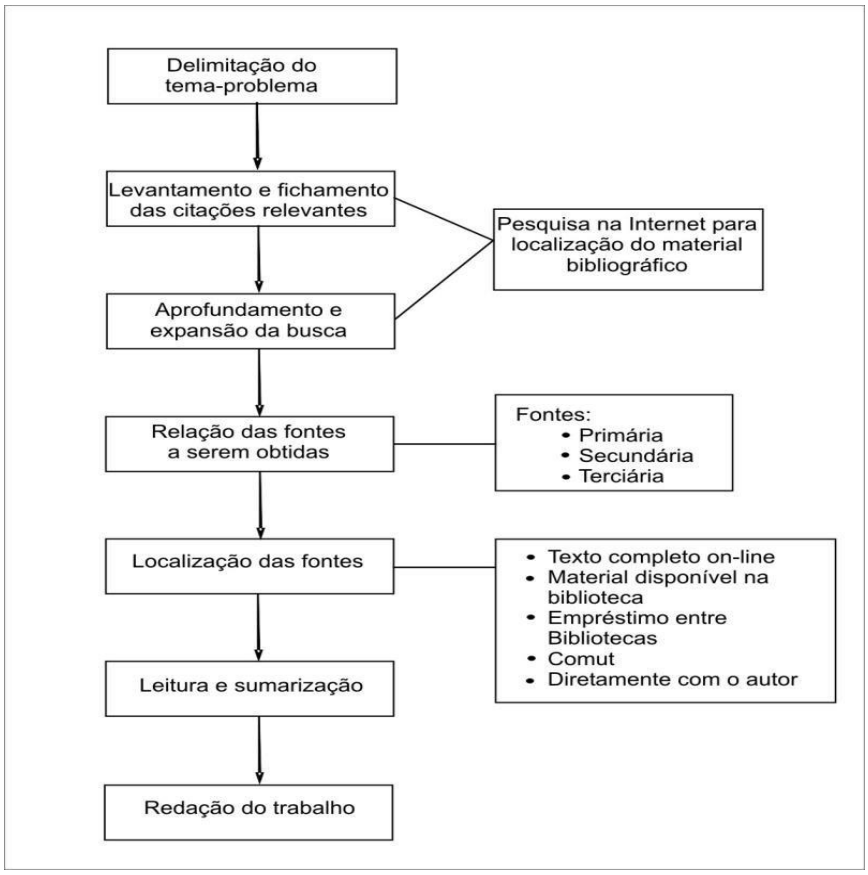
Após a seleção dos documentos, passa-se a uma análise preliminar, por meio da discussão que os temas e dados suscitam, recorrendo-se, geralmente, para a metodologia da análise do conteúdo, para extrair sentidos e significados, com o fim de interpretar a mensagem nele contida (Silva; Almeida; Guindani, 2009, p.11).

O próximo passo é a forma de registro. As anotações, como forma de classificação dos dados, auxiliam na construção de categorias ou tipologias, outra etapa. Esse processo de análise documental inclui as seguintes estratégias: “aprofundamento, ligação e ampliação” (Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 11). O pesquisador volta a examinar o material, estabelecer ligações, ampliar o campo de informações e definir o que precisa ser aprofundado (Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 13).

Há uma etapa final, quando não há mais documentos para analisar, e que consiste num novo julgamento e delimitação das categorias, e quando se chega à conclusão da pesquisa (Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 13).

A figura a seguir, elaborada por Pizzani *et al* (2012), estabelece as etapas da pesquisa bibliográfica, que tem início com a delimitação do problema, levantamento e fichamento das citações relevantes, aprofundamento e expansão da busca, relação das fontes obtidas, localização das fontes, leitura e sumarização e redação do trabalho ao final.

Figura 1 - Etapas da pesquisa bibliográfica




Fonte: Pizzani et al, 2012, p. 57[10].

A pesquisa apresentada seguiu a ordem descrita na figura acima. Após a delimitação do tema/problema, buscou realizar a revisão bibliográfica das Categorias respectivas ao tema (desenvolvimento, educação, educação superior, política pública e extensão universitária), por meio de fontes secundárias. A pesquisa documental, nas normas legais (Constituição Federal, Leis, Decretos, Resoluções, Portarias etc.), fontes primárias relativas ao tema, complementaram o aprofundamento dos assuntos pesquisados. Por último, a pesquisa se dedicou a analisar os documentos oficiais da UNESC, em específico, os relacionados à extensão universitária (Estatuto, PDI, PPC, Regulamento das Políticas de Extensão) e aos projetos de extensão criados para a implementação do PROESDE nos anos de 2021 e 2022. Os resultados da análise

[10] Documento Eletrônico. Disponível em: <www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php>. Acesso em 02 jul. 2023.

realizada serão apresentados de forma descritiva-narrativa no quarto capítulo e na conclusão.

## CAPÍTULO 2 - DESENVOLVIMENTO - TEORIAS E CONCEPÇÕES

Este capítulo tem o objetivo de apresentar as teorias sobre desenvolvimento dos países, tendo como fundamento a história do pensamento econômico mundial. Após breve escorço histórico e temporal, repousa no conceito de desenvolvimento de Amartya Sen. Na sequência, aborda dados e teorias do desenvolvimento no Brasil, em Santa Catarina e em Criciúma, cidade lócus da pesquisa. Também será objeto do presente capítulo a segunda Categoria estudada: a educação, aqui como um dos pilares de desenvolvimento na teoria de Amartya Sen, e considerada um dos tipos de liberdade substantiva pela mesma teoria, além de ser uma das três dimensões do desenvolvimento humano, pelo IDH proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2023)[11].

Adentramos num campo extremamente complexo, pois, não há um consenso na definição de desenvolvimento. O conceito foi se estabelecendo a partir do terceiro período do pensamento econômico. A história do pensamento econômico é dividida em três períodos: Pré-Moderno (grego, romano, árabe), Moderno (mercantilismo, fisiocracia) e Contemporâneo (a partir do final do século XVIII). A partir do período Contemporâneo é que surgem teorias sobre desenvolvimento. Portanto, a partir desse período a pesquisa passa abordar as teorias do desenvolvimento econômico.

No final do século XVIII e século XIX, os economistas faziam parte da Escola Clássica do pensamento econômico, que ficou marcada pela obra de Adam Smith (1723-1790). Segundo as ideias liberais de Smith, “o dinheiro não deve ser confundido com riqueza. Para ele a riqueza de um país consiste não apenas em seu ouro e sua prata, mas em suas terras, casas e bens de consumo de todo tipo” (Vieira, 2017)[12]. Suas ideias eram baseadas no livre mercado, com pouca intervenção (quase nada) do Estado na economia. Deveria apenas garantir o direito à propriedade privada. Princípio clássico do Estado Liberal.

O período clássico também é marcado pelas ideias de Karl Marx (1818-1883) que, ao contrário do que preleciona Smith, defende um Estado forte e predominante com amparo aos meios de produção e economia do país. Sua teoria de desenvolvimento econômico foi embasada nos conceitos de: “Lei do Valor do

[11]Documento eletrônico. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/idh>. Acesso em 11 jun. 2023.
[12]Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/teoria-do-desenvolvimento-economico/447763946>. Acesso em 05 jun. 2023.

Trabalho, da Mais Valia, das Relações de Produção Básicas, do Desenvolvimento das Forças Produtivas, da Lei de Acumulação e o Exercício de Reserva" (Vieira, 2017)[13]. Ou seja, em sua teoria o desenvolvimento econômico estava atrelado ao bem-estar social da classe operária, a partir da apropriação de uma parcela maior do produto social (mais-valia).

Em resumo, no século XIX, havia duas teorias econômicas: a Liberal e a Marxista.

A Escola Neoclássica, cujos estudiosos estavam voltados para os fatores de equilíbrio de mercado e fundamentações microeconômicas, consolidou-se a partir dos estudos do economista Joseph Alois Schumpeter (1883-1950). Schumpeter embasou sua teoria na inovação e no desenvolvimento tecnológico. Para ele, o desenvolvimento do capitalismo dava-se por estimular os inventores (empreendedores), responsáveis pela onda de prosperidade do sistema capitalista (Vieira, 2017)[14].

> Em síntese, Schumpeter propõe um conceito diferenciado do desenvolvimento, baseado nas mudanças revolucionárias, não decorrentes apenas do crescimento populacional ou aumento de renda ou riqueza. É uma mudança do estado de equilíbrio da economia, um processo de mutação que gera ciclos econômicos, destrói o antigo e o substitui pelo novo (destruição criadora) (Tomazoni, 2009, p. 2).

Uma grande crise financeira assolou os Estados Unidos da América e se espalhou pelo mundo nas primeiras décadas do século XX, como consequência do capitalismo desenfreado e do liberalismo econômico, denominada "A Grande Depressão". A partir de então, surge uma nova teoria econômica, de John Maynard Keynes (1883-1946), conhecida como Keynesianismo (Alves, 2020)[15].

Keynes pretendeu responder dois grandes problemas de sua época: a recessão e o desemprego. Para tanto, sua teoria defende a intervenção do Estado na economia pela adoção de políticas públicas. Sua obra "Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda" representa um marco na história da economia. Sustenta o fortalecimento da economia nacional por meio do comércio internacional como fonte

---

[13]Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/teoria-do-desenvolvimento-economico/447763946>. Acesso em 05 jun. 2023.
[14]Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/teoria-do-desenvolvimento-economico/447763946>. Acesso em 05 jun. 2023.
[15] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/sobreeconomia/2020/12/01/a-teoria-geral-de-keynes-uma-apresentacao-didatica/>. Acesso em 11 jun. 2023.

de renda e emprego. “Suas ideias sobre a colaboração internacional formaram o ´Plano Keynes´ e embasaram o ´Plano White´ lançado na conferência americana de Bretton-Woods em 1944. O Fundo Monetário Internacional foi criado sob a orientação de suas teorias” (Tomazoni, 2009, p. 2).

No período pós Segunda Guerra Mundial[16], os debates sobre desenvolvimento tornaram-se necessários e as teorias sobre desenvolvimento ganharam importância mundial. Nessa mesma época (1945), foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), que intensificou os debates sobre desenvolvimento com vistas a apoiar os países devastados pela Guerra a solucionar os problemas econômicos e sociais, incentivando acordos internacionais para o crescimento do comércio internacional, bem como a fundação do Banco Mundial, com objetivo de auxiliar na reconstrução desses países.

Na década de 1950, a partir do discurso de posse do Presidente dos Estados Unidos da América, no ano de 1949, o mundo preocupou-se com a divisão conceitual em países desenvolvidos e subdesenvolvidos e passou-se a perseguir um modelo de desenvolvimento voltado para o crescimento e industrialização, que tinha como medida o indicador de atividade econômica Produto Interno Bruto (PIB)[17] *per capita*[18]. De 1945 a 1975, nos denominados “trinta anos gloriosos”, prevaleceu a visão simplista de desenvolvimento baseada no progresso. Essa é a primeira corrente do pensamento econômico sobre desenvolvimento que considera desenvolvimento sinônimo de crescimento econômico (corrente Neoclássica)[19], que tem predomínio o padrão modernizador-desenvolvimentista e forte intervenção do Estado (Souza, 1999, p. 20).

Também na década de 1950, surge a teoria dos Polos de Crescimento de François Perroux (1903-1955), em 1955, a qual teve uma grande influência sobre o pensamento econômico latino-americano entre os anos de 1960 e 1970. Segundo Perroux, o crescimento econômico não se desenvolve igualmente em todos os espaços, expande-se com intensidades variáveis e é desequilibrado por natureza.

---

[16] A Segunda Guerra Mundial durou de 1939 a 1945.

[17] O PIB é o somatório de todos os bens e serviços produzidos em uma economia em determinado período de tempo.

[18] *Per capita* significa o somatório variável em questão dividido pela população.

[19] Enquadram-se neste grupo “os modelos de crescimento de tradição neoclássica, como o de Meade e o de Solow, e o de inspiração keynesiana, como os de Harrod, Domar e Kaldor” (Souza, 1999, p. 20).

“Para Perroux, o desenvolvimento econômico se daria justamente pela presença desses polos industriais” (Vieira, 2017)[20].

No ano de 1958, Albert Otto Hirschman apresenta em sua obra (*Strategy of economic development)* uma estratégia de desenvolvimento econômico que lhe rendeu alguns convites para lecionar em famosas universidades americanas: Columbia, Harvard e no *Institute for Advanced Study*, em Princeton. Segundo sua teoria, países subdesenvolvidos necessitavam de um grande impulso do governo para que todas as indústrias tivessem a mesma relevância. Ao contrário do que pensavam os economistas da teoria da modernização, que acreditavam que uma economia subdesenvolvida deveria seguir os modelos padronizados do mundo desenvolvido, Hirschman defendia que a maneira de avançar era concentrar-se no “crescimento desequilibrado”. Segundo ele, “o desenvolvimento deveria ser pensado como uma sequência de investimentos. A abordagem é apelidada de ‘desiquilibrada´ porque os investimentos começam concentrando-se em um único setor” (Lepenies, 2009)[21]. Após trinta anos, Hirschman admitiu que não levou em consideração as consequências políticas do crescimento desequilibrado, pois, “os investimentos em apenas um setor resultam no negligenciamento de outros setores”. De qualquer maneira, sua teoria de desenvolvimento era embasada na negação a um modelo único ou “melhor caminho único” (Lepenies, 2009)[22].

Em resposta ao modelo keynesiano, ainda na Escola Neoclássica, Robert Solow publicou em 1957 um artigo no qual apresenta uma teoria de desenvolvimento voltada para o crescimento econômico saudável que decorre dos investimentos que uma nação faz em tecnologia. Para Solow, o crescimento econômico não depende somente do trabalho e do capital, mas também do grau de investimento que realiza na área da inovação. No ano de 1987 Solow ganhou o Prêmio Nobel de Economia. Seu principal problema de pesquisa era tentar responder por que alguns países são mais ricos que outros (Grupo Suno, 2023)[23].

---

[20] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/teoria-do-desenvolvimento-economico/447763946>. Acesso em 05 jun. 2023.
[21] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/whWpGfR5RttwGYkRLtrWt5c/?lang=pt>. Acesso em 11 jun. 2023.
[22] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/whWpGfR5RttwGYkRLtrWt5c/?lang=pt>. Acesso em 11 jun. 2023.
[23] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.suno.com.br/tudo-sobre/robert-solow/>. Acesso em 11 jun. 2023.

O modelo Rostow foi desenvolvido pelo economista Walt Whil Rostow (1916-2003), e apresenta um conceito de desenvolvimento econômico atrelado ao crescimento econômico, por meio da industrialização. Segundo ele, as bases do desenvolvimento econômico seriam consolidadas pela intervenção do Estado na economia, fomentando o crescimento industrial, que se traduziria em modernização. Sua obra foi publicada em 1960 e estabelece que o desenvolvimento de um país seria alcançado quando fossem ultrapassadas cinco fases ou etapas que envolveriam alterações na poupança, no investimento e no consumo (Conceição; Oliveira; Souza, 2017, p. 17)[24].

Enquanto isso, a América Latina, formada por vários países subdesenvolvidos (considerados países periféricos) também passou a questionar o modelo de desenvolvimento no período pós-guerra, que era seguir a mesma trajetória dos países desenvolvidos. Estudiosos da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), dentre eles o brasileiro Celso Furtado (1920-2004), defendiam a criação de uma nova teoria de desenvolvimento para os países periféricos (não centrais) que levasse em conta as peculiaridades da formação dessas economias (Cassol; Niederle, 2017, p. 29)[25].

Inicialmente, a CEPAL defendia a industrialização dos países periféricos, pois eram produtores apenas dos bens primários (agrícolas e minerais), fato que gerava um desequilíbrio na economia. Assim, a industrialização era sinônimo de desenvolvimento. No entanto, o ritmo da industrialização foi mantido pelo endividamento externo e aumento da inflação, problemas que explodiram nos anos 80. “Ademais a industrialização recriou uma estrutura produtiva pouco diversificada e pouco heterogênea, que acentuava o subdesenvolvimento e a dependência” (Cassol; Niederle, 2017, p. 32)[26].

Furtado constatou a ineficiência do processo de industrialização e criou a “teoria do subdesenvolvimento”. Segundo a sua teoria:

---

[24] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163909/001026149.pdf?sequence>. Acesso em 11 jun. 2023.
[25] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163909/001026149.pdf?sequence>. Acesso em 11 jun. 2023.
[26] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163909/001026149.pdf?sequence>. Acesso em 11 jun. 2023.

> O subdesenvolvimento é, portanto, um processo histórico autônomo, e não uma etapa pela qual tenham, necessariamente, passado as economias que já alcançaram grau superior de desenvolvimento. Para captar a essência do problema das atuais economias subdesenvolvidas necessário se torna levar em conta essa peculiaridade (Furtado, 1961, p.180-181).

Para Furtado: “o processo de modernização não pode ser completado nos países periféricos, na medida em que há um descompasso entre os padrões de consumo e os métodos produtivos”, fato que mantém a heterogeneidade social, que é decorrência do capitalismo (Cassol; Niederle, 2017, p. 33)[27].

Para o autor em comento, o desenvolvimento é gerado não somente pelo crescimento econômico, mas por uma mudança dos valores e da cultura. Atribui à dimensão cultural o fator decisivo para o desenvolvimento (Cassol; Niederle, 2017, p. 34-35)[28].

Ao final da década de 1970, em todo o mundo, o modelo de industrialização implantado trouxe como consequência novos problemas globais (como mudanças demográficas, colapso urbano, destruição ambiental, necessidade de participação social etc.) fazendo surgir novas teorias sobre desenvolvimento que considerassem outros fatores de avaliação, como por exemplo: expectativa de vida, sustentabilidade, saúde e educação.

A adoção pela ONU do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), proposto por Amartya Sen com o objetivo de mensurar o grau de desenvolvimento dos países é resultado de uma concepção de desenvolvimento que leva em consideração os desafios éticos, associados à sustentabilidade, que se coaduna com o pensamento da Cúpula Mundial de Desenvolvimento Sustentável[29], realizada em Joanesburgo (África do Sul), em agosto de 2002 (Diniz, 2011).

---

[27] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163909/001026149.pdf?sequence>. Acesso em 11 jun. 2023.

[28] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163909/001026149.pdf?sequence>. Acesso em 11 jun. 2023.

[29] Dez anos após a ECO-92, a ONU realizou a Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento Sustentável em Joanesburgo (África do Sul), a chamada Rio+10. Nos debates, os países revisaram as metas da Agenda 21 e se concentraram em áreas carentes de maior esforço para implementação, com um plano de ação global que buscaria conciliar desenvolvimento da sociedade e preservação do meio ambiente para as gerações futuras (Brasil, Senado Federal). Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/rio20/a-rio20/rio10-participacao-da-sociedade-em-debates-sobre-metas-para-meio-ambiente-pobreza-e-desenvolvimento-sustentavel-dos-paises.aspx>. Acesso em 26 jul. 2021).

Até então, as teorias dominantes de desenvolvimento no mundo estavam voltadas para o desenvolvimento econômico, tendo como variáreis o crescimento do Produto Interno Bruto *per capita*, a industrialização e o avanço tecnológico.

O filósofo e economista Amartya Sen (2000), ganhador do Prêmio Nobel em Economia de 1998, apresenta um conceito original de desenvolvimento centrado na qualidade de vida humana, no bem-estar. Segundo sua teoria, o ser humano deve ser o centro do processo de desenvolvimento. Portanto, se concentra no acesso que os indivíduos possuem aos serviços de educação, saúde, exercício de direitos civis e demais liberdades. Poder fazer suas escolhas é sinônimo de liberdade para os homens. Segundo Sen, deve-se considerar o bem-estar das pessoas, que está intrinsecamente ligado às suas liberdades de escolhas e oportunidades, sem desconsiderar a importância do crescimento econômico:

> (...) o crescimento econômico não pode sensatamente ser considerado um fim em si mesmo. O desenvolvimento tem de estar relacionado sobretudo com a melhora da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo (2000, p. 29).

Sen (2000) faz um contraponto com os conceitos que consideram o aumento do Produto Interno Bruto (PIB) como reflexo de desenvolvimento, considerando as liberdades denominadas substantivas (quais sejam: a liberdade de participação política, de receber educação básica ou assistência médica) relevantes para o desenvolvimento, pois, segundo ele, também contribuem para o aumento do progresso econômico (2000, p. 20). Para Sen, esse conjunto de liberdades é o principal combustível para o desenvolvimento dos países.

Um outro fator que destoa dos conceitos de desenvolvimento até então apresentados é a renda *per capta* em comparação à qualidade de vida (como viver bem e ter vida longa) na teoria de Sen (2000). Explica que Países ricos em renda *per capta* podem ter a expectativa de vida baixa em relação a outros cuja renda *per capta* seja inferior (2000, p. 20). E complementa:

> (...) a perspectiva baseada na liberdade apresenta uma semelhança genérica com a preocupação comum com a ‘qualidade de vida’, a qual também se concentra no modo como as pessoas vivem (talvez até mesmo nas escolhas que têm), e não apenas nos recursos ou na renda de que elas dispõem (2000, p. 39).

Portanto, “crescimento do PIB, aprofundamento da industrialização ou expansão das exportações” são concepções de desenvolvimento insuficientes para Sen. O exemplo que ele nos apresenta relaciona expectativa de vida com crescimento. Países que aplicaram políticas públicas sociais destinadas ao aumento das oportunidades sociais (como saúde, educação, previdência etc.), tiveram um aumento da qualidade e expectativa de vida maior que países que experimentaram apenas o crescimento econômico.

Pinheiro (2012, p. 35) explica o ponto central da teoria de Sen:

> Como princípio geral, as políticas públicas devem ser avaliadas quanto aos seus efeitos sobre as liberdades pessoais. Em especial, as políticas de aceleração do crescimento não deverão ser avaliadas tão somente com respeito ao seu impacto sobre a renda pessoal, mas também, e principalmente, no que tange aos seus efeitos sobre as liberdades pessoais, o que dependerá, por sua vez, da capacidade estatal de prover serviços sociais capacitantes aos indivíduos. Logo, as políticas de crescimento e de ampliação das capacidades individuais devem se interconectar e se complementar mutuamente.

Propõe Sen um modo mais amplo e inclusivo de ver os mercados: “A privação de liberdade econômica pode gerar a privação de liberdade social, assim como a privação de liberdade social ou política pode, da mesma forma, gerar a privação da liberdade econômica” (2000, p. 23). No entanto, o autor reconhece a liberdade econômica para o desenvolvimento, desde que ligada diretamente à liberdade do contrato de trabalho oposta à escravidão e exclusão forçada do mercado de trabalho. Deste modo, as liberdades são um fim, assim como os meios para o alcance do desenvolvimento de uma nação.

Sen (2000) considera, especialmente, cinco tipos de liberdades, as quais chama de “condição de agente” e que se complementam: 1) liberdade política, 2) facilidades econômicas, 3) oportunidades sociais, 4) garantias de transparência e 5) segurança protetora. Segundo o autor, elas são o fim do desenvolvimento e os principais meios (2000, p. 25). Para Sen (2000), a conquista dessas liberdades promove para as pessoas a livre capacidade de agir, o que as torna mais participativas da vida em sociedade para exercer plenamente seus direitos políticos e civis. E arremata:

> Com oportunidades sociais adequadas, os indivíduos podem efetivamente moldar seu próprio destino e ajudar uns aos outros. Não precisam ser vistos sobretudo como beneficiários passivos de engenhosos programas de desenvolvimento. Existe, de fato, uma sólida base racional para

> reconhecermos o papel positivo da condição de agente livre e sustentável- e até mesmo o papel positivo da impaciência construtiva (Sen, 2000, p. 26).

A medida do desenvolvimento deve ser a conquista de melhores condições de vida e das liberdades adquiridas e desfrutadas pelos indivíduos, segundo Sen (2000). Essa teoria revolucionou a economia. Mesmo as mais recentes teorias (desenvolvimento sustentável[30] e decrescimento[31]) não conseguem a originalidade apresentada por ele. Amartya Sen e Mahbub Ul Haq criaram o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que serve como indicador de desenvolvimento a influenciar a criação de políticas públicas para as pessoas, como estratégias de enfrentamento aos desafios do desenvolvimento. O IDH considera três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde (PNUD, 2023)[32] .

Até os dias atuais, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) considera o índice IDH, criado por Sen, como critério de desenvolvimento dos países. Falar de qualidade de vida e bem-estar, é também falar de meio ambiente saudável e sustentável. Assim como também é falar de liberdades sociais e políticas. Muito embora o mundo necessite despertar para uma consciência ecológica e todos os debates a respeito sejam deveras importantes, não existe a necessidade de se criar outro conceito para desenvolvimento, já que o desenvolvimento sustentável é apenas um ângulo, ou uma aresta da teoria do desenvolvimento proposta por Amartya Sen.

## 2.1 DESENVOLVIMENTO NO BRASIL – BREVE ESCORÇO HISTÓRICO

No Brasil, o desenvolvimento tem sua origem reconhecida na chamada “Era Vargas (1930/1945)”, momento em que se deu “a transição da economia agroexportadora para a ordem urbano-industrial”. Assim, sofrendo a influência da

---

[30] Ignacy Sachs é referência no que se refere ao conceito de desenvolvimento sustentável. Assim o define: “desenvolvimento endógeno e dependente de suas próprias forças, tendo por objetivo responder à problemática da harmonização dos objetivos sociais e econômicos do desenvolvimento com uma gestão ecologicamente prudente dos recursos e do meio” (1981, p. 23). Sachs tenta conciliar a expansão industrial com elaboração de uma consciência ambiental.

[31] Serge Latouche faz críticas à teoria de Sachs, por entender contraditória: de que “é preciso sustentar o desenvolvimento com base na expansão industrial e no aumento da força de consumo, via concessão de créditos ao mercado financeiro e obsolência programada” (Vargas; Aranda; Radomsky, 2016, p. 104). O autor propõe um descrescimento inspirado na divisão e redistribuição dos recursos existentes (Vargas; Aranda; Radomsky, 2016, p. 105).

[32] Documento eletrônico. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/idh>. Acesso em 11 jun. 2023.

doutrina ideológica do capitalismo industrial, o regime político autoritário da época definiu como base da industrialização a substituição de importações, a partir das seguintes premissas: “o pensamento autoritário, a doutrina corporativa, o pensamento industrialista e a concepção do papel de um Estado forte e intervencionista para viabilizar a ruptura com o modelo oligárquico da República Velha” (Diniz, 2011, p. 495).

Na América Latina, o desenvolvimento passou a ser tema de estudos das ciências sociais, a partir do período Pós-Segunda Guerra (1950-1973). O subdesenvolvimento influenciou projetos de modernização por meio da “industrialização e da urbanização capitalista”, com foco na “substituição de importações com base no progresso técnico, e na revolução nacionalista brasileira”, a partir das teses defendidas pelos estudiosos do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, e depois criticadas pelos intelectuais da Escola Paulista (Ivo, 2021, p. 191). Furtado define as causas desse período pós Guerra, de reflexão sobre o desenvolvimento:

> A reflexão sobre o desenvolvimento, no período subsequente a Segunda Guerra Mundial teve como causa principal a tomada de consciência do atraso econômico em que vive a grande maioria da humanidade. Indicadores mais específicos, tais como a mortalidade infantil, a incidência de enfermidades contagiosas, o grau de alfabetização e outros logo foram lembrados, o que contribuiu para amalgamar as ideias de desenvolvimento, bem-estar social, modernização, enfim, tudo que sugeria acesso às formas de vida criadas pela civilização industrial (Furtado, 1981, p. 20).

Diniz (2011, p. 495) descreve um segundo momento de desenvolvimento no Brasil, entre os anos de 1946 e 1964, denominado de “nacional-desenvolvimentismo”, influenciado pelas teorias elaboradas por estudiosos da CEPAL, respaldadas pelo ISEB, que tinha como noção de desenvolvimento a construção de um país industrial, nos seguintes moldes:

> (...) um regime de acumulação capitalista baseado em industrialização, crescimento econômico e progresso técnico, e modernização das relações produtivas, com base no trabalho assalariado e na elevação do padrão de vida da população, sob a liderança do empresariado nacional. A esse conjunto de mudanças costumou-se chamar de “modernização brasileira” (Ivo, 2021, p. 191).

O Estado buscava articular o plano político junto ao econômico, a fim de manter a harmonia entre o governo, as elites empresariais e os trabalhadores assalariados. Como o principal ator no processo de desenvolvimento nacional, o Brasil

procurou alavancar a economia propiciando ações protecionistas ao empresariado da indústria, com criação de infraestruturas descritas no Plano de Metas (1956-1961), sob o governo Juscelino Kubitschek, o qual “contemplou um conjunto integrado de investimentos com metas para o setor público e privado e pouco estímulo ao setor agrário, tendo sido bem-sucedido, do ponto de vista do crescimento econômico, à custa de alto endividamento público” (Ivo, 2021, p. 191). Essa época também ficou marcada pelo desenvolvimento da indústria automobilística e o País alcançou altas taxas de crescimento econômico, de 7% ano (Diniz, 2011).

Nos anos seguintes (1964-1980), o Brasil experimentou o segundo ciclo do desenvolvimentismo, novamente, por regime autoritário. O modelo foi implantado, tendo como vertentes: “a empresa nacional, a empresa de capital estrangeiro e um forte setor estatal” e teve como auge o chamado “Milagre Econômico (1968-1974)”, no governo do General Médici, porque houve um crescimento no País de 10,1% ao ano, enquanto o setor industrial cresceu 12,2% ao ano: “O forte desempenho da economia coexistiria com alta concentração da renda, forte endividamento externo e altas taxas de inflação” (Diniz, 2011, p. 496). Esse período (1968-1974), sofreu muitas críticas e incitou muitos debates, pois, demonstrou que a modernização ou o crescimento, nem sempre são sinônimos de desenvolvimento, já que o modelo apresentado ficou restrito ao progresso técnico e crescimento econômico concentrador de renda, passando longe das questões sociais, como questões trabalhistas, desigualdades de distribuição de renda, “assentadas numa cultura política patrimonial e autoritária” (Ivo, 2021, p. 195).

O colapso do acordo de Bretton Woods,[33] associado às duas crises do petróleo[34] (em 1973 e em 1979), contribuíram com o declínio do modelo

[33] O principal fundamento de Bretton Woods era o padrão dólar-ouro, que estabelecia a conversibilidade do dólar em ouro numa paridade fixa e consolidava a centralidade da moeda norte-americana na configuração econômica e política internacional. O padrão dólar-ouro criou, simultaneamente, um padrão homogêneo de comparação das diversas moedas, condição fundamental para a nova arquitetura monetária e financeira internacional. (...) Na prática, o Acordo de Bretton Woods estabeleceu um conjunto de regras de conversibilidade, que norteavam os regimes cambiais dos países signatários. As paridades das moedas em relação ao ouro e, consequentemente, em relação ao dólar poderiam oscilar em apenas 1%, o que assegurava ao dólar a centralidade no sistema financeiro e monetário internacional. Dessa forma, sanaram-se os problemas decorrentes da fragmentação monetária e financeira das décadas anteriores (Combat, 2019).

[34] No início da década de 1970, os principais países produtores do Oriente Médio, como Arábia Saudita, Irã, Iraque e Kuwait começam a regular as exportações do óleo às nações consumidoras. Mas o choque vem mesmo em 1973, por motivações políticas. Literalmente, o petróleo árabe vira arma contra o mundo ocidental, principalmente os Estados Unidos e países europeus que declararam apoio a Israel na Guerra do Yom Kippur (Dia do Perdão) contra Egito e Síria. As retaliações causam pânico global: em 16 de outubro, as vendas para os EUA, maiores importadores mundiais, e para a Europa são

desenvolvimentista no Brasil. Destarte, nos anos de 1975 a 1980, inicia-se um forte movimento antiestatista, protagonizado pelo setor empresarial privado, aliado a um desejo nacional de restauração da democracia (Diniz, 2011). Com o governo Sarney (1985-1989), o Brasil atinge a democracia. No entanto, sob o ponto de vista econômico, “o governo fracassa em seus dois principais objetivos: conter a inflação e equacionar o problema da dívida externa” (Diniz, 2011, p. 497).

A década de 1980, muito embora tenha sido um espasmo econômico, pela estagnação econômica na América Latina, “com retração da produção industrial, volatilidade dos mercados e redução do ritmo do crescimento” (Ivo, 2021, p. 196), ficou marcada pelas lutas de reconhecimento dos direitos da cidadania, pela democratização social, pelos movimentos sociais, surgindo novos atores na construção da nova Constituição Brasileira. No entanto, no ano de 1981, a OCDE[35] (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) entendeu que o excesso de demandas sociais promoveu uma crise fiscal, que resultou na estagnação do crescimento econômico, nas altas taxas inflacionárias e de desemprego (Ivo, 2021).

O final da década de 1980 trouxe à baila “o dilema da redistribuição e da inclusão social”, o que fez com que o governo federal lançasse planos econômicos anti-inflacionários e monetaristas, como o Plano Real, que culminou com o aumento do salário-mínimo vigente no País, favorecendo pessoas de baixa renda e promovendo um aquecimento do mercado (Ivo, 2021, p. 199). Nesse momento, a noção de desenvolvimento adotada pelo Estado brasileiro segue um “modelo universal”, “regido pelo mercado e pela democracia liberal”, cujo objetivo era regular os conflitos sociais de modo padrão, em todas as sociedades (Ivo, 2021, p. 200).

---

embargadas; a produção sofre firme redução em tempos de alta demanda, forçando o preço do barril a subir cerca de 400% em três meses, de US$ 2,90, em outubro de 1973, para US$ 11,65, em janeiro do ano seguinte. (...) Em 1979 há um novo choque. A paralisação da produção petrolífera do Irã, consequência da Revolução Islâmica liderada pelo aiatolá Khomeini, provoca a segunda crise do petróleo. O preço médio do barril explode, chegando a US$ 40 (IPEA, 2010).

[35] A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, com sede em Paris, França, é uma organização internacional composta por 35 países membros, que reúne as economias mais avançadas do mundo, bem como alguns países emergentes como a Coreia do Sul, o Chile, o México e a Turquia. A Organização foi fundada em 14 de dezembro de 1961, sucedendo a Organização para a Cooperação Econômica Europeia, criada em 16 de abril de 1948. Desde 1º de junho de 2006, seu Secretário-Geral é o mexicano José Ángel Gurría Treviño. Por meio da OCDE, representantes dos países membros se reúnem para trocar informações e alinhar políticas com o objetivo de potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países membros. Por meio dessa cooperação, a OCDE tornou-se uma fonte importante de soluções para políticas públicas em um mundo globalizado (Brasil, 2021).

A década seguinte, ou seja, de 1990, traz, vez por todas, a ruptura com o modelo nacional-desenvolvimentista, e o "estancamento econômico", com suas consequências. Na área social, no entanto, foram implantadas "ações de combate à pobreza pela via de programas estratégicos de assistência social focalizada" (Ivo, 2021, p. 198):

> (...) os anos 1990 representaram um corte na trajetória do capitalismo brasileiro, cujo cerne seria a ruptura com o nacional-desenvolvimentismo. (...) Programas como as privatizações, a abertura comercial, a liberalização dos fluxos financeiros, a disciplina fiscal, o refluxo do Estado, são alçados ao primeiro plano. Inspirando-se na matriz teórica da economia neoclássica e apoiando-se na hegemonia do neoliberalismo em escala mundial, o governo redireciona o país de forma a introduzir uma nova ordem centrada no primado do mercado. (...) Por outro lado, considerando-se o desempenho da economia em seu conjunto, os resultados foram medíocres: o período teve como característica o estancamento econômico, baixas taxas de crescimento (média de 2,7 a.a.), alto desemprego, queda da produção industrial e ampla desnacionalização da economia (Diniz, 2011, p. 498).

A partir dos anos 2000, fortaleceu-se a articulação de atores sociais em nível internacional, os quais mantiveram a crítica acirrada ao "modelo único" de desenvolvimento, atrelados à crítica ao modelo globalizado de acumulação (Ivo, 2021, p. 200). A sustentabilidade, assim como a igualdade e a proteção social, passam a ser prioridades coletivas. Diniz (2011) explica que essa crítica ao modelo hegemônico provoca uma redefinição de prioridades da agenda pública, cujos rumos não deveriam coincidir com experiências de países neoliberais:

> A agenda que se tornara hegemônica nos anos 1990 passou a ser objeto de crítica acirrada e consistente, transcendendo os limites doutrinários e ideológicos do pensamento de esquerda para alcançar projeção internacional através de uma produção volumosa de artigos e livros de autores de diferentes tendências," (...) Teóricos de grande projeção internacional, ligados aos principais centros de produção mundial do conhecimento, como, entre outras, as universidades de Colúmbia, Cambridge e Harvard, colocam em xeque a visão da eficácia do mercado na alocação de recursos e na promoção do bem-estar coletivo dos países laboratórios das experiências neoliberais (Diniz, 2011, p. 499).

Ainda nos anos 2000, acentua-se a dificuldade do Estado em promover o desenvolvimento igualitário, como resquício da visão neoliberal de acumulação globalizada, sugerida pelo Consenso de Washington,[36] cujos efeitos, como:

[36] Realizado em 1989, na capital estadunidense, o encontro de instituições como Fundo Monetário Mundial, Banco Mundial e o Departamento de Tesouro dos Estados Unidos ficou popularmente conhecido como o Consenso de Washington. Por meio da sugestão de várias medidas econômicas, todas voltadas para uma globalização dos mercados, o Consenso de Washington serviu, durante muito

desemprego, precarização, insegurança e empobrecimento dos setores médios urbanos, foram suficientes para pressionar uma revisão sobre a temática da integração social e priorizar a chamada “luta contra a pobreza”, culminando com os Objetivos do Milênio, elaborados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, que estabeleceu metas com o intuito de “acabar com a extrema pobreza, promover a igualdade entre os sexos, erradicar as doenças e fomentar as bases de um desenvolvimento sustentável até 2015, entre outros objetivos” (Ivo, 2021, p. 203).

Ivo faz duras críticas a esse processo de integração social pela erradicação da pobreza, pelo modo assistencialista que o Estado, segundo o autor, “transforma o princípio da universalidade dos direitos sociais em programas e medidas técnicas e estratégicas de selecionar, controlar e atribuir benefícios a grupos de famílias, não se constituindo em direitos” (Ivo, 2021, p. 205).

Muito embora colabore para reduzir a extrema pobreza, essa distribuição de renda para os realmente necessitados cria uma ilusão de desenvolvimento, já que o aumento da renda não é suficiente para que ocorra uma mobilidade de classe social, assim como o crescimento do trabalho informal precariza a qualidade de vida:

> A ideia é fortalecer a capacidade dos pobres de lutar contra pobreza, integrados à dinâmica do mercado, potencializando, ao mesmo tempo, o consumo interno. Essa mudança obedece a alguns princípios: o *estratégico* (flexibilidade e segmentação da focalização); o *societário,* de caráter local (partilha de responsabilidades entre público e privado via sistemas de governança local); o da *racionalidade econômica do mercado* (mediante a transferência direta de renda aos beneficiários dos programas, que se transformam em consumidores).(...) Do ponto de vista da relação de trabalho, a renda não explicita a precarização das relações de trabalho, os déficits de educação e o capital cultural, valorizando mais o aumento do consumo. O triunfalismo do “consumo dos pobres” reproduz outra *illusio*, a que considera que a nova “classe média” formaria agora a espinha dorsal da estrutura social brasileira (Ivo, 2021, p. 205).

---

tempo, como a base de orientação do funcionamento de várias economias ao redor do mundo. O Consenso de Washington é o conjunto de dez políticas econômicas liberais que passaram a ser sugeridas e aplicadas para acelerar o desenvolvimento de vários países. Só na América Latina e Caribe 13 países seguiam as medidas, isso nos anos 90. Entretanto, dependendo do local, algumas medidas eram mais favorecidas que outras. Foi o economista inglês John Williamson que usou o termo “Consenso de Washington” como forma de descrever as ideias econômicas defendidas durante o evento na capital americana. Resumidamente, as dez medidas do Consenso de Washington são: Disciplina fiscal; Reordenamento nas prioridades dos gastos públicos; Reforma tributária; Liberalização do setor financeiro; Manutenção de taxas de câmbio competitivas; Liberalização comercial; Atração de investimentos diretos estrangeiros; Privatização de empresas estatais; Desregulamentação da economia; Proteção a direitos autorais. Ou seja, de maneira geral, políticas do Consenso eram voltadas basicamente para diminuir a regulação e controle da economia, aproximar do livre mercado, reduzir o tamanho do estado e aumentar a abertura para o exterior (Reis, 2019).

Mais do que necessário um novo modelo de desenvolvimento, que leve em consideração fatores endógenos que vão além da renda *per capita*. Até porque, essa não deve ser o seu principal indicador, pois, como se viu, traz a ilusão da distribuição igualitária de renda, e não reflete o nível de bem-estar da população de baixa renda, segundo Souza (1999, p. 26).

Em Conferência realizada no Rio de Janeiro (III Conferência Internacional da Rede Celso Furtado), no ano de 2004, Furtado explica a diferença entre o crescimento e o desenvolvimento:

> (…) o crescimento econômico, tal qual o conhecemos, vem se fundando na preservação dos privilégios das elites que satisfazem seu afã de modernização; já o desenvolvimento se caracteriza pelo seu projeto social subjacente. Dispor de recursos para investir está longe de ser condição suficiente para preparar um melhor futuro para a massa da população. Mas quando o projeto social prioriza a efetiva melhoria das condições de vida dessa população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento (Furtado, 2004, p. 484).

Para Furtado (2004), deve-se acrescentar ao conceito de desenvolvimento o estímulo à criatividade humana e "responder às aspirações da coletividade":

> O desenvolvimento não é apenas um processo de acumulação e de aumento de produtividade macroeconômica, mas principalmente o caminho de acesso a formas sociais mais aptas a estimular a criatividade humana e responder às aspirações da coletividade (Furtado, 2004, p. 485).

Assim, não se pode confundir desenvolvimento com crescimento, pois, como explica Souza:

> Mesmo que a economia cresça a taxas relativamente elevadas, o desemprego pode não estar diminuindo na rapidez necessária, tendo em vista a tendência contemporânea de robotização e de informatização do processo produtivo (Souza, 1999, p. 20).

Para a citada autora, o desenvolvimento compreende "mudanças de estruturas e melhorias de indicadores econômicos e sociais.", numa existência crescente e superior ao crescimento demográfico (Souza, 1999, p. 22).

Furtado (1981) também esclarece que o aumento da eficácia do sistema de produção, por si só, também não deve ser um indicador isoladamente considerado, muito menos o principal, porque não oferece a satisfação das necessidades

elementares da população. Para Furtado, pelo menos três dimensões devem ser consideradas para a ideia do que vem a ser o desenvolvimento, e todas estão sujeitas ao que o grupo dominante deseja:

> (...) a do incremento da eficácia do sistema social de produção, a da satisfação de necessidades elementares da população e a da consecução de objetivos a que almejam grupos dominantes de uma sociedade e que competem na utilização de recursos escassos. A terceira dimensão é, certamente, a mais ambígua, pois aquilo a que aspira um grupo social pode parecer simples desperdício de recursos a outros. (...) Assim, a concepção de desenvolvimento de uma sociedade não é alheia a sua estrutura social, e tampouco a formulação de uma política de desenvolvimento e sua implantação são concebíveis sem preparação ideológica (1981, p. 16).

Para finalizar esse tema, fica a reflexão de Brandão sobre os caminhos que o Brasil deve escolher para atingir o desenvolvimento socioeconômico, tendo em vista a complexidade de nosso País:

> Qualquer caminho perspectivo para o Brasil de discussão do desenvolvimento socioeconômico e do avanço político terá de ser o de resgatar a potência virtuosa de nossa diversidade. Nós sempre trabalhamos as heterogeneidades estruturais do país como problemas. É uma ideia equivocada. Nós sempre trabalhamos a nossa diversidade, a nossa desigualdade como empecilho. Poderíamos trabalhar todas essas assimetrias como um campo interessante de diversidade de um país continental muito rico e complexo em todos os sentidos (Brandão, 2012, p. 213).

Portanto, a larga extensão territorial brasileira, assim como as múltiplas desigualdades e diversidades encontradas, devem ser um estímulo para propulsar o desenvolvimento tanto econômico como social, sem deixar de lado a necessidade da sustentabilidade.

## 2.2 O DESENVOLVIMENTO DO SUL DE SANTA CATARINA, EM ESPECIAL, DE CRICIÚMA

A Constituição do Estado de Santa Catarina (Santa Catarina, 1989), em seu artigo 138, prescreve que “A política de desenvolvimento regional será definida com base nos aspectos sociais, econômicos, culturais e ecológicos”, assegurando:

> I- equilíbrio entre o desenvolvimento social e o econômico;
> II- harmonia entre o desenvolvimento rural e urbano;

III- ordenação territorial;
IV- uso adequado dos recursos naturais;
V- proteção ao patrimônio cultural;
VI- erradicação da pobreza e dos fatores de marginalização;
VII- redução das desigualdades sociais e econômicas.
(Santa Catarina, 1989).

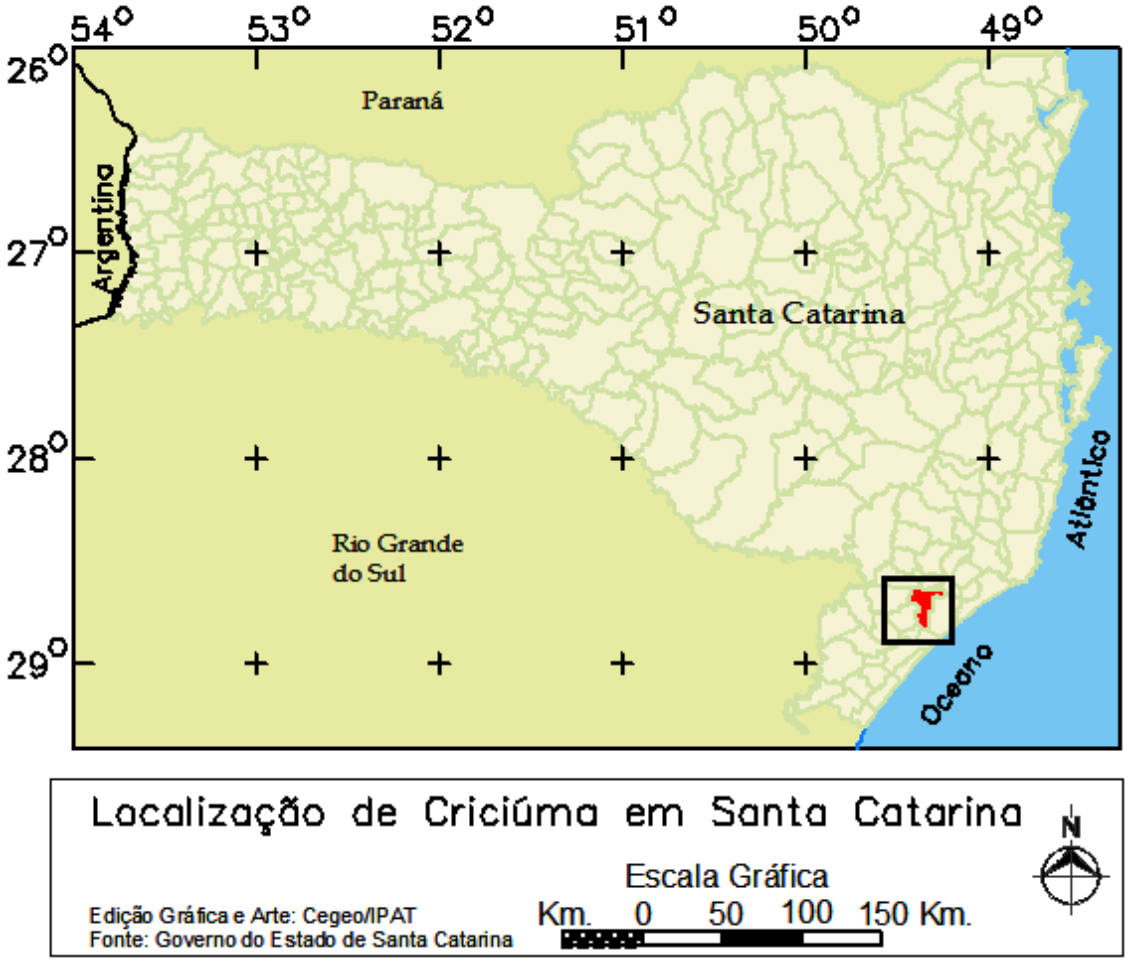
Os dados pesquisados e apresentados a seguir levam em consideração os aspectos descritos no artigo 138 citado da CE, como uma forma de estabelecer um critério de escolha de dados, no sentido de possível análise de grau de desenvolvimento regional atingido.

O sul de Santa Catarina é formado por 45 municípios, nos quais habitam em torno de 900 mil pessoas, com a maioria em áreas urbanas. O sul está dividido em três microrregiões: Associação dos municípios da Região de Laguna (AMUREL), Associação dos Municípios da Região Carbonífera (AMREC) e Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC) (UNESC, 2017, p. 22).

O município de Criciúma foi fundado no século XIX, inicialmente, por imigrantes italianos. A partir de 1890 chegaram famílias de poloneses, seguidas de alemães e de descendentes de portugueses, que vieram da região de Laguna. Posteriormente, negros que vieram das outras regiões do país (IBGE, 2023)[37]. Está localizado no sul de Santa Catarina, como se pode observar no mapa a seguir:

[37] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/criciuma/historico>. Acesso em 01 jul. 2023.

Figura 2 - Mapa de Criciúma e Santa Catarina




Fonte: Researchgate.net, 2023.[38]

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2023)[39] informam que o Município de Criciúma possui uma área territorial de 234,865 km$^2$ e uma população estimada de 219.393 habitantes. Possui um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-IDHM de 0,788, considerado alto, o que lhe confere o 20º lugar entre as cidades de Santa Catarina, segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD, em 2010 (PNUD, 2022) e se constitui da principal cidade da Região Metropolitana Carbonífera, além de ser a cidade mais populosa do Sul Catarinense.

[38] Documento Eletrônico. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-3-Mapas-de-localizacao-do-municipio-de-Criciuma-no-Estado-e-principais-municipios_fig2_277957384.
[39] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/criciuma/historico>. Acesso em 01 jul. 2023.

O Censo de 2022, cujos resultados parciais foram publicados no dia 28 junho de 2023, constatou um acréscimo na população do Brasil, desde 2010 e a região Sul, que possui o menor território comparada com as outras regiões e população de 29,9 milhões, ficou com a segunda maior média de habitantes por quilômetro quadrado: 51,9. Santa Catarina apresentou um total de 7.609.601 habitantes, e Criciúma, 214.493 habitantes, com densidade demográfica de 913, 26 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2023).[40]

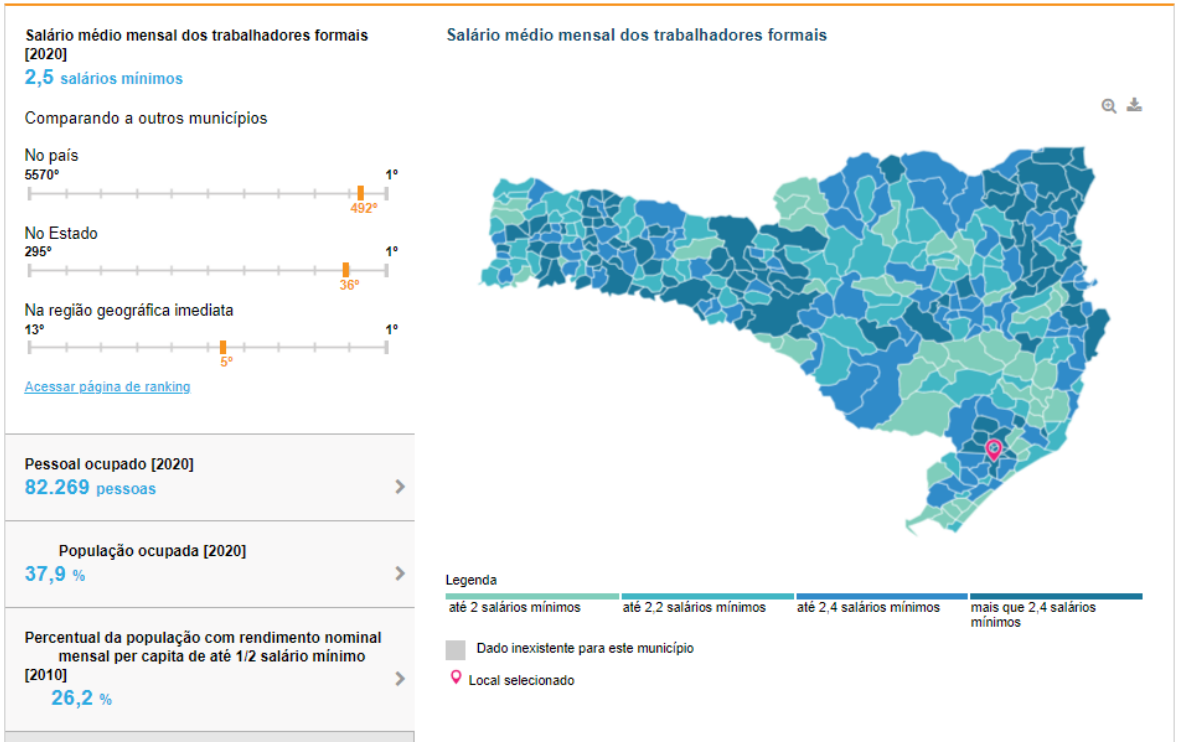
O PIB *per capita* (em 2020) é de R$ 40.518,91 (IBGE, 2023)[41]. Com relação ao tópico Trabalho e Rendimento, é importante observar que, para Criciúma, os dados do IBGE, apontam:

> Em 2021, o salário médio mensal era de 2.5 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 37.9%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 36 de 295 e 57 de 295, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 492 de 5570 e 217 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 26.2% da população nessas condições, o que o colocava na posição 178 de 295 dentre as cidades do estado e na posição 5225 de 5570 dentre as cidades do Brasil (2023)[42].

A figura a seguir demonstra o comparativo do salário mensal médio dos trabalhadores de Criciúma, em comparação com o País e com o Estado de Santa Catarina, em 2020:

[40] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/noticias-por-estado/37238-pais-tem-90-milhoes-de-domicilios-34-a-mais-que-em-2010>. Acesso em 01 jul. 2023.
[41] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/criciuma/historico>. Acesso em 01 jul. 2023.
[42] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/criciuma/historico>. Acesso em 01 jul. 2023.

Figura 3 - Comparativo do salário mensal médio dos trabalhadores

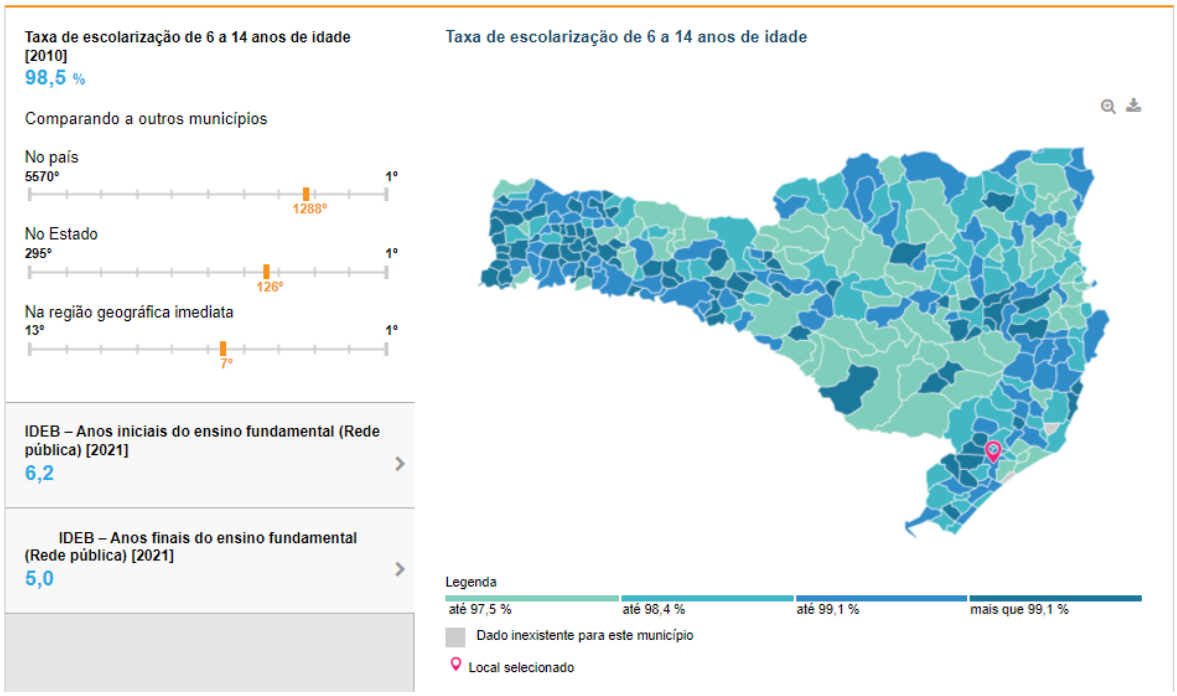



Fonte: IBGE, 2022[43].

No Município de Criciúma, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB de 2020 é de 6,2 nos anos iniciais e de 5,0, nos anos finais do ensino fundamental, enquanto o índice de Educação do Ensino Médio-IDEM é de 4,0. Comparando com outros municípios do País, ocupa o ranking de 1288 de 5570 e do Estado, 126 de 295, e o sétimo lugar da região sul do País.

[43] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/criciuma/panorama>. Acesso em 01 jul. 2023.

Figura 4 - Taxa de escolarização

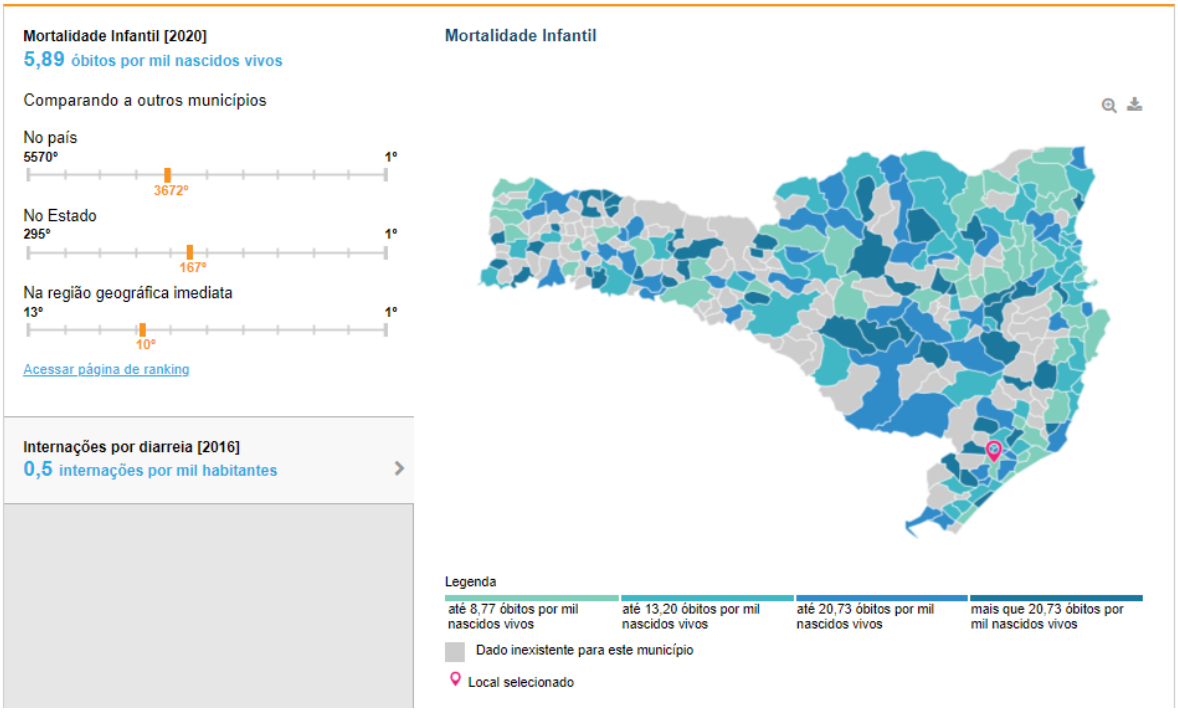



Fonte: IBGE, 2010[44].

Com relação à saúde, a taxa de mortalidade infantil média de 2020 é de 5,89 para 1.000 nascidos vivos. Já as internações por diarreia são de 0,5 para cada 1.000 habitantes. Comparando a outros municípios do Brasil e do Estado, está na posição 3672 de 5570 no País e 167 de 295 no Estado, o que se pode verificar na figura a seguir:

[44] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/criciuma/panorama>. Acesso em 01 jul. 2023.

Figura 5 - Dados sobre a mortalidade infantil

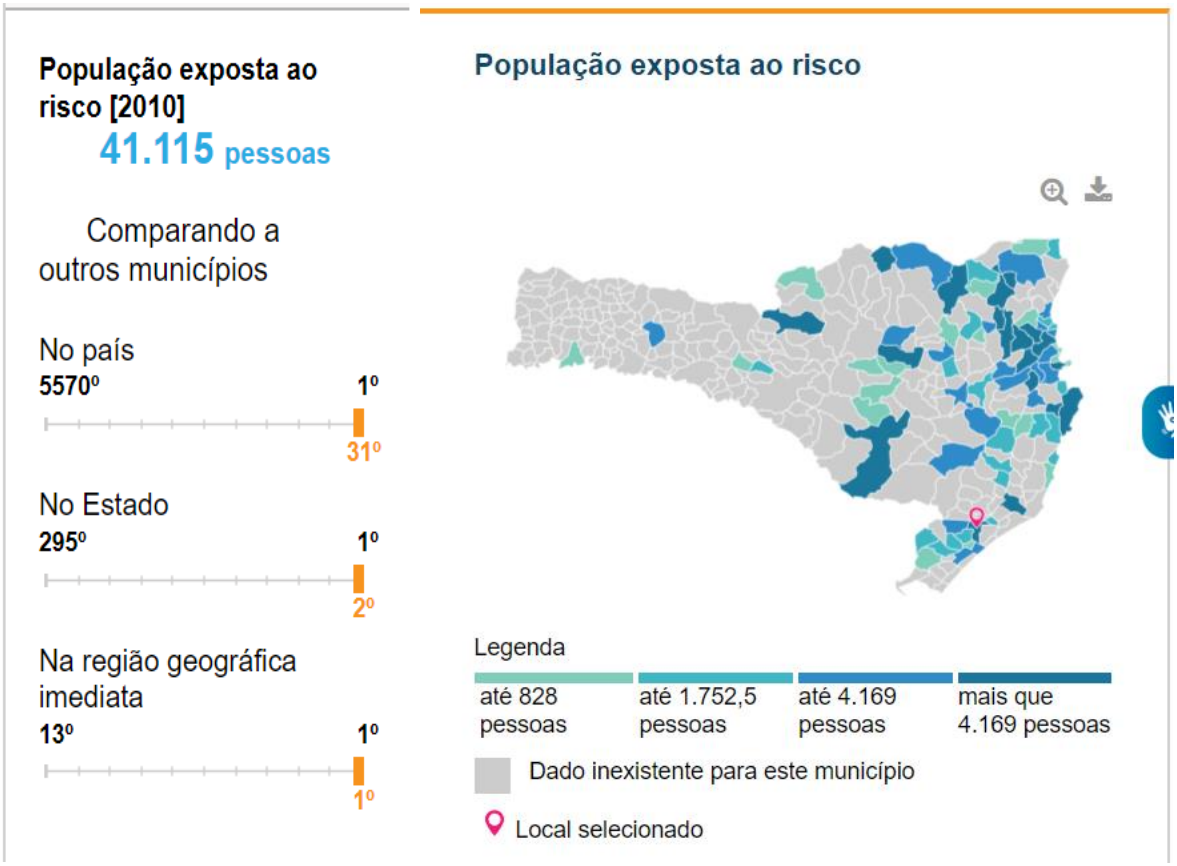



Fonte: IBGE, 2020[45].

O problema maior é o meio ambiente de Criciúma. Apesar de apresentar 91,7% dos domicílios com esgotamento sanitário adequado, 65,3% de domicílios urbanos em vias com arborização e 31% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada, possui (em 2010) 41.115 pessoas expostas a riscos, que significa “população exposta em área de risco a inundações, enxurradas e deslizamentos” (IBGE)[46], considerados municípios propensos a desastres naturais no Brasil e monitorados pelo Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (CEMADEN). Nesta situação, ocupa o 31º Lugar do País, de 5570º, o 2º no Estado e o 1º da região sul:

[45] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/criciuma/panorama>. Acesso em 01 jul. 2023.
[46] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/criciuma/panorama>. Acesso em 01 jul. 2023.

Figura 6 - População exposta em área de risco




Fonte: IBGE, 2010[47].

Conhecida como a Capital Brasileira do Carvão, o processo de desenvolvimento de Criciúma ficou marcado por problemas socioambientais e de sustentabilidade, com desordenada urbanização. A qualidade de vida dos habitantes resta prejudicada, principalmente, pela ocupação ilegal dos espaços decorrentes das atividades de mineração, locais que hoje estão estabelecidos novos bairros da cidade, áreas com predomínio de degradação ambiental.

A partir de 1988, o Governo Federal suspendeu os subsídios para a extração do carvão, o que caracterizou o fim de um ciclo produtivo e uma crise econômica e social. Após o declínio da exploração do carvão, a atividade cerâmica cresceu causando também impactos ambientais, com relação ao uso dos recursos hídricos (Sizenando, 2011). No entanto, de 2003 a 2007, foram abertas novas minas de carvão na região de Criciúma, no subsolo e a céu aberto, alimentando a

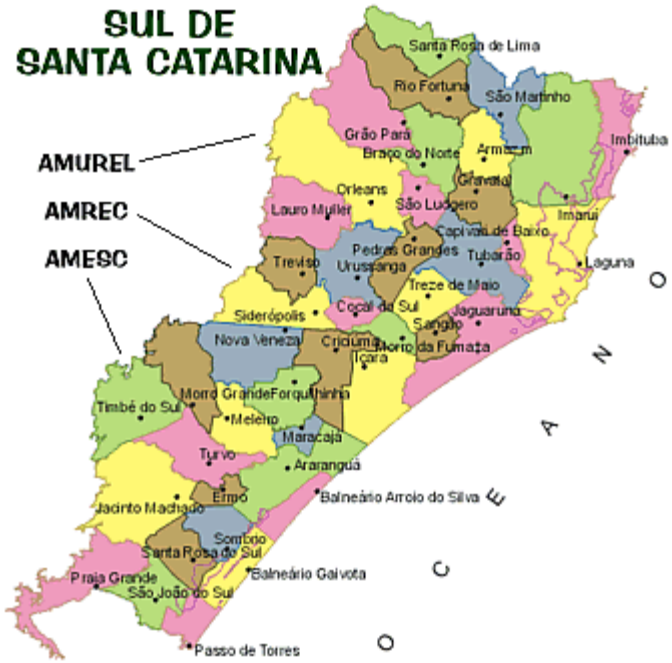
[47] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/criciuma/panorama>. Acesso em 01 jul. 2023.

problemática ambiental, o que sugere o fortalecimento de uma consciência voltada para a sustentabilidade dos recursos hídricos e terrestres do Município (Gonçalves; Mendonça, 2007, p. 64). Assim, destacam Gonçalves e Mendonça:

> A problemática socioambiental de Criciúma e região, evidenciada através da degradação do ambiente físico natural e social da região, explicita riscos e vulnerabilidade ambiental ímpar. Para que os problemas observados sejam solucionados faz-se necessário um alto investimento na recuperação ambiental da área, na reorientação econômica da região, e, particularmente, em processos de educação ambiental e de formação de consciência crítica da população e de seus dirigentes. Neste aspecto e tomadas as devidas providências, acredita-se que a melhoria das condições econômicas, a intensificação da participação política e a promoção da educação/cultura irão diminuir os impactos dos riscos gerados pela exploração do carvão e reduzirão as condições de alta vulnerabilidade socioambiental (2007, p.64).

O mapa a seguir, mostra o município de Criciúma, localizado na região sul do estado de Santa Catarina, e pertencente à Associação dos Municípios da Região Carbonífera - AMREC, fazendo divisa com os municípios da Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC) e muito próximo dos municípios da Região de Laguna (AMUREL). Devido à localização e proximidade dos municípios, a UNESC recebe estudantes das três associações mencionadas, para o ensino presencial. No EAD (ensino à distância), a UNESC recebe alunos de variados estados da Federação.

Figura 7 - Associação dos municípios de Santa Catarina



Fonte: Messer, 2018[48].

Em termos de formação econômica, a extração do carvão se concentrou predominantemente em Criciúma e Tubarão. O apogeu da exploração do carvão, deu-se na década de 1950, cujo acúmulo de capital, foi um dos motivos para a diversificação econômica da região. Criciúma experimentou uma diversificação econômica que extrapolou as atividades carboníferas por quatro tipos de indústrias: cerâmica, calçado, vestuário e plástico (Goulart Filho, 2005, p. 14).

Nos anos de 1946 a 1971, foi fundada a primeira indústria cerâmica em Santa Catarina, a Cerâmica Santa Catarina (CESACA), que iniciou suas atividades em 1947, em Criciúma. Em 1953, foi fundada a Cerâmica Urussanga S.A. (CEUSA), na cidade de Urussanga. A Cerâmica Cocal, na cidade de Cocal do Sul, que mais tarde passou a ser a Cerâmica Eliane, foi fundada em março de 1954. Como um modelo de acumulação pulverizada, com origem na pequena propriedade, durou até os anos de 1960 (Goulart Filho, 2005, p. 16-17).

No fim dos anos 1970, o sul de Santa Catarina ficou consolidado como "polo nacional de cerâmica", com abertura de várias indústrias do setor e disseminação para outras regiões do estado de Santa Catarina (Goulart Filho, 2005, p. 20). Explica Schlickmann (2013) que, enquanto o sul do estado de Santa Catarina vivenciou prosperidade nos setores carbonífero e ceramista nas décadas de 1970 a 1980, no final dos anos 1960 surgiu a indústria plástica, a qual, entre 1970 e 1985, "apresentou crescimento de 500% no número de empresas e de 420% na tonelagem de plástico transformado" (Schlickmann, 2013)[49]:

> Já no sul do Estado, o setor plástico é muito bem representado pelas cidades de São Ludgero e Criciúma, cujas empresas possuem destaque internacional. O alvorecer de inúmeras empresas transformadoras de plástico na região deu-se no início da década de 1970, época em que no Brasil, crescia a demanda por sacolas nos supermercados, quando os sacos de alimentos de 60 kg comuns no campo, adequavam-se a embalagens menores de 1 a 10 kg, e as embalagens de papel e latas passaram a serem substituídas pelas de plásticas (SCHLICKMANN, 2013)[50].

---

[48] Documento eletrônico. Disponível em:<http://www.am570.com.br/noticia.php?id=3557> Acesso em: 09 jul. 2023.

[49] Documento Eletrônico. Disponível em: <file:///C:/Users/Sheila/Downloads/4770-Texto%20do%20artigo-13585-1-10-20141023.pdf>. Acesso em 30.06.2023.

[50] Documento Eletrônico. Disponível em: <file:///C:/Users/Sheila/Downloads/4770-Texto%20do%20artigo-13585-1-10-20141023.pdf>. Acesso em 30.06.2023.

Nos últimos vinte anos, o setor plástico vem se adaptando para acompanhar os movimentos tecnológicos, sociais, ambientais e econômicos e apresentar inovação. “Na última década, o movimento da indústria do plástico foi direcionado à inovação e à sustentabilidade. No Brasil, surgiu a PNRS-Política Nacional de Resíduos Sólidos” Texto de Albano Schmidt, presidente do Sindicato das Indústrias do Material Plástico de Santa Catarina – SIMPESC[51].

Em Criciúma, nos inícios dos anos 1950, surge a indústria de calçados Tupã. Fechou em 1956. No ano de 1954, surge em Araranguá, a primeira indústria de calçados, a Petry Calçados. Ex empregados da Petry, fundaram em 1967, a Sincal. Em Criciúma, no ano de 1956, foi fundada a Calçados Crisul, em 1963, foi fundada também em Criciúma, a Calçados Big Bom, por um ex empregado da Crisul. Em Caravaggio, município de Nova Veneza, surge a indústria de Calçados Frey José, no ano de 1966. Na cidade de Sombrio, em 1955, surge a Irmãos Tiscoski. Com incentivos fiscais e linhas de crédito fornecidos pelo governo federal, no final dos anos 1960 e início dos anos de 1970, as indústrias calçadistas passaram a exportar, voltando-se “basicamente para o mercado externo” (Goulart Filho, 2005, p. 20).

Já em 1985, o setor calçadista passou a ser o terceiro maior empregador da região sul do estado, abaixo do setor carbonífero e cerâmico. Nos anos de 1990, o setor foi fortemente prejudicado, pois a sobrevalorização cambial quase fez desaparecer as indústrias de calçados (Goulart Filho, 2005, p. 23).

Nos anos 1990, ao contrário do que aconteceu com o setor calçadista, o setor cerâmico já se consolidou e políticas econômicas favoreceram o capital externo, culminando em vários investimentos ao setor, com produção de compostos cerâmicos, como granilhas, esmaltes e fritas (Goulart Filho, 2005, p. 22).

A indústria do vestuário teve início nos anos de 1970, destacando-se a indústria de confecção de peças em *jeans* na cidade de Criciúma e de malha e tecidos em geral, em Florianópolis (Goulart Filho, 2005, p. 20). O setor, a partir da abertura do mercado internacional, com início em 1994, experimentou uma queda na produção e no número de empregos, que somente se estabilizou em 1998 (Goulart Filho, 2005, p. 23).

---

[51] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.epsbrasil.eco.br/noticia/view/146/avancos-e-desafios-da-industria-do-plastico-em-santa-catarina-nos-ultimos-20-anos.html>. Acesso em 30 jun. 2023.

Na década de 1990, a indústria do vestuário estava em expansão, o setor metal-mecânico passa a atender essas novas indústrias, além das indústrias cerâmicas, com o fornecimento de peças e equipamentos. Outro tipo de indústrias que passou a existir na região foi a de molduras, nos municípios de Braço do Norte, Orleans, Grã Pará e São Ludgero. Esses municípios formam o maior parque industrial sul-americano de produção de molduras (Goulart Filho, 2005, p. 24).

Como se pode observar, Criciúma está bem servida de indústrias no município e região de localização. No entanto, ainda apresenta uma grande desigualdade de gênero na política, fato destacado pelo Atlas Brasil, com dados do IBGE e PNUD. Na Câmara Municipal de Criciúma nos anos entre 2013 e 2017, houve uma redução no percentual de acentos ocupados pelas mulheres, que era de 17,65% e passou para 11,76% (Atlas)[52].

Também é importante analisar a vulnerabilidade social no município de Criciúma, que diz respeito à “suscetibilidade à pobreza, e é expressa por variáveis relacionadas à renda, à educação, ao trabalho e à moradia das pessoas e famílias em situação vulnerável”. Os resultados, cujos dados estão atualizados até 2010, estão apresentados na figura a seguir:

[52] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/420460#sec-ambiente>. Acesso em 01 jul. 2023.

Figura 8 - Vulnerabilidade no município de Criciúma

**Vulnerabilidade no município - Criciúma/SC - 2000 e 2010**

| Indicadores | Total 2000 | Total 2010 |
|---|---|---|
| **Crianças e Jovens** | | |
| % de crianças de 0 a 5 anos de idade que não frequentam a escola | 66.96 | 43.00 |
| % de 15 a 24 anos de idade que não estudam nem trabalham em domicílios vulneráveis à pobreza | 7.33 | 3.22 |
| % de crianças com até 14 anos de idade extremamente pobres | 2.29 | 1.08 |
| **Adultos** | | |
| % de pessoas de 18 anos ou mais sem ensino fundamental completo e em ocupação informal | 38.34 | 23.15 |
| % de mães chefes de família, sem fundamental completo e com pelo menos um filho menor de 15 anos de idade | 10.95 | 12.82 |
| % de pessoas em domicílios vulneráveis à pobreza e dependentes de idosos | 1.23 | 0.46 |
| % de pessoas em domicílios vulneráveis à pobreza e que gastam mais de uma hora até o trabalho | - | 0.08 |
| **Condição de Moradia** | | |
| % da população que vive em domicílios com banheiro e água encanada | 97.40 | 98.20 |

Elaboração: PNUD, Ipea e FJP. Fonte: Censos Demográficos (2000 e 2010).

Fonte: Atlas[53].

A figura demonstra que alguns dados reduziram o percentual, enquanto outros aumentaram. E isso nem sempre significa um avanço. Por exemplo, houve uma redução no percentual de crianças extremamente pobres, mas, o percentual de mães chefes de família sem estudo fundamental completo e com filhos menores de 15 anos, aumentou. Também houve redução no percentual de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam nem trabalham e são vulneráveis à pobreza. Por fim, houve crescimento no percentual da população com banheiro e água encanada no município.

Portanto, os dados apresentados para o município de Criciúma demonstram problemas ambientais, poluição de solo e água, decorrente da extração de carvão, além de locais de situação de riscos, desigualdade de gênero, vulnerabilidade social, e um percentual de jovens sem perspectiva de futuro. São várias demandas sociais que merecem atenção do Estado e que, em menor escala, podem ser trabalhadas em projetos de extensão.

[53] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/420460#sec-vulnerabilidade>. Acesso em 01 jul. 2023.

## 2.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

O direito à educação é um direito fundamental, dentre os direitos sociais previstos no artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), de 1988. O mencionado artigo estabelece como direitos sociais “(...) a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988).

Emana da educação os objetivos fundamentais do País descritos no artigo 3º da CRFB: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a garantia do desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalidade, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem comum sem quaisquer formas de discriminação (Brasil, 1988).

A efetivação do direito à educação deve ser vista como imprescindível pelo Estado, uma vez que com exceção do direito à vida, pode-se considerar a educação o direito mais importante do homem.

Os objetivos fundamentais do País só poderão ser alcançados com o avanço dos direitos sociais, em especial, do direito à educação. A conquista das liberdades individuais pressupõe poder usufruir da educação. Para tanto, surgem os direitos sociais, os quais, em estrita relação com o princípio da solidariedade, protegem um mínimo de dignidade e igualdade de oportunidades das pessoas.

Falar em educação pressupõe que não seja um aprendizado qualquer ofertado, mas sim um ensino que proporcione uma autonomia para a participação da vida em sociedade, a fim de poder gozar e participar de forma ativa como cidadão, tendo garantidos os seus direitos e cumprindo seus deveres sociais.

A educação é um processo de desenvolvimento de todas as capacidades do ser humano, como as físicas, morais e intelectuais, para que assim possa se integrar na sociedade. A educação visa o desenvolvimento humano, incluindo a formação para o trabalho e para o exercício da cidadania (direitos civis, políticos, sociais, econômicos e outros), assim como oportunidades de acesso a melhores condições de vida. O direito à educação, portanto, promove o desenvolvimento humano e a cidadania, fatores inegáveis para uma existência digna, pois representa

a emancipação do indivíduo diante da ignorância. Nestes termos descreve Cury (2002, p. 254):

> Assim, seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, um caminho também de emancipação do indivíduo diante da ignorância. Dado este leque de campos atingidos pela educação, ela foi considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais – ora como síntese dos três direitos assinalados – os civis, os políticos e os sociais ora como fazendo parte de cada qual dos três.

O direito à educação nas Constituições Brasileiras foi evoluindo, de acordo com a situação política e social vivenciada no País. O quadro a seguir traz os principais avanços do direito à educação nas Constituições Brasileiras ao longo dos anos, desde a garantia de ensino primário público e gratuito, da possibilidade de um ensino laico, da responsabilidade do Estado e da família na educação, garantia de ensino profissionalizante, até a promoção da solidariedade humana e da liberdade. O quadro se apresenta em três colunas: a primeira indica qual a Constituição Federal pelo ano de criação, a segunda, descreve os principais artigos inovadores sobre o direito à educação e a terceira, contém comentários da autora ressaltando as mudanças e inovações contempladas naquele documento legal.

Quadro 1 - Relação do direito à educação nas Constituições brasileiras

| **CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS ATÉ 1988** | **ARTIGOS** | **COMENTÁRIOS** |
|---|---|---|
| **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1824** | XXXII. A Instrucção [sic] primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.<br>XXXIII. Collegios [sic], e Universidades, aonde [sic] serão ensinados os elementos das Sciencias [sic], Bellas [sic] Letras, e Artes. | Garantia do ensino primário a todos os cidadãos, com execução, preferencialmente, pela Igreja ou família e criação de Colégios e Universidades para o ensino de Ciências, Artes e Letras. |
| **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1891** | Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:<br>2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, (...)sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;<br>3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;<br>4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.<br>Art. 72 – A Constituição assegura (...) | Organização do ensino no que se refere à competência.<br>Ensino público laico. |

| | | |
|---|---|---|
| | § 6º Será laico o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. | |
| **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1934** (principais artigos) | Art 5º - Compete privativamente à União:<br>XIV - traçar as diretrizes da educação nacional;<br>Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.<br>Art 151 - Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.<br>Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.<br>Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino. | A responsabilidade da família e do Estado a promoção da solidariedade humana.<br>Podemos verificar que a Constituição de 1934 promoveu avanços significativos no que se refere à melhoria na qualidade da prestação da atividade educacional pelo Estado, uma vez que destinou recursos dos orçamentos das pessoas políticas para sua realização, bem como para o auxílio daqueles que não possuíam condições de frequentar o ensino, mesmo nos estabelecimentos oficiais. (Teixeira, 1969, p.157) |
| **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1937** (principais artigos) | Art 129 – (...)É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.<br>Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.<br>Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão | Escolas de aprendizes a serem criadas pelas indústrias e sindicatos econômicos.<br>Assegura educação primária gratuita e prioritariamente pelo Estado a fim de atender proporcionalmente aos menos favorecidos, além da educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios nas escolas primárias, normais e secundárias. |

| | | |
|---|---|---|
| | obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência. | |
| **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1946** (principais artigos) | Art 5º - Compete à União:<br>XV - legislar sobre: d) diretrizes e bases da educação nacional;<br>Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.<br>Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV - as empresas industrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores; Art 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.<br>Art 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.<br>Art 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.<br>Art 172 - Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar. | Determina o direito de todos à educação (no lar ou na escola) e deve se inspirar nos princípios de liberdade e solidariedade humana.<br>Estabelece o ensino obrigatório e gratuito e determina que as empresas industriais, comerciais e agrícolas que tiverem mais de cem empregados mantenham o ensino primário a seus empregados e filhos.<br>Obriga a União aplicar nunca menos que 10% da renda resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, enquanto que os Estados e Municípios, nunca menos que 20%. |
| **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1967** (principais artigos) | Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.<br>§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.<br>§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: | Com relação à Constituição anterior, estabeleceu à educação a unidade nacional e a igualdade da oportunidade.<br>Não fixou percentuais da receita de impostos para destinar à educação e converteu a gratuidade do ensino ulterior ao primário em bolsas de estudo.<br>Impõe a obrigatoriedade do ensino do 7 aos 14 anos nos estabelecimentos oficiais. |

| | | |
|---|---|---|
| | II - o ensino dos sete aos quatorze anos è obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais; | |

Fonte: Autora, 2023.

Apesar de todas as Constituições Brasileiras previrem o direito à educação, foi com a Constituição de 1988 que esse direito passou a ser amplamente garantido. Prova disso é o reconhecimento de que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo[54], uma das grandes conquistas da CRFB de 1988, artigo 208, § 1º (Brasil, 1988).

A partir da Constituição Federal de 1988, reconhece-se a relevância da educação para a formação do cidadão, por meio das garantias de direitos civis, sociais, econômicos e políticos, o que favorece a sua participação nas decisões do País. A Emenda Constitucional nº 14, de 1996, alterou vários dispositivos da CRFB, entre os quais, os artigos 34, 208, 211 e 212, além de garantir a educação inclusiva[55] (Brasil, 1996)[56]. Além disso, definiu as competências dos entes federados, cabendo aos municípios garantirem o ensino fundamental e a educação infantil e aos estados e municípios, a atuação prioritária no ensino fundamental e médio, e da função redistributiva e supletiva.

Nossa Constituição Federal não destoa da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU[57] (DUDH), que simboliza a luta pelos direitos humanos a

[54] "O direito público subjetivo confere ao particular, titular de um determinado direito, o poder de coagir judicialmente o Estado-Administração Pública a satisfazer um determinado interesse individual quando este coincidir com um determinado interesse público. O poder de exigir inerente ao direito público subjetivo é reconhecido pelo próprio Estado e em face deste, além de pressupor a pré-existência de uma relação jurídica entre o Estado e o particular, agora visto como sujeito de direito, o que resulta numa limitação do poder estatal. Para nós, o direito público subjetivo configura-se como o ponto de intersecção jurídico entre a autonomia privada e a autonomia pública. É justamente no direito público subjetivo que há o enlace entre o interesse público e o interesse privado" (Franco Dias, 2012, p. 239).

[55] "A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola" (MEC, 2007). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 19 jun. 2023.

[56] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em 19 jun. 2023.

[57] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 19 jun. 2023.

"A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum

partir do pós-Segunda Guerra Mundial e, desde 1948, reconhece em seu art. 1º que a dignidade é inerente a todos os membros da família humana e seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. E ainda reconhece a todo ser humano o direito à educação ("instrução") gratuita pelo menos nos graus elementares e fundamentais com vistas ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, respeito aos direitos do homem e liberdades fundamentais:

> **Artigo 26**
> 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
> 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948).

A CRFB de 1988, além de elencar a educação como um direito social no artigo 6º (já mencionado), reconhece que a educação visa o desenvolvimento da pessoa no artigo 205, segundo o qual, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade: "visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).

Já o artigo 206 da CRFB (Brasil,1988) traz a garantia do padrão de qualidade no ensino, como princípio:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade.
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

---

a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos" (ONU, 2020).

> IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Segundo Cury (2002, p. 260), o acesso à educação promove ao indivíduo sua autoconstrução e reconhecimento como capaz de opções. O ensino de qualidade desperta o desenvolvimento pessoal e, em consequência, a transformação social. Isto porque, o indivíduo com conhecimento adquire consciência crítica e transforma o ambiente em que vive. Portanto, a educação é libertadora! Mas, não é qualquer tipo de educação que deve ser oferecida aos cidadãos. A educação, que é dever do Estado, deve ser assegurada com padrão de qualidade, assim como determina o inciso VII do artigo 206 da CRFB citado (Brasil, 1988). Somente assim, a educação possibilita alcançar a dignidade humana.

Ao não definir o que é ensino de qualidade, a CRFB (1988) deixa dúvidas de interpretação e execução da norma. Contudo, as respostas estão no inciso IX do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o qual define qualidade como "variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem" (Brasil, 1996)[58]. Campos e Haddad (2006) explicam:

> A questão da qualidade destacou-se na agenda educacional no contexto das reformas educacionais dos anos de 1990 no Brasil. A intensificação da participação política e a mobilização da sociedade civil haviam levado, em 1988, a uma ampliação significativa dos direitos sociais, entre eles a educação, que supunham uma maior atuação do Estado, reforçando as expectativas de atendimento por parte da população (Campos; Haddad, 2006, p. 103).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 1º:

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Desta forma, nos termos do artigo 21 da LDB, os processos formativos do ensino desenvolvidos nas escolas compõem-se de dois níveis: "I-educação básica,

[58] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 19 jun. 2023.

formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II- educação superior" (Brasil, 1996).

A Constituição do Estado de Santa Catarina, promulgada em 05 de outubro de 1989, trata da educação no Capítulo III, e no artigo 161 estabelece que será inspirada nos ideais de "igualdade, da liberdade, da solidariedade humana, do bem-estar social e da democracia", nos seguintes termos:

> A educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e inspirada nos ideais da igualdade, da liberdade, da solidariedade humana, do bem-estar social e da democracia, visando ao pleno exercício da cidadania (Santa Catarina, 1989)[59].

A educação também está entre os indicadores do desenvolvimento humano (IDH) dos países, conforme relatório de desenvolvimento humano da ONU[60]. Na medida em que um país deseja superar desigualdades, injustiças, promover o desenvolvimento, promover o bem de todos sem preconceito, bem como construir uma sociedade livre, justa e solidária, necessita de educação de qualidade.

No ano de 2015, a ONU[61] lançou 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável a serem alcançados até 2030: erradicar a pobreza, a fome e reduzir as desigualdades; assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar de todos; assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; dentre outros (ONU, 2023). Assim, a legislação brasileira se coaduna com as normas internacionais que visam o desenvolvimento, tendo a educação de qualidade como um dos eixos centrais para o alcance do desenvolvimento na concepção de desenvolvimento em Amartya Sen, a qual será tratada no tópico a seguir.

## 2.4 EDUCAÇÃO COMO LIBERDADE SUBSTANTIVA NA PERSPECTIVA DE AMARTYA SEN

No processo de desenvolvimento, segundo Sen (2000), o que importa é que os indivíduos possuam liberdade para desenvolver suas capacidades. Para Sen

---

[59] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/constituicao_estadual_1989.html>. Acesso em 19 jun. 2023.
[60] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://news.un.org/pt/tags/relatorio-de-desenvolvimento-humano-20212022>. Acesso em 19 jun. 2023.
[61] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em 19 jun. 2023.

(2008), a educação faz parte do grupo das liberdades substantivas essenciais que oportunizam a inserção social e econômica dos indivíduos:

> Oportunidades sociais são as disposições que a sociedade estabelece nas áreas de educação, saúde etc. as quais influenciam a liberdade substantiva de o indivíduo viver melhor. Essas facilidades são importantes não só para a condução da vida privada (como por exemplo levar uma vida saudável, livrando-se da morbidez evitável e da morte prematura), mas também para uma participação mais efetiva em atividades econômicas e políticas (Sen, 2008, p. 59).

Viver melhor, para Sen, significa ter oportunidades de "estados" quanto de "ações", que podem ser entendidas simplesmente como "estar nutrido adequadamente, estar em boa saúde, livre de doenças que podem ser evitadas e da morte prematura", ou, até mesmo como "ser feliz, ter respeito próprio, tomar parte na vida da comunidade" (Sen, 2008, p. 79).

A capacidade (*capability)* de uma pessoa que a levaria a uma liberdade substancial seria a possibilidade concreta de realização dos funcionamentos, pois, de acordo com Sem: "a capacidade é um tipo de liberdade: a liberdade substantiva de realizar combinações alternativas de funcionamentos (ou, menos formalmente expresso, a liberdade para ter estilos de vida diversos)" (2000, p. 105).

Assim, ter capacidade para Sen é poder realizar funcionamentos (que significa "realizações efetivas"), ainda que na prática não venham a ser realizados. O que importa é que o indivíduo tenha a possibilidade concreta de realizá-los. Assim, quando Sen fala em capacidades não inclui somente "o que uma pessoa realmente acaba fazendo, mas também o que ela é de fato capaz de fazer, quer escolha aproveitar essa oportunidade, quer não" (2011, p. 269).

Em sua teoria, Sen explica a diferença entre capacidade e funcionamentos:

> Enquanto a combinação dos funcionamentos de uma pessoa reflete suas realizações efetivas, o conjunto capacitário representa a liberdade para realizar as combinações alternativas de funcionamentos dentre as quais a pessoa pode escolher (2000, p. 105).

É importante discorrer sobre o significado de liberdade substancial para Sen: "envolve tanto os processos que permitem a liberdade de ações e decisões como as oportunidades reais que as pessoas têm, dadas as suas circunstâncias pessoais e sociais" (2000, p. 32).

A educação representa a concretização de muitas liberdades substantivas na teoria de Sen. Para pensar em desenvolvimento é necessário que se tenha desenvolvimento humano, o qual se adquire pela educação. A começar pelo ensino básico, que nos dizeres de Sen (2000) é uma capacidade elementar, a conquista da participação política, da liberdade de expressão, a participação efetiva nas atividades econômicas, exige mais que uma educação básica, um ensino de qualidade:

> Por exemplo, o analfabetismo pode ser uma barreira formidável à participação em atividades econômicas que requeiram produção segundo especificações ou que exijam rigoroso controle de qualidade (uma exigência sempre crescente no comércio globalizado). De modo semelhante, a participação política pode ser tolhida pela incapacidade de ler jornais ou de comunicar-se por escrito com outros indivíduos em atividades políticas (Sen, 2000, p. 56).

A liberdade exige, assim, condições básicas para o seu exercício. Para o citado autor, seriam fontes de privação de liberdades a falta de alimento, falta de educação básica, falta de moradia, falta de vida digna, pobreza extrema, falta de renda. A privação de certas liberdades, como “a privação de liberdade econômica, na forma de pobreza extrema, pode tornar a pessoa uma presa indefesa na violação de outros tipos de liberdade” (Sen, 2000, p. 23).

Ter liberdade substancial significa ter condições concretas de escolha de oportunidades, de modo que, quanto maior seu conjunto capacitatório, maior a sua liberdade. O desenvolvimento se conquista pela quantidade de liberdades oportunizadas.

Segundo Sen (2000), os cinco tipos de liberdades para a promoção do desenvolvimento, são:

a) liberdades políticas: dizem respeito às oportunidades de escolha dos governantes, bem como poder exercer o papel do cidadão na fiscalização dos atos do governo, ter liberdade de expressão política;

b) facilidades econômicas: dizem respeito às oportunidades para utilizar os recursos econômicos;

c) oportunidades sociais: são possibilidades nas áreas de educação e saúde, para uma vida melhor e com bem-estar, além de ter outros serviços sociais capacitantes;

d) garantias de transparência: diz respeito ao direito à informação em todos os níveis;

e) segurança protetora: oportunizar aos indivíduos uma rede de segurança social, impedindo a pobreza extrema, a fome e a morte, bem como a assistência aos necessitados.

A educação é indispensável para que os indivíduos possam escolher com liberdade o tipo de vida que pretendem e ser um agente ativo para a expansão das capacidades, bem como ter aptidão para usufruir e reivindicar seus direitos. A maioria das liberdades são conquistadas pela educação.

No próximo capítulo será exposto o terceiro objetivo específico da tese, cujo estudo se concentra na Categoria educação superior.

## Capítulo 3 - O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM SANTA CATARINA

A educação superior no Brasil se desenvolveu ao longo dos anos, sofrendo as consequências histórico-políticas da sociedade de cada época. Esse capítulo tem o objetivo de discorrer sobre o ensino superior no Brasil e em Santa Catarina, a partir de uma abordagem histórica e territorial. Está intrinsecamente ligado ao tema da pesquisa, tendo em vista o Programa PROESDE ser voltado para o acesso de jovens catarinenses ao ensino superior. Também por esta razão, o capítulo trará um panorama sobre os programas de incentivos (por meio de bolsas de estudos) ao ensino superior no Brasil e em Santa Catarina.

No Brasil Colônia, sob a direção dos Jesuítas e seus Colégios, especialmente da Bahia, o ensino superior estava limitado aos cursos de filosofia, teologia e artes. Contudo, não se permitiu aos Jesuítas elevar seus Colégios ao patamar de universidades. Com a expulsão dos Jesuítas, objetivou-se a adoção de um ensino superior profissionalizante, para atender as necessidades imediatas da Corte (Cavalcante, 2000).

Destarte, as primeiras escolas de ensino superior no Brasil foram criadas a partir de 1808, com a chegada da Coroa Portuguesa. Adotou-se um modelo voltado para a formação de profissões liberais tradicionais, como direito, medicina, engenharias e agronomia, cujo objetivo era fornecer profissionais para exercer funções na Corte (Sampaio, 1991). Surgiram, então, as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Em 1810, foi criada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). E em 1814, o curso de Agricultura e a Real Academia de Pintura e Escultura (Cunha, 1986).

Em 1850, sob o Governo de D. Pedro II, houve uma pequena expansão das instituições educacionais e consolidação de alguns centros científicos. No entanto, o ensino superior no Brasil ainda estava limitado às profissões liberais. Com a Proclamação da República em 1889, a Constituição Federal descentraliza o ensino superior, que era privativo do poder central e dos governos estaduais e permite a criação de instituições privadas. Entre 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior são criadas no Brasil (Teixeira, 1969).

No final do sec. XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior, com cerca de 10.000 estudantes. Nos 30 anos seguintes, o sistema educacional apresentou um crescimento considerável, passando de 24 a 133, e 86 criados na década de 1920 (Teixeira, 1969).

A partir de 1920 teve início o debate sobre a criação de universidades, o qual não era restrito a questões meramente políticas, mas às suas funções na sociedade. Com base nesses debates, o governo provisório de Getúlio Vargas promoveu ampla reforma educacional, conhecida como Reforma Francisco Campos (Primeiro-Ministro da Educação no País), em 1931, a qual autorizou e regulamentou o funcionamento das Universidades, inclusive a cobrança de anuidade, uma vez que o ensino público não era gratuito (Teixeira, 1969).

Cavalcante expressa sua crítica às instituições criadas a partir de 1920, com restritas exceções, como a Universidade de São Paulo (1934), a Universidade do Distrito Federal (1935) e a Universidade do Rio de Janeiro (1937):

> Apesar de se denominarem universidades, as instituições criadas a partir de 1920 (em 1960 já existiam 31) consistiam de aglomerados de escolas isoladas, profissionalizantes, mantendo "artificialmente" uma reitoria. As tentativas de possibilitar um maior nível de agregação e de integração entre as escolas, pela criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras ou equivalente, ou não chegaram a se concretizar ou estas faculdades se transformaram em mais uma "escola profissionalizante" destinada à formação de professores (2000, p. 9).

Até o início da década de 1930, o ensino superior era constituído por escolas isoladas, profissionalizantes, para, aproximadamente 30 mil estudantes. Na época, o país contava com cerca de 150 escolas isoladas e as 2 universidades existentes, a do Paraná e a do Rio de Janeiro, não passavam de aglutinações de escolas isoladas (Cunha, 1986).

De 1931 a 1945, denominada a Era Vargas (regime político ditatorial instalado por Getúlio Vargas, em 10 de novembro de 1937, também chamado de Estado Novo ou Terceira República Brasileira, considerado um golpe de Estado)[74], houve intensa disputa entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação. Em troca do apoio ao novo regime, o Governo impôs à Igreja a introdução do ensino

[74] Disponível em: <https://www.infoescola.com/brasil-republicano/estado-novo/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

religioso no ensino básico. No entanto, com maiores ambições, a Igreja Católica começou a criar suas próprias universidades (Sampaio, 1999).

A luta do movimento estudantil e dos jovens professores na defesa do ensino público, deu-se entre 1945 e 1968. Estava em pauta a discussão sobre a reforma de todo o sistema de ensino, em especial, a defesa da universidade em contraposição às escolas isoladas. No entanto, o modelo de ensino pautado nas universidades recebia críticas com relação à instituição da cátedra (catedrático vitalício), compromisso do governo com escolas profissionais e caráter elitista das universidades, já que atendia uma mínima parcela da sociedade. Todo esse debate inspirou a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, n. 4024), que foi aprovada em 1961. Essa lei, marcada pela liberdade do ensino, acabou por privilegiar os defensores da iniciativa privada (Sampaio, 1999). Segundo Cavalcante (2000), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação pouco tratou do ensino superior:

> (...) ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional e dedicar, dos 120 artigos que a constituíam, somente 20 ao ensino superior, não conseguiu trazer, para esse nível de ensino, as aberturas ou inovações que chegaram ao nível primário e secundário. Manteve a estrutura anterior de escolas reunidas, a separação de órgãos que se desenvolviam pesquisa (os institutos) e ensino (as escolas ou faculdades) enquanto, contraditoriamente, falava em autonomia, flexibilidade e experimentação. A própria confusão entre os termos “ensino superior” e “ensino universitário”, utilizados indistintamente com o mesmo significado, demonstra o equívoco sobre a concepção de universidade (2000, p. 9).

A Reforma de 1968, embora durante o Regime Militar (1964-1985), inspirou-se em muitas ideias do movimento estudantil, estabeleceu, dentre outras coisas, o modelo único de ensino superior, com a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. A partir de 1970, foi estimulada a pós-graduação e a capacitação docente (Sampaio, 1999).

> Entre 1960 e 1974, as instituições de ensino superior cresceram 286%, o número de cursos por elas mantidos, 176%, e o número de alunos, 1.059%. Entre 1969 e 1974, a demanda por ensino superior – considerada em termos de número de inscritos nos concursos vestibulares – cresceu 237%, e a oferta de vagas, 240% (Cavalcante, 2000, p. 9).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como o primeiro dos direitos sociais, em seu artigo 6º (Brasil, 1988), estabelecendo garantias, recursos e responsabilidades públicas para uma maior possibilidade de efetivação e

exigibilidade dos direitos. Quanto ao financiamento da educação, ficou estabelecido um percentual mínimo das receitas dos entes federados decorrentes de impostos, ficando 18% (dezoito por cento) para a União e 25% (vinte e cinco por cento) para os Estados e Municípios (Neves, 2020).

Na década de 1980, cerca de 11% (onze por cento) das vagas oferecidas não foram preenchidas. Houve redução na demanda para o ensino superior em decorrência da retenção e evasão de alunos do 2º. grau. As universidades não supriam as exigências do mercado (Sampaio, 1999). Cavalcante explica que houve uma desaceleração na expansão dos estabelecimentos isolados:

> O ritmo de expansão dos estabelecimentos isolados começou a sofrer um processo de desaceleração a partir de 1974, com a política de contenção desencadeada pelo governo federal. Essa política persistiu até a década de 90, quando recomeça a expansão, decorrente de decisão política do Ministério da Educação e que retoma também o modelo anterior. Em trinta e dois anos, portanto, o que se consolidou não foi o modelo "universidade", mas (usando a nomenclatura da atual legislação) o das "instituições não-universitárias de ensino superior (2000, p. 10).

A proporção das vagas não preenchidas piorou na década de 1990, passando para 19% (dezenove por cento). Somente 11,4% (onze vírgula quatro por cento) dos jovens entre 20 e 24 anos ingressava no ensino superior. O Brasil estava no 17º lugar entre os países latino-americanos, superando apenas a Nicarágua e Honduras (Sampaio, 1999). A partir de então, retoma-se a expansão do ensino superior, "como expressão das necessidades políticas e econômicas do desenvolvimento nacional e das demandas sociais por canais de proteção". No entanto, segundo a autora (Cavalcante, 2000, p. 12):

> Essa expansão, porém, é caracterizada pela evidência das limitações do Estado como promotor hegemônico do crescimento da oferta de vagas. Seria preciso, mais do que antes, compartilhar com a iniciativa privada o ônus dessa expansão, cuidando o governo de desenvolver mecanismos de acompanhamento que garantam as condições mínimas de qualidade das novas instituições e dos respectivos cursos.

Entre 1994 e 1998 a taxa de crescimento das matrículas foi de 28% (vinte e oito por cento), 17% (dezessete por cento) do ensino público e 36% (trinte e seis por cento) do ensino privado, mantendo esse crescimento de 7% (sete por cento) ao longo dos anos (Cavalcante, 2000).

Entre os anos de 1995 e 2002, o ensino superior ficou marcado pela “consolidação de um projeto de desregulação e privatização do ensino superior”, chegando esse período a ser considerado como “uma nova racionalidade no projeto neoliberal de educação”, já que se abriram duas estratégias: “diversificação das instituições de ensino e diversificação das fontes de financiamento” (Neves, 2020, p. 145).

Muito embora, a partir de 1995, o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) tenha conduzido uma ampla reforma no sistema de ensino, consubstanciada na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, falando especificamente de ensino superior, implantou-se “uma política de congelamento de salários dos docentes das universidades federais, de cortes de verbas para a pesquisa e a pós-graduação, de redirecionamento do financiamento público” (...) “Essas medidas tiveram um efeito fortemente mobilizador sobre o movimento docente universitário” (Mendonça, 2000, p. 149).

A partir de 2000 ficou evidenciada a expansão do ensino superior com investimento do capital privado dando-se ênfase para a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, seguidas pelas áreas de Educação, Engenharia de Produção e Construção, e pela área de Saúde e Bem-Estar Social (Gomes et al, 2018).

Na primeira década dos anos 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 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e manteve-se o crescimento de IES privadas (Gomes *et al,* 2018).

Segundo o MEC, 2006 foi o ano de maior procura pela bolsa de estudos do PROUNI (Programa Universidade para Todos), com mais de sete estudantes em disputa por uma bolsa. A autora ressalta que, nesse período, a relação candidato/vaga nas instituições de ensino públicas é bem superior àquela observada no segmento particular, de cerca de um candidato por vaga. Mas, a taxa de crescimento na quantidade de bolsas ofertadas foi de 115% (cento e quinze por cento) no entanto, ainda menos intensa que o incremento da procura, que era de 234% (duzentos e trinta e quatro por cento) (Carvalho, 2014). Carvalho explica que:

> Em linhas gerais, o Prouni discorria sobre a oferta de bolsas de estudos para um público específico nas IES privadas em troca de renúncia fiscal, concedida pelo governo federal a essas instituições. Em outras palavras, a

> permuta permitiria estimular a demanda estudantil oferecendo a gratuidade parcial ou integral, com o intuito de reduzir a evasão e a desistência e ocupar as vagas ociosas (2014, p. 225).

De 2003 a 2016 (governo de Luis Inácio da Silva, 2003-2011; governo Dilma Rousseff 2011-2014 e 2015-2016) foram implementados importantes programas, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), em 1999; o PROUNI (Programa Universidade para Todos), em 2004, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC), em 2012; Lei de Cotas, 2012; o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), 2007. E, mesmo com todo o aporte de financiamentos destinado à educação privada, o ensino superior federal registrou mais ingressos, comparado aos anos anteriores (Neves, 2020).

Como consequência dos programas de financiamento estudantil implantados, é possível observar que:

> Os programas sociais de acesso ao Ensino Superior, de um lado facilitam o acesso e a permanência dos estudantes, em especial aqueles de baixa renda, colaborando 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 (Gomes *et al.,* 2018, p. 111).

Inegável a política de expansão do ensino superior entre os anos de 2003 e 2010. A política educacional do governo para o ensino superior, à época, se estabeleceu em dois objetivos principais: “manter o crescimento absoluto do sistema educacional de nível superior, cujo predomínio esmagador concentrava-se no segmento particular, e, simultaneamente, redirecionar parcialmente os instrumentos existentes em prol do segmento federal” (Carvalho, 2014, p. 216).

Um terceiro objetivo também foi atingido entre 2003 e 2010: o de “reduzir as distâncias geográficas e as desigualdades da educação superior em termos regionais.” Como terceiro aspecto da expansão:

> (...) o programa de governo materializou-se em ação concreta, à medida que as universidades federais abriram novos *campi* no interior dos estados no âmbito dos projetos de expansão pactuados com MEC por intermédio do Reuni (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) (Carvalho, 2014, p. 222).

Como resultado, foram criadas novas universidades federais, todas localizadas em cidades interioranas. Assim, de 53 em 2007, passaram para 59 em 2010, somando 13 universidades federais em todo o período do governo (2003 a 2010), e cerca de 100 novos *campi* universitários, “caracterizando, assim, o governo Lula da Silva como o governo que mais criou universidades públicas federais no Brasil” (Paula *et al*, 2016, p. 76).

Como consequência da expansão, houve ampliação das matrículas no segmento federal, as quais passaram, de 34% (trinta e quatro por cento) em 2003, para 43% (quarenta e três por cento) em 2010, tudo em decorrência do crescimento da rede federal tecnológica. Já o segmento privado experimentou um crescimento de 46% (quarenta e seis por cento) para 49% (quarenta e nove por cento), no período (Carvalho, 2014).

No que se refere às transferências orçamentárias, houve um crescimento de 960% (novecentos e sessenta por cento), cujo salto se deu em 2008, devido à implementação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES):

> Em suas nove dimensões o programa beneficiou 408.500 estudantes das IFES em 2009. Isto representa 54% do total de matriculados no segmento federal, superando os 43% de estudantes com renda familiar média mensal correspondente às classes socioeconômicas C, D e E, sendo que 46% estudaram em escolas públicas de ensino médio. Pode-se inferir considerável avanço na assistência estudantil, na medida que o auxílio aos alunos mais vulneráveis deixou de ser responsabilidade exclusiva das IFES e passou a ser política pública regular a partir de 2008 (Carvalho, 2014, p. 236).

O FIES, destinado a financiar a graduação no ensino superior para estudantes de IES privadas (presencial e à distância), em virtude da crise econômica no País e consequente mudança em sua política de financiamento, fez com que, em 2015, houvesse uma queda de alunos ingressantes no ensino superior, comparada ao número de ingressantes em 2014, na faixa de 6,6% (seis vírgula seis por cento), para o ensino presencial e de 4,6% (quatro vírgula seis por cento) no ensino à distância. Na rede privada, a queda foi de 8% (oito por cento) (Gomes et al, 2018):

> Em 2015 o número de ingressantes foi menor que em 2014 em virtude da crise econômica e das mudanças na política do FIES, que restringiu o acesso a novos contratos. Com isso, de certa forma, demonstra-se mais uma vez a influência do ensino privado no número de matrículas. Pode-se argumentar que as restrições no FIES em 2015 ocorreram com vistas à promoção de ajustes, já que em 2014 a grande liberalidade trouxe desequilíbrios ao programa (Gomes et al, 2018, p. 110).

No ano de 2019, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), destacou que a maioria das instituições de ensino superior (IES) no Brasil pertenciam à rede privada. Havia 302 IES públicas e 2.306 IES privadas. Eram 84,4% (oitenta e quatro vírgula quatro por cento) privadas e, apenas, 11,6% (onze vírgula seis por cento) públicas. Do total de IES públicas, 43,7% (132 IES) eram estaduais, 36,4% (110 IES) eram federais e 19,9% (60) municipais. A maioria das universidades era pública. E entre as IES privadas, predominavam as faculdades, com 83,8% (Brasil, 2019).

De acordo com o último Censo do Ensino Superior publicado pelo INEP, em 2020, houve um decréscimo no número total de instituições de ensino superior, embora tenham surgido mais duas IES públicas. São, no total, 304 (trezentos e quatro) instituições de ensino superior públicas e 2.153 (duas mil, cento e cinquenta e três) privadas no Brasil (Brasil, 2020).

Com relação ao total de instituições públicas (304), 42,4% são estaduais (129 IES), 38,8% são federais (118 IES) e 18,8% (57) são municipais. A maioria das universidades continua pública, assim como predominam as faculdades dentre as IES privadas (Brasil, 2020).

As matrículas de graduação predominam nas IES privadas, com 77,5% do total, enquanto 22,5% das matrículas são da rede pública. Contudo, houve um decréscimo de 6,0% no número de matrículas nas IES públicas comparado ao ano de 2019 e um crescimento de 3,1% nas matrículas das IES privadas (Brasil, 2020).

Apresenta-se, no tópico a seguir, um panorama do ensino superior de Santa Catarina, para que se possa melhor compreender o lócus de execução do objeto de estudo central da pesquisa.

## 3.1 O ENSINO SUPERIOR EM SANTA CATARINA- ABORDAGEM HISTÓRICA E TERRITORIAL

Na década de 50, em Santa Catarina, ocorre o primeiro impulso ao ensino superior, com a criação de várias faculdades, como a Faculdade de Ciências Econômicas, de Direito, de Farmácia, de Odontologia, de Filosofia, de Serviço Social e de Medicina, que culminaram com a criação de uma universidade federal, a Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, em dezembro de 1960, mantida e

estabelecida pelo Governo Federal, localizada na Capital do Estado, na cidade de Florianópolis (UFSC, 2020)[75].

A expansão da educação superior catarinense deu-se a partir da segunda metade dos anos 60, como consequência das políticas públicas de criação de fundações municipais de direito privado. Até então, predominavam as faculdades isoladas em todo o País. A partir do início dos anos 2000, houve a segunda fase de expansão do ensino superior em Santa Catarina, pois, de um total de 22 IES, no ano de 1995, passou para 94 no ano de 2015 (Bastiani; Trevisol; Pegoraro, 2018).

Na década de 60, as principais cidades do interior do Estado passaram a reivindicar o ensino superior. No entanto, não havia condições políticas e econômicas para promover o ensino superior público e gratuito no interior do Estado. Desse modo, o governo do Estado passou a apoiar a criação de fundações educacionais de direito privado. Hoje, essas fundações são mantenedoras das IES do Sistema ACAFE (Bastiani; Trevisol; Pegoraro, 2018).

Num período de 22 anos (de 1964 a 1986), criou-se 21 fundações sem fins lucrativos, amparadas no artigo 107 da LDB (Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro) e no Decreto-Lei n. 200, de 1967. “Praticamente todos os municípios de médio e grande porte passaram a ter instituições de educação superior” (Bastiani; Trevisol; Pegoraro, 2018)[76].

Em 1965, foi criada a universidade estadual, UDESC -Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, hoje, denominada, Universidade do Estado de Santa Catarina. A interiorização do ensino superior no estado, deu-se logo após. Assim, no Vale do Itajaí, fortaleceram-se as reivindicações por ensino superior e as cidades de Blumenau, Itajaí, Rio do Sul e Brusque, se organizaram em grupos “(...) para reivindicar a criação de faculdades em seus respectivos municípios” (FURB, 2021)[77].

A reivindicação pelo ensino superior no Vale do Itajaí mobilizou lideranças locais, especialmente, a partir de estudantes secundaristas da União Blumenauense

---

[75] Recurso eletrônico. Disponível em: <https://60anos.ufsc.br/decada-de-1960/>. Acesso em 20 set 2021.

[76] Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71558957020/html/#:~:text=A%20primeira%20IES%20criada%20foi,marinha%20e%20um%20guarda%2Dlivros>. Acesso em 01 dez 2022.

[77] Disponível em: <https://bu.furb.br/CMU/expoVirtuais/outros/Breve%20Histrico%20da%20FURB.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

de Estudantes (UBE), fazendo com que fosse criada primeira unidade de ensino superior no interior do Estado: a Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau, em 05 de março de 1964, pela Lei Municipal n. 1233.

Em 20 de dezembro de 1967, a Lei Municipal n. 1458, criou a Fundação Universitária de Blumenau (FUB), mantenedora das três faculdades, à época: Economia; Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Jurídicas. Após a instalação de seis cursos superiores, em 24 de dezembro de 1968, pela Lei n. 1557, foi instituída a Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), a qual, desde 22 de julho de 1974, pela Lei n. 2016, passou a ser denominada de Fundação Educacional da Região de Blumenau, até a data do seu reconhecimento como universidade, em 13 de fevereiro de 1986, pela Portaria Ministerial n.117, quando a mantenedora passou a se chamar, novamente, de Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB, 2021)[78].

Na data de 22 de setembro de 1964, a Sociedade Itajaiense de Ensino Superior (SIES) foi transformada em instituição pública municipal, pela Lei n. 599, com o objetivo de implantar as Faculdades de Ciências Jurídicas e Sociais do Vale do Itajaí; e de Filosofia, Ciências e Letras do Vale do Itajaí (UNIVALI, 2021)[79].

Em 25 de outubro de 1968, pela Lei Municipal n. 892, foi criada a Autarquia Municipal de Educação e Cultura da Cidade de Itajaí (AMECCI), a qual, em 1970, foi transformada na Fundação de Ensino do Polo Geoeducacional do Vale do Itajaí (FEPEVI). No entanto, as Faculdades Isoladas de Ciências Jurídicas e Sociais, de Filosofia, Ciências e Letras e de Enfermagem e Obstetrícia se transformaram na Faculdades Integradas do Vale Catarinense (FILCAT), para, então, a partir de 16 de fevereiro de 1989, tornar-se a Fundação Universidade do Vale do Itajaí, mantenedora da Univali - Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI, 2021)[80].

Também em 1964, foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas, em Tubarão, pela Lei n. 353, de 25 de novembro, que nesta data ficou vinculada ao Instituto Municipal de Ensino Superior (IMES), o qual, em 1967, foi transformado na

---

[78] Disponível em: <https://bu.furb.br/CMU/expoVirtuais/outros/Breve%20Histrico%20da%20FURB.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

[79] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.univali.br/institucional/centro-de-memoria/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 19 set. 2021.

[80] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.univali.br/institucional/centro-de-memoria/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 19 set. 2021.

Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina (FESSC). No ano de 1989, a FESSC se torna a Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e é reconhecida como universidade (UNISUL, 2021).[81]

No final da década de 60, em meio ao crescimento econômico vivenciado pela região do extremo sul de Santa Catarina e o descompasso com a falta de formação de profissionais de nível superior, surge a demanda regional por uma instituição de ensino superior. Foi, então, que o Poder Público Municipal de Criciúma instituiu a Fundação Educacional de Criciúma – FUCRI e, em 1970, a primeira escola de ensino superior denominada Faculdade de Ciências e Educação de Criciúma – FACIECRI. Nos anos seguintes a FUCRI criou outras Escolas Superiores e, no ano de 1991, a União das Faculdades de Criciúma – UNIFACRI (UNESC, 2018, p.16).

Em 16 de outubro de 1997, a UNIFACRI alcançou o *status* de universidade, surgindo a Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, com a seguinte missão: “Promover, por meio do ensino, da pesquisa e extensão, o desenvolvimento regional para melhorar a qualidade do ambiente de vida” (UNESC, 2018, p.18). E, desde o ano de 2014, a UNESC está qualificada como Instituição Comunitária de Educação Superior, de acordo com os critérios estabelecidos pela Lei n°. 12.881, de 2013 (Brasil, 2013), e Portaria da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior - SERES n°. 635 (UNESC, 2018, p. 20).

Em 1974, 16 (dezesseis) Fundações Educacionais criadas por municípios de Santa Catarina, criaram a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), uma entidade sem fins lucrativos, com o objetivo de desenvolver o Ensino Superior em Santa Catarina, promovendo a consolidação das instituições e a integração entre elas, além de representá-las perante os Governos Estadual e Federal (ACAFE, 2021)[82].

E assim, até o ano de 1986, as principais cidades das diferentes regiões do Estado de Santa Catarina obtiveram o ensino superior em 21 IES, predominantemente privado, mas sem fins lucrativos. A partir dos anos 90, a denominada “globalização neoliberal” trouxe uma nova reestruturação econômica mundial, com modificações no sistema educacional catarinense:

---

[81] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.unisul.br/institucional/historico/>. Acesso em: 19 set. 2021.

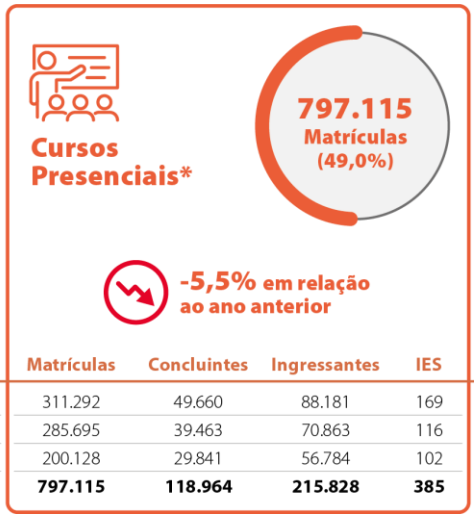
[82] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://acafe.org.br/site/>. Acesso em: 19 set. 2021.

> (...) Com a ideia de que a educação passa a ser também um produto de mercado, o sistema privado de natureza particular senso estrito, empresarial e com fins lucrativos, começa a competir com o modelo fundacional até então predominante. É uma nova fase da educação superior catarinense (Bastiani; Trevisol; Pegoraro, 2018)[83].

Entre os anos de 1990 e 2015, houve uma expansão de 370% no número de IES, especialmente, privadas e com fins lucrativos, cujo crescimento está relacionado à "(...) mudança do marco regulatório das políticas de educação superior introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n. 9394/96)". Tais mudanças, impulsionaram a criação de faculdades, "(...) modalidade de IES que exige menor investimento em infraestrutura, qualificação docente e pesquisa" (Bastiani; Trevisol; Pegoraro, 2018)[84].

O Mapa do Ensino Superior produzido pelo Instituto SEMESP (2021) aponta que, atualmente, Santa Catarina conta com 100 IES que ofertam cursos presenciais e 88, que ofertam cursos de educação a distância (EAD). Seguindo a estatística nacional, 83,2% das matrículas dos cursos de graduação do estado (tanto presencial como EAD) estão nas instituições privadas (SEMESP, 2021).

Figura 9 - Mapa do Ensino Superior



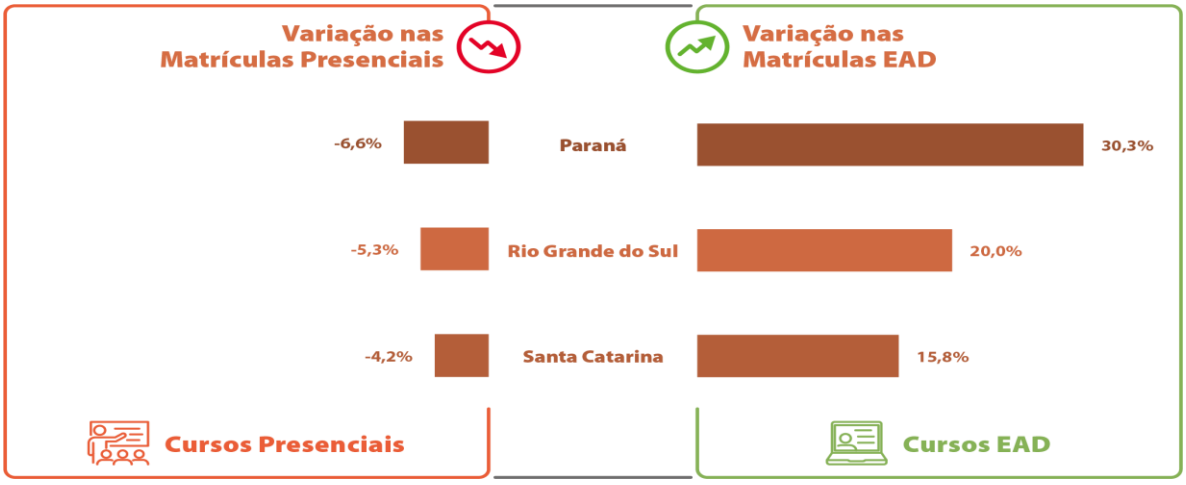

| Estado | Matrículas | Concluintes | Ingressantes | IES | Matrículas | Concluintes | Ingressantes | IES |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Paraná | 311.292 | 49.660 | 88.181 | 169 | 318.321 | 43.764 | 214.393 | 146 |
| Rio Grande do Sul | 285.695 | 39.463 | 70.863 | 116 | 279.568 | 34.112 | 178.598 | 121 |
| Santa Catarina | 200.128 | 29.841 | 56.784 | 102 | 231.208 | 28.177 | 143.795 | 111 |
| **Total - Região Sul** | **797.115** | **118.964** | **215.828** | **385** | **829.097** | **106.053** | **536.786** | **205** |

[83] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71558957020/html/#:~:text=A%20primeira%20IES%20criada%20foi,marinha%20e%20um%20guarda%2Dlivros>. Acesso em 01 dez. 2022.
[84] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71558957020/html/#:~:text=A%20primeira%20IES%20criada%20foi,marinha%20e%20um%20guarda%2Dlivros>. Acesso em 01 dez. 2022.

Fonte: SEMESP, 2023[85].

Conforme a figura, o Mapa do Ensino Superior de 2023 produzido pelo Instituto SEMESP (2023) aponta que, atualmente, Santa Catarina conta com 102 IES que ofertam cursos presenciais e 111, que ofertam cursos de educação a distância (EAD). Seguindo a estatística nacional, houve um decréscimo de matrículas em cursos presenciais -5.5% das matrículas em cursos presenciais de graduação do estado, enquanto os cursos em EAD tiveram um acréscimo de 22,5%. Porém, chama a atenção o número de concluintes, pois, embora os cursos a distância (EAD) tiveram um número muito maior de ingressantes, o número total de concluintes foi inferior ao número total de concluintes dos cursos presenciais. Dentre os três estados do sul do País, o estado do Paraná apresentou um decréscimo maior na variação das matrículas presenciais, como um acréscimo maior de variação nas matrículas em EAD, conforme a figura apresentada a seguir (SEMESP, 2023)[86].

Figura 10 - Relação de matriculas do Ensino Superior




Fonte: SEMESP, 2023.

[85] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-13/regioes/>. Acesso em: 01 jul. 2023.
[86] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-13/regioes/>. Acesso em 03 jul. 2023.

Os cursos EAD oferecidos pelas instituições de ensino superior são uma realidade e tendência, principalmente, após a pandemia mundial por Covid-19, a qual obrigou milhares de estudantes, professores e profissionais de inúmeras áreas a se comunicarem pela forma *on line*, incluindo aulas, reuniões, palestras, cursos etc. A sociedade não tem com o que se preocupar com relação à qualidade do ensino, desde que sejam observadas as normas regulatórias apropriadas.

Mas, o dado que chama a atenção neste tópico é a alteração da LDB (1996), no sentido de fomentar a implantação de faculdades, que são modalidades de ensino superior que não exigem a realização de pesquisa e extensão pelos discentes, com menor investimento em infraestrutura, pouca qualificação dos docentes, ou seja, na contramão do que vem a ser um ensino de qualidade que promove o integral desenvolvimento humano, preconizado por Amartya Sen.

## 3.2 PROGRAMAS DE INCENTIVO (AUXÍLIO FINANCEIRO) À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Como principais programas de incentivo à Educação Superior no Brasil, a figura a seguir expõe, em ordem cronológica:

Figura 11 - Principais programas de incentivo (por meio de bolsas de estudos) à Educação Superior no Brasil

Fonte: Autora, 2023.

No Brasil, a partir de 1970, foram criadas políticas públicas para promover a ampliação do acesso ao ensino superior. Desta feita, em 1975, criou-se o Programa de Crédito Educativo (CREDUC), que tinha como objetivo a concessão de empréstimos aos estudantes, a fim de pagarem as mensalidades e o custo das despesas durante a graduação. O CREDUC foi implantado em 1976, originariamente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e, depois, em todo o Brasil. Seus recursos eram da Caixa Econômica Federal, do Banco do Brasil e outros bancos comerciais, até o ano de 1983, quando passaram a ser custeados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo de Assistência Social (FAS), originário de loterias federais. No entanto, após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (em 1988), os recursos passam a depender, exclusivamente, do MEC (Brasil, 2023).[87]

Em 1999, o CREDUC passou a se chamar Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FNDE), hoje denominado Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), cujo objetivo é: "(...) financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos superiores presenciais, não gratuitos e com avaliaçãopositiva nos processos de avaliação conduzidos pelo Ministério da Educação" (Brasil, 2023)[88].

O FIES foi estabelecido pela Medida Provisória n. 1827, de 27 de maio de 1999, passou a integrar a Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001, foi reformulado pela Lei n. 12.202, de 14 de janeiro de 2010, atualizada pela Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Nova lei atualizou o FIES: a de n. 13.513, de 07 de dezembro de 2017. Desde a sua criação, sofreu várias reformulações em suas leis, políticas de abrangência, público-alvo e financiamento. Iniciou suas atividades como um programa pouco expressivo. Mas, a partir das mudanças trazidas pela lei de 2010, foi batizado de "Novo Fies", com mudanças fundamentais (Neves, 2020). Dentre as mudanças, podemos citar a "(...) redução dos juros de 9% para 3,4% ao ano, a criação e o alargamento do período de carência de 6 meses para 18 meses, bem como do período de amortização para três vezes o período financiado acrescido de 12 meses." O FIES também passou a permitir novos pedidos de financiamento durante todo o ano (Brasil,

[87] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/4752-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 08 jul. 2023.

[88] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/4752-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 08 jul. 2023.

2023).[89] Segundo Neves, as alterações foram necessárias, tendo em vista o desinteresse dos estudantes, à época:

> Até 2009 o Fies estava à procura de espaço e afirmação no cenário educacional, com poucos contratos assinados, e permanentes movimentos do agente operador (CEF) a fim de expandir a divulgação e o acesso, conforme descrito em seus Relatórios de Gestão. Entre 1999 e 2010, mesmo ofertando crescente número de vagas, as adesões sempre frustraram as campanhas, tanto que, se observarmos a oferta (860.000) e os contratos firmados (556.755) entre 1999 e 2009, há um, notório desinteresse, o que obrigaria o MEC a flexibilizar o sistema. Para isso, o "Novo Fies" seria o veículo (Neves, 2020, p. 220).

O Novo Fies, com parcelas fixas, desnecessidade de fiador, a partir de um "seguro-fiança" ou "fiança solidária" por um grupo de pessoas (familiares ou colegas do aluno como fiadores), permitiu sua expansão, cujo auge foi experimentado em 2016. Neves (2020) conclui que a política do Fies "foi fundamental para a expansão do acesso à educação superior" (Neves, 2020, p. 298). No entanto:

> […] perdeu-se o fio condutor no interstício entre o primeiro semestre de 2011 e o segundo semestre de 2014, quando os alunos matriculados convertiam seu modo de pagamento para o financiamento subsidiado, sem qualquer controle no período, promovendo o enriquecimento a fundo certo para algumas instituições, e o endividamento dos estudantes, além do crescimento vegetativo do acesso aos estudantes, o que não se revelava como objetivo central do Novo Fies (Neves, 2020, p. 298).

A partir de 2018, houve uma diminuição do programa, "ano a ano, como se as próprias soluções encontradas não dessem conta da manutenção do programa, e todos os próximos estudantes tivessem que pagar pelos erros do passado" (Neves, 2020).

Em 2020, foi publicada nova lei, a de n. 14.024 em 10 de julho, que autoriza a suspensão do pagamento pelos estudantes em dia com o FIES e daqueles que tinham, até 20 de março de 2020, parcelas em atraso, de, no máximo, 180 dias. Também suspende a incidência de 100% de juros sobre as parcelas, para quitação integral da dívida até 31 de dezembro de 2020, além de possibilitar parcelamentos (Neves, 2020).

---

[89] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/4752-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 08 jul. 2023.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) trata-se de uma política pública de natureza distributiva e redistributiva, que foi institucionalizado pela Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, destinado a estudantes de baixa renda, além de considerar critérios étnico-raciais. Tem como finalidade conceder bolsas de estudo integrais e parciais (50%) a estudantes egressos do ensino médio público, em instituições de ensino superior privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica. É um programa de bolsas de estudos, sem necessidade de devolução, como ocorre com o FIES. Entre 2005 e 2016, já beneficiou mais de 2 milhões de alunos (Neves, 2020).

Podem se inscrever os estudantes que não possuam diploma de curso superior, que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou da rede privada como bolsista integral da escola ou que seja uma pessoa com deficiência ou professor da rede pública de ensino com exercício do magistério da educação básica para bolsas de licenciatura. Além disso, serão contemplados os que tenham obtido 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos na média das notas e não tenham zerado a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)[90]. As bolsas serão de 100% (cem por cento) para os estudantes cuja renda bruta familiar seja de até 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo por pessoa; e de 50% (cinquenta por cento) para os estudantes cuja renda bruta familiar seja de até 3 (três) salários mínimos por pessoa (Brasil, 2021b)[91].

O Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema criado em 2005 (instituído pelo Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006), gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), integrado por universidades públicas, oferecendo cursos de formação superior à distância para alunos com dificuldade de acesso ao ensino superior presencial, “com a finalidade de

[90] “O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. Desde 2020, o participante pode escolher entre fazer o exame impresso ou o Enem Digital, com provas aplicadas em computadores, em locais de prova definidos pelo Inep. As notas do Enem podem ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni). Elas também são aceitas em mais de 50 instituições de educação superior portuguesas. Além disso, os participantes do Enem podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Os resultados do Enem possibilitam, ainda, o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais” (Brasil, 2021b).

[91] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/infografico-como-funciona>. Acesso em: 08 jul. 2023.

expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (Brasil, 2006)[92]:

> A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior à distância. Há polos de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais, em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física. Uma das propostas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade. O objetivo é a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil (Brasil, 2020)[93].

O Programa de Educação Tutorial foi criado pela Lei n.º 11.180, de 23 de setembro de 2005 (Brasil, 2005)[94] e tem como finalidade "fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores-tutores de grupos do PET" (Brasil, 2020)[95]. Portanto, trata-se de um programa de permanência e não de ingresso no ensino superior, mas que visa a qualidade na aprendizagem, mediante grupos de pesquisa e ou extensão. O PET tem como principais metas:

> Desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, por meio de grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar. Contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação e estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica (Brasil, 2020)[96].

---

[92] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%205800&text=DECRETO%20N%C2%BA%205.800%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art>. Acesso em: 02 jun. 2021.
[93] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em 02 jun. 2021.
[94] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11180.htm>. Acesso em 02 jun. 2021.
[95] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet. Acesso em 02 jun. 2021.
[96] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet>. Acesso em 02 jun. 2021.

Os indicadores de resultados apresentam excelentes resultados do PET. Vejamos:

> Em 2019, R$ 70,7 milhões alocados para execução das ações do programa - 14.026 estudantes de graduação participaram dos grupos de tutoria do PET.- 985 professores mestres e doutores atuaram no programa na condição de tutor de grupo de tutoria do PET.- 122.567 bolsas concedidas, sendo 112.632 destinadas a estudantes de graduação e 9.935 destinadas a professores-tutores do PET (Brasil, 2020)[97].

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 (Brasil, 2007)[98] com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência de alunos na educação superior:

> A expansão do ensino superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do Reuni. As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão (Brasil, 2020)[99].

O Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT) foi instituído pelo Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008 (BRASIL, 2008)[100], e tem como finalidade "o financiamento de programas e projetos de extensão universitária elaborados por instituições federais, estaduais, municipais e comunitárias de educação superior." É da competência da Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior, no âmbito da Coordenação Geral de Relações Estudantis (Dippes/CGRE) (Brasil, 2020)[101].

---

[97] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet>. Acesso em 02 jun. 2021.
[98] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 02 jun. 2021.
[99] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 jun. 2021.
[100] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6495.htm>. Acesso em: 02 jun. 2021.
[101] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&ativo=488&Itemid=487/191-secretarias-112877938/sesu-478593899>. Acesso em 02 jun. 2021.

Contudo, desde 2017, o PROEXT está suspenso. Os últimos números apresentados pelo MEC são de 2016: “136 programas e 192 projetos selecionados pelo programa no ano de 2016.- 67 instituições federais, 23 instituições estaduais, 5 instituições municipais e 18 instituições comunitárias foram contempladas com recursos do programa no ano de 2016.- R$ 55,0 milhões investidos” (Brasil, 2020)[102].

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2008, é regido pelo Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010 (Brasil, 2010)[103], cuja finalidade é apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IFES) (Brasil, 2020)[104].

Tem como objetivo proporcionar a “igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão” (Brasil, 2020)[105].

Para tanto, o PNAES “oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa” (Brasil, 2020)[106].

> Os critérios de seleção dos estudantes levam em conta o perfil socioeconômico dos alunos, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição. Criado em 2008, o programa recebeu, no seu primeiro ano, R$ 125,3 milhões em investimentos. Em 2009, foram R$ 203,8 milhões, a serem investidos diretamente no orçamento das Ifes (Brasil, 2020)[107].

---

[102] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&ativo=488&Itemid=487/191-secretarias-112877938/sesu-478593899>. Acesso em 02 jun. 2021.

[103] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em 02 jun. 2021.

[104] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnaes#:~:text=Plano%20Nacional%20de%20Assist%C3%AAncia%20Estudantil%20(Pnaes)&text=O%20Pnaes%20oferece%20assist%C3%AAncia%20%C3%A0,avaliar%20o%20desenvolvimento%20do%20programa>. Acesso em: 02 jun. 2021.

[105] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnaes#:~:text=Plano%20Nacional%20de%20Assist%C3%AAncia%20Estudantil%20(Pnaes)&text=O%20Pnaes%20oferece%20assist%C3%AAncia%20%C3%A0,avaliar%20o%20desenvolvimento%20do%20programa>. Acesso em: 02 jun. 2021.

[106] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnaes#:~:text=Plano%20Nacional%20de%20Assist%C3%AAncia%20Estudantil%20(Pnaes)&text=O%20Pnaes%20oferece%20assist%C3%AAncia%20%C3%A0,avaliar%20o%20desenvolvimento%20do%20programa>. Acesso em: 02 jun. 2021.

[107] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnaes#:~:text=Plano%20Nacional%20de%20Assist%C3%AAncia%20Estudantil%20(Pnaes)&text=O%20Pnaes%20oferece%20assist%C3%AAncia%20%C3%A0,avaliar%20o%20desenvolvimento%20do%20programa>. Acesso em: 02 jun. 2021.

O Sistema de Seleção Unificada (SISU) “é o sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)” (Brasil, 2020)[108].

O SISU está em funcionamento desde janeiro de 2010 e foi desenvolvido pelo Ministério da Educação: “no primeiro semestre de 2010 foram ofertadas 47 mil bolsas e, no primeiro semestre de 2011, 83.125 vagas em 83 instituições públicas. No primeiro semestre de 2019, foram disponibilizadas 235.476 vagas em 129 faculdades e universidades brasileiras” (Brasil, 2020)[109].

As ações afirmativas surgiram em 1965, nos Estados Unidos da América, segundo Paiva (2016)[110] e são a “implementação de algum tipo de política que tenha como objetivo principal intervir em realidades sociais desiguais”; ou seja atuam em favor de coletividades discriminadas. No Brasil, em 29 de agosto de 2012, pela Lei n. 12.711 (Brasil, 2012)[111], ficou garantida a “reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos” (Paiva, 2016)[112]. Essa lei teve sua implantação gradual, a partir de 2013 (Brasil, 2012)[113].

O Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais (PNAEST) possui a “finalidade de ampliar as condições de acesso, permanência e sucesso dos jovens na educação superior pública estadual.” Foi instituído pela Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010)[114]. Outro programa em descontinuidade, que teve funcionamento somente até o ano de 2014:

---

[108] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/>. Acesso em 02 jun. 2021.
[109] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/>. Acesso em 02 jun. 2021.
[110] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5522/552264396001/html/>. Acesso em: 02 jun. 2021.
[111] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 02 jun. 2021.
[112] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5522/552264396001/html/>. Acesso em: 02 jun. 2021.
[113] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 02 jun. 2021.
[114] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/12/2010&jornal=1&pagina=36&totalArquivos=136>. Acesso em 02 jun. 2021.

> Os recursos dos convênios com vigência até 2014 foram destinados exclusivamente às universidades e centros universitários estaduais para o atendimento de estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação ofertados por meio do Sisu (Brasil, 2020)[115].

O Programa Bolsa Permanência PROUNI (PBP PROUNI) tem como objetivo oferecer "auxílio financeiro ao bolsista integral do Prouni, cuja exigência de renda é de até um salário-mínimo e meio por pessoa da família." É de competência da Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior, no âmbito da Coordenação-Geral de Políticas de Educação Superior (Dippes/CGPOL) (Brasil, 2020)[116].

O Programa está regulamentado pela Portaria Normativa nº 19, de 14 de setembro de 2011. No ano de 2019, 8.649 alunos receberam bolsa, representando uma média de 74,5% de atendimento:

> O estudante matriculado em um curso presencial que tenha, no mínimo, seis semestres, pode requerer uma bolsa, no valor de R$ 400,00 mensal para custeio das despesas educacionais, como material didático, alimentação e transporte (Brasil, 2020)[117].

O Programa Bolsa Permanência trata-se de "uma política pública voltada à concessão de auxílio financeiro a estudantes de graduação matriculados nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente indígenas e quilombolas, visando contribuir para a permanência e a diplomação dos beneficiados" (Brasil, 2020)[118].

O Programa foi instituído pela Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, e é da competência da Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior, no âmbito da Coordenação-Geral de Relações Estudantis (Dippes/CGRE) (Brasil, 2020)[119].

---

[115] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnaest>. Acesso em 02 jun. 2021.
[116] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://prouni2022.inf.br/bolsa-permanencia-prouni-2022/>. Acesso em 10 dez. 2022.
[117] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://prouni2022.inf.br/bolsa-permanencia-prouni-2022/>. Acesso em 10 dez. 2022.
[118] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bolsa-permanencia>. Acesso em 10 dez. 2022.
[119] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bolsa-permanencia>. Acesso em 10 dez. 2022.

O Programa Bolsa Permanência apresenta as principais metas:

> Reduzir as desigualdades sociais e étnico-raciais no âmbito do ensino superior, viabilizar a permanência no curso de graduação e contribuir para a diplomação dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas e oportunizar novos acessos ao programa no ano de 2020 (Brasil, 2020)[120].

O MEC traz os seguintes resultados do programa:

> R$ 139,5 milhões alocados para execução das ações do programa no ano de 2019; 22.017 estudantes atendidos pelo programa no ano de 2019, sendo 8.474 indígenas, 6.385 quilombolas e 7.158 em situação vulnerabilidade socioeconômica - 188.413 bolsas concedidas e 4.000 novas vagas abertas no programa no ano de 2019 (Brasil, 2020)[121].

Dos inúmeros programas e ações existentes, destinados ao ensino superior brasileiro, os programas citados são os programas federais que se convertem em bolsas e financiamentos para os estudantes, podendo, deste modo, ser considerados como políticas de incentivo à educação superior brasileira. A seguir, serão apresentadas as espécies de incentivos para a educação superior de Santa Catarina.

### 3.2.1 Programas de Incentivo à Educação Superior em Santa Catarina

O estado de Santa Catarina promove o incentivo à educação superior de forma direta, por meio da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (gratuidade na mensalidade e ampliação dos *campi*), na forma de imunidade tributária e incentivos fiscais para as IES privadas e com bolsas do sistema UNIEDU:

> O UNIEDU é um programa do Estado de Santa Catarina, executado pela Secretaria de Estado de Educação (SED), que agrega diferentes programas de bolsa fundamentados pelos Artigos 170 e 171 da Constituição Estadual, para atendimento a estudantes da educação superior (Santa Catarina, 2022b)[122].

---

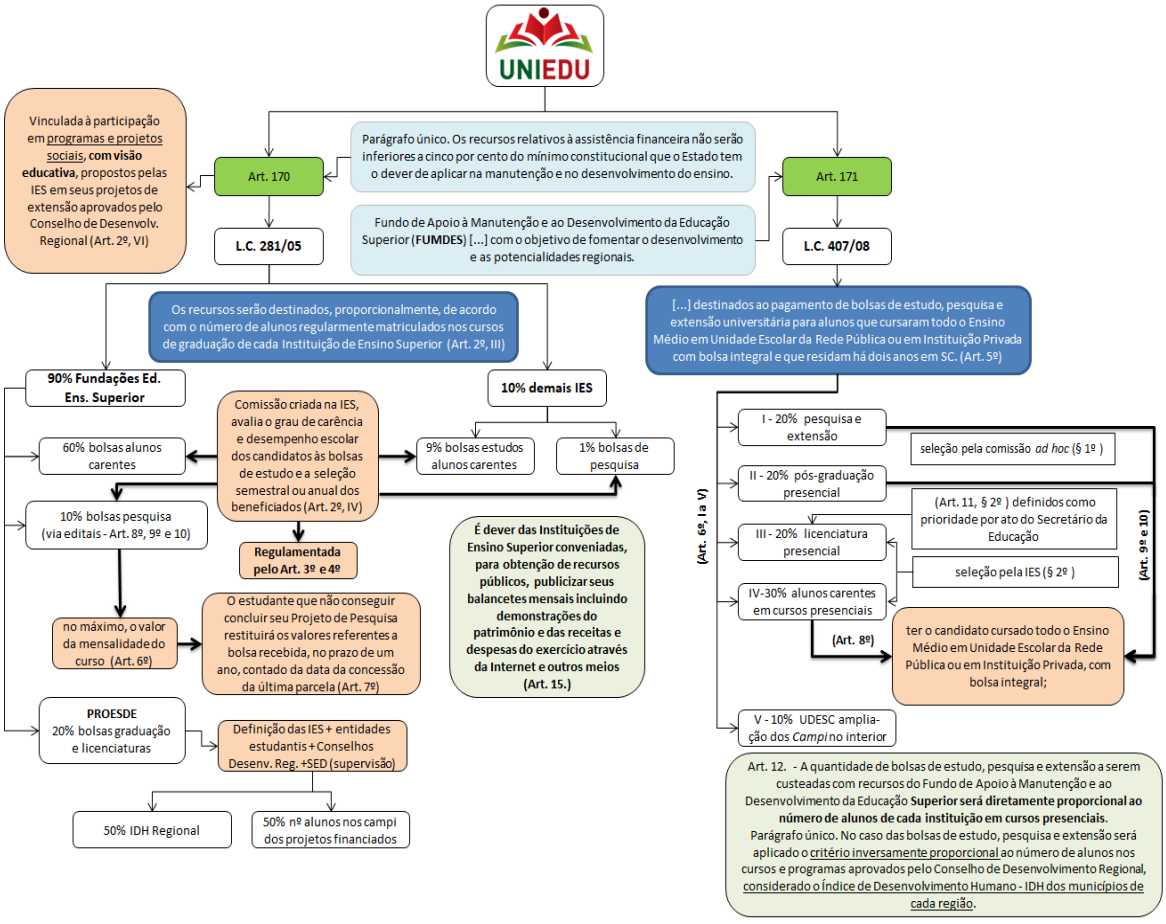
[120] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bolsa-permanencia>. Acesso em 10 dez. 2022.

[121] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bolsa-permanencia>. Acesso em 10 dez. 2022.

[122] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/perguntas-frequentes/156-tipos-de-bolsas-senha>. Acesso em 10 dez. 2022.

O programa UNIEDU contempla um número de sete tipos diferentes de bolsas, previstas nos artigos 170 e 171 da Constituição do Estado de Santa Catarina (Santa Catarina, 1989), dentre elas: bolsa de estudos, bolsa de pesquisa, bolsa de pesquisa e extensão, parciais ou integrais e para alunos de graduação e pós-graduação. Dentro desse programa está o PROESDE, como um tipo de bolsa de estudos, cuja contrapartida do aluno beneficiado é realizar ações de intervenção comunitária propostas pela IES. É possível visualizar os tipos de bolsas pela figura a seguir:

Figura 12 - Modalidades de bolsas do UNIEDU




Fonte: UNIEDU, 2022[123].

O Programa “170/CE Estudo” concede bolsa de estudo sobre o valor da mensalidade devida, ao aluno inscrito no UNIEDU, observado o índice de carência, garantindo-se oferta de percentual maior para os alunos que apresentarem índice de

[123] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/images/graficos/Grafico_Percentuais_Legislacao_UNIEDU.png>. Acesso em 10 dez. 2022.

carência menor, de acordo com o § 1º.do artigo 11 do Decreto 470/2020, alterado pelo artigo 3º do Decreto 1.094/2021. O valor da bolsa será definido pela IES e a bolsa será concedida pelo prazo máximo de 12 meses, respeitado o ano fiscal (§ 3º do art. 9º do Decreto 470/2020, alterado pelo artigo 1º do Decreto 508/2020). Os alunos beneficiados deverão comprovar a participação de 20 horas semestrais em projetos sociais com visão educativa, propostos pela IES[124]. Poderão ser beneficiados:

> a) os estudantes economicamente carentes e devidamente cadastrados no UNIEDU;
>
> b) os estudantes residentes, no mínimo, há dois anos no Estado de Santa Catarina (artigo 5º da Lei Complementar 407/2008 e §2º. do artigo 1º do Decreto 470/2020);
>
> c) os estudantes que não possuam outra graduação de nível superior, desconsideradas as de licenciatura curta (letra f, art. 3º da LC 281/2005).[125]

O Programa “Art. 170/CE PROESDE Desenvolvimento”, concede bolsa de estudo sobre o valor da mensalidade devida ao aluno inscrito no UNIEDU, observado o índice de carência, garantindo-se oferta de percentual maior para os alunos que apresentarem índice de carência menor, de acordo com o art. 13 da Portaria 2180/SED/2020. O valor fica limitado a dois salários mínimos vigentes no mês de dezembro do ano anterior, pelo prazo de duração de até um ano (art. 13 da Portaria 2180/SED/2020, alterado pelo art. 1º. Do Decreto 508/2020). No entanto, no próximo ano o aluno poderá concorrer a essa bolsa novamente. O aluno deverá comprovar a participação de Projeto de Intervenção orientado pela IES[126]. Poderão ser beneficiados:

> a) os estudantes economicamente carentes e devidamente cadastrados no UNIEDU;

---

[124] Todos os dados foram extraídos do site: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/images/graficos/Grafico_Percentuais_Legislacao_UNIEDU.png>. Acesso em 10 dez. 2022.

[125] Todos os dados foram extraídos do site: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/images/graficos/Grafico_Percentuais_Legislacao_UNIEDU.png>. Acesso em 10 dez. 2022.

[126] Todos os dados foram extraídos do site: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/images/graficos/Grafico_Percentuais_Legislacao_UNIEDU.png>. Acesso em 10 dez. 2022.

b) os estudantes residentes, no mínimo, há dois anos no Estado de Santa Catarina (artigo 5º da Lei Complementar 407/2008 e §2º do artigo 1º do Decreto 470/2020);

c) os estudantes que não possuam outra graduação de nível superior, desconsideradas as de licenciatura curta (letra f, art. 3º da LC 281/2005)[127].

O Programa “Art. 170/CE PROESDE Desenvolvimento/IDH”, concede bolsa de estudo sobre o valor da mensalidade por ele devida, ao aluno inscrito no UNIEDU, observado o índice de carência, garantindo-se oferta de percentual maior para os alunos que apresentarem índice de carência menor, de acordo com o art. 13 da Portaria 2180/SED/2020. O valor fica limitado a dois salários mínimos vigentes no mês de dezembro do ano anterior, pelo prazo de duração de até um ano (art. 13 da Portaria 2180/SED/2020, alterado pelo art. 1º do Decreto 508/2020). No próximo ano o aluno também poderá concorrer a essa bolsa novamente[128]. Poderão ser beneficiados:

a) os estudantes economicamente carentes e devidamente cadastrados no UNIEDU;

b) os estudantes residentes, no mínimo, há dois anos no Estado de Santa Catarina (artigo 5º. da Lei Complementar 407/2008 e §2º. do artigo 1º. do Decreto 470/2020);

c) os estudantes que não possuam outra graduação de nível superior, desconsideradas as de licenciatura curta (letra f, art. 3º da LC 281/2005);

d) somente os estudantes que participarem de Projetos de Intervenção com planejamento e execução em municípios com baixo IDH, de acordo com a Lei 17996/2020, art. 67)[129].

---

[127] Todos os dados foram extraídos do site: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/images/graficos/Grafico_Percentuais_Legislacao_UNIEDU.png>. Acesso em 10 dez. 2022.

[128] Todos os dados foram extraídos do site: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/images/graficos/Grafico_Percentuais_Legislacao_UNIEDU.png>. Acesso em 10 dez. 2022.

[129] Todos os dados foram extraídos do site: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/images/graficos/Grafico_Percentuais_Legislacao_UNIEDU.png>. Acesso em 10 dez. 2022.

Há, ainda, o Programa “Art. 170/CE Pesquisa” que concede bolsa de estudo no valor de um salário-mínimo vigente no mês de dezembro do ano anterior (inciso II, §2º, art. 11 do Decreto 470/2020), ou 25% do valor da mensalidade (inciso I, art. 2º Da LC 281/2005), pelo prazo de um ano, podendo ser renovada, desde que comprovada a carência socioeconômica do aluno (art. 12 da LC 281/2005 e art. 9º do Decreto 470/2020, alterado pelo art. 1º do Decreto 508/2020). A obtenção ou renovação do benefício dependerá da comprovação da execução do projeto de pesquisa ou de extensão (letra c, inciso X, §2º, art. 12 do Decreto 470/2020). Poderão ser beneficiados:

a) os estudantes economicamente carentes e devidamente cadastrados no UNIEDU;

b) os estudantes residentes, no mínimo, há dois anos no Estado de Santa Catarina (artigo 5º da Lei Complementar 407/2008 e §2º do artigo 1º do Decreto 470/2020);

c) os estudantes que não possuam outra graduação de nível superior, desconsideradas as de licenciatura curta (letra f, art. 3º da LC 281/2005).

O Programa “Art.171/CE Estudo” concede bolsa de estudo sobre o valor da mensalidade devida, ao aluno inscrito no UNIEDU, observado o índice de carência, garantindo-se oferta de percentual maior para os alunos que apresentarem índice de carência menor, de acordo com o § 1º do artigo 11 do Decreto 470/2020, alterado pelo artigo 3º do Decreto 1.094/2021. O valor fica limitado a dois salários-mínimos vigentes no mês de dezembro do ano anterior (inciso I, §2º do art. 11 do Decreto 470/2020, alterado pelo artigo 2º do Decreto 508/2020), pelo prazo mínimo de duração do curso[130]. Poderão ser beneficiados:

a) os estudantes economicamente carentes e devidamente cadastrados no UNIEDU;

b) os estudantes residentes, no mínimo, há dois anos no Estado de Santa Catarina (artigo 5º da Lei Complementar 407/2008 e §2º do artigo 1º do Decreto 470/2020);

[130] Todos os dados foram extraídos do site: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/images/graficos/Grafico_Percentuais_Legislacao_UNIEDU.png>. Acesso em 10 dez. 2022.

c) os estudantes que cursaram todo o ensino médio em unidade escolar da rede pública, ou em Instituição Privada, com bolsa integral (artigo 8º da Lei Complementar 407/2008);

d) os estudantes matriculados em cursos presenciais (LC 407/2008).[131]

O Programa “Art. 171/CE Pesquisa e Extensão” concede bolsa de estudo de um salário-mínimo vigente no mês de dezembro do ano anterior (inciso II, §2º, art. 11 do Decreto 470/2020), pelo prazo mínimo de duração do projeto de pesquisa ou de extensão (artigo 11 da Lei Complementar 407/2008 e artigo 9º do Decreto 470/2020, alterado pelo art. 1º do Decreto 508/2020). A obtenção ou renovação do benefício dependerá da comprovação da execução do projeto de pesquisa ou de extensão (letra c, inciso X, §2º, art. 12 do Decreto 470/2020)[132]. Poderão ser beneficiados:

a) os estudantes economicamente carentes e devidamente cadastrados no UNIEDU;

b) os estudantes residentes, no mínimo, há dois anos no Estado de Santa Catarina (artigo 5º. da Lei Complementar 407/2008 e §2º. do artigo 1º do Decreto 470/2020);

c) os estudantes que cursaram todo o ensino médio em unidade escolar da rede pública, ou em Instituição Privada, com bolsa integral (artigo 9º da Lei Complementar 407/2008);

d) os estudantes matriculados em cursos presenciais (LC 407/2008)[133].

Por fim, o Programa “Art. 171/CE Licenciatura” que concede bolsa de estudo para estudantes matriculados em cursos de licenciatura, cujo valor será definido pela IES, dentre alunos inscritos no UNIEDU, observando-se o índice de carência, garantindo-se oferta de percentual maior para os alunos que apresentarem

---

[131] Todos os dados foram extraídos do site: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/images/graficos/Grafico_Percentuais_Legislacao_UNIEDU.png>. Acesso em 10 dez. 2022.

[132] Todos os dados foram extraídos do site: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/images/graficos/Grafico_Percentuais_Legislacao_UNIEDU.png>. Acesso em 10 dez. 2022.

[133] Todos os dados foram extraídos do site: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/images/graficos/Grafico_Percentuais_Legislacao_UNIEDU.png>. Acesso em 10 dez. 2022.

índice de carência menor, de acordo com o § 1º do artigo 11 do Decreto 470/2020, alterado pelo artigo 3º do Decreto 1.094/2021. O valor fica limitado a dois salários-mínimos vigentes no mês de dezembro do ano anterior (inciso I, §2º do art. 11 do Decreto 470/2020, alterado pelo artigo 2º do Decreto 508/2020), pelo prazo mínimo de duração do curso (artigo 11 da Lei Complementar 407/2008 e artigo 9º do Decreto 470/2020, alterado pelo art. 1º do Decreto 508/2020)[134]. Poderão ser beneficiados:

a) os estudantes economicamente carentes e devidamente cadastrados no UNIEDU;

b) os estudantes matriculados em cursos de licenciatura;

c) os estudantes residentes, no mínimo, há dois anos no Estado de Santa Catarina (artigo 5º da Lei Complementar 407/2008 e §2º do artigo 1º do Decreto 470/2020);

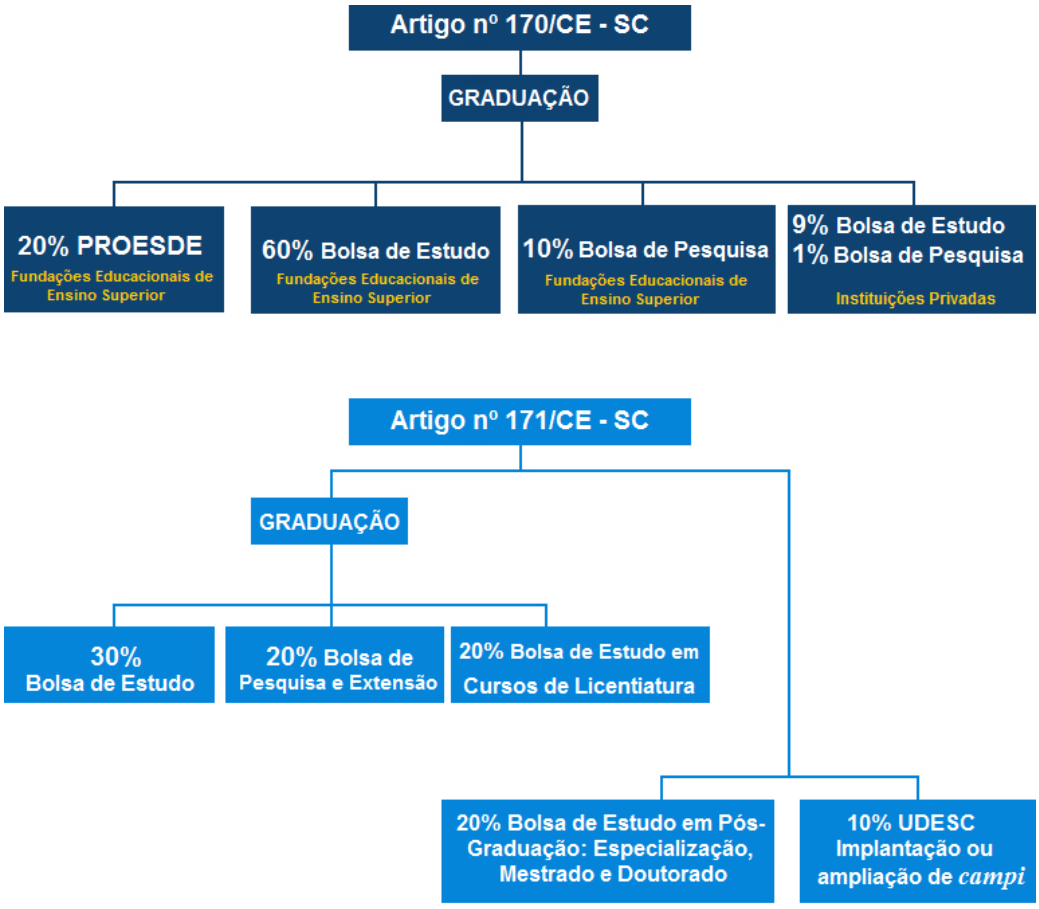
d) os estudantes que cursaram todo o ensino médio em unidade escolar da rede pública, ou em Instituição Privada, com bolsa integral (artigo 9º da Lei Complementar 407/2008);

e) os estudantes matriculados em cursos presenciais (LC 407/2008)[135].

De acordo com os artigos 170 e 171 da Constituição Estadual (Santa Catarina, 1989)[136], a distribuição de recursos financeiros do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina UNIEDU, segue o exposto na figura a seguir:

[134] Todos os dados foram extraídos do site: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/images/graficos/Grafico_Percentuais_Legislacao_UNIEDU.png>. Acesso em 10 dez. 2022.
[135] Todos os dados foram extraídos do site: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/images/graficos/Grafico_Percentuais_Legislacao_UNIEDU.png>. Acesso em 10 dez. 2022.
[136] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/constituicao_estadual_1989.html>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Figura 13 - Distribuição de recursos financeiros do UNIEDU.




Fonte: UNIEDU[137].

Segundo a regra do artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina para o ensino de graduação, dos recursos orçados, as Instituições de Ensino Superior Fundacionais, ou seja, as Instituições do Sistema ACAFE, universidades comunitárias, mantidas por fundações municipais, dentre elas, a UNESC, recebem 90% dos recursos e as Instituições Privadas, recebem 10%.

Dos 90% destinados pelo artigo 170 da CE às Instituições de Ensino Superior Fundacionais, 60% são para a bolsa de Estudo, 20% para a bolsa PROESDE Desenvolvimento e Desenvolvimento/IDH, e 10% para bolsa de Pesquisa.

Dos 10% previstos pelo artigo 170 da CE para as Instituições Privadas são destinados 9% para bolsa de Estudo e 1% para bolsa de Pesquisa.

[137] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/images/graficos/Grafico_Percentuais_Legislacao_UNIEDU.png>. Acesso em 10 dez. 2022.

A destinação prevista no artigo 170 da CE fica muito clara com a figura a seguir, relativo à distribuição dos recursos do ano de 2021:

Figura 14 - Distribuição dos recursos financeiros, com base na Constituição Estadual (2021).

**DISTRIBUIÇÃO DE RECURSOS FINANCEIROS FUNDAMENTADOS NO ART. 170/CE**

| Recursos orçados<br>R$ 232.999.764,00 | | | Liberação[1] de Recursos para aplicação em 2021<br>R$ 224.999.764,00 | | |
|---|---|---|---|---|---|
| QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS | | | | | |
| INSTITUIÇÕES FUNDACIONAIS (90%):<br>R$ 202.499.787,60 | | | | INSTITUIÇÕES PRIVADAS (10%):<br>R$ 22.499.976,40 | |
| 60% Estudo | 20% PROESDE | | 10% Pesquisa | 9% Estudo | 1% Pesquisa |
| | Desenvolvimento | Desenvolvimento/IDH | | | |
| R$ 134.999.858,40 | R$ 22.499.976,40 | R$ 22.499.976,40 | R$ 22.499.976,40 | R$ 20.249.978,76 | R$ 2.249.997,64 |

[1] De acordo com Processo Digital SED 895/SED/2021 do Sistema de Gestão de Processos Eletrônicos (SGPe).

Fonte: UNIEDU[138].

Portanto, no ano de 2021, para as bolsas do art. 170 da CE, foram liberados R$ 224.999.764,00, dos quais, 90%, ou seja, R$ 202.499.787,60 foram distribuídos entre as IES fundacionais. Desse valor, 20% foram destinados às bolsas do PROESDE.

[138] Documento Eletrônico. Disponível em: http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/images/graficos/Grafico_Percentuais_Legislacao_UNIEDU.png>. Acesso em 03 jul. 2023.

Figura 15 - Distribuição dos recursos financeiros, com base na Constituição Estadual (2022).

**PROGRAMA DE BOLSAS UNIVERSITÁRIAS DE SANTA CATARINA - UNIEDU/2022**

**DISTRIBUIÇÃO DE RECURSOS FINANCEIROS FUNDAMENTADOS NO ART. 170/CE**

| Recursos orçados<br>R$ 300.000.000,00 | | | Liberação[1] de Recursos para aplicação em 2022<br>R$ 300.000.000,00 | | |
|---|---|---|---|---|---|
| QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS | | | | | |
| INSTITUIÇÕES FUNDACIONAIS (90%):<br>R$ 270.000.000,00 | | | | INSTITUIÇÕES PRIVADAS (10%):<br>R$ 30.000.000,00 | |
| 60% Estudo | 20% PROESDE | | 10% Pesquisa | 9% Estudo | 1% Pesquisa |
| | Desenvolvimento | Desenvolvimento/IDH | | | |
| R$ 180.000.000,00 | R$ 30.000.000,00 | R$ 30.000.000,00 | R$ 30.000.000,00 | R$ 27.000.000,00 | R$ 3.000.000,00 |

[1] De acordo com o previsto na LOA 2022, encaminhado no Processo SED 00145721/2021.

Fonte: UNIEDU[139].

No ano de 2022, houve um aporte maior de recursos liberados para as bolsas do art. 170 da CE, no valor total de R$ 300.000.000,00 (trezentos milhões). Os 90% distribuídos entre as IES fundacionais foram de R$ 270.000.000,00. Desse valor, 20% foram destinados às bolsas do PROESDE, num total de R$60.000.000,00 (sessenta milhões de reais).

Os demais tipos de bolsas do UNIEDU (antes descritas) ficam por conta da previsão do artigo 171 da Constituição do Estado de Santa Catarina, cujos recursos são extraídos do Fundo de Apoio À Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), para o ensino de graduação e de pós-graduação, segundo o qual, 10% dos recursos são destinados à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e 90% dos recursos são destinados para instituições comunitárias e privadas, divididos em 20% para bolsas de pesquisa e extensão, 30% para bolsas de estudo, 20% para bolsas de cursos de licenciatura e 20% para bolsas de pós-graduação. A distribuição se dá de forma proporcional ao número de alunos de cada instituição matriculados em cursos presenciais, incluindo IES pública (UDESC), privadas e comunitárias. A figura a seguir traz a destinação dos recursos do ano de

[139] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/images/graficos/Grafico_Percentuais_Legislacao_UNIEDU.png>. Acesso em 03 jul. 2023.

2021, prevista no artigo 170 da CE e publicada no site do UNIEDU. Observe-se que o valor total de recursos dessas bolsas é menor comparado ao valor total de recursos destinados às bolsas do art. 170 CE, incluindo nelas o PROESDE.

Figura 16 - Destinação dos recursos do UNIEDU (2021).

**PROGRAMA DE BOLSAS UNIVERSITÁRIAS DE SANTA CATARINA - UNIEDU/2021**
**DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS FUNDAMENTADOS NO ART. 171/CE**
90% do recurso Bolsas UNIEDU, o restante (10%) é destinado para a UDESC

| Recursos Orçados<br>R$ 80.000.045 | Recursos a serem liberados[1] para Aplicação em 2021<br>R$ 54.349.027,00 | Recursos do superávit de 2020[2] para Aplicação em 2021<br>R$ 47.927.285,66 | **Total de Recursos para aplicação em Bolsas UNIEDU em 2021**<br>**R$ 102.276.312,66** |
|---|---|---|---|
| **QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS** | | | |
| **20%**<br>(do Total Recursos Art. 171/CE)<br>**Pesquisa e Extensão** | **30%**<br>(do Total Recursos Art. 171/CE)<br>**Graduação (Estudo)** | **20%**<br>(do Total Recursos Art. 171/CE)<br>**Licenciatura** | **20%**<br>(do Total Recursos Art. 171/CE)<br>**Pós-Graduação** |
| **R$ 22.728.069,48** | **R$ 34.092.104,22** | **R$ 22.728.069,48** | **R$ 22.728.069,48** |

[1] De acordo com Relatório do SIGEF/SC - Sistema Integrado de Planejamento e Gestão Fiscal emitido em 27/01/2021.
[2] De acordo com Relatório do SIGEF/SC - Sistema Integrado de Planejamento e Gestão Fiscal emitido em 07/01/2021.

OBSERVAÇÕES: Os recursos distribuídos nesta planilha equivalem a 90% do Total de Recursos do Art. 171/CE, sendo os 10% restantes da UDESC. As porcentagens de distribuição da tabela são: 2/9 para Pesquisa e Extensão, 3/9 para estudo, 2/9 para Licenciatura e 2/9 para Pós-graduação.

Fonte: UNIEDU[140].

Para o ano de 2022 o total de recursos para as bolsas do art. 171 CE teve um acréscimo, comparado ao ano de 2021, pois de R$102.276.311,66 passou para R$ 155.000.000,00 (cento e cinquenta e cinco milhões de reais). No entanto, continua inferior ao valor destinado às bolsas do art. 170 CE no mesmo período, que foi de R$ 300.000.000,00 (trezentos milhões de reais). A figura a seguir demonstra os resultados de 2022:

[140] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/images/graficos/Grafico_Percentuais_Legislacao_UNIEDU.png>. Acesso em 03 jul. 2023.

Figura 17 - Destinação dos recursos do UNIEDU (2022).

**PROGRAMA DE BOLSAS UNIVERSITÁRIAS DE SANTA CATARINA - UNIEDU/2022**
**DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS FUNDAMENTADOS NO ART. 171/CE**
90% do recurso Bolsas UNIEDU, o restante (10%) é destinado para a UDESC

| Recursos Orçados<br>R$ 155.000.000 | Recursos a serem liberados[1] para Aplicação em 2022<br>R$ 155.000.000,00 | **Total de Recursos para aplicação em Bolsas UNIEDU em 2022**<br>**R$ 155.000.000,00** | |
|---|---|---|---|
| **QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS** | | | |
| **20%**<br>(do Total Recursos Art. 171/CE)<br>**Pesquisa e Extensão** | **30%**<br>(do Total Recursos Art. 171/CE)<br>**Graduação (Estudo)** | **20%**<br>(do Total Recursos Art. 171/CE)<br>**Licenciatura** | **20%**<br>(do Total Recursos Art. 171/CE)<br>**Pós-Graduação** |
| **R$ 34.444.444,44** | **R$ 51.666.666,68** | **R$ 34.444.444,44** | **R$ 34.444.444,44** |

[1] De acordo com o previsto na LOA 2022, encaminhado no Processo SED 00145721/2021.

Fonte: UNIEDU[141].

Como visto, todos os anos o Governo de Santa Catarina investe em recursos para o ensino superior e o Programa PROESDE recebe uma parcela considerável desse valor, comparando aos demais tipos de bolsas da mesma espécie. O próximo capítulo estudará o Programa PROESDE e o tipo de contrapartida escolhida pelo Estado de Santa Catarina (ESC) para os bolsistas do Programa: participação em atividades de extensão universitária, em especial, de intervenções comunitárias.

[141] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/images/graficos/Grafico_Percentuais_Legislacao_UNIEDU.png>. Acesso em 03 jul. 2023.

## CAPÍTULO 4 - PROESDE: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

O presente capítulo chegou ao ponto principal do tema estudado: o Programa de Ensino Superior para o Desenvolvimento Regional (PROESDE). Neste capítulo pretende-se cumprir o quinto objetivo específico da pesquisa, trazendo as motivações que levaram o Estado de Santa Catarina a criá-lo e suas etapas de implantação. Mas antes, faz-se necessário conceituar a Categoria política pública, já que é a essência do objeto de estudo. Por último, o capítulo apresentará a Categoria extensão universitária, por ser a forma de contrapartida dos estudantes beneficiados pela bolsa do Programa e se debruçará no lócus de análise dessa tese: ou seja, a partir dos documentos institucionais da UNESC sobre extensão universitária (após considerar os documentos legais nacionais), buscará concluir se a concepção de extensão do PROESDE adotada pela UNESC visa o desenvolvimento na perspectiva de Amartya Sen.

A conceituação de políticas públicas não é algo fácil, porque engloba todo o processo de elaboração, de implementação, de efetivação e de avaliação (e muitos outros) dos programas de ações públicas realizadas. São “dispositivos político-administrativos, coordenados em torno de objetivos explícitos” (Muller; Surel, 2002, p. 10).

Smith e Larimer (2009) reforçam esse entendimento ao afirmar que não há uma definição precisa e universal de política pública, mas, reconhecem que:

> Há uma visão comum de que as políticas públicas envolvem o processo de fazer escolhas e os resultados das escolhas; de que o que faz as políticas públicas realmente “públicas” é que essas escolhas se baseiam nos poderes coercitivos do Estado, e que, em sua essência, política pública é uma resposta a um problema percebido (2009, p. 4).

O termo “política pública” apresenta vários conceitos que o remetem para a esfera pública e seus problemas, convergindo em ações governamentais que visam definir quais e como as demandas priorizadas serão executadas pelos seus governos (Schmidt, 2008, p. 2311). Saraiva define política pública como “um sistema de decisões públicas” do Estado:

> (...) que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por

> meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (Saraiva, 2006, p. 29).

O resultado positivo das políticas públicas está relacionado ao seu modo de criação. A participação social na criação de políticas públicas, um dos modos de criação segundo Schmidt (2008), garante, na maioria das vezes, sucesso na sua execução e nos resultados alcançados. Para o citado autor: “política pública é um conjunto de decisões e ações adotadas por órgãos públicos e organizações da sociedade, intencionalmente coerentes entre si, que sob coordenação estatal, destinam-se a enfrentar um problema político” (2008, p. 127).

Para Muller e Surel (2002), o caráter polissêmico do tema designa política como a esfera da política (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*policies*). Fazendo a distinção entre o mundo da política e a sociedade civil, essa fronteira pode variar entre lugares e épocas; pode designar a atividade política em si e tudo o que diz respeito ao processo conflituoso na imposição de objetivos, como a obtenção de cargos públicos, ou como a expressão do poder público naquele momento; como também combina a regulação política e a legitimação da sociedade, porque é, sem dúvida, um elemento de participação política (Muller; Surel, 2002).

Farah chama a atenção para o fato de que o campo política pública “foi constituído tardiamente na França a partir dos anos 80 do século passado” e explica que, segundo o autor Pierre Muller (antes citado): “O estudo e a análise da política pública teriam permitido ‘abrir a caixa preta’ do Estado, indo além dos estudos de suas determinações, para aprendê-lo a partir de sua ação, procurando entender seu funcionamento” (2018, p. 56).

Como área de conhecimento e disciplina acadêmica, a política pública surge nos Estados Unidos da América, na década de 30, tendo quatro grandes fundadores: Harold Lasswell, Herbert Simon, Charles Lindblom e David Easton. Os quatro autores contribuíram para a definição dos elementos, pois, aos poucos, cada um introduziu variáveis nos limites da conceituação e estruturação das etapas, agentes participantes, resultados e implementações (Souza, 2007).

A definição de política pública mais conhecida é a de Lasswell, segundo o qual “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.” Para a autora, Lowi apresenta a definição considerada a mais clássica: “(...) regra formulada por alguma

autoridade governamental que expressa uma intenção de influenciar, alterar, regular, o comportamento individual ou coletivo através do uso de sanções positivas ou negativas" (Souza, 2007, p. 68). No entanto, Theodore Lowi (1966) ficou conhecido por se propor a categorizar as políticas públicas, classificando-as em: distributivas, regulatórias e redistributivas[142]; utilizando-se de dois critérios: o impacto causado pela política na sociedade e o espaço onde passam as negociações decorrentes das políticas públicas (arena) (Lowi, 1966, p. 2).

Analisando a definição de Lasswell, Farah explica que, inicialmente, a política pública era entendida como um processo racional, desenvolvido de forma científica e neutra:

> A ação do Estado era concebida como uma ação racional que tinha por base uma sucessão de passos lógicos que se iniciavam com a definição do problema e a identificação de suas causas, seguindo-se o desenho de alternativas de ação e a escolha de uma alternativa, após a comparação entre elas, com base numa análise de custo-benefício. A noção de ciclo, presente na obra seminal de Laswell, orientavam tanto as pesquisas que buscavam explicar o processo como a orientação para a ação, oferecida por *policy analysts* (Farah, 2018, p. 57).

Segundo a autora, foi Lindblom, em 1959, o primeiro a criticar o paradigma da racionalidade apresentado por Lasswell, no processo de criação, implementação e avaliação de resultados de uma política pública. Lindblom criticou a ideia de ciclo como uma sucessão de passos, pois, segundo o autor:

> Na definição do problema, na escolha de uma alternativa e na formulação da política, interferem valores e a política. Além disso, o processo de produção da política pública não é linear e unidirecional, mas um processo incremental que envolve tentativa e erro (Farah, 2018).

---

[142] Segundo o autor, as políticas distributivas geram benefícios para um grupo restrito de atores e os custos recaem sobre toda a sociedade. Não está limitada por restrições orçamentárias. "As políticas distributivas caracterizam-se pela facilidade com que podem ser desagregadas e seus recursos dispensados de forma atomizada a unidades isoladas, sem obediência a qualquer mais geral e universalista" (Lowi, 1966, p. 2).
As políticas regulatórias envolvem a escolha de quem será o favorecido e quem será o desfavorecido. São decisões tomadas com base em regras gerais, que se integram em padrões gerais mais amplos. Por exemplo, "uma decisão governamental sobre o uso de recursos substitui uma decisão privada sobre a alocação desses recursos, ou, pelo menos, reduz as alternativas privadas nesse campo" (Lowi, 1966, p. 1).
Já as políticas redistributivas se assemelham às regulatórias pelo fato de que são generalizáveis, envolvendo setores sociais mais amplos, como por exemplo: classes sociais, pobres e ricos, grandes e pequenos, etc. E não podem ser atomizadas e casuísticas (Lowi, 1966, p. 3).

Desse modo, desbanca a tese clássica de planejamento racional. Assim, novas teorias alternativas passaram a disputar espaço com a teoria apresentada por Lasswell, descrita como racional-positivista (Farah, 2018).

Souza resume política pública como:

> (...) um campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente) (2007, p. 69).

Os autores Muller e Surel (2002) esclarecem que “não é preciso espantar-se com a dificuldade para definir o que seja uma política pública.” Em razão disso, agrupam os elementos que permitem entender a abrangência do que vem a ser uma política pública em três grandes grupos:1) de que uma política pública constitui um quadro normativo de ação; 2) que combina elementos de força pública e de competência (expressão do poder público); e 3) tende a constituir uma ordem local.

Como quadro normativo de ação, os autores explicam que a política pública é muito mais que uma coleção de decisões e de ações. Para tanto, para que passe a existir, é necessário que as diferentes ações sejam reunidas em um quadro geral de ação, ou estrutura de sentido, a fim de que “mobilize elementos de valor e de conhecimento, assim como instrumentos de ação particulares, com o fim de realizar objetivos construídos pelas trocas entre os atores públicos e privados” (Muller; Surel, 2002, p. 16).

Muito embora a ação coercitiva ou autoritária do Estado não seja um elemento decisivo ou um critério discriminante, mas sutil, em muitas políticas, como as redistributivas, os elementos de força pública que expressam o poder público do Estado devem tornar-se “uma interrogação constante sobre a natureza evolutiva do Estado e das relações entre espaço público e privado” (Muller; Surel, 2002, p. 18).

Por regular conflitos entre interessados e articular e harmonizar seus interesses com os interesses coletivos, dizem que a política pública estabelece uma ordem local. Porque é preciso levar em conta o conjunto de indivíduos, grupos, ou organizações, cuja posição é afetada pela ação do Estado, num determinado espaço e período (Muller; Surel, 2002).

Os citados autores defendem que o estudo das políticas públicas é um *constructo* social e um *constructo* de pesquisa, até porque, não se pode estabelecer

fronteiras fixas, pois exige uma análise complexa, além do fato de que a construção de uma política pública requer a transformação de um problema social em um problema político. Deste modo:

> Fazer uma política pública não é, pois, 'resolver' um problema, mas, sim, construir uma nova representação dos problemas que implementam as condições sociopolíticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa mesma forma, a ação do Estado (Muller; Surel, 2002, p. 19).

Tanto a política pública, como a política social, são campos multidisciplinares, cada qual, adotando um foco diferente, segundo Souza (2007). Para a autora, enquanto os "estudos sobre políticas públicas buscam explicar a natureza da política analisada e seus processos", estudos sobre a política social "discutiram o Estado do bem-estar" e, atualmente, englobam as áreas de política e gestão de serviços sociais, "principalmente saúde e educação no caso brasileiro". Resumindo, a autora assevera: "Enquanto estudos em políticas públicas concentram-se no processo e em responder questões como 'por quê" e 'como', os estudos em políticas sociais tomam o processo apenas como 'pano de fundo' e se concentram nas consequências da política, ou seja, o que a política faz ou fez" (2007, p. 69).

Paiva destaca outro ponto que difere as políticas públicas das políticas sociais:

> (...) é que as políticas sociais possuem especificidades no processo de formulação e implementação. O Sistema Único de Saúde não possui o mesmo funcionamento do Sistema Único da Assistência Social, por exemplo, apesar de este último ter o primeiro como referência em seu processo de formulação. Essas especificidades precisam ser consideradas nos processos de análise e avaliação, e colaboram para o desenho metodológico e escolha do referencial analítico do estudo (2016, p. 35).

Segundo Paiva, a Constituição Federal de 1988 é o grande marco para o surgimento de políticas sociais no Brasil. No entanto:

> Apesar de ter incluída em suas bases referências progressistas, estatistas e redistributivas para a consagração das políticas sociais associada à garantia de direitos, não se estabeleceram condições políticas e econômicas favoráveis para sua implementação concreta desde a década de 1990. Vive-se uma hegemonia conservadora aliada a um ideal neoliberal, que afetam diretamente as políticas públicas e principalmente as de cunho social – são retraídos direitos já conquistados e fica ainda mais difíceis as organizações da classe trabalhadora se fazerem representar na nossa débil democracia (Paiva, 2016, p. 34).

Nem toda decisão política chega a ser uma política pública, muito embora, a política pública implique numa decisão política. Assim, explica França: “a política, para ser considerada pública, precisa apontar a quem se destina a ação e os resultados esperados e também envolver em seu processo de elaboração o debate público com representantes dos movimentos sociais e institucionais” Outrossim, “também pode apresentar, no conjunto de suas diretrizes, algumas omissões, ou seja, intenções de não envolver ou desenvolver determinada ação” (2016, p. 33). O desenvolvimento de estudos sobre a formação da agenda:

> mostram que a própria definição do problema é influenciada por valores e ideias, sendo também objeto de disputa política, e que a entrada de um tema na agenda envolve processos não racionais, como afirma a teoria de múltiplos fluxos de Kingdon (Farah, 2018, p. 61).

Kingdon considera a formulação de políticas públicas como um conjunto de processos, que segundo ele, inclui, pelo menos:

> o estabelecimento de uma agenda; a especificação das alternativas a partir das quais as escolhas são feitas; uma escolha final entre essas alternativas específicas, por meio de votação no Legislativo ou decisão presidencial; e a implementação dessa decisão. O sucesso alcançado em um dos processos não implica em sucesso todos os outros (Kingdon, 2006, p. 2).

Segundo Capella, a inscrição de uma questão na agenda (o que se insere na ordem do dia), para Kingdon, significa uma questão enquadrada como construção social; ou seja, aquilo que se transforma em problema, e que merece a atenção do Estado, “quando os formuladores de políticas acreditam que devem fazer algo a respeito”. São fatos merecedores de intervenção pública, que despertaram o interesse do autor em estudá-los e caracterizá-los pertencentes ao primeiro fluxo: fluxo de problemas. “Busca analisar de que forma as questões são reconhecidas como problemas e por que determinados problemas passaram a ocupar a agenda governamental” (Capella, 2006, p. 26).

Figura 18 - Ciclo de políticas públicas.

Fonte: UNALE, 2022[143].

A figura representa o primeiro fluxo, formado a partir da identificação de um problema público, que se trata do ciclo mais conhecido e divulgado pela literatura. No entanto, nem sempre a agenda de formulação de uma política pública tem início pela identificação de um problema.

Ao conjunto de alternativas disponíveis e soluções para os problemas, considerando que, segundo Kingdon, nem sempre as pessoas partem dos problemas, porque, às vezes, é a partir de uma solução estabelecida que se buscam os problemas a resolver, tem-se o segundo fluxo apresentado pelo autor: fluxo de soluções. Neste fluxo são fatores de influência: a viabilidade técnica, a aceitação do público, os custos de implementação toleráveis, bem como a receptividade dos formuladores de políticas (Capella, 2006).

[143] Recurso Eletrônico. Disponível em: <https://unale.org.br/o-ciclo-das-politicas-publicas/> Acesso em: 08 jul. 2023.

Como dimensão da política e não menos importante, Kingdon apresenta o terceiro fluxo: o fluxo político. O chamado “humor nacional”, as “forças políticas organizadas”, as “mudanças de governo”, são também influenciadores de formulação de políticas públicas:

> Grupos de pressão, a opinião pública, as pressões do Legislativo e das agências administrativas, os movimentos sociais, o processo eleitoral, entre outros fatores, determina o clima político para a mudança da agenda governamental, podendo tanto favorecer uma mudança, como restringi-la. Entre os elementos considerados no fluxo político, Kingdon destaca as mudanças no clima nacional (*national mood*) e as mudanças dentro do governo (*turnover*) como os maiores propulsores de transformações na agenda governamental (Capella, 2006, p. 29-30).

No entanto, Kingdon não descarta as mudanças imprevisíveis na agenda, decorrentes de eventos, ou “janelas”, denominadas pelo autor, que podem se abrir em oportunidades de agenda, ou se fechar, descartam-se uma ideia, quando ocorre a desarticulação entre os fluxos (Capella, 2006).

A teoria dos múltiplos fluxos para a formulação das políticas públicas de Kingdon também não restou ilesa a críticas, muito embora, quebrou com a ideia de racionalidade pública apresentada por Lasswell. Kingdon ponderou uma razoabilidade na correção de sua teoria, a fim de inserir as instituições no processo de formulação de políticas públicas (Capella, 2006).

Segundo Capella (2006), Baumgartner e Jones (1993) complementam a teoria de Kingdon (2003), apresentando a teoria do equilíbrio pontuado (*punctuated equilibrium model*), segundo a qual, observam que “os processos políticos são muitas vezes guiados por uma lógica de estabilidade e incrementalismo, mas às vezes produzem também mudanças em grande escala” (Capella, 2006, p. 39).

Propondo-se a se comparar os modelos de formação de agenda de políticas públicas de Kingdon (*multiple streams model*, 2003) e Baumgartner e Jones (*puctuated equilibrium model*, 1993), Capella (2006) observa que os modelos apresentam muitas semelhanças e poucas diferenças:

> Para Kingdon, a abertura de uma ‘janela’ cria possibilidades de junção dos fluxos de problemas, soluções e políticas. O *punctuated equilibrium model* relaciona a definição de um problema à sua imagem e ao seu contexto institucional. Essas duas características são então ligadas à solução, um processo aparentemente menos fluido do que o imaginado por Kingdon. (...) As diferenças residem nas ênfases que os modelos depositam em determinadas características do processo, o que pode estar relacionado à

> metodologia aplicada pelos autores na condução de seus estudos (Capella, 2006, p. 43).

Ambos os modelos consideram o Chefe do Poder executivo como o ator de maior influência na formação da agenda, mesmo que em uma das diversas arenas de conflitos existentes, segundo Baumgartner e Jones. Segundo a autora (Capella, 2006, p. 43): “Ambos tratam do processo decisório numa perspectiva que podemos chamar de ‘pós-positivista’, enfatizando ideias, tratadas de forma independente (sem relação de causa e efeito), que movem soluções e problemas”, como também permitem vislumbrar restrições e oportunidades de mudanças (Capella, 2006, p. 45).

O PROESDE trata-se de uma política pública que visa o desenvolvimento regional, com o intuito de minimizar as desigualdades de desenvolvimento das diversas regiões do Estado de Santa Catarina, tendo como base os índices de desenvolvimento humano (IDH) de cada município. No tópico a seguir, o Programa será apresentado.

## 4.1 PROESDE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Desde a década de 1960[144], o estado de Santa Catarina tem fomentado iniciativas para o desenvolvimento regional, numa política de descentralização, a começar pela criação das Associações de Municípios. Destacam-se, também, os “(...) Fóruns de Desenvolvimento Regional (em 1996), os Comitês de Gerenciamento das Bacias Hidrográficas (1997) e as Regiões Metropolitanas (1998)”, todos com o objetivo de “(...) discutir nas suas diversas escalas espaciais uma política de desenvolvimento” (Goularti, 2015, p. 40). No ano de 2003, foram criadas as Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDRs), com o objetivo de “conter os expressivos fluxos

[144] “No seio da regionalização do desenvolvimento dos anos 60 em Santa Catarina, a criação da Associação dos Municípios do Meio Oeste Catarinense foi a primeira manifestação de descentralização. A partir dessa experiência seria criada a Secretaria de Negócios do Oeste. Com a consolidação destas duas experiências, foram fundadas outras Associações de Municípios, que hoje totalizam 21. Nos anos 70, no bojo do Plano Catarinense de Desenvolvimento, foram formadas 13 microrregiões. Em meados da década de 90 houve um aprofundamento do processo de descentralização. Cristalizada por meio da instituição de Fóruns Regionais, Comitês de Bacias e Regiões Metropolitanas, a descentralização torna-se uma panaceia para todos os problemas do desenvolvimento. Neste período também surgiram novos municípios, que não deixam de ser um processo de descentralização” (Goularti, 2015, p. 40).

migratórios e o baixo dinamismo econômico por intermédio de uma forte política regional na qual o Estado seria o indutor do desenvolvimento" (Goularti, 2015, p. 42).

Nesse intuito de promover o desenvolvimento regional em Santa Catarina, em 2004, o Governo do Estado criou o Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional - PROESDE, em parceria com as universidades comunitárias do Oeste e centro-oeste catarinense, que detinham o protagonismo do processo:

> (...) atuando como articuladoras da rede de atores e direcionando sua competência técnica para problemas específicos da realidade regional, deveriam formar agentes de desenvolvimento com habilidades específicas para atuar em projetos regionais construídos endogenamente (Schafaschek; Meneguel, 2009, p. 454).

Nos termos da Lei Complementar nº. 281, de 20 de janeiro de 2005, que regulamenta o artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina - CE/*SC*, artigo primeiro, no âmbito do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU, que agrega todos os programas e projetos de bolsas de estudo, pesquisa e extensão, o estado de Santa Catarina concede bolsas de estudo para estudantes matriculados em cursos de Graduação e de Licenciatura, matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES), que são mantidas por Fundações Educacionais municipais. O programa denomina-se PROESDE, Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional e é coordenado pela Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional – DIPE, da Secretaria de Estado da Educação (SED).

O PROESDE é uma política pública educacional do Estado de Santa Catarina, com o fim de cumprir a norma do artigo 170 da CE/*SC*, cuja redação foi alterada pela Emenda Constitucional n.º 15, de 1999:

> Art. 170. O Estado prestará anualmente, na forma da lei complementar, assistência financeira aos alunos matriculados nas instituições de educação superior legalmente habilitadas a funcionar no Estado de Santa Catarina.
> Parágrafo único. Os recursos relativos à assistência financeira não serão inferiores a cinco por cento do mínimo constitucional que o Estado tem o dever de aplicar na manutenção e no desenvolvimento do ensino (Santa Catarina, 2019, p. 151).

Segundo o artigo 2º da Portaria Normativa nº. 2.180, de 07 de dezembro de 2020, o PROESDE, a partir de 2021, passou a ser desenvolvido por meio de

projetos de intervenção na comunidade, como forma de contrapartida pelos alunos beneficiados pela bolsa de estudos:

> consiste em um conjunto de atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas à formação do estudante/bolsista enquanto cidadão e profissional capaz de intervir e contribuir em seu contexto regional, mediante a articulação entre sua formação acadêmica e o desenvolvimento educacional e socioeconômico de sua região. Tais atividades são desenvolvidas por meio de Projetos de Intervenção, abrangendo todas as Regionais de Educação (Santa Catarina, 2020).[145]

O Programa foi implantado no Estado de Santa Catarina em três fases, com início no ano de 2004. A primeira fase foi implantada nas regiões oeste e norte, tendo como polo a cidade de Chapecó. A segunda fase foi implantada no leste e nordeste do Estado e a última fase incluiu o Vale do Itajaí, Blumenau, Lages e Tubarão.

As universidades contempladas, em 2004, com as bolsas do PROESDE foram: a Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ, a Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC e a Universidade do Contestado-UNC, compreendendo as regiões oeste e norte do Estado, em razão das demandas dos reitores das universidades do oeste do Estado e representantes de entidades da sociedade civil, na época (França, 2018, p. 42). A segunda fase do Programa foi implantada em 2006, na região leste do Estado, contemplando sete universidades: Universidade da Região de Joinville-UNIVILLE, Centro Universitário de Jaraguá do Sul-UNERJ, a Fundação Educacional *Hansa Hammonia* - FEHH, de Ibirama, Universidade no Rio do Sul-UNIDAVI, Centro Universitário de Brusque-UNIFEBE, Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL (*campus* de Palhoça-SC) e Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Ao todo, em 2006, o PROESDE passou a ser distribuído em 10 universidades (França, 2018, p. 55). Em 2009, foi implantada a terceira e última fase do Programa, com a inserção da Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI, da Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB, Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC e UNISUL, de Tubarão (França, 2018, p. 76).

Até o ano de 2009, o Programa oferecia um Curso de Extensão Sequencial de três anos (600 horas/aula), aos sábados, e as bolsas eram oferecidas apenas aos

---

[145] Documento eletrônico. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/legislacao/portarias-legislacao/1225-portaria-normativa-2180-sed-2020/file>. Acesso em: 22 mai. 2021.

alunos que cursavam bacharelado. Por motivo de restrições orçamentárias, a partir de 2012, o curso passou a ter duração de um ano e houve diminuição do número de bolsas, contemplando alunos dos variados cursos de graduação (França, 2018, p. 76). Esse curso era denominado Programa PROESDE Desenvolvimento. A partir de 2015, além da continuidade do Programa PROESDE Desenvolvimento, foi criado o Programa PROESDE Licenciatura, especialmente para estudantes matriculados em cursos de Licenciatura, definido como:

> (...) um conjunto de atividades de ensino, pesquisa e extensão voltados à formação de profissionais da educação, capazes de intervir e contribuir na melhoria da qualidade da educação básica, por meio da organização curricular, mediante a articulação entre sua formação acadêmica, nos cursos de licenciatura, e atividades desenvolvidas nas unidades escolares (UEs) públicas de educação básica, no âmbito da Proposta Curricular da Educação Básica do Estado de Santa Catarina (Santa Catarina, 2015).[146]

Justificou-se a implantação do Programa por meio de um Curso de Extensão, pela possibilidade de articulação do curso com o contexto social, cultural e econômico dos municípios catarinenses, fato que permitiria:

> (...) aos estudantes integrarem e relacionarem seus conhecimentos profissionais com as experiências de vida que poderão induzir à participação da vida pública/comunitária, influenciando nas decisões como agente que interfere na melhoria da qualidade de vida das pessoas (Santa Catarina, 2019)[147].

No entanto, em 2021, o Programa apresenta outra alteração, a qual, extinguiu o PROESDE Licenciatura, passando novamente a vigorar para todos os cursos de uma forma geral, sem distinção. O Programa continua a ter duração de um ano, contudo, não mais com o formato de curso de extensão, mas, como projeto de intervenção comunitária, ou seja, extensão universitária.

Os recursos destinados ao PROESDE foram instituídos pela Lei Complementar nº. 281, de 20 de janeiro de 2005, e estão definidos na alínea “c”, do inciso I, do artigo 1º, segundo o qual, em obediência ao disposto no artigo 170 da Constituição Estadual, dos 90% (noventa por cento) dos recursos destinados às

---

[146] Documento eletrônico. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/02/PORTARIA-PROESDE_Licenciatura2015.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

[147] Documento eletrônico. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/images/legislacao/Projeto%20do%20Curso%20de%20Extens%C3%A3o%20Desenvolvimento%20Regional%202019.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

Fundações Educacionais de Ensino Superior, instituídas por lei municipal, 20% (vinte por cento) são destinados ao PROESDE:

> c) 20% (vinte por cento) destinados à concessão de bolsas de estudo para alunos matriculados em Cursos de Graduação e Licenciatura em áreas estratégicas definidas pelas Instituições de Ensino Superior em conjunto com as entidades estudantis organizadas, representadas pelos acadêmicos dessas Instituições de Ensino Superior, com os Conselhos de Desenvolvimento Regional, sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação e Inovação, aplicando, em todo Estado, cinquenta por cento da verba proporcional ao critério Índice de Desenvolvimento Humano - IDH - Regional e o restante ao número de alunos nos campi dos projetos financiados (Santa Catarina, 2005)[148].

Dos 20% (vinte por cento) destinados ao PROESDE, 50% (cinquenta por cento) da verba deve ser destinada para alunos de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Os 51 municípios do Estado com baixo IDH, assim definidos porque seus IDHs são inferiores a 90% (noventa por cento) do IDH médio do Estado, estão descritos na Lei n.º 17.996, de 2 de setembro de 2020, artigo 67, os quais, devem ter prioridade da Administração Pública Estadual. A citada lei dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício financeiro de 2021 e estabelece outras providências (Santa Catarina, 2020).[149] São eles:

Tabela 1 - IDHM e Diretrizes Orçamentárias para o exercício financeiro de 2021.

| | MUNICÍPIO | IDHM: 2010 |
|---|---|---|
| 1 | Cerro Negro | 0,621 |
| 2 | Calmon | 0,622 |
| 3 | Vargem | 0,629 |
| 4 | São José do Cerrito | 0,636 |
| 5 | Campo Belo do Sul | 0,641 |
| 6 | Monte Carlo | 0,643 |
| 7 | Bocaina do Sul | 0,647 |

[148] Documento eletrônico. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2005/281_2005_lei_complementar.html>. Acesso em: 21 ago. 2021.
[149] Documento eletrônico. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2020/17996_2020_lei.html>. Acesso em: 21 ago. 2021.

| | | |
|---|---|---|
| 8 | Lebon Régis | 0,649 |
| 9 | Rio Rufino | 0,653 |
| 10 | Capão Alto | 0,654 |
| 11 | Saltinho | 0,654 |
| 12 | Matos Costa | 0,657 |
| 13 | Entre Rios | 0,657 |
| 14 | Timbó Grande | 0,659 |
| 15 | Passos Maia | 0,659 |
| 16 | Ipuaçu | 0,660 |
| 17 | Brunópolis | 0,661 |
| 18 | Macieira | 0,662 |
| 19 | Painel | 0,664 |
| 20 | São Cristóvão do Sul | 0,665 |
| 21 | Imaruí | 0,667 |
| 22 | Alfredo Wagner | 0,668 |
| 23 | Santa Terezinha | 0,669 |
| 24 | Palmeira | 0,671 |
| 25 | Bandeirante | 0,672 |
| 26 | Vitor Meireles | 0,673 |
| 27 | Ponte Alta | 0,673 |
| 28 | Anitápolis | 0,674 |
| 29 | Bela Vista do Toldo | 0,675 |
| 30 | Monte Castelo | 0,675 |
| 31 | São Bernardino | 0,677 |
| 32 | Frei Rogério | 0,682 |
| 33 | Santa Terezinha do Progresso | 0,682 |
| 34 | Leoberto Leal | 0,686 |
| 35 | Vargeão | 0,686 |
| 36 | São Joaquim | 0,687 |
| 37 | Anita Garibaldi | 0,688 |

| | | |
|---|---|---|
| 38 | Ponte Alta do Norte | 0,689 |
| 39 | Major Vieira | 0,690 |
| 40 | Campo Erê | 0,690 |
| 41 | Caxambu do Sul | 0,691 |
| 42 | Romelândia | 0,692 |
| 43 | Ponte Serrada | 0,693 |
| 44 | Abdon Batista | 0,694 |
| 45 | José Boiteux | 0,694 |
| 46 | Urubici | 0,694 |
| 47 | São João do Sul | 0,695 |
| 48 | Ouro Verde | 0,695 |
| 49 | Bom Jardim da Serra | 0,696 |
| 50 | Coronel Martins | 0,696 |
| 51 | Abelardo Luz | 0,696 |

Fonte: PNUD.

Foi a partir do lançamento do Programa de Desenvolvimento e Redução das Desigualdades Regionais de Santa Catarina, pela Secretaria de Estado do Planejamento, em 08 de março de 2016, cujo objetivo é a diminuição de desigualdades regionais, promovendo o desenvolvimento inclusivo, equilibrado e sustentável no Estado, que foram mapeadas as regiões de intervenção prioritária, resultando no Mapa de Elegibilidade do referido Programa. Assim, as regiões foram mapeadas por Agências de Desenvolvimento Regional do Estado, em locais cujo índice criado pela Secretaria de Estado do Planejamento leva em consideração a renda domiciliar *per capita* média e o Produto Interno Bruto *per capita.* Também foram considerados outros dois indicadores complementares: evasão da população e a dinâmica do emprego formal[150].

Desta feita, o Mapa classifica o Estado em três regiões: mais desenvolvidas, em transição e menos desenvolvidas. O Mapa de Elegibilidade

[150] Disponível em: <https://www.sc.gov.br/index.php/noticias/temas/desenvolvimento-social/governo-do-estado-apresenta-programa-para-reduzir-desigualdades-regionais>. Acesso em: 21 ago. 2021.

identifica 12 regiões com baixos índices de desenvolvimento: Caçador, Campos Novos, Canoinhas, Curitibanos, Dionísio Cerqueira, Ituporanga, Lages, Laguna, Quilombo, São Joaquim, São Lourenço do Oeste e Taió, conforme legenda:[151]

Figura 19 - Mapa de Elegibilidade

Fonte: Santa Catarina[152].

Classificadas as regiões prioritárias de Santa Catarina, possui o PROESDE papel fundamental no desenvolvimento do Estado e, por sua vez, as Instituições de Ensino Superior comunitárias carregam uma imensa responsabilidade em fornecer ensino de qualidade, com potencial de transformar realidades, por meio da extensão universitária, a qual, será abordada no próximo tópico.

[151] Disponível em: https://www.sc.gov.br/index.php/noticias/temas/desenvolvimento-social/governo-do-estado-apresenta-programa-para-reduzir-desigualdades-regionais. Acesso em: 21 ago. 2021.
[152] Recurso Eletrônico. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/index.php/noticias/temas/desenvolvimento-social/governo-do-estado-apresenta-programa-para-reduzir-desigualdades-regionais>. Acesso em: 09 jul. 2023.

## 4.2 EXTENSÃO, EDUCAÇÃO, LIBERDADE E UNIVERSIDADE

Historicamente, há um consenso de que o surgimento da extensão nas universidades remonta ao século XIX, na Inglaterra, com o objetivo de atender as necessidades das sociedades, no tempo-espaço da revolução industrial, estendendo os conhecimentos técnicos àqueles que não podiam frequentar a academia, porém buscavam obter maior grau de instrução (Tavares, 2001).

Em 21 de junho de 1918 foi aprovado o Manifesto de Córdoba, na Argentina, com o intuito de aproximar a universidade da sociedade e, principalmente, tentar entender os anseios desta. O Manifesto aborda três pontos centrais: "o diagnóstico da crise vivida pela Universidade de Córdoba; a afirmação do poder de renovação da juventude e suas propostas políticas; e as reivindicações reformistas propriamente ditas" (Freitas Neto, 2011)[153]. O Manifesto de Córdoba representa o principal momento da história da extensão universitária na América Latina. Esse movimento foi idealizado e realizado por estudantes, os quais reivindicavam a abertura da universidade para a sociedade, sensibilizando-a para os problemas vivenciados, assumindo realmente, dessa forma, o seu compromisso social (Sousa, 2010, p. 31).

No Brasil, no ano de 1937, com a criação da União Nacional dos Estudantes – UNE, tornou-se forte a discussão sobre a proposta de extensão universitária. Em 1956, por meio das influências do Manifesto de Córdoba, se intensificaram os protestos estudantis por uma universidade a serviço do povo, em defesa das universidades populares (Sousa, 2010, p. 32).

O Movimento Estudantil das décadas de 60 e 70, por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE) "(...) defendia uma universidade voltada para as camadas mais pobres da população, seja no campo ou na cidade" (Medeiros, 2017, p. 11). No entanto, apesar de sua participação ter sido muito importante para a concepção de uma universidade voltada para a sociedade, o Golpe Militar de 1964 interrompeu esse processo.

Foi com a Reforma Universitária, no ano de 1968, que a extensão se tornou obrigatória no Brasil, nos estabelecimentos de ensino superior e nas universidades,

---

[153] Documento eletrônico. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-reforma-universitaria-de-cordoba-1918-um-manifesto>. Acesso em: 25 jun. 2023.

por meio de cursos e serviços especiais estendidos à comunidade, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5.540, de 1968 (Brasil, 1968), que instituiu a Reforma Universitária (FORPROEX, 2007, p.11). A referida lei contemplou algumas reivindicações do Movimento Estudantil. Em seu artigo 20 (Lei 5.540/68) estabeleceu que “as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes” (Brasil, 1968).

Em 1975, algumas propostas reivindicadas pelos estudantes da UNE passaram a fazer parte do Plano de Trabalho da Extensão Universitária do MEC:

> O Plano de Trabalho da Extensão Universitária tem um papel fundamental no processo histórico da construção da Extensão Universitária no Brasil porque através dele o MEC conseguiu, mesmo diante de uma conjuntura de repressão, garantir a competência de preconizar como o trabalho extensionista deveria ser realizado pelas Universidades. Isso significa criar uma linha política de atuação e a partir dela, construir espaços para que novos atores sociais se colocassem em cena, no caso as próprias Universidades (Medeiros, 2017, p. 11).

Os anos 80 foram marcados pela discussão sobre “(...) um novo paradigma para a universidade brasileira, sua relação com a sociedade e o papel da extensão”. Em 1987 foi criado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas - FORPROEX[154] (FORPROEX, 2007, p.11).

Foi a partir da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207[155] (Brasil,1988), o qual determina que a extensão deverá caminhar lado a lado com o ensino e a pesquisa, por meio da indissociabilidade entre os três, que a extensão universitária começou a receber a importância devida na prática acadêmica.

O Plano Nacional de Extensão de 1999-2001 (SESU/MEC, 1999, p. 1) adotou o conceito de extensão definido pelo FORPROEX, como a prática acadêmica que tem, por meio da troca de saberes com a sociedade, a oportunidade para a produção de conhecimento, nos seguintes termos:

---

[154] “O FORPROEX reúne-se, ordinariamente, uma vez por ano, no Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Participam desse Encontro assessores indicados pelos Pró-Reitores e convidados especiais (FORPROEX, 2007, p. 12). O FORPROEX “é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometidas com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia; uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão” (FORPROEX, 2007, p. 13).

[155] Art. 207: As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988).

> 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, acadêmico e popular, terá como consequências 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 (SESU/MEC, 1999, p. 1).

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu artigo 43, estabelece que a Educação Superior tem por finalidade promover o ensino, a pesquisa e a extensão, complementares e interdependentes.

> A educação superior tem por finalidade:
> (...)
> IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> (...)
> VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> VII - 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 (Brasil, 1996).

Freire (2013, p. 15) faz uma análise profunda sobre o termo extensão, na tentativa de esclarecer a função da extensão que comumente é entendida como transmissão do conhecimento de quem o detém. Freire afirma que a extensão deve ser entendida como comunicação e não domesticação, segundo a qual, os sujeitos, educando e educador, constroem o conhecimento com base no diálogo.

Há um grande erro etimológico quando se concebe a extensão como mero assistencialismo ou, nas piores das hipóteses, como prestação de serviço voluntário.

A extensão pode ser compreendida como uma das pedras angulares da Universidade, que sofre influências históricas e políticas. Embora deva assumir um papel de transformação da realidade social, articulando o ensino e a pesquisa, para Vasconcelos, a maioria das práticas de extensão ainda permanece atrelada a dimensões assistencialistas e mercadológicas (Vasconcelos, 2011, p. 44).

O citado autor explica que a dimensão mercadológica da extensão ocorre quando a universidade “vende” seu conhecimento acadêmico porintermédio de seu

trabalho, produzindo e transferindo tecnologias para empresas e grandes produtores, colaborando para acumulação de riquezas para a elite, legitimando assim, a exploração capitalista do trabalho científico (2010, p. 45). Conclui Vasconcelos (2011, p.46):

> Se, em muitas extensões, existe desenvolvimento tecnológico para a qualificação dos serviços públicos e geração de novos saberes para a promoção da vida, nesta o interesse exclusivo será na geração de riquezas por meio desses conhecimentos, tanto para empresários quanto para os próprios acadêmicos envolvidos. Entretanto, esses modelos de extensão conviveram sempre com tensões provocadas por grupos que lutavam por outra dimensão de Universidade, comprometida socialmente.

Nesse sentido, Mazzilli (2011, p. 218) faz uma dura crítica sobre a verdadeira função da extensão, pois, “embora reconhecida nos planos institucionais das universidades como parte integrante do ensino superior, não ultrapassou ainda a ideia de função destinada à ‘prestação de serviços’ que marcou sua inserção na história e na política educacional brasileira”.

Corroborando com o até aqui exposto, Silva evidencia que as universidades podem apresentar contradições quando reduzem a extensão somente à prestação de serviços, limitando, assim, o seu papel social:

> A ação das universidades teve essa contradição como marca, trazendo à tona práticas também contraditórias: algumas práticas institucionais permitem aos professores um conhecimento da extensão, que repercute positivamente em sua atuação na universidade, concorrendo com outras experiências que reduzem a extensão à prestação de serviços, incluindo-se ai ações não reconhecidas pelos professores – ou pela própria instituição –como extensão universitária, impactando muito pouco num projeto educacional emancipatório, limitando o papel que a universidade poderia cumprir na relação com as camadas desprivilegiadas socialmente (Silva, 2010, p. 8).

A extensão é fundamental na formação acadêmica e não deve ser percebida somente como um benefício à sociedade, pois, além de transformar a realidade social, também proporciona qualidade de ensino:

> A extensão, como projeto educativo do ensino superior, é fundamental na formação dos estudantes, pois proporciona a conscientização de sua realidade social e desperta o desejo de mudança pessoal e social. A eficácia dessa ação pedagógica está nas considerações que o estudante terá sobre o ser humano e a sociedade (Jantke; Caro, 2013, p. 102).

Essa reflexão enseja uma nova forma de pensar a questão da prestação de serviços por via da extensão universitária, que muitas vezes privilegia basicamente a questão da captação de recursos financeiros. Em muitas oportunidades são agregados às universidades e às instituições programas ou projetos que pouco ou quase nada contribuem com a educação superior. Contudo, a universidade não pode omitir a sua condição de instituição de educação superior. Educação superior que se mede pela qualidade de seu ensino, de sua pesquisa, de sua extensão e de atendimento a outras demandas sociais (Rocha, 2001).

O assistencialismo é também uma forma de fazer extensão nas universidades. No entanto, não deve ser a única. A extensão universitária deve promover ao aluno a possibilidade de colocar em prática a teoria que foi estudada em sala de aula, dando-lhe a oportunidade de confrontá-la com situações reais, numa dinâmica que outros ambientes não têm condições de oferecer. A problematização de situações concretas possibilita que os alunos aprofundem a reflexão crítica da realidade na qual e com a qual estão. Portanto, é um instrumento para a construção do conhecimento, muito útil no processo de aprendizagem. Síveres corrobora este pensamento, ao destacar:

> A extensão universitária, entre a diversidade de entendimento, pode ser considerada uma diretriz institucional, um processo mediado de construção do conhecimento e uma atividade que aponta para a finalidade do percurso da aprendizagem, qualificando o valor epistemológico, ético e político da instituição, que deve ser vivenciado, cotidianamente, pelos sujeitos acadêmicos e comunitários, pelos processos instituídos e instituintes, e pelos resultados individuais e coletivos (2013, p. 20).

Por meio da extensão o aluno pode vivenciar situações reais, cujas experiências agregam aprendizado e auxiliam no conhecimento da realidade social. Para tanto, segundo Síveres (2006), deve haver uma integração entre as atividades acadêmicas e as necessidades da comunidade:

> A extensão estabelece, assim, uma integração entre as atividades acadêmicas e as necessidades da comunidade, contribuindo para que o conhecimento possa estar, sempre mais, comprometido com a realidade social, influenciando o processo de aprendizagem. Para provocar esse novo direcionamento, é preciso romper com um saber que privilegia uma categoria hegemônica e atender, de forma democrática, às necessidades da população, instaurando uma mudança na reflexão e na ação de todos aqueles que compõem o conjunto da comunidade acadêmica (Síveres, 2006, p.174).

A extensão promove a aprendizagem por experiência que, nos dizeres de Bondía (2002, p. 21) significa: “(...) o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Portanto, mais do que favorecer a práxis, a extensão traz experiências reais e inesquecíveis para o acadêmico, como também para o público da comunidade.

Portanto, a prática extensionista possibilita o diferencial necessário ao aluno, para que, de antemão, possa conhecer a realidade na qual desempenhará suas funções enquanto profissional. Deste modo, é importante que o aluno vivencie na prática a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, atrelando-se os princípios da aprendizagem a projetos de extensão universitária, pois, para atuar em projetos de extensão, ele também exercitará a pesquisa, assim como também o ensino servirá de embasamento teórico para a sua práxis.

Segundo o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), a extensão universitária é entendida como prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população, possibilitando a formação do profissional cidadão a se credenciar cada vez mais junto à sociedade, como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes. No entanto, muitas vezes as universidades não conseguem implementar tais objetivos, tornando muitos projetos sem a efetivação necessária, sem cumprir seu papel social (2007, p. 20).

A extensão pode ser compreendida como uma das pedras angulares da Universidade, que sofre influências históricas e políticas. Embora deva assumir um papel de transformação da realidade social, articulando o ensino e a pesquisa, para Vasconcelos, a maioria das práticas de extensão ainda permanece atrelada a dimensões assistencialistas e mercadológicas (Vasconcelos, 2011, p. 44).

O citado autor explica que a dimensão mercadológica da extensão ocorre quando a universidade “vende” seu conhecimento acadêmico por intermédio de seu trabalho, produzindo e transferindo tecnologias para empresas e grandes produtores, colaborando para acumulação de riquezas para a elite, legitimando assim, a exploração capitalista do trabalho científico (2010, p. 45). Conclui Vasconcelos (2011, p. 46):

> Se, em muitas extensões, existe desenvolvimento tecnológico para a qualificação dos serviços públicos e geração de novos saberes para a promoção da vida, nesta o interesse exclusivo será na geração de riquezas por meio desses conhecimentos, tanto para empresários quanto para os próprios acadêmicos envolvidos. Entretanto, esses modelos de extensão conviveram sempre com tensões provocadas por grupos que lutavam por outra dimensão de Universidade, comprometida socialmente (Vasconcelos, 2011, p. 46).

Nesse sentido, Mazzilli (2011, p. 218) faz uma dura crítica sobre a verdadeira função da extensão, pois, “embora reconhecida nos planos institucionais das universidades como parte integrante do ensino superior, não ultrapassou ainda a ideia de função destinada à ‘prestação de serviços’ que marcou sua inserção na história e na política educacional brasileira”.

Corroborando com o até aqui exposto, Silva evidencia que as universidades podem apresentar contradições quando reduzem a extensão somente à prestação de serviços, limitando, assim, o seu papel social:

> A ação das universidades teve essa contradição como marca, trazendo à tona práticas também contraditórias: algumas práticas institucionais permitem aos professores um conhecimento da extensão, que repercute positivamente em sua atuação na universidade, concorrendo com outras experiências que reduzem a extensão à prestação de serviços, incluindo-se ai ações não reconhecidas pelos professores – ou pela própria instituição –como extensão universitária, impactando muito pouco num projeto educacional emancipatório, limitando o papel que a universidade poderia cumprir na relação com as camadas desprivilegiadas socialmente (Silva, 2010, p. 8).

A extensão é fundamental na formação acadêmica e não deve ser percebida somente como um benefício à sociedade, pois, além de transformar a realidade social, também proporciona qualidade de ensino:

> A extensão, como projeto educativo do ensino superior, é fundamental na formação dos estudantes, pois proporciona a conscientização de sua realidade social e desperta o desejo de mudança pessoal e social. A eficácia dessa ação pedagógica está nas considerações que o estudante terá sobreo ser humano e a sociedade (Jantke; Caro, 2013, p. 102).

Essa reflexão enseja uma nova forma de pensar a questão da prestaçãode serviços por via da extensão universitária, que muitas vezes privilegia basicamente a questão da captação de recursos financeiros. Em muitas oportunidades são agregados às universidades e às instituições programas ou projetos que pouco ou

quase nada contribuem com a educação superior. Contudo, a universidade não pode omitir a sua condição de instituição de educação superior. Educação superior que se mede pela qualidade de seu ensino, de sua pesquisa, de sua extensão e de atendimento a outras demandas sociais (Rocha, 2001).

O assistencialismo é também uma forma de fazer extensão nas universidades. No entanto, não deve ser a única. A extensão universitária deve promover ao aluno a possibilidade de colocar em prática a teoria que foi estudada em sala de aula, dando-lhe a oportunidade de confrontá-la com situações reais, numa dinâmica que outros ambientes não têm condições de oferecer. A problematização de situações concretas possibilita que os alunos aprofundem a reflexão crítica da realidade na qual e com a qual estão. Portanto, é um instrumento para a construção do conhecimento, muito útil no processo de aprendizagem. Síveres corrobora este pensamento, ao destacar:

> A extensão universitária, entre a diversidade de entendimento, pode ser considerada uma diretriz institucional, um processo mediado de construçãodo conhecimento e uma atividade que aponta para a finalidade do percursoda aprendizagem, qualificando o valor epistemológico, ético e político da instituição, que deve ser vivenciado, cotidianamente, pelos sujeitos acadêmicos e comunitários, pelos processos instituídos e instituintes, e pelos resultados individuais e coletivos (2013, p. 20).

Por meio da extensão o aluno pode vivenciar situações reais, cujas experiências agregam aprendizado e auxiliam no conhecimento da realidade social. Para tanto, segundo Síveres (2006), deve haver uma integração entre as atividades acadêmicas e as necessidades da comunidade:

> A extensão estabelece, assim, uma integração entre as atividades acadêmicas e as necessidades da comunidade, contribuindo para que o conhecimento possa estar, sempre mais, comprometido com a realidade social, influenciando o processo de aprendizagem. Para provocar esse novo direcionamento, é preciso romper com um saber que privilegia uma categoria hegemônica e atender, de forma democrática, às necessidades da população, instaurando uma mudança na reflexão e na ação de todos aqueles que compõem o conjunto da comunidade acadêmica (Síveres, 2006, p. 174).

Portanto, a prática extensionista possibilita o diferencial necessário ao aluno, para que, de antemão, possa conhecer a realidade na qual desempenhará suas funções enquanto profissional. Deste modo, é importante que o aluno vivencie na

prática a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, atrelando-se os princípios da aprendizagem a projetos de extensão universitária, pois, para atuarem projetos de extensão, ele também exercitará a pesquisa, assim como também oensino servirá de embasamento teórico para a sua práxis.

A extensão deve ser uma política institucional, indissociável do ensino e da pesquisa, que tenha como objetivo a identificação e o acompanhamento de problemas sociais relevantes e propiciar a troca de experiências e saberes entre a universidade e a sociedade. As ações advindas desses projetos devem ser gratuitas e seus resultados, mesmo quando fruto de convênios, devem ser publicizados sem restrições, permitindo a sua apropriação pela sociedade (Caderno Andes, 2013).

Neste sentido, Juntke e Caro (2013, p. 97) observam que: "(...) o compromisso social da universidade, presente muitas vezes em sua missão vai além da preocupação com os menos favorecidos e deve também, estar na formação de seus estudantes".

Segundo o ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), a universidade tem o dever de contribuir para a melhoria das condições de vida da sociedade e exercer a sua função social. E isso somente será possível quando houver a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:

> a qualidade da universidade só ocorre, ganha sentido e atinge a sua finalidade quando torna o produto do fazer acadêmico acessível à sociedade, contribuindo para o seu aperfeiçoamento e para a melhoria dascondições de vida de toda a população (Caderno Andes, 2013, p. 49).

É inegável o impacto social dos projetos de extensão universitária nas comunidades. Mas a transformação ocorre não somente ao público dos projetos, como também aos alunos e professores deles participaram. Para o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, uma das diretrizes para a extensão universitária é a interinstitucionalidade:

> (...) caracterizada pela interação de modelos e conceitos complementares, de material analítico e de metodologias, buscando consistência teórica e operacional que estruture o trabalho dos atores do processo social e que conduza à interinstitucionalidade, construída na interação e inter-relação de organizações, profissionais e pessoas (2007, p. 18).

A interdisciplinaridade enquanto metodologia de aquisição de conhecimentos, enquanto processo de transmissão de conhecimento e enquanto suporte de ações, tem motivações e dinâmicas com uma autonomia relativa, nas quais o receptor tenha condições para, e seja capaz, de articular saberes obtendo uma formação científica e cultural mais integrada, promovendo a integração dos saberes transmitidos (Pimenta, 2005).

O educar na transdisciplinaridade, propõe que a ação seja orientada a partir do reconhecimento os limites de seu saber para acolher as contribuições das outras disciplinas (Fazenda, 2003).

A interdisciplinaridade, segundo perspectiva de Bicudo:

> (...) é um modo de proceder, de pesquisar. Em si, não é uma ontologia e também não é uma epistemologia. Ao contrário, ela repousa sobre concepções ontológicas e epistemológicas específicas. Em sua origem, está pautada na lógica da disciplina, operando de maneira a interconectá-las (2008, p. 145).

Por outro lado, há atividades de extensão que atuam em espaços comunitários, buscando como pressuposto básico a transformação social, pela troca de saberes entre a universidade e a sociedade, merecendo destaque a extensão que se baseia nos princípios da educação popular, denominada extensão popular.

Freire aduz que:

> O que não se pode negar é que, ao manter-se o nível de percepção do mundo, condicionado pela própria estrutura social em que se encontram os homens, esses objetos ou esta técnica, ou esta forma de proceder, como manifestações culturais estranhas à cultura em que se introduzem, poderão também ser percebidos magicamente. Daí a distorção que podem sofrer no novo contexto ao qual foram estendidos (2013, p. 37).

Ribeiro relata, ainda, que a extensão popular é concebida como uma prática educativa dialógica, que não se propõe a estender conhecimentos às pessoas envolvidas na ação, a manipulá-las, mas sim a considerá-las como sujeitos de decisão, de transformação (2015, p. 338).

A extensão universitária, quando aderente à educação popular, reveste-se de caráter eminentemente político e veementemente humano, pois, pressupõe desenvolver ações que fomentem o direito das pessoas na sua busca por serem e fazerem mais, necessitando assim travar uma luta para a superação do capitalismo e as políticas econômicas e sociais de exploração (Vasconcelos, 2011).

Nesse contexto, Vasconcelos explica o método que deve ser utilizado para implementar a extensão popular, cuja “matéria prima” é o conhecimento popular:

> Um elemento fundamental do seu método é o fato de tomar, como ponto de partida do processo pedagógico, o saber anterior das classes populares. No trabalho, na vida social e na luta pela sobrevivência e pela transformação da realidade, as pessoas vão adquirindo um entendimento sobre a sua inserção na sociedade e na natureza. Este conhecimento fragmentado e pouco elaborado é a matéria prima da Educação Popular. Esta valorização do saber popular permite que o educando se sinta "em casa" e mantenha a sua iniciativa. Neste sentido não se reproduz a passividade usual dos processos pedagógicos tradicionais. Na Educação Popular não basta que o conteúdo discutido seja revolucionário se o processo de discussão se mantém vertical (2011, p. 29).

As metodologias de extensão popular constituem estratégias práticas de concretizar sonhos, luta por transformações e busca por hegemonias emancipatórias. Nesse sentido é interessante observar que, na extensão popular, não cabem metodologias que se distanciem do respeito humanístico e da luta política (Vasconcelos, 2011).

Neste contexto, Ribeiro salienta que a extensão popular requer uma “reformulação de conceitos”, que vão além do ensino técnico:

> A percepção quanto à importância da participação na organização comunitária nos faz reconhecer a insuficiência da intervenção técnica e a necessidade de contribuirmos com a luta pelos direitos básicos desses sujeitos, como forma de garantir condições mínimas de saúde. Sendo assim, o trabalho na extensão universitária na perspectiva de EP requer uma reformulação de conceitos e de reorientação de prática, o que vai se instituindo no decorrer do aprendizado (2015, p. 342).

Pensar a extensão popular significa também conceber a dialética como norte teórico e epistemológico da extensão universitária, pois o seu exercício deve constar de alicerce para as ações da extensão popular, como perspectiva de análise e de componente ético orientador, devendo conceber a ação extensionista não apenas como ação, mas como reflexão. Refere-se assim a uma análise crítica que proporciona aprendizado e qualificação ao conhecimento da realidade, o autoconhecimento e o aprimoramento das ações na busca pela emancipação humana, destacando os erros e acertos, clarificando social, cultural, econômica e politicamente os caminhos trilhados pela Extensão Popular (Vasconcelos, 2011).

Fazer extensão popular é propor mudanças na sociedade e nas relações educativas nela presentes, significando não somente pensar, mas fazer diferente

contra a todo tipo de verticalismo, autoritarismo, hierarquia, irracionalidade, exploração e desumanização, que se cristaliza por inúmeros trabalhos empreendidos por atores interessados em vislumbrar um horizonte pintado com as cores da justiça, da equidade, da dignidade humana e de uma relação cuidadosa com o ambiente e o mundo (Vasconcelos, 2011).

Para o referido autor, a educação popular por meio da extensão universitária “enfatiza não o processo de transmissão de conhecimento, mas a ampliação dos espaços de interação cultural e negociação entre os diversos atores envolvidos em determinado problema social”. Isto porque, “procura problematizar, em uma discussão aberta, o que está incomodando e oprimindo”, ao invés de apenas difundir conceitos considerados corretos (Vasconcelos, 2011, p. 30).

> Educação Popular é, portanto, um modo comprometido e participativo de conduzir o trabalho educativo orientado pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo, ou seja, dos excluídos e dos que vivem ou viverão do trabalho, bem como dos seus parceiros e aliados. Nela investem os que creem na força transformadora das palavras e dos gestos, não só na vida dos indivíduos, mas na organização global da sociedade (Vasconcelos, 2011, p. 34).

Segundo Guerra, a “comunidade é o principal lócus de formação do educador popular”, pois as referências estão na comunidade, local onde os educadores refletem e reestruturam suas práticas a partir das experiências do cotidiano, interconectadas com o já sistematizado e instituído em sua própria formação (Guerra, 2012, p. 55).

A referida autora aduz que os saberes do povo são fundamentais para o ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que a escola possibilita ampliar a visão de mundo dos alunos:

> A escola popular comunitária, em muito, se confunde com a comunidade. É uma estratégia de construção da participação da comunidade para o desenvolvimento social por meio de interações cognitivas, tendo os saberes do povo como elemento fundante para o ensino e o aprender. A comunidade é o cenário da vida social, lugar de somar esforços, problematizar e resolver as dificuldades. Nesse movimento a escola possibilita ao ser humano ampliar a visão de mundo e compreender as raízes que o condicionaram àquele contexto. Existe uma utopia para um mergulho no entendimento das transformações sociais em níveis globais, de tal sorte, que cada sujeito se veja na comunidade e no mundo, simultaneamente (Guerra, 2012, p. 55).

Acerca da necessária mediação dos saberes científicos no contexto vivido pela comunidade, Guerra (2012, p. 101) aduz que a modernidade trouxe marcas que condicionou o mundo à racionalidade, com objetividade, precisão e dominação. Destarte, fez com que os pesquisadores científicos desconsiderassem os saberes cotidianos da vida do homem, negligenciando-os.

Para Oliveira e Sousa, a visão de mundo da população estabelece uma dimensão coletiva, formada pelas experiências de vida e de ação política e que requer interpretações e compreensões a serem consideradas (2014, p. 120).

Freire explica como deve ser a postura daqueles que se propõem conversar com a comunidade, por intermédio da extensão. Segundo ele, a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que háa exposição e ou fala de determinado objeto. O fundamental é que a postura seja dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivadora, enquanto fala ou enquanto ouve, importando que os sujeitos envolvidos se assumam curiosos (2011,p. 83).

A intervenção comunitária sob a forma da extensão universitária, além de promover a transformação da realidade social, também contribui para o ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Já previu Boaventura de Souza Santos, em 2004, que a extensão universitária terá um significado muito especial, num futuro bem próximo. A extensão terá papel fundamental na carreira dos docentes, bem como nos currículos dos alunos e as universidades passarão a ter uma participação ativa na “construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural” (2004, p. 53-54).

Segundo Gadotti, as Instituições Comunitárias de Ensino Superior possuem uma trajetória de educação popular e compromisso social maiores que as instituições privadas. “Não entendem a Extensão Universitária apenas como uma prestação de serviços extramuros. O perfil dessas universidades pode ser reconhecido pelo caráter das atividades de extensão que realizam na interação com as comunidades locais” (Gadotti, 2017, p. 10)[156]. Em seu artigo, Gadotti destaca um dos programas de extensão da UNESC, denominado Território Paulo Freire:

[156] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf>. Acesso em 26 jul. 2023.

> No campo das Universidades Comunitárias quero destacar o Programa de Extensão Universitária da UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense) com o sugestivo nome de "*Território Paulo Freire*" no qual estão presentes as duas categorias freirianas apontadas acima: diálogo e empoderamento das comunidades por meio de uma pedagogia da autonomia, inter e multidisciplinar. Sua metodologia prioriza a ida ao território e enfatiza temáticas dos direitos humanos, a sustentabilidade ambiental, a inclusão social e digital, o tema da juventude, da saúde da mulher etc. (2017, p. 13)[157].

O próximo tópico abordará a extensão universitária da UNESC, prestando-se a analisar sua concepção de extensão, por meio dos documentos institucionais correspondentes.

## 4.3 A EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

A extensão nas Instituições de Ensino Superior se fundamenta nos documentos institucionais (Estatuto, PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional, PPI – Projeto Pedagógico Institucional; Políticas de Extensão, Programas e Projetos de Extensão), cada qual com sua função, os quais, delimitam a missão da instituição, seu planejamento estratégico, sua gestão administrativa e, entre outras coisas, estabelece seus projetos pedagógicos para o ensino, para a pesquisa e para a extensão. No caso da UNESC, a sua Fundação Mantenedora, a Fundação Educacional de Criciúma (FUCRI), por meio de seu Conselho Superior de Administração (CSA), aprovou o Estatuto da UNESC, assim como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o PPI (Projeto Pedagógico Institucional). As Políticas de Extensão (assim como as de Ensino e de Pesquisa), são aprovadas pelo Conselho Universitário (CONSU), composto na forma como estabelece o Estatuto (UNESC, 2017).

---

[157] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf>. Acesso em 26 jul. 2023.

Figura 20 - Estrutura organizacional da UNESC.

Fonte: Autora, 2023.

A UNESC alcançou o status de universidade no ano de 1997, cuja missão é: “Promover, por meio do ensino, da pesquisa e extensão, o desenvolvimento regional para melhorar a qualidade do ambiente de vida” (UNESC, 2019, p. 18). Observa-se que a preocupação com o desenvolvimento regional faz parte da missão da UNESC. Agora nos resta saber se o desenvolvimento regional previsto na missão e que se propõe promover a UNESC por meio da extensão universitária, se coaduna com o conceito de desenvolvimento de Amartya Sen. A presente pesquisa se propõe a analisar os documentos institucionais mencionados.

A UNESC é uma Instituição Comunitária de Ensino Superior (ICES), de origem pública com personalidade jurídica de direito privado, com duração indeterminada, sede em Criciúma/SC, mantida pela Fundação Educacional de Criciúma (FUCRI), com fins filantrópicos e não lucrativos, regida pela legislação da área educacional, pelo Estatuto da FUCRI, pelo seu respectivo Estatuto e Regimento Geral (UNESC, 2017), bem como por seus atos normativos internos, expedidos pelos colegiados ou órgãos competentes (UNESC, 2019, p. 26):

> A Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc – de acordo com seu Estatuto, é uma Instituição de Ensino, Pesquisa e Extensão, credenciada pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina em 16 de outubro de 1997, mantida pela Fundação Educacional da Região de Criciúma e qualificada como Universidade Comunitária de acordo com os critérios

> estabelecidos pela Lei nº 12.881 de 2013, por meio da Portaria SERES nº 635/2014. Seu último recredenciamento ocorreu, pelo Ministério da Educação, em 20 de julho de 2016 (UNESC, 2019, p. 20).

A FUCRI foi criada pela Lei n. 697, de 22 de junho de 1968, com cursos voltados para o magistério. Com o crescimento do sul do estado, foram criados outros cursos, visando à satisfação da demanda empresarial. Até setembro de 1991, a FUCRI mantinha quatro unidades de ensino: a FACIECRI[158], a ESEDE[159], a ESTEC[160] e a ESCCA[161]. Com o desenvolvimento do processo de universidade, houve a unificação entre as Escolas e criada a UNIFACRI (União das Faculdades de Criciúma) (UNESC, 2015, p. 6).

A Universidade possui *campus* na cidade de Criciúma e Parque Científico e Tecnológico próximo ao *campus*. Apresenta, ainda, vários polos de Ensino à Distância (EAD) nas cidades da região e em outros estados da Federação. Oferece desde a educação básica (pelo Colégio UNESC), graduação, até a pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, em programas de mestrado e doutorado (UNESC, 2019, p.21).

Como universidade comunitária, a UNESC tem o compromisso de contribuir com as mudanças social, política, educacional e econômica da região onde está inserida. Está fundamentada na legislação vigente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB n. 9.394/96 (Brasil, 1996), Estatuto e Regimento Geral da UNESC (UNESC, 2017), Projeto Pedagógico Institucional - PPI e nas Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão da Instituição. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão oportuniza uma visão sistêmica para o planejamento, desenvolvimento e avaliação curricular, tendo em vista ser um princípio fundamental para a articulação teoria e prática, rompendo com a cultura dissociativa das atividades acadêmicas.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das Instituições de Ensino Superior é o documento que descreve o planejamento institucional dessas organizações:

> O PDI constitui tanto uma forma de avaliação das instituições pelos órgãos responsáveis, como um plano para a melhoria e para o acompanhamento da

[158] Faculdade de Ciências e Educação de Criciúma.
[159] Escola Superior de Desportos.
[160] Escola Superior de Tecnologia.
[161] Escola Superior de Ciências Contábeis e Administração.

> implementação das ações estratégicas traçadas pela IES, assim como um instrumento de gestão pública" (PDI, 2017, p. 8).

A Secretaria de Educação Superior – SESU/MEC publicou as "Diretrizes para Elaboração do PDI", em dezembro de 2004, que fornece um roteiro de apoio às Instituições, com o propósito de auxiliar na construção do PDI. Nele, constam as dimensões que serão analisadas pela SESU/MEC e pela SETEC/MEC. Além disso, o PDI, por força do Decreto nº 5.773/2006, como instrumento de planejamento estratégico que é, constitui requisito indispensável para o reconhecimento e a avaliação de cursos superiores (Decreto nº 5.773/ 2006, art. 15) (PDI, 2017, p. 15).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNESC está em fase de atualização. Com vigência de cinco anos, o atual PDI foi publicado em 2019, com validade de 2018 até 2022 (UNESC, 2019). É o documento que embasa os demais documentos institucionais e estabelece, em dez capítulos:

> (...) a missão, visão e valores, o projeto pedagógico institucional (PPI), o cronograma de desenvolvimento da Instituição e dos cursos, o perfil do corpo docente, a organização administrativa da Instituição, as políticas de atendimento aos discentes, a infraestrutura, a avaliação, o acompanhamento do desenvolvimento institucional e os aspectos financeiros e orçamentários (UNESC, 2019, p. 14).

Segundo o PDI, o Planejamento Estratégico da Universidade é revisado anualmente e realizado de forma participativa (desde 1999) "priorizando a relação ensino-pesquisa-extensão, a ética, as relações entre os pares, com respeito à diversidade e ao compromisso socioambiental, representados por sua missão, visão e valores" (UNESC, 2019, p. 39).

Por seu caráter público não estatal, a UNESC tem relação direta com a comunidade e participa ativamente das discussões da sociedade. Busca se consolidar, cada vez mais, como uma universidade "enraizada na prática social" (2019), com ações de inserção comunitária no plano local, regional, nacional e internacional. Também promove:

> o desenvolvimento de programas inter e transdisciplinares que atendam às demandas regionais relativas à produção de conhecimentos e à formação de cidadãos capazes de atuar no sentido da superação da pobreza, da intolerância, do analfabetismo, da fome, da degradação do meio ambiente e de todas as demais formas de violência e de exclusão individual e social (UNESC, 2019, p. 52).

Alicerçada nos ensinamentos de Freire (2011), a educação da UNESC se propõe a contribuir para a formação integral da pessoa, assim como para a prática da cidadania. A UNESC promove a formação pessoal e profissional por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, nos diferentes campos do conhecimento, considerando "a contextualização histórica, e as transformações culturais e tecnológicas orientadas às necessidades sociais e aos objetivos de desenvolvimento da sociedade" (2019, p. 111). Portanto, a educação da UNESC "permite que se retroalimente pelos conhecimentos construídos a partir de uma relação colaborativa e relevante com a comunidade" (UNESC, 2019, p. 101).

O artigo 37 do Estatuto da UNESC traz o conceito de extensão para a UNESC, inspirado no conceito estabelecido pelo FORPROEX:

> A extensão caracteriza-se como processo e prática educativa, cultural e científica que se integra ao ensino e à pesquisa, viabilizando a relação transformadora entre a UNESC e a sociedade e o retorno da aplicação desses aprendizados para a melhoria da prática acadêmica de alunos e professores (UNESC, 2017, p. 14).

A extensão na UNESC está sob a responsabilidade da Diretoria de Extensão, Cultura e Ações Comunitárias, que faz parte da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Inovação e Extensão (art. 37, §1º do Estatuto da UNESC (UNESC, 2017, p. 14). A Diretoria de Extensão, Cultura e Ações Comunitárias desenvolve atividades em áreas e programas definidos institucionalmente. São priorizadas ações comunitárias e culturais, além da prestação de serviços. Os cursos, programas e projetos de extensão são regulamentados a partir das normas do Regimento Geral da Universidade e aquelas previstas pelo sistema federal de educação, em consonância com as normas previstas nos planos pedagógicos (UNESC, 2019, p. 109).

O Estatuto da UNESC também estabelece que "A UNESC dará prioridade às atividades de extensão que visem promover o desenvolvimento regional, a melhoria da qualidade do ambiente de vida, a inclusão social e a promoção da cidadania" (Art. 37, §2º) (UNESC, 2017, p. 14).

Seus docentes buscam integrar teoria e prática (práxis) utilizando recursos e metodologias adequadas, oportunizando aos alunos trabalhos de pesquisa e extensão que possibilite uma nova leitura da realidade (UNESC, 2019).

De acordo com o PDI, a UNESC busca construir com a sociedade uma relação de parceria, caracterizando-se como um espaço aberto à comunidade para uma extensão transformadora. A Universidade “acredita na formação humana e profissional articuladas, propiciando ao egresso experienciar processos de aprendizagem relacionais, consigo, com os outros, com as dinâmicas sociais, políticas e econômicas” (UNESC, 2019, p. 99).

O PDI da UNESC também estabelece que a universidade assume a extensão como uma dimensão que proporciona aos docentes e discentes o contato com a realidade social, além de favorecer o ensino e a pesquisa. Os serviços prestados à comunidade atendem a demandas sociais, mas também servem de um “espaço fértil para o exercício e a conquista da emancipação crítica, tanto da comunidade acadêmica quanto da sociedade” (UNESC, 2019, p. 170).

O compromisso comunitário da UNESC está na sua essência de instituição comunitária. A extensão da UNESC concretiza o compromisso com a comunidade, pautando-se por práticas “multilaterais, articuladoras, que respeitem a autonomia do cidadão e da coletividade, que sejam emancipadoras, de caráter institucional e interinstitucional e que venham a oportunizar a construção de processos solidários, que tenham a justiça social, a cidadania e a dignidade da pessoa humana como referências” (UNESC, 2017, p. 170).

E aqui se descreve o tipo de desenvolvimento cuja missão tem por objetivo promover: o desenvolvimento que se coaduna com a teoria de desenvolvimento apresentada por Amartya Sen (2000), pois, a extensão que promove a cidadania participativa e o empoderamento comunitário, desenvolve capacidades que levam à liberdade substancial, ou seja, à possibilidade concreta de conquistar melhores condições de vida, assim como liberdades de ações e decisões.

O PDI da UNESC também apresenta os três eixos norteadores de relevância social da extensão:

> • a formação humana e técnica da comunidade acadêmica, na esteira do princípio da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa;
> • o compromisso com o empoderamento comunitário e com o desenvolvimento econômico, humano e social, em especial, da área de atuação da instituição;
> • o reconhecimento da importância de primar pelos princípios de sustentabilidade ancorada no tripé econômico, social e ambiental, em especial, da área de atuação da instituição (UNESC, 2019, p.170).

O diálogo constante com a comunidade é um dos princípios das atividades de extensão da UNESC, dentre os seguintes que a UNESC defende:

> • A institucionalidade, que se caracteriza pelo atendimento das políticas de extensão da Universidade;
> • A prioridade às ações e atividades que tenham caráter articulado, interprofissional interinstitucional e intersetorial;
> • A efetividade, que implica em considerar o impacto que as ações e atividades de extensão produzam em termos de pertinência social;
> • A socialização do conhecimento, que se refere às possibilidades de acesso ao conhecimento de um conjunto mais amplo da sociedade;
> • A ética, que está fundamentada numa relação forte e justa entre universidade e sociedade;
> • A democratização, que se estabelece pela possibilidade de participação dos sujeitos da vida universitária tanto na tomada de decisões como na efetivação da extensão universitária;
> • A articulação com a sociedade, estabelecida pelo diálogo constante, buscando dar-se a conhecer e conhecer a realidade na qual está inserida; • A continuidade, caracterizada pela permanência e regularidade das ações extensionistas;
> • A sustentabilidade econômica das ações e atividades de extensão;
> • A inserção curricular da extensão (UNESC, 2019, p. 171).

Todas as atividades de extensão das IES devem seguir as Áreas Temáticas e as Linhas de Extensão definidas e publicadas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROPEX), em 2001, as quais passaram por atualização em 2006. As oito Àreas Temáticas são: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação. Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção e Trabalho[162].

A partir de 2006, a Rede Nacional de Extensão (RENEX) passou a adotar a denominação Linha de Extensão para especificar e detalhar os temas permitindo a nucleação das atividades e ações de extensão, possibilitando a construção dos programas. Ao todo, são 52 linhas de extensão, que classificam as ações de extensão universitária, de acordo com o FORPROEX.

[162] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Organizacao-eSistematizacao.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

Por meio de programas[163], projetos[164], cursos[165], eventos[166], prestação de serviço[167], ações comunitárias[168] , a UNESC realiza a extensão universitária, visando a não construção de vínculos de dependência, mas o empoderamento comunitário, "com vínculos de aproximação e aprendizagem significativa". Nesse sentido, "Tanto os programas quanto os projetos devem primar pela utilização de práticas metodológicas que respeitem o viver comunitário e o seu potencial" (UNESC, 2019, p. 182).

O PPI (Planejamento Pedagógico Institucional) faz parte do PDI e sua construção é simultânea à construção do PDI, na UNESC.

As Políticas de Extensão da UNESC, reconhecem que a prática da extensão "possibilita a formação profissional do cidadão e credencia como espaço privilegiado na produção de saberes que possam contribuir para a superação das desigualdades sociais existentes" (UNESC, 2015, p. 3).

O impacto social que se espera pelas ações de extensão na UNESC está descrito nas Políticas de Extensão (assim como no PDI) e vincula-se ao processo de construção e de execução pautados por práticas:

---

163 "Os programas de extensão congregam um conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, ação comunitária e prestação de serviços), preferencialmente integrando as atividades de extensão, pesquisa e ensino. Os projetos, cursos, eventos, ações comunitárias e prestação de serviços realizados na Universidade podem, ou não, estar vinculados a um programa. Na Unesc, estes programas devem promover a articulação dos diferentes setores da universidade e dos seus diversos atores (professores, acadêmicos e comunidade). Devem ainda, ter caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes, orientação para um objetivo comum e propostas de ações a médio e longo prazo" (UNESC, 2019, p. 182).

164 "No que se refere aos projetos, as propostas preconizam a atuação na realidade social, de natureza acadêmica para que cumpram o preceito da indissociabilidade, ensino - pesquisa – extensão, compreendendo ações processuais e contínuas de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado" (UNESC, 2019, p. 182).

165 "os cursos de extensão são ações pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial, semipresencial ou à distância, planejada e organizada de modo sistemático, entendida como atividades de ensino extracurriculares, com carga horária mínima de 08 (oito) horas, que tenha função de capacitação, atualização, aperfeiçoamento e treinamento" (UNESC, 2019, p. 182).

166 "são ações que implicam na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade como sendo de natureza científica, técnica, artístico-cultural ou desportiva" (UNESC, 2019, p. 183).

167 "caracteriza-se por atividades de serviços profissionais para as quais a Universidade desenvolve conhecimento, atendendo as demandas de pessoas físicas e jurídicas, de direito público ou privado, com recursos oriundos de convênios e/ou parcerias institucionais, ou ainda através de oferta da própria instituição, mediante contraprestação de terceiros ou não (UNESC, 2019, p. 183).

168 "são aquelas realizadas pela instituição baseada na dialogicidade entre parceiros (Universidade e sociedade), na qual os sujeitos envolvidos constroem a cidadania. Caracteriza-se pela realização de atividades de sensibilização e organização da população, voltados ao resgate de seu papel de sujeito da própria história, que favoreçam o desenvolvimento social e a melhoria das condições do ambiente de vida" (UNESC, 2019, p. 183-184).

> multilaterais, articuladoras, que respeitem a autonomia do cidadão e da coletividade, que sejam emancipadoras, de caráter institucional e interinstitucional e que venham a oportunizar a construção de processos solidários, que tenham a justiça social, a cidadania e a dignidade da pessoa humana como referências (UNESC, 2015, p. 14).

As Políticas de Extensão apresentam o Objetivo Geral da extensão da UNESC:

> Reafirmar a extensão acadêmica universitária como um processo definido e efetivado a partir da essência de uma Universidade Comunitária através de ações articuladas, interdisciplinares, interinstitucionais e intersetoriais, indispensáveis para a formação integral do estudante universitário, na qualificação do docente e no intercâmbio de saberes com a sociedade. (UNESC, 2015, p. 15).

Portanto, a extensão na UNESC é uma via de mão dupla, entre os saberes populares e os saberes científicos produzidos na Universidade. Entre os mais de dez objetivos específicos da extensão da UNESC, destacam-se os seguintes:

> (...)
> c) Fortalecer a extensão universitária como uma das dimensões do processo de formação acadêmica definida e efetivada segundo as exigências da realidade e indispensável na qualificação docente e no intercâmbio com a sociedade;
> d) Promover ações com relação bilateral entre a universidade e a sociedade, de tal modo que os problemas e as demandas urgentes recebam a atenção da academia; (...)
> f) Promover atividades relacionadas à socialização do conhecimento entre a Universidade e a Sociedade, representada por suas organizações sociais, empresariais, governamentais e não governamentais; (UNESC, 2015, p. 16).

As Políticas de Extensão apresentam as mesmas Áreas Temáticas e Linhas de Extensão da RENEX, constantes do PDI (já citadas).

Após a análise dos documentos oficiais da UNESC relacionados à extensão, passa-se a conhecer os projetos de extensão elaborados pela Diretoria de Extensão, Cultura e Ações Comunitárias, no intuito de cumprir a obrigação assumida junto ao PROESDE, por meio dos alunos beneficiados com a bolsa de estudos.

### 4.3.1 O Projeto de extensão VIVERCOM EDIÇÃO PROESDE 2021

Em 2021, Diretoria de Extensão, Cultura e Ações Comunitárias da UNESC elaborou o projeto VIVERCOM Edição PROESDE 2021, a partir das demandas levantadas pelo Plano de Desenvolvimento Socioeconômico de 2020 e 2021 da

Associação dos Municípios da Região Carbonífera (cuja elaboração participativa foi coordenada pela UNESC), o qual, permitiu uma análise de dados, com vistas ao desenvolvimento regional.

Sob orientação da Secretaria de Educação do Estado (SED), no ano de 2021, o público do projeto deveria contemplar alunos de escolas estaduais. O público escolhido pela UNESC para do projeto VIVERCOM Edição PROESDE 2021 foram os jovens e adolescentes do ensino médio de escolas estaduais de alguns municípios do extremo sul de SC e teve como objetivo geral: “Possibilitar o aprimoramento sustentável do conhecimento acadêmico, cultural e social, por meio da multidisciplinaridade, da inserção direta e da vivência da universidade em escola estadual para alunos de ensino médio”.

O projeto VIVERCOM Edição PROESDE 2021 foi desenvolvido em escolas dos municípios de Araranguá, Criciúma, Içara, Siderópolis, São João do Sul e Sombrio. O município de São João do Sul é o município que apresenta baixo IDH no sul de Santa Catarina. As escolas foram indicadas pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do ESC.

As atividades do projeto foram realizadas nos seguintes municípios e Escolas, de acordo com a indicação da Coordenadoria Regional de Educação (CRE):

Quadro 2 - Relação dos municípios e escolas do projeto VIVERCOM Edição PROESDE 2021.

| **Municípios** | **Escolas** |
|---|---|
| Araranguá | EEB Dolvina Leite De Medeiros |
| Criciúma | EEB Antônio Milanez Netto |
| Criciúma | EEB Irmã Edviges |
| Criciúma | EEB João Dagostim |
| Criciúma | EEB João Frassetto |
| Içara | EEB Antonio Colonetti |
| Içara | EEB Salete Scotti dos Santos |
| Siderópolis | EEB José do Patrocínio |
| São João do Sul | EEB Maria Solange Lopes de Borba |
| Sombrio | EEM Macário Borba |

Fonte: Autora, 2023.

O projeto VIVERCOM Edição PROESDE do ano de 2021 teve os seguintes objetivos específicos (UNIEDU, 2021)[169]:

> a) Contribuir para o fortalecimento da prática interdisciplinar colaborando na articulação interinstitucional e intersetorial e na integração ensino e comunidade;
> b) Provocar reflexões acerca do papel do cidadão como agente transformador da realidade;
> c) Viver e experienciar a realidade social, cultural e ambiental, nas escolas da região;
> d) Integrar o campo de formação profissional com as reais necessidades dos escolares/comunidade;
> e) Identificar novas tecnologias e metodologias para a atuação aplicadas à realidade cultural, social e ambiental;
> f) Reconhecer a pesquisa, ensino e extensão como indissociáveis na Prática Pedagógica;
> g) Subsidiar a elaboração de oficinas multidisciplinares com aplicações interdisciplinares;
> h) Realizar intervenções nas escolas estaduais de ensino médio advindas das oficinas multidisciplinares;
> i) Integrar o acadêmico como cidadão atuante ao processo de desenvolvimento regional, por meio de ações participativas;
> j) Elaborar um e-Book como produto dos relatos obtidos nas vivências.

A partir das reuniões realizadas com a direção pedagógica das escolas, os temas das oficinas foram discutidos e escolhidos. Os 470 (quatrocentos e setenta) bolsistas do PROESDE UNESC do ano de 2021 foram divididos nos sete tipos de oficinas escolhidas, as quais contemplaram os seguintes eixos: trabalho, saúde, arte e cultura, meio ambiente e educação. Os bolsistas foram capacitados sobre o tema da oficina respectiva, por professores da UNESC e, sob a supervisão da equipe de coordenação da DIREXT (Diretoria de Extensão, Cultura e Ações Comunitárias da UNESC), elaboraram o material didático da oficina correspondente. A escolha das oficinas pelas escolas resultou nos seguintes temas:

[169] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/midiateca/relatos-de-experiencia-proesde-desenvolvimento/1438-2021-relatos-de-experiencia-do-x-seminario-estadual-proesde/file>. Acesso em 04 jul. 2023.

Figura 21 - Temáticas do projeto VIVERCOM Edição PROESDE do ano de 2021.

Fonte: Autora, 2021.

O quadro abaixo traz explicação detalhada do objetivo de cada oficina, incluindo a oficina de revitalização de escolas e canteiros:

Quadro 3 - Objetivos das oficinas do projeto VIVERCOM Edição PROESDE do ano de 2021.

| OFICINA/ATIVIDADE | DESCRIÇÃO |
|---|---|
| Oratória | Visa ensinar técnicas básicas de oratória a toda a comunidade, auxiliando na desinibição e maior participação nos espaços que ocupam. |
| Alimentação e saúde<br>CULINARIA EMPREENDEDORA/ | Oficina que ensina a importância da alimentação saudável e de como alimentar-se bem e melhor, levando em consideração as realidades locais, visando possibilitar o acesso ao mercado de trabalho.<br>Ensinar a comunidade, por meio da culinária, produtos que sejam passíveis de comercialização, fomentando o empreendedorismo. |
| Primeiros socorros | Pontuar e demonstrar as técnicas de primeiros socorros. |
| SEXUALIDADE E SAÚDE REPRODUTIVA | Oficina com objetivo de desmistificar com os adolescentes os tabus em torno dos cuidados com o corpo, métodos de prevenção e gravidez, e doenças sexualmente transmissíveis. |
| Desenhando o Projeto de Vida: formação profissional. | Oficina com o objetivo de dialogar sobre a vocação profissional e as características econômicas de cada região, criando relações com espaços de formação possíveis para os jovens estudantes do Ensino Médio. |

| | |
|---|---|
| ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS | Oficina com objetivo de levar a reflexão sobre o uso de drogas lícitas e ilícitas e dialogar com os escolares sobre as causas das violências e consequências. |
| Minha escola mais bonita | Oficina cujo objetivo é a consciência sobre o meio ambiente em que estamos inseridos, com a revitalização e jardinagem, bem como, construção de hortas comunitárias nas escolas. |
| Violência contra mulheres | Atividades de prevenção à violência e conhecimentos sobre a Lei Maria da Penha, a ser realizada com os adolescentes do ensino médio, cujas escolas participarão do projeto. |

Fonte: Autora, 2021.

Em razão da pandemia do Covid-19, que se arrastou por todo o ano de 2021, as oficinas foram realizadas de forma *on line*. Ao todo, foram realizadas 95 (noventa e cinco) oficinas, atingindo o número total de 2390 (dois mil, trezentos e noventa) alunos do ensino médio. As oficinas, que envolveram temas de saúde, de prevenção à violência, de consciência ambiental, de comunicação e de vocação profissional, escolhidos pelas escolas, possuíam uma metodologia participativa, mesmo por contato remoto (síncrono, *on line*), que estimulava a interação com os alunos, por meio de jogos interativos, de perguntas e respostas e com material didático audiovisual cativante. Os professores das respectivas escolas utilizaram os temas abordados nas oficinas em suas aulas e, ao final, receberam um *feed-back* positivo dos alunos. (UNIEDU, 2021)[170].

### 4.3.2 O Projeto de extensão VIVERCOM EDIÇÃO PROESDE 2022

No ano de 2022, o projeto de extensão VIVERCOM EDIÇÃO PROESDE 2022 foi realizado em diferentes locais nos municípios de Criciúma, Araranguá, Imaruí e São João do Sul, de forma presencial, por meio de atividades de extensão universitária praticadas pelos acadêmicos bolsistas do PROESDE, os quais puderam ampliar suas competências já desenvolvidas por meio do ensino e da pesquisa e contribuir para atingir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da agenda 2030.

[170] Documento Eletrônico. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/midiateca/relatos-de-experiencia-proesde-desenvolvimento/1438-2021-relatos-de-experiencia-do-x-seminario-estadual-proesde/file>. Acesso em 04 jul. 2023.

Nesse ano, a Secretaria de Educação do Estado abriu a possibilidade às IES de promoverem seus projetos para outros públicos e cenários, além de escolas. E a UNESC praticou atividades de extensão em Unidades Básicas de Saúde (UBS), em Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), entidades beneficentes, associações, praças públicas, parques, etc. Além disso, a UNESC escolheu duas cidades de baixo IDH (São João do Sul e Imaruí).

As ações extensionistas do projeto estavam voltadas para as três dimensões dos ODS, quais sejam: social, ambiental e econômica e atingiram variadas espécies de público. A UNESC buscou causar impacto no desenvolvimento regional do extremo sul catarinense, com o intuito de sensibilizar o público para a cidadania com consciência crítica, a fim de que, como agentes transformadores da realidade, pudessem compreender seu lugar no mundo e sua importância para o desenvolvimento sustentável da região. O projeto teve como objetivo geral:

> Desenvolver atividades de extensão universitária que estimulem a consciência crítica cidadã, a fim de que os participantes do projeto se transformem em atores engajados na contribuição para o cumprimento da Agenda 2030 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, visando o desenvolvimento regional, em seus diferentes aspectos.

O projeto VIVERCOM EDIÇÃO PROESDE 2022 apresentou os seguintes objetivos específicos:

> a) Contribuir para o fortalecimento da prática interdisciplinar colaborando na articulação interinstitucional e intersetorial e na integração ensino e comunidade;
> b) Capacitar os bolsistas PROESDE para que sejam multiplicadores na difusão do conhecimento dos ODS, em suas dimensões: social, ambiental e econômica;
> a. Capacitar estudantes dos cursos de graduação, representantes do Terceiro Setor e os voluntários integrantes do Programa Rede Laço a desenvolver um planejamento para implementar projetos de inovação social;
> c) Identificar novas tecnologias e metodologias para a atuação aplicadas à realidade cultural, social e ambiental;
> d) Elaborar o material didático de cada temática e distinto para cada público;
> e) Promover oficinas de intervenção relativas às temáticas social, ambiental e econômica para crianças, jovens e adultos, nos locais determinados pelo município;
> f) Provocar reflexões acerca do papel do cidadão como agente transformador da realidade;
> g) Avaliar 2 (dois) editais de captação de recursos para o terceiro setor publicados na plataforma do Programa Rede Laço;
> h) Elaborar diferentes produtos da extensão universitária, nas diferentes temáticas, como informativos, cartilhas, vídeos, exposição de fotos, projetos sociais utilizando a metodologia “PM CANVAS”, etc.

Observe-se que o objetivo específico f, “Provocar reflexões acerca do papel do cidadão como agente transformador da realidade;” se coaduna com a prática de liberdade preconizada por Amartya Sen (2000), bem como as ações realizadas, que buscam incentivar o empoderamento dos participantes em diferentes áreas do saber.

As práticas extensionistas do projeto VIVERCOM EDIÇÃO PROESDE 2022 estão representadas pelo quadro a seguir, no qual estão contempladas ações extensionistas realizadas pelos acadêmicos bolsistas na coluna 2 e na coluna 1, está descrito o ODS correspondente. O projeto contemplou diversos públicos, como adultos, crianças, jovens e idosos.

Quadro 4 - Práticas extensionistas do projeto VIVERCOM EDIÇÃO PROESDE 2022.

| **ODS** | **AÇÕES REALIZADAS** |
|---|---|
| Cidades e Comunidades Sustentáveis | Análise de Acessibilidade das Escolas. |
| Consumo e Produção Responsáveis | Programa de Ações de Economia Solidária- PAES. |
| Educação de Qualidade | Abrindo caminhos para o ensino superior: explorando a física por meio de questões do ENEM;<br><br>Aula sensorial de física;<br><br>Formação de professores do primeiro e segundo ano do ensino fundamental i: para o desenvolvimento do pensamento teórico matemático dos estudantes;<br><br>Arqueologia pública: patrimônio arqueológico e a história e cultura dos povos indígenas nas séries iniciais;<br><br>Leitura literária com detentos: uma contribuição para a cidadania<br>a arte contemporânea como prática sensível;<br><br>Arte contemporânea como espaço de formação;<br><br>Oficina sobre folclore e artesanato. |
| Igualdade de Gênero | Violência contra Mulheres. |
| Paz, Justiça e Instituições Eficazes | Prevenção da Síndrome da Alienação Parental. |
| Saúde e Bem-Estar | Um Olhar para a Saúde Mental: capacitação para agentes comunitários de saúde;<br><br>Acupuntura e outras Práticas Integrativas-AMAPI;<br><br>Cidadania e Saúde: cuidado compartilhado ao autista;<br><br>Programa de Atenção Multidisciplinar à Saúde do Idoso-PAMSI;<br><br>Trocas de Saberes de Plantas Medicinais na Atenção Primária à Saúde; |

| | |
|---|---|
| | Oficina de manejo da Terra;<br><br>Programa de Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida (PAFSQ) Crosskids: Brincando de Forma Ativa. |
| Trabalho Decente e Crescimento Econômico | Programa de Extensão em Gestão Contábil;<br><br>Empreendedorismo para estudantes do Ensino Fundamental II. |

Fonte: Autora, 2023.

No Município de Araranguá, as oficinas tiveram o total de 507 (quinhentos e sete) participantes da comunidade e foram realizadas nos seguintes locais:

a) Unidade Básica de Saúde/ESF Divinéia (60 participantes);

b) Unidade Básica de Saúde/ESF Mato Alto (50 participantes);

c) Unidade de Saúde Estratégia Saúde da Família - Polícia Rodoviária (35 participantes);

d) Escolas municipais- FORMAÇÃO DE PROFESSORES MATEMÁTICA (50 participantes);

e) Praça Cesário Sibien - FOLCLORE, ARTESANATO (102 participantes);

f) EBM Jardim das Avenidas (210 participantes).

No Município de Criciúma, as oficinas tiveram o total de 1254 (hum mil, duzentos e cinquenta e quatro) participantes da comunidade e foram realizadas nos seguintes locais:

a) Bairro Universitário – NOVEMBRO AZUL (55 participantes);

b) Casa da Infância Associação Beneficente- CONTAÇÃO DE HISTÓRIA (23 participantes);

c) CEDUP-Abílio Paulo e Colégio UNESC – EDUCAÇÃO FINANCEIRA (40 participantes); DESPERDÍCIO DE ALIMENTOS (80 participantes); ECONOMIA SOLIDÁRIA (80 participantes);

d) Centros de Referência de Assistência Social-OFICINA DE MANEJO DA TERRA (54 participantes); SÍNDROME DA ALIENAÇÃO PARENTAL (106 participantes); VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER (51 participantes);

e) EEB Antônio Guglielmi Sobrinho- OFICINA EXPERIMENTOS DE FÍSICA (48 participantes);

f) EEB Pe Miguel Giacca e Emeief Prof. Clotildes Ma. Martins Lalau- OFICINAS DE COORDENAÇÃO MOTORA, APTIDÃO FÍSICA, ESTAÇÃO E CIRCUITO DE EXERCÍCIOS (166 participantes);

g) EMEB Marechal Rondon e EMEB Rubens de Arruda Ramos- ARQUEOLOGIA INDÍGENA (139 participantes);

h) EMEB Pascoal Meller – BASES NUMÉRICAS E SISTEMAS DE NUMERAÇÃO (30 participantes);

i) EMEIEF José Contim Portella e EEB SIlva Alvarenga – ANÁLISE DE ACESSIBILIDADE (280 participantes);

j) Lar Azul – PRODUÇÃO DE ARTES (7 participantes);

k) Parque Municipal Prefeito Altair Guidi – OUTUIBRO ROSA (50 participantes);

l) UNESC, Público: Jovens e Adultos do Centro de Atenção Psicossocial; II Álcool e Outras Drogas-VISITA À EXPOSIÇÃO E PRODUÇÃO COLETIVA (15 participantes);

m) Unidades Básicas de Saúde- OFICINAS DE PICS (30 participantes).

Nas cidades de Imaruí e de São João do Sul, as oficinas foram direcionadas para o empreendedorismo de estudantes do Ensino Fundamental II, por escolha dos respectivos municípios, com foco nos ODS 08 (trabalho decente e crescimento econômico) e 10 (redução das desigualdades). O tema empreendedorismo, muito embora, esteja relacionado ao modo capitalista de produção, pode possibilitar o desenvolvimento humano em várias dimensões. As oficinas de empreendedorismo tiveram o objetivo de despertar o desenvolvimento de competências empreendedoras, incentivando o autoconhecimento, a autonomia, o espírito de coletividade, a capacidade de tomar decisões, superar dificuldades, tornando-se sujeitos proativos, a fim de utilizar os recursos disponíveis de forma criativa para transformar o ambiente social e econômico no qual vivem.

O Município de Imaruí está localizado ao sul do Estado de Santa Catarina, na microrregião de Tubarão, a 22 km da cidade Imbituba e a 110 km de Florianópolis. (Santa Catarina, 2022). Integra a Região dos Lagos e se destaca por seus recursos naturais. A pesca artesanal é a segunda maior atividade econômica do Município, pois

possui a maior lagoa de Santa Catarina, um viveiro natural de reprodução de camarões (Santa Catarina, 2022).

Dados do IBGE informam que o Município de Imaruí possui uma área territorial de 542,236 km$^2$ e uma população estimada de 9.764 pessoas. Na análise do Índice de Desenvolvimento Humano IDH do município de Imaruí, verifica-se uma das menores taxas de IDHM do sul do estado, com índice de 0,667 e PIB *per capita* de R$19.339,12 (2019) (IBGE, 2022). As oficinas foram realizadas na E.E.F.M. Prefeito Portinho Bittencourt, para 32 estudantes do Ensino Fundamental II.

O Município de São João do Sul pertence à microrregião da AMESC (Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense), composta por 15 municípios do extremo sul catarinense, a uma distância de 278 km da capital Florianópolis (Santa Catarina, 2022). Possui uma área territorial de 184.375 km$^2$ e uma população estimada de 7.332 pessoas. Na análise do IDH do município de São João do Sul, verifica-se uma das menores taxas de IDHM do sul do estado, com índice de 0,695 e PIB *per capita* de R$ 27.996,73 (2019) (IBGE, 2022). As oficinas foram realizadas nas escolas E.E.B. Caetano Lummertz e Vila Velha II, para 36 estudantes do Ensino Fundamental II.

As oficinas extensionistas do projeto VIVERCOM EDIÇÃO PROESDE 2022 nos municípios de Imaruí e São João do Sul foram as seguintes:

Quadro 5 - Oficinas extensionistas do projeto VIVERCOM EDIÇÃO PROESDE 2022.

| **Oficinas IMARUÍ** | **Conteúdos** | **Carga Horária** |
|---|---|---|
| Oficina I | Nivelamento dos conceitos de empreendedorismo; | 03 horas |
| Oficina II | Processo de identificação das oportunidades para a criação de um produto ou serviço inovador; | 03 horas |
| Oficina III | Modelo CANVAS de negócio; | 03 horas |
| Oficina IV | Estruturação do plano de negócios; | 03 horas |
| Oficina V | Apresentação do produto; Elaboração do plano de negócios. Pesquisa das fontes de fomento para financiamento de novos empreendimentos. | 03 horas |
| | Total de horas | 15 horas |

Fonte: Autora, 2023.

Por fim, o projeto de 2022 atingiu 1829 pessoas, realizando inúmeras atividades extensionistas em diferentes áreas conectadas a aspectos do desenvolvimento, como: saúde, educação, arte e cultura, trabalho, meio ambiente e direito, distribuídas entre as quatro dimensões dos Objetivos de Desenvolvimento

Sustentável, quais sejam: social (relacionada às necessidades humanas, de saúde, educação, melhoria da qualidade de vida e justiça), ambiental (que trata da preservação e conservação do meio ambiente), econômica (aborda o uso e o esgotamento dos recurso naturais, a produção de resíduos, o consumo de energia, entre outros) e institucional (diz respeito às capacidades de colocar em prática os ODS) (ONU, 2022).

Observa-se que as oficinas realizadas tiveram o objetivo de desenvolver no público participante as liberdades preconizadas por Amartya Sen. Cada eixo temático escolhido, além de estar conectado com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, promove o desenvolvimento sustentável e, também, o desenvolvimento pessoal, voltado para a dignidade da pessoa humana e para a cidadania. Percebe-se uma preocupação tanto com a saúde física e mental das pessoas ("oportunidades sociais"), como também, com a possibilidade de empregabilidade e renda ("segurança protetora" ou "facilidades econômicas"). Desenvolver a semente do empreendedorismo em jovens do ensino médio numa cidade de baixo IDH, significa dar credibilidade, despertar um potencial (que, na maioria das vezes, encontra-se encolhido), ou simplesmente ensinar a sonhar (quando as estatísticas teimam em apontar o contrário).

Ainda em comentário às ações realizadas, as oficinas de prevenção à violência doméstica e familiar e de prevenção à alienação parental, têm o papel de refletir sobre práticas de violência naturalizadas em nossa sociedade. Mais uma vez, o projeto desenvolve liberdade substancial na perspectiva de Amartya Sen, na medida em que leva à reflexão sobre essas práticas abusivas e as consequências por elas geradas, em prol da saúde e do bem-estar.

As oficinas de análise de acessibilidade em escolas promovem a inclusão de pessoas com deficiência e, por consequência, a oportunidade de exercer a cidadania e direitos políticos. E as oficinas sobre os cuidados com os autistas, voltadas para as famílias e cuidadores, levam informações importantes sobre o dia a dia, com o intuito de amenizar dúvidas frequentes (sobre comportamento, nutrição, exercícios etc.) às famílias que não dispõem de recursos financeiros para contratar equipe multidisciplinar. Mais liberdades substantivas preconizadas por Amartya Sen e que promovem o desenvolvimento da sociedade.

A execução das atividades de extensão não é tarefa fácil, pois depende de muitas pessoas para acontecer. Além disso, o perfil dos estudantes bolsistas da UNESC é de sujeitos trabalhadores, que necessitam do seu trabalho para sobreviver. A bolsa de estudos propiciada pelo PROESDE lhes permite estudar. No entanto, as outras despesas de sobrevivência (moradia, alimentação, saúde, transporte, etc.) dependem do seu trabalho. Portanto, cada estudante bolsista teve que negociar a falta ao ambiente de trabalho para comparecer às oficinas, enquanto a agenda das oficinas era constantemente alterada, adaptada, para que todos os bolsistas pudessem comparecer.

Portanto, chega-se à conclusão final de que a concepção da extensão da UNESC que se materializou pelas atividades do Programa PROESDE nos anos de 2021 e 2022 está em consonância com a concepção de desenvolvimento da teoria de Amartya Sen. Contribui para transformar realidades sociais, estimula o desenvolvimento humano, o bem-estar, e garante a transparência, no sentido de levar informação em todos os níveis. Os atores envolvidos se transformam: não somente o público externo (participantes do projeto) se beneficia com as ações do projeto, como também os alunos bolsistas protagonistas das ações, pois tiveram a oportunidade de conhecer a realidade social e vivenciar esse tipo de experiência. Por consequência, o projeto promove o desenvolvimento regional.

## 5 CONCLUSÃO

A pesquisa teve como objetivo geral analisar o PROESDE, que se trata de uma política pública criada pelo estado de Santa Catarina para estimular o desenvolvimento regional e sua relação com o conceito de desenvolvimento de Amartya Sen, tomando como ponto de referência a extensão universitária da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Com o fim de alcançar o objetivo proposto, houve a necessidade, inicialmente, de estudar o conceito de desenvolvimento, o qual, somente foi se estabelecendo a partir do terceiro período do pensamento econômico mundial. A evolução do conceito teve início com o liberalismo econômico, com ideias baseadas no livre mercado (Adam Smith). O capitalismo desenfreado, consequência do liberalismo, resultou em crises financeiras de países como os Estados Unidos da América. As crises econômicas geraram crises sociais, que despertaram o olhar para as forças produtivas do país, sem desmerecer a preocupação com o bem-estar da classe operária (Karl Marx). Numa época (final do século XIX) em que o mundo estabelecia parâmetros de desenvolvimento com base em aumento de renda e riquezas, a Escola Neoclássica (Schumpeter) chama a atenção para um novo olhar de desenvolvimento, voltado para o estímulo de inovação e desenvolvimento tecnológico.

O século XX fez despertar nos economistas sugestões de maior intervenção do Estado na economia (Keynes), principalmente, após a Segunda Guerra Mundial, quando o mundo se preocupou com critérios de desenvolvimento que estimulassem o crescimento econômico e a industrialização. Daí surgiu o indicador Produto Interno Bruto *per capita*, e o mundo passou a conceber desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico. Enquanto isso, na América Latina, os economistas de plantão, dentre eles o brasileiro Celso Furtado, passaram a defender uma teoria de desenvolvimento voltada para a industrialização dos países subdesenvolvidos, para os quais restava a produção somente de bens primários. Mas, Furtado reviu a aplicação da teoria de desenvolvimento baseada na industrialização para os países subdesenvolvidos, chegando à conclusão de que fatores como a dimensão cultural são decisivos para o desenvolvimento.

No final dos anos 70 o mundo passou a perceber problemas globais decorrentes da industrialização, como mudanças demográficas, climáticas, colapso urbano, destruição ambiental, necessidade de participação social etc. e o conceito de desenvolvimento, mais uma vez, evoluiu. Na década de 90, Amartya Sen chama a atenção para o bem-estar das pessoas. O crescimento econômico deixou de ser considerado um fim em si mesmo e novos indicadores passaram a considerar o desenvolvimento, como as liberdades de escolhas (que ele denomina de liberdades substantivas) e oportunidades para uma vida melhor. A qualidade de vida importa ter saúde, educação, participação política e não somente aumento da renda. Inclui-se, também, ter um meio ambiente saudável e sustentável. Surge o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), critério criado por Sen e Ul Haq, e utilizado até os dias atuais pela ONU, por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

O IDH considera as dimensões: renda, educação e saúde para estabelecer dados, sugerir a criação de políticas públicas, orientar a governança dos países etc. e estabelece a primeira aproximação com o tema da pesquisa: em razão do IDH discrepante de algumas cidades catarinenses é que foi criado o PROESDE, com o fim de promover a redução das desigualdades regionais. Portanto, o PROESDE é uma política pública criada sob a influência da teoria de desenvolvimento de Amartya Sen. Agora, resta saber de que forma essa política pública se materializa e se a sua execução continua em consonância coma teoria de desenvolvimento de Amartya Sen.

A pesquisa continuou a abordar o desenvolvimento no Brasil, em Santa Catarina e no município de Criciúma, cidade sede da UNESC. O Brasil, por seu extenso território e múltiplas desigualdades, inclusive culturais, aponta dificuldades em atingir metas de desenvolvimento econômico e social. Santa Catarina, embora seja um dos estados com melhor qualidade de vida da população, experimenta desigualdades entre as regiões oeste e litorânea. E a cidade de Criciúma, polo industrial do extremo sul catarinense, sofre com problemas ambientais, desigualdades e vulnerabilidade social.

Como uma das dimensões do IDH, a educação para o ensino superior foi escolhida como o eixo central da política pública do PROESDE. Fato que se coaduna com a teoria de desenvolvimento de Amartya Sen, pois, o acesso à educação permite usufruir de algumas liberdades substantivas e abre oportunidades para uma melhor

qualidade de vida. Portanto, a educação tornou-se a segunda Categoria a ser estudada na presente pesquisa.

O direito à educação no Brasil é um direito fundamental constitucional, previsto no art. 6º da CFRB. A educação estimula e promove o desenvolvimento humano, a emancipação do indivíduo, a transformação social e é considerada síntese de outros três direitos: civis, políticos e sociais. A educação estimula o desenvolvimento de capacidades que levam ao funcionamento das liberdades substantivas, de acordo com a teoria de Sen.

O ensino superior no Brasil teve início no Brasil Colônia, sob a direção dos Jesuítas. No início do século XIX, foram criadas escolas de ensino superior voltadas para a formação de profissionais liberais, com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil. O Governo de D. Pedro II (1850) expandiu um pouco a quantidade de escolas de ensino superior, cuja criação era privativa do governo federal e estadual. A Constituição Federal da Proclamação da República (1889) passou a autorizar a criação de instituições privadas. No século XX, o Governo de Getúlio Vargas (1931) regulamentou o funcionamento das Universidades. Entre 1931 e 1945, houve intensa disputa entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação, no Brasil. Na década de 60 entra em discussão a pauta reforma do ensino, resultando na aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), mas, que pouco tratou em seu texto do ensino superior.

A Reforma de 1968 trouxe um primeiro avanço na concepção de ensino superior, estabelecendo a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. A Constituição Federal de 1988 estipulou como pilares do ensino superior a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Um grande avanço para a qualidade da educação superior. Os anos 90 prosseguiram com diversificação das instituições de ensino e das fontes de financiamento estudantil. Nos anos 2000 intensificou-se a oferta da educação superior. De 2003 a 2016 foram implantados importantes programas de financiamento estudantil, visando o acesso da população ao ensino superior. Também foram criadas novas universidades federais, todas localizadas em cidades do interior. No ano de 2019 constatou-se que a maioria das IES de ensino superior são da rede privada.

Segundo o último Censo do Ensino Superior publicado pelo INEP, em 2020, houve um decréscimo no número total de instituições de ensino superior, embora tenham surgido mais duas IES públicas. São 304 (trezentos e quatro) instituições de

ensino superior públicas e 2.153 (duas mil, cento e cinquenta e três) privadas no Brasil (Brasil, 2020).

O ensino superior em Santa Catarina teve início na década de 50, com a criação de várias faculdades que culminaram, em 1960, na Universidade Federal de Santa Catarina, localizada na Capital do Estado. Na mesma década o governo do Estado passou a apoiar a criação de fundações educacionais de direito privado sem fins lucrativos (desde 2013, comunitárias), para suprir a demanda das principais cidades do interior. Foram criadas 21 fundações, em 22 anos. Entre os anos de 1990 e 2015, houve uma expansão de 370% no número de IES em Santa Catarina, especialmente, privadas e com fins lucrativos.

No que se refere a programas federais de incentivo à educação superior no Brasil, a pesquisa levantou o número de 12. Com exceção do FIES, criado em 1975, cinco foram criados entre os anos de 2005 e 2008 e seis foram criados entre 2010 e 2013. Considerados recentes perante a história. Em Santa Catarina, com a promulgação da Constituição do Estado em 1989, foi criado o Programa UNIEDU, que contempla sete tipos diferentes de bolsas de estudos, dentre eles, o PROESDE.

A pesquisa chegou no seu ponto central: o PROESDE.

O Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) distribuiu, a cada ano, recursos financeiros por números de matrículas e por Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM), de acordo com as regras do artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina, para as quatorze instituições de ensino superior da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). Fundada em 02 de maio de 1974, a ACAFE é uma sociedade civil sem fins lucrativos, formada por fundações educacionais do Estado de Santa Catarina criadas por leis estaduais ou municipais e tem como objetivo principal promover “o intercâmbio administrativo, técnico e científico entre as Instituições de Educação Superior, na busca de soluções para problemas comuns na área de ensino, pesquisa, extensão e administração”. Atualmente, a ACAFE é formada por quatorze instituições de ensino superior, compreendendo dez Universidades equatro Centros Universitários (ACAFE, 2023).

O artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina é considerado um dos precursores dos programas governamentais do País para auxílio à permanência dos estudantes de ensino superior. Consolidou-se como uma importante inciativa, juntamente com outras políticas públicas nacionais, no intuito de reduzir a

desigualdade de ingresso e permanência ao ensino superior. Dispõe: “Art. 170. O Estado prestará anualmente, na forma da lei complementar, assistência financeira aos alunos matriculados nas instituições de educação superior legalmente habilitadas a funcionar no Estado de Santa Catarina” (Santa Catarina, 1989).

Nos últimos anos, o Governo do estado de SC vem priorizando o incentivo ao ensino superior, notadamente, pelos valores investidos em bolsas de estudos, proporcionando, a cada ano, um número maior de acadêmicos contemplados. Em 2018, foi investido o valor de R$ 6.700.000,00 (seis milhões e setecentos mil reais) no programa PROESDE, fato que propiciou bolsa de estudos de 70% (setenta por cento) do valor da mensalidade a 455 (quatrocentos e cinquenta e cinco) catarinenses. Em 2019, o investimento foi de R$ 28.000.000,00 (vinte e oito milhõesde reais), dos quais, a metade foi para alunos de cursos de licenciatura (a fim de fomentar a formação de novos professores) e a outra metade, dividida em partes iguais, uma para estudantes oriundos dos cinquenta municípios do estado com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) e a outra, para alunos de quaisquer curso e município de Santa Catarina (Santa Catarina, 2019)[171].

A partir de 2020, as bolsas passaram a cobrir 100% (cem por cento) do valor das mensalidades dos estudantes contemplados, os quais tiveram a possibilidade de participar de mais de uma edição do PROESDE, que é anual. Em 2020, foram mais de dois mil estudantes beneficiados. O investimento foi de quase R$ 35.000.000,00 (trinta e cinco milhões de reais). O valor investido em 2020 foi 42% maior que em 2019 e 175% superior ao ano de 2018 (Santa Catarina, 2021)[172].

Em 2021, o Programa recebeu o investimento de R$ 73.000.000,00 (setenta e três milhões de reais), considerado o maior valor da história do PROESDE, beneficiando mais de vinte e três mil estudantes. Como mudança, a execução do PROESDE passou a se dar mediante projetos de extensão universitária, com o fim de, também, transformar o contexto social de abrangência (Santa Catarina, 2021)[173].

---

[171] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30474-bolsistas-de-graduacao-do-proesde- tem-aumento-em-bolsa-e-podem-participar-de-mais-de-uma-edicao>. Acesso em: 12 out. 2021.

[172] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/educacao-noticias/bolsistas-apresentam-pesquisas- desenvolvidas-em-2020-em-seminario-estadual-do-proesde>. Acesso em: 12 out. 2021.

[173] Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31182-secretaria-de-estado-da-educacao- destaca-investimentos-do-uniedu-em-rio-do-sul>. Acesso em: 12 out. 2021.

No ano de 2022, foram mais de trinta e um mil estudantes beneficiados, cujos investimentos bateram recorde, no valor de R$ 455.000.000,00 (quatrocentose cinquenta e cinco milhões de reais) (Santa Catarina, 2022)[174].

No cenário nacional, a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) realizou pesquisas que concluíram que 40% das pessoas pesquisadas só teriam condições de estudar se tivessem bolsa ou financiamento. Outrossim, a evasão escolar de 36% resulta de motivos financeiros (Brasil, 2019).

Segundo dados do Censo da Educação Superior do Brasil de 2019 (BRASIL, 2019), 88,4% das Instituições de Ensino Superior são privadas, enquanto 11,6% são públicas, das quais, 5,1% são estaduais, 4,2% são federais e 2,3% são municipais. No que se refere ao número de vagas ofertadas em 2019, 94,9% são vagas de instituições de ensino superior privadas, para 5,1% públicas (Brasil, 2019). O que não destoa em Santa Catarina. As universidades comunitárias, criadas de acordo com os critérios estabelecidos pela Lei n°. 12.881, de 2013 (Brasil, 2013) e instituídas por meio de fundações educacionais municipais, embora não classificadas como particulares ou privadas, não concedem a gratuidade do ensino,já que não visam lucro e se mantém, quase que exclusivamente, pelo pagamento das mensalidades, obtendo algum auxílio dos poderes municipal, estadual e federal,por meio de bolsas de ensino. No estado de Santa Catarina, as universidades comunitárias compõem a Associação Catarinense das Fundações Educacionais- ACAFE (ACAFE, 2021).

É uma política pública, e como tal, foi criada a partir de um problema público detectado pelas Secretarias de Desenvolvimento Regional do Estado, em parceria com as universidades comunitárias do Oeste e centro-oeste catarinense. O objetivo era fomentar o desenvolvimento humano naquelas regiões, por meio de alunos do ensino superior que seriam capacitados a serem agentes de transformação social. A implantação do Programa deu-se no ano de 2004 nas universidades comunitárias daquelas regiões (do Oeste e Centro-oeste). Em 2006, o Programa foi implantado nas universidades comunitárias da região leste do ESC e, em 2009, nas universidades comunitárias do Vale do Itajaí, na UNIPLAC e na UNISUL de Tubarão(no campus da UNISUL de Palhoça já havia sido implantado em 2006). Ao todo, nas14 instituições de ensino superior que compõem a ACAFE. Metade dos recursos do Programa devemser aplicados nos 51 municípios de baixo IDH do ESC, eleitas como regiões prioritárias

pelo Estado. Assim, as IES comunitárias dividem entre si os municípios de baixo IDH, para que, por meio dos alunos, todos recebam as atividades do PROESDE.

Implantado como um curso de extensão de 600 horas, a partir do ano de 2021, o PROESDE passa a ter outro formato: de projeto de extensão universitária (deixando bem claro o Estado, que as atividades a serem cumpridas deveriam ser de intervenção comunitária). No entanto, é importante observar qual a concepção de extensão utilizada pela IES para a execução do Programa. No caso da presente pesquisa, a concepção de extensão analisada é a da UNESC.

Por muito anos, no Brasil, a extensão era uma forma assistencialista de as universidades contribuírem para o mercado nacional. A proposta de uma extensão universitária sensibilizada com os problemas sociais, comprometida com a sociedade era uma reinvindicação desde o Manifesto de Córdoba, na Argentina, em 1918, e a partir da criação da UNE,em 1937, no Brasil. Foi com a Reforma Universitária de 1968, sob a influência do Movimento Estudantil da década de 60, que a extensão se tornou obrigatória nas Universidades, por meio de cursos e serviços voltados para a comunidade. Mas, foi a partir da Constituição Federal de 1988, que a extensão recebeu o mesmo valor dado à pesquisa e ao ensino, quando instituiu a indissociabilidade entre o ensino, apesquisa e à extensão. Os três pilares do ensino superior, que devem caminhar ladoa lado.

Em análise aos documentos oficiais da UNESC, observa-se que tanto a sua missão, quanto o seu Estatuto (2017) prescrevem a promoção do desenvolvimento regional por meio da extensão. No Estatuto, percebe-se que a concepção de extensão adotada é a que visa “promover o desenvolvimento regional,a melhoria da qualidade de vida, a inclusão social, e a promoção da cidadania”. Ou seja, uma extensão que promove o alcance das liberdades substantivaspreconizadas por Amartya Sen (civil, política e social). O PDI da UNESC (2019) nãodestoa do Estatuto. Apresenta como um dos eixos norteadores da extensão: “o compromisso com o empoderamento comunitário e com o desenvolvimento econômico, humano e social”, assim como o “reconhecimento da importância de primar pelos princípios de sustentabilidade ancorada no tripé econômico, social e ambiental”.

Segundo as Políticas de Extensão da UNESC, a extensão praticada na universidade “possibilita a formação profissional do cidadão e credencia comoespaço privilegiado na produção de saberes que possam contribuir para a superação das desigualdades sociais existentes”.

Portanto, nos inúmeros documentos oficiais relacionados à extensão da UNESC, a concepção de extensão escolhida pela Instituição é a que promove o desenvolvimento regional social, humano, por meio das trocas de saberes populares e científicos entre a Universidade e a sociedade. Desta forma, os documentos garantem total relação com a concepção de desenvolvimento de Amartya Sen.

Por derradeiro, ainda resta a análise das atividades de extensão realizadas pelos alunos bolsistas do PROESDE UNESC (2021 e 2022), a fim de observar se, na prática, os preceitos estabelecidos pela UNESC para a extensão se concretizam.

No ano de 2021, os temas abordados nas oficinas (relacionados à saúde, deprevenção à violência, de consciência ambiental, de comunicação e de vocação profissional) foram temas de estímulo ao desenvolvimento humano e de promoção à educação integral. No entanto, em decorrência da pandemia do Covid-19, as atividades de extensão protagonizadas pelos estudantes bolsistas do PROESDE tiveram que ser realizadas de forma remota, fato que prejudicou a interação comunitária. A falta de contato físico com os participantes das oficinas (alunos das escolas estaduais), por meio do *Google Meet*, foi um ponto negativo a destacar. Os adolescentes (alunos participantes das escolas), já cansados de suas aulas nesse modelo, se distraíam muito facilmente. A equipe de coordenação orientou os bolsistas protagonistas a realizarem ao final das oficinas um quiz com os participantes, para que o conteúdo fosse melhor fixado. Mesmo assim, não garantiu a totalidade da participação dos estudantes.

No ano de 2022, o mundo volta à normalidade e as atividades extensionistas do projeto vinculado ao PROESDE da UNESC puderam ser melhor realizadas, de forma presencial. As atividades abordaram diferentes áreas conectadas a aspectos do desenvolvimento humano, como: saúde, educação, arte e cultura, trabalho, meio ambiente e direito. Foram realizadas em diferentes cenários e locais de execução e contemplaram diferentes espécies de públicos. Ao todo, 1829 pessoas. A metodologia utilizada com o público foi participativa, visando o empoderamento e a autonomia, na maioria das oficinas.

Cumpre destacar que o público nem sempre está disposto a receber orientações, quando a oficina ocorre sem uma preparação inicial ou quando a pessoa está com algum problema, como é o caso de pacientes que se encontram em Unidades Básicas de Saúde. Seria mais produtiva a oficina se o público fosse

convidado previamente para estar naquele local para receber as orientações, garantindo o interesse das pessoas e os resultados obtidos.

As oficinas que propiciaram algum tipo de experiência aos participantes foram as que mais promoveram mudanças de hábito ou transformação social. Citam-se, como exemplos: a) a oficina “Aula sensorial de Física”; na qual os estudantes puderam vivenciar vários experimentos, que levarão para sempre em suas memórias; b) outro exemplo é a oficina de “Manejo da Terra”, na qual os estudantes conheceram e plantaram plantas medicinais; c) também a oficina de “Educação Financeira” desperta ao estudante o conhecimento sobre seus gastos e a possibilidade de fazer trocas inteligentes na hora de comprar. Aprender a elaborar uma planilha de gastos pessoais e planejamento financeiro é também uma experiência que pode evitar um endividamento futuro.

Portanto, mesmo com todas as dificuldades encontradas pelo caminho, tanto em razão dos nossos alunos trabalhadores que necessitam obter dispensa do trabalho para poder realizar as atividades de extensão em horário comercial, como também, em razão do público nem sempre estar disposto para participar das atividades, chega-se à conclusão final de que a concepção da extensão da UNESC materializada pelas atividades do Programa PROESDE nos anos de 2021 e 2022 está em consonância com a concepção de desenvolvimento da teoria de Amartya Sen. Contribui para transformar realidades sociais, estimula o desenvolvimento humano, não somente do público externo (participantes do projeto), como também, dos alunos bolsistas que vivenciaram esse tipo de experiência e, por consequência, promove o desenvolvimento regional, segundo a concepção de desenvolvimento proposta por Amartya Sen.

**REFERÊNCIAS**


AGOSTINI, Rosana Rachinski D. Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional do Estado de Santa Catarina (PROESDE) no Meio Oeste Catarinense: Perspectivas de Egressos. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Caçador, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9526738>. Acesso em 10 out. 2021.

ALVES, Vitor. **A Teoria Geral de Keynes**: uma apresentação didática. 2020. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/sobreeconomia/2020/12/01/a-teoria-geral-de-keynes-uma-apresentacao-didatica/>. Acesso em 05 jun. 2023.

ATLAS BRASIL **IDHM no município de Criciúma.** Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/420460#sec-ambiente>. Acesso em 01 jul. 2023.

BASTIANI, Sherlon Cristina De; TREVISOL, Joviles Vitório; PEGORARO, Ludimar. A educação superior em Santa Catarina: um século de história (1917-2017). **EccoS Revista Científica**, n. 47, p. 375-395. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71558957020/html/#:~:text=A%20primeira%20IES%20criada%20foi,marinha%20e%20um%20guarda%2Dlivros>. Acesso em 01 dez. 2022.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan-abr. 2002, n. 19. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 fev. 2023.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). 9 ed. **Escritos de Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 41-64.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). 9 ed. **Escritos de Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 81-126.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). 9 ed. **Escritos de Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 65-69.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). 9 ed. **Escritos de Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 71-79.

BRANDÃO, Carlos Antônio. **Território e desenvolvimento**: as múltiplas escalas entre o local e o global. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL, ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Políticas Públicas**: a porta de entrada para o Ensino Superior. Brasília, DF.

Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/imprimir/3086>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. **Ministério da Economia**. 2021. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/produtividade-e-comercio-exterior/pt-br/assuntos/assuntos-economicos-internacionais/cooperacao-internacional/ocde>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Senado Federal**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/rio20/a-rio20/rio10-participacao-da-sociedade-em-debates-sobre-metas-para-meio-ambiente-pobreza-e-desenvolvimento-sustentavel-dos-paises.aspx>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-norma-pe.html>. Acesso em 27 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%205800&text=DECRETO%20N%C2%BA%205.800%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art>. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf>. Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. IPEA, **Desafios do Desenvolvimento**, 2010. Ano 7. Edição 59. 29 mar 2010. Disponível em: <http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2321:catid=28&Itemid=23>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL, IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/criciuma/historico>. Acesso em 01 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 24 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em 25 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 20 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 2, 13 jul. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm#:~:text=LEI%20No%2010.260%2C%20DE%2012%20DE%20JULHO%20DE%202001.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,Superior%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias>. Acesso em: 1 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1. n. 169, p. 1-2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior- ICES, Disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 nov. 2013. Edição Extra. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12881.htm>. Acesso em: 1 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Extensão universitária: organização e sistematização**. Belo Horizonte. 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/115027687-Extensao-universitaria.html>. Acesso em 10 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/4752-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**. Notas Estatísticas 2019. Brasília, DF. 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/

Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**. Notas Estatísticas 2020. Brasília, DF. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 1 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Universidade Para Todos**. Brasília, DF. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/infografico-como-funciona>. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino**. / Tomás Dias Sant'Ana. *et al.* Alfenas: FORPDI, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi>. Acesso em 27 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programas e Ações**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoes>. Acesso em: 1 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Seleção Unificada – SISU**. Brasília, DF. Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/#/#oquee>. Acesso em: 1 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil - UAB**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>. Acesso em: 1 ago. 2019.

BRASIL**. Plano Nacional de Extensão Universitária Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu**. Disponível em: <http://www.prae.ufrpe.br/sites/prae.ufrpe.br/files/pnextensao_1.pdf>. Acesso em 10 dez. 2022.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, Sérgio, GRACIANO, Mariangela (Orgs). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Ação Educativa, 2006.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo**,** n. 61, p. 25-52, 1º semestre, 2006.

CARVALHO, C. H. A. de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros da USP,** São Paulo, n. 58, Jun. 2014.

CASSOL, Abel; NIEDERLE, Paulo André. Celso Furtado e a Economia Política do Desenvolvimento Latinoamericano. *In*: NIEDERLE, Paulo André; RADOMSKY, Guilherme Francisco Waterloo. (orgs) **Introdução às teorias do desenvolvimento**. Porto Alegre: **Editora da UFRGS**, 2017. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163909/001026149.pdf?sequence>. Acesso em 11 jun. 2023.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação superior:** conceitos, definições e classificações. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000095.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2021.

COMBAT, Flavio Alves. A crise do sistema de Bretton Woods: considerações sobre o papel do dólar na hierarquia monetária internacional. **Revista Estudos Políticos**. v. 10. n.20. 2019/02. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revista_estudos_politicos/issue/archive>. Acesso em: 25 jul. 2021.

CONCEIÇÃO, Ariane Fernandes da; OLIVEIRA, Cíntia Gonçalves de; SOUZA, Dércio Bernardes de. Rostow e os Estágios para o Desenvolvimento. *In*: NIEDERLE, Paulo André; RADOMSKY, Guilherme Francisco Waterloo (Orgs) **Introdução às teorias do desenvolvimento**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163909/001026149.pdf?sequence>. Acesso em 11 jun. 2023.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad de Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, julho 2002.

DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento; LIMA, Kátia Regina Rodrigues.; FERREIRA, Emanuel Lima. A educação superior no limiar do governo Lula da Silva (2003-2010): políticas públicas educacionais nos marcos da reforma universitária. **Revista em Debate** (UFSC), Florianópolis, v. 15, p. 69-82, 2016.

DE MEDEIROS, Márcia Maria 1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL – UM PERCURSO HISTÓRICO. **Revista Barbaquá**/UEMS - Dourados - MS, v. 01, n. 01, p. 09-16, jan-jun 2017.

DINIZ, Eli. O contexto internacional e a retomada do debate sobre desenvolvimento no Brasil contemporâneo. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 493-531, 2011.

FAGUNDES, J. **Universidade e compromisso social:** extensão, limites e perspectivas. 1 ed. Campinas: Unicamp, 1986.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Abordagens teóricas no campo de políticas públicas no Brasil. **Revista do Serviço Público**, v. 69, p. 53-84, Brasília, dez. 2018. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/3583>. Acesso em: 8 nov. 2021.

FARIA, José Henrique de. Desenvolvimento Socioeconômico e Interdisciplinaridade. **Revista Desenvolvimento Socioeconômico em debate**. Criciúma: EdUNESC, 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

FRANCO DIAS, Dhenize Maria. O direito público subjetivo e a tutela dos Direitos Fundamentais Sociais. **Revista Jurídica da Presidência**. Brasília v. 14 n. 102 fev./mai. 2012.

FRANÇA, Damiana. de Matos Costa. Políticas públicas de educação para a população do campo: uma análise do PRONACAMPO a partir da abordagem cognitiva. **Tese** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/147790>. Acesso em 20 nov. 2022.

FRANÇA, Luciano Marcelo. Desenvolvimento Territorial e Pactos Políticos: o caso do Programa de Educação Superior Para o Desenvolvimento Regional (PROESDE) em Santa Catarina de 2003 À 2015. **Tese** – Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6209655>. Acesso em: 10 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS NETO, José Alves de. **A reforma universitária de Córdoba (1918**): um manifesto. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-reforma-universitaria-de-cordoba-1918-um-manifesto>. Acesso em 25 jun. 2023.

FURTADO, Celso. **Cultura e desenvolvimento em época de crise**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FURTADO, Celso. Os desafios da nova geração. **Revista de Economia Política**, v. 24, n. 4, 2004.

FURTADO, Celso. **Pequena introdução ao desenvolvimento econômico**: enfoque interdisciplinar. 2.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1981.

GADOTTI. Moacir. **Extensão Universitária:** Para Quê?. 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2023.

GOMES, Valter; MACHADO TAYLOR, Maria de Lourdes; SARAIVA, Ernani Viana. O ensino superior no Brasil: breve histórico e caracterização. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 42, n. 1, p. 106-129, jan./jul., 2018.

GONÇALVES, Teresinha Maria; MENDONÇA, Francisco de Assis. IMPACTOS, RISCOS E VULNERABILIDADE SOCIOAMBIENTAIS DA PRODUÇÃO DO CARVÃO EM CRICIÚMA/SC (BRASIL). **Revista RA´E GA**, Curitiba, n. 14, p. 55-65, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/viewFile/8276/9094>. Acesso em 02 jul. 2023.

GOULARTI FILHO, Alcides. Diversificação produtiva no sul de Santa Catarina: uma contribuição à história econômica regional. In: GOULARTI FILHO, Alcides (Org). **Ensaios sobre a economia sul-catarinense II.** Criciúma: Editora da UNESC, 2005.

GOULARTI, Juliano Giassi. Um decênio das Secretarias de Desenvolvimento Regional e Santa Catarina: o que mudou? **Desenvolvimento em Questão**. Ijuí, Unijuí, ano 13, n. 29, p. 33-56, jan./mar. 2015.

GRUPO SUNO. Biografia de Robert Solow. Disponível em <https://www.suno.com.br/tudo-sobre/robert-solow/>. Acesso em 11 jun. 2023.

GUERRA, Denise Moura de Jesus. **Ciências e educação popular comunitária:** outros saberes, apropriações outras. Salvador: EDUFRA, 2012, 149 p.

IVO, Anete B. L. O paradigma do desenvolvimento: do mito fundador ao novo desenvolvimento. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. 65, p. 187-210, maio/ago. 2012.

JANTKE, Regina Vasquez. Del Rio; CARO, Sueli Maria Pessagno. A extensão e o exercício da cidadania. In: SILVERES, L. (Org.). **A extensão universitária como princípio de aprendizagem.** Brasília: Líber Livro, 2013.

KINGDON, J. Como chega a hora de uma ideia? In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas Públicas**: coletânea, v. 1. Brasília: ENAP, p. 219-224, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

LEPENIES, Phipipp H. Possibilismo: vida e obra de Albert O. Hirschman. In: **Novos Est. CEBRAP** (83). Mar 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/whWpGfR5RttwGYkRLtrWt5c/?lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2023.

LINDBLOM, C. La política desde la perspectiva del proceso de elaboración de políticas públicas. **El proceso de elaboración de las políticas públicas**. Madrid: Ministerio para las Administraciones Públicas, 1991. p. 09-54.

LOWI, Theodore. Distribuição, regulação, redistribuição [1966]. São Paulo, s.d. Tradução livre de André Villalobos, do texto de T. Lowi "Distribution, regulation. redistribution: the functions of government", publicado en Ripley, R " **Public Politicies and Their Politicies**". NY: Norton Company, 1966. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5066893/mod_resource/content/1/Distribuicao-Regulacao-Redistribuicao-Lowi.pdf>. Acesso em 08 nov. 2022.

MAZZILLI, S. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (*RBPAE*)**. Porto Alegre*,* v*. 27,* n. 2*,* p*.* 205-221*,* maio/ago. 2011. (Periódico científico)

MENDONÇA, A. W. P.C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. mai/jun/jul/ago 2000. n. 14. (Periódico científico)

MULLER, P.; SUREL, Y. **Análise das políticas públicas.** Pelotas: EDUCAT, 2002.

NEVES, Rodrigo. Meleu. das. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) como política pública: implementação e transformações para a educação brasileira. (1999-2020). **Tese** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/214240>. Acesso em 20 out. 2021.

NIEDERLE, Paulo André; RADOMSKY, Guilherme Francisco Waterloo. **Introdução às teorias do desenvolvimento**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163909/001026149.pdf?sequence>. Acesso em 11 jun. 2023.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**. Revista Quadrienal de Ciência da Educação, n. 78, abr. 2002, p. 15-36.

NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M.M. **Bourdieu & a Educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 12 p.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M. W. de; SOUSA, F. R. **Processos educativos em práticas sociais**. São Carlos: UFSCar, 2014.

ONU. **Organização das Nações Unidas**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em 19 jun. 2023.

PAIVA, Ariane Rego. Análise e avaliação de políticas sociais: algumas perspectivas do debate atual. **O Social em Questão**. ano XIX, n. 36. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5522/552264396001/html/>. Acesso em: 02 jun. 2021.

PASOLD, Cesar Luiz. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**: teoria e prática. 13.ed. Florianópolis: Conceito Editorial, 2015.

PIMENTA, Carlos. **Apontamentos breves sobre complexidade e interdisciplinaridade nas Ciências Sociais.** Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

PINHEIRO, Maurício Mota Saboya. As Liberdades Humanas como Bases do Desenvolvimento: Uma Análise Conceitual da Abordagem da Capacidades Humanas de Amartya Sen. **Texto Para Discussão 1794**. Rio de Janeiro: IPEA. Nov. 2012.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A ARTE DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NA BUSCA DO CONHECIMENTO. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012. Disponível em <www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php>. Acesso em 02 jul. 2023.

PIZZI, Loreni. O programa de apoio ao ensino superior no Estado de Santa Catarina, Brasil como política para o acesso à universidade e a inclusão social. **Dissertação**- Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/12671/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20Loreni%20Pizzi.pdf>. Acesso em 10 dez. 2022.

PNUD BRASIL. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/idh>. Acesso em 11 jun. 2023.

POMBO, Olga. Práticas interdisciplinares. **Revista Sociologias**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

RÁDIO ELDORADO. Disponível em: <http://www.am570.com.br/noticia.php?id=2247>. Acesso em 30 jun. 2023.

REIS, Tiago. **Consenso de Washington**: entenda o que foi esse conjunto de medidas liberais. 2019. Disponível em: <https://www.suno.com.br/artigos/consenso-de-washington/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

RIBEIRO, K. S. Q. S. A experiência na extensão popular e a formação acadêmica em fisioterapia. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 29, n. 79, p. 335-346, set./dez. 2009. (Periódico científico).

SACHS, Ignacy. **Ecodesenvolvimento**: crescer sem destruir. São Paulo: Vértice, 1981.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil**. O setor privado. Hucitec: São Paulo, 1999.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do Ensino Superior Brasileiro:** 1808–1990. Documento de Trabalho NUPES, 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2023.

ACAFE. **Plataforma ON das Instituições Comunitárias**. 2023. Disponível em: <https://acafe.org.br/site/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SANTA CATARINA. **AMPESC**. Disponível em: <http://www.ampesc.org.br/legislacao.php>. Acesso em: 19 fev. 2019.

SANTA CATARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989**. Florianópolis: SC, 1989. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/constituicao_estadual_1989.html>. Acesso em: 19 fev. 2019.

SANTA CATARINA, **Lei Complementar nº. 281, de 20 de janeiro de 2005**. Regulamenta o art. 170, os arts. 46 a 49 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Estadual e estabelece outras providências. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2005/281_2005_lei_complementar.html>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SANTA CATARINA, UNIEDU. **Projeto do Curso de Extensão Desenvolvimento Regional 2019**. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/images/legislacao/Projeto%20do%20Curso%20de%20Extens%C3%A3o%20Desenvolvimento%20Regional%202019.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SANTA CATARINA. **Lei n. 17.996, de 2 de setembro de 2020**. Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício financeiro de 2021 e estabelece outras providências. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2020/17996_2020_lei.html>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SANTA CATARINA. **Portaria Normativa nº. 2.180, de 07 de dezembro de 2020**. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/legislacao/portarias-legislacao/1225-portaria-normativa-2180-sed-2020/file#:~:text=PORtaRia%20nORMatiVa%2F2180%20de%2007,lhe%20s%C3%A3o%20conferidas%20pelo%20Art>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SANTA CATARINA. **Secretaria do Planejamento.** Disponível em : <http://www.sc.gov.br/index.php/noticias/temas/desenvolvimento-economico/secretaria-do-planejamento-orienta-regionais-na-elaboracao-de-projetos-no-desenvolvimento-economico>. Acesso em: 19 fev. 2019.

SANTA CATARINA. **UNIEDU**. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde>. Acesso em: 19 fev. 2019.

SARAIVA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (Org). **Políticas públicas**: coletânea. Brasília: ENAP, 2006.

SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (Org). **Políticas públicas**: coletânea. Brasília: ENAP, 2006.

SCHAFASCHEK, Margarida B.; MENEGUEL, Stela M. A promoção do desenvolvimento regional por meio da universidade: um estudo sobre o PROESDE-SC. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME, FURB, v. 4, nº 3, p. 449-479, set./dez. 2009.

SCHAFASCHEK, Margarida Berns. O Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional/SC - PROESDE - Análise sobre sua contribuição para o Desenvolvimento Regional**'**. **Dissertação.** 01/12/2008 193 f. Mestrado em Desenvolvimento Regional. Instituição de Ensino: Universidade Regional de Blumenau: Biblioteca Central. Disponível em: <https://bu.furb.br//docs/DS/2008/337362_1_1.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

SHLICKMANN, Paulo Henrique. A gênese e o desenvolvimento das indústrias de plástico no sul de Santa Catarina. **CaderNAU**, v. 6, n. 1, 2014. Disponível em: < https://periodicos.furg.br/cnau/article/view/4770>. Acesso em: 12 out. 2021.

SCHMIDT, João Pedro. Para entender as políticas públicas: aspectos conceituais e metodológicos. In: REIS, J. R.; LEAL, R. G. (Org.). **Direitos Sociais & Políticas Públicas**. Desafios contemporâneos. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2008, t. 8.

SILVA, Jackson Ronie Sá; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009.

SEMESP, Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. **Mapa do Ensino Superior**. 11ª ed. 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-11/regioes/sul/santa-catarina/>. Acesso em: 09 dez. 2022.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Tradução de Ricardo Doninelli Mendes. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SEN, Amartya. **A Ideia de Justiça**. Tradução de Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SIMPESC. **Sindicato das Indústrias do Material Plástico de Santa Catarina.** Disponível em: <https://www.epsbrasil.eco.br/noticia/view/146/avancos-e-desafios-da-industria-do-plastico-em-santa-catarina-nos-ultimos-20-anos.html>. Acesso em 30 jun. 2023.

SILVA, F. de S. N. da. **Análise crítica quanto efetivação do direito fundamental à educação no Brasil como instrumento de transformação social.** Disponível em: <http://www.lfg.com.br>. Acesso em: 30 abr. 2015.

SILVA, Jackson Ronie Sá; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** Ano. N. 1. Jul. 2009.

SÍVERES, Luiz. **Universidade:** Torre ou Sino? Brasília: Universia, 2006.

SIZENANDO, Joélia Walter. Mineração e espacialidade socioambiental: exploração carbonífera e ocupação territorial em Criciúma, Santa Catarina. Criciúma, SC: 2011.

**Dissertação** (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Ecologia e Gestão de Ambientes Alterados.

SMITH, Kevin B. e LARIMER, Christopher W. **The Public Policy Theory Primer**. Boulder- CO, Westview Press. 2009.

SOUSA, A. L. L. **A História da Extensão Universitária**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p.64-83. 2021.

SOUZA, Celina. **Estado da arte da pesquisa em políticas públicas**. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. Políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

SOUZA, Nali de Jesus de. **Desenvolvimento econômico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

TAVARES, M. das G. M. In: FARIA, D. S. **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina.** Brasília: UNB, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino superior no Brasil** – análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

TOMAZZONI, Edegar Luis. **Turismo e desenvolvimento regional**: dimensões, elementos e indicadores. Caxias do Sul-RS: EDUCS, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina.2020. Site. Disponível em: <https://60anos.ufsc.br/decada-de-1960/>. Acesso em 20 set. 2021.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. **RESOLUÇÃO n. 12/2015/CONSU**. Aprova Políticas de Extensão da UNESC. 2015. Disponível em: <https://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/11863.pdf?1442580444>. Acesso em 27 jun. 2023.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. **RESOLUÇÃO n. 06/2017/CSA**. Aprova o Estatuto da Universidade do Extremo Sul Catarinense. 2017. Disponível em: <https://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/14992.pdf?15082544>. Acesso em 27 jun. 2023.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. **RESOLUÇÃO n. 31/2019/CSA** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2022. 2019. Disponível em: <https://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/17885.pdf?1575054223>. Acesso em 27 jun. 2023.

VALLE, Ione. Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.1, jan./abr. 2007.

VARGAS, Felipe; ARANDA, Yara Paulina Cerpa; RADOMSKY, Guilherme F.W. Desenvolvimento Sustentável: Introdução Histórica e Perspectivas Teóricas. In: NIEDERLE, Paulo André; RADOMSKY, Guilherme Francisco Waterloo (Orgs) **Introdução às teorias do desenvolvimento**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163909/001026149.pdf?sequence>. Acesso em 11 jun. 2023.

VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. **Educação popular na formação universitária:** reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec, 2011.

VIEIRA, Anderson Nunes de Carvalho. **Teoria do Desenvolvimento Econômico**. Os principais modelos caracterizados pelas Principais Escolas de Pensamento Econômico ao longo dos anos. 2017. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/teoria-do-desenvolvimento-economico/447763946>. Acesso em 05 jun. 23.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. A Unesco e as novas perspectivas para o desenvolvimento do Ensino Superior**. EccoS Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo. V. 2. n. 2. 2000. p. 91-107 Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145552>. Acesso em 10 dez. 2022.

# ANEXO(S)

## ANEXO A – PROJETO VIVERCOM EDIÇÃO PROESDE 2022

# RELATÓRIO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO – PROESDE UNESC- UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE VIVERCOM EDIÇÃO PROESDE CRICIÚMA 2022

## APRESENTAÇÃO

A Extensão Universitária é a ação da Universidade junto à comunidade que possibilita o compartilhamento, com o público externo, do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa, garantindo a junção de conhecimento entre a universidade e a sociedade. É a articulação do conhecimento científico com as reais necessidades da comunidade onde a universidade se insere, interagindo e transformando a realidade social. É, portanto, uma das funções da Universidade, promover o desenvolvimento social, cultural, fomentar projetos e programas de extensão que levam em conta os saberes e fazeres populares e garantir valores democráticos de igualdade de direitos, respeito à pessoa e sustentabilidade ambiental e social.

Segundo o artigo 40 do Estatuto da Unesc, com fundamento na Constituição Federal e na Leide Diretrizes e Bases da Educação, a extensão universitária é definida como:

> (...) o processo e prática educativa, cultural e científica que se integra ao ensino e à pesquisa, viabilizando a relação transformadora entre a UNESC e a sociedade e o retorno da aplicação desses aprendizados para a melhoria da prática acadêmica de alunos e professores. (UNESC, 2008).

O projeto VIVERCOM EDIÇÃO PROESDE CRICIÚMA 2022 pretende contribuir com odesenvolvimento regional, buscando a garantia da interdisciplinaridade, da interação entre a universidade e a sociedade, da qualidade e do impacto das ações de extensão, reforçando a missão dauniversidade diante da realidade social. Tem por finalidade desenvolver atividades de extensão universitária no município de Criciúma, estimulando o desenvolvimento regional, nos seus diferentes aspectos, com inclusão social, por meio de ações que contribuem para atingir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da agenda 2030. E, por meio de intervenções de extensão, os acadêmicos

bolsistas do PROESDE ampliam suas competências já desenvolvidas por meio do ensino e da pesquisa, aproximando-se da realidade social e cultural de nosso Estado e, consequentemente, do País.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022) informam que o Município de Criciúma possui uma área territorial de 234,865 km$^2$ e uma população estimada de 219.393 habitantes. Possui um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-IDHM de 0,788,considerado alto, o que lhe confere o 20º. lugar entre as cidade de Santa Catarina, segundo dados doPrograma das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD, em 2010. (BRASIL, PNUD, 2022).No Município de Criciúma, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB é de 6,2 nos anos iniciais e de 4,9, nos anos finais, enquanto que o índice de Educação do Ensino Médio-IDEM é de 4,0. Já o PIB *per capita* (em 2019) é de R$38.244,79 (BRASIL, IBGE, 2022).

Com relação ao tópico Trabalho e Rendimento, é importante observar que, no Município deCriciúma, os dados do IBGE, apontam:

> Em 2019, o salário médio mensal era de 2.5 salários mínimos [sic]. A proporção de pessoasocupadas em relação à população total era de 38.0%. Na comparação com os outrosmunicípios do estado, ocupava as posições 34 de 295 e 53 de 295, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 482 de 5570 e 208 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo [sic] por pessoa, tinha 26.2% da população nessas condições, o que o colocava na posição 178 de 295 dentre as cidades do estado e na posição 5225 de 5570 dentre as cidadesdo Brasil. (BRASIL, IBGE, 2022).

Conhecida como a Capital Brasileira do Carvão, o processo de desenvolvimento de Criciúma ficou marcado por problemas socioambientais e de sustentabilidade, com desordenada urbanização. A qualidade de vida dos habitantes resta prejudicada, principalmente, pela ocupação ilegal dos espaços decorrentes das atividades de mineração, locais que hoje estão estabelecidos novos bairros da cidade, áreas com predomínio de degradação ambiental.

A partir de 1988, o Governo Federal suspendeu os subsídios para a extração do carvão, o quecaracterizou o fim de um ciclo produtivo e uma crise econômica e social. Após o declínio da exploração do carvão, a atividade cerâmica cresceu causando também impactos ambientais, com relação ao uso dos recursos hídricos. (SIZENANDO, 2011). No entanto, de 2003 a 2007, foram abertas novas minas de carvão na região de Criciúma, no subsolo e a céu aberto, alimentando a problemática ambiental, o que sugere o fortalecimento de uma consciência voltada para a sustentabilidade dos recursos

hídricos e terrestres do Município. (GONÇALVES E MENDONÇA, 2007). Assim destacam Gonçalves e Mendonça (2007):

> A problemática socioambiental de Criciúma e região, evidenciada através da degradação doambiente físico natural e social da região, explicita riscos e vulnerabilidade ambiental ímpar.Para que os problemas observados sejam solucionados faz-se necessário um alto investimento na recuperação ambiental da área, na reorientação econômica da região, e, particularmente, em processos de educação ambiental e de formação de consciência crítica da população e de seus dirigentes. Neste aspecto e tomadas as devidas providências, acredita-se que a melhoria das condições econômicas, a intensificação da participação política e a promoção da educação/cultura irão diminuir os impactos dos riscos gerados pela exploraçãodo carvão e reduzirão as condições de alta vulnerabilidade socioambiental.

As ações de intervenção do projeto VIVERCOM EDIÇÃO PROESDE CRICIÚMA 2022estarão conectadas às três dimensões dos ODS, quais sejam: social, ambiental e econômica e atingirãotrês espécies de público: infantil, juvenil e adulto. Deste modo, pretende-se causar impacto no desenvolvimento regional do Extremo Sul de Santa Catarina, em especial, cidadãos do município deCriciúma, com o intuito de sensibilizá-los ou despertá-los para a cidadania com consciência crítica, tendo em vista o papel do cidadão como agente transformador da realidade, compreendendo seu local no mundo e a sua importância para o desenvolvimento sustentável da região.

## JUSTIFICATIVA

O presente projeto de intervenção comunitária VIVERCOM EDIÇÃO PROESDE CRICIÚMA 2022 surge a partir das demandas apontadas pelo Plano de Desenvolvimento Socioeconômico da AMREC, anos 2020 e 2021, elaborado pela UNESC, o qual permite uma análiseda importância da formação profissional e técnica evidenciada por profissionais de diversos setores produtivos, e que, segundo a mesma análise, potencializaria o desenvolvimento regional a partir da qualificação dos serviços prestados.

As ações de intervenção do projeto estarão conectadas a diversos aspectos do Desenvolvimento Regional, como: Saúde, Educação, Arte e Cultura, Trabalho, Meio Ambiente e Direito, bem como, aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, agenda global, com metas a serem cumpridas até 2030. Deste modo, pretende-se causar impacto no desenvolvimento regional doExtremo Sul de Santa Catarina, em consonância aos apelos regionais e globais de sustentabilidade.

A observância dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável-ODS promulgados pelas Nações Unidas (BRASIL, ONU, 2022) em 2015, compõem um apelo global à ação para eliminar a pobreza extrema, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade.

A partir da consolidação de discussões anteriores, como as que foram travadas no Rio de Janeiro em 1992 (Rio 92), passou-se a discutir metas de bem-estar econômico, desenvolvimento social e sustentabilidade, concomitantemente à discussão sobre o conceito de desenvolvimento. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, "a renda passa a ser apenas um dos aspectos do desenvolvimento, e não o seu fim." Assim, considera-se, também, a ampliação das capacidades, das oportunidades e do bem-estar das pessoas. (ESTRATÉGIA ODS, 2022).

Em 1998, foi criado o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, levando em consideraçãotrês dimensões: renda, educação e saúde, visando a comparação entre os Estados, pois, até então, era apenas considerado o Produto Interno Bruto – PIB. (ESTRATÉGIA ODS, 2022).

Em setembro de 2000, firmou-se um compromisso para combater a extrema pobreza e problemas sociais entre 189 países, resultando nos Objetivos do Milênio-ODM. (ESTRATÉGIA ODS, 2022).

Como resultado de diversos diagnósticos e relatórios no mundo, em setembro de 2015, uma agenda mundial adotada durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, elaborou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável-ODS, para serem atingidos até 2030. São 17objetivos com 169 metas, os quais, podem ser divididos em quatro dimensões principais:

> **Social**: relacionada às necessidades humanas, de saúde, educação, melhoria da qualidade devida e justiça.
>
> **Ambiental**: trata da preservação e conservação do meio ambiente, com ações que vão da reversão do desmatamento, proteção das florestas e da biodiversidade, combate à desertificação, uso sustentável dos oceanos e recurso marinhos até a adoção de medidas efetivas contra mudanças climáticas.
>
> **Econômica**: aborda o uso e o esgotamento dos recurso naturais, a produçãio de resíduos, o consumo de energia, entre outros.
>
> **Institucional**: diz respeito às capacidades de colocar em prática os ODS. (ESTRATÉGIA ODS, 2022).

Dentre os 17 objetivos elencados, busca-se contribuir para alcançar os seguintes objetivos, com a execução das atividades extensionistas do projeto VIVERCOM EDIÇÃO PROESDE CRICIÚMA 2022:

> **03 – Saúde e bem-estar:** assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos emtodas as idades.
>
> **04 - Educação de qualidade:** assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
>
> **05 – Igualdade de Gênero:** A igualdade de gênero, com empoderamento de meninas e mulheres. Esse objetivo pede o fim da discriminação (5.1) e da violência (5.2) contra mulheres e meninas.
>
> **06 – Água potável e saneamento:** tem como meta melhorar a qualidade da água, reduzindo a poluição, eliminando despejo e minimizando a liberação de produtos químicos e materiais perigosos, reduzindo à metade a proporção de águas residuais não tratadas, e aumentando substancialmente a reciclagem e reutilização segura globalmente.
>
> **08 - Trabalho decente e crescimento econômico:** promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos.
>
> **10 - Redução das desigualdades:** reduzir as desigualdades no interior dos países e entre
>
> **países.**
>
> **11 – Cidades e comunidade sustentáveis:** tem como uma de suas metas proporcionar o
>
> **acesso universal a espaços públicos verdes, particularmente para mulheres e crianças, pessoas idosase pessoas com deficiência.**
>
> **12 – Consumo e produção responsáveis:** tem como uma de suas metas reduzir pela metadeo desperdício de alimentos *per capita* mundial, em nível de varejo e do consumidor, e reduzir as perdas de alimentos ao longo das cadeias de produção e abastecimento.
>
> **16 - Paz, Justiça e Instituições Fortes**: que tem como uma de suas metas: 16.1 reduzir significativamente todas as formas de violência e as taxas de mortalidade relacionada, em todos os lugares.

No âmbito da dimensão social dos ODS, o projeto VIVERCOM EDIÇÃO PROESDE CRICIÚMA 2022 terá atividades voltadas para arte e cultura, alimentação saudável e educação alimentar, acessibilidade de pessoas com deficiência, educação em saúde, violência contra mulherese crianças (alienação parental).

Na dimensão ambiental, as atividades estarão voltadas a desenvolver a consciência do uso correto do solo; avaliação toxicológica dos efluentes do esgoto sanitário com ouso de plantas bioindicadoras não poluentes e práticas de redução do desperdício dos alimentos. E nadimensão econômica, além da correta utilização dos recursos hídricos e do solo (já citados na dimensão ambiental), o projeto também terá atividades voltadas para a educação financeira e para a capacitação de estudantes para a elaboração de projetos de inovação social, em parceria com o Programa Rede Laço, da Casa Civil. Assim, as atividades contribuirão par atingir as metas dos ODS antes citados (03, 04, 05, 06, 08, 10, 11, 12 e 16).

**OBJETIVOS**

Geral: Desenvolver atividades de extensão universitária que estimulem a consciência crítica cidadã, a fim de que os participantes do projeto se transformem em atores engajados na contribuiçãopara o cumprimento da Agenda 2030 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, visando o desenvolvimento regional, em seus diferentes aspectos.

**ESPECÍFICOS**:

a) Contribuir para o fortalecimento da prática interdisciplinar colaborando na articulaçãointerinstitucional e intersetorial e na integração ensino e comunidade;

b) Capacitar os bolsistas PROESDE para que sejam multiplicadores na difusão doconhecimento dos ODS, em suas dimensões: social, ambiental e econômica;

c) Capacitar estudantes dos cursos de graduação, representantes do Terceiro Setor e os voluntários integrantes do Programa Rede Laço a desenvolver um planejamento para implementar projetos de inovação social;

d) Identificar novas tecnologias e metodologias para a atuação aplicadas à realidade cultural, social e ambiental;

e) Elaborar o material didático de cada temática e distinto para cada público;

f) Promover oficinas de intervenção relativas às temáticas social, ambiental e econômicapara crianças, jovens e adultos, nos locais determinados pelo município;

g) Provocar reflexões acerca do papel do cidadão como agente transformador da realidade;

h) Avaliar 2 (dois) editais de captação de recursos para o terceiro setor publicados naplataforma do Programa Rede Laço;

i) Elaborar diferentes produtos da extensão universitária, nas diferentes temáticas, como informativos, cartilhas, vídeos, exposição de fotos, projetos sociais utilizando a metodologia “PM CANVAS”, etc.

## 2. PÚBLICO ALVO

**Participaram do projeto:**

1- Crianças matriculadas no Ensino Fundamental;

2- Adolescentes e Jovens matriculados no Ensino Médio;

3- Adultos em situação de vulnerabilidade e risco social, cadastrados no Serviço de Proteçãoe Atendimento Integral à Família (PAIF).

## 3. METAS ALCANÇADAS

Como produto final, os participantes (público-alvo) elaboraram diferentes produtos da extensão universitária, nas diferentes temáticas, como informativos, cartilhas, vídeos, exposição de fotos e o desenvolvimento de projetos sociais. Também foi elaborado um caderno contendo informações sobre as intervenções realizadas.

## METODOLOGIA

Nos meses de abril, maio e junho, realizou-se a capacitação dos estudantes bolsistas pelos professores extensionistas da equipe de coordenação do projeto, com a finalidade de realizar o nivelamento de conhecimento acerca dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e suas metas a atingir até 2030, bem como reflexões acerca do papel do cidadão agente transformador da realidade. Divididos entre as temáticas das três dimensões dos ODS (social, ambiental e econômica), se possível,de acordo com sua área de estudos na graduação, os estudantes estudarão a teoria e vivenciaram as práticas de projetos de extensão.

No mesmo período, foram realizadas reuniões com o público-alvo do projeto (determinado em conjunto com o Município de Criciúma), com o objetivo de elaboração de um diagnóstico das demandas relativas às dimensões dos ODS que se pretendeu explorar.

A partir do mês de agosto, foram realizadas as oficinas de intervenção junto ao público-alvo, protagonizadas pelos acadêmicos bolsistas e supervisionadas pelos professores extensionistas orientadores, com periodicidade quinzenal ou mensal, de acordo com a temática. As oficinas foram presenciais, de caráter prático e exploratório, incluindo rodas de conversas, ações comunitárias, feirasde arte e cultura, entre outras

intervenções, todas com a participação efetiva do público, engajado emseu papel de cidadão crítico, agente multiplicador de boas práticas socioambientais.

Ao final do projeto, nos meses de novembro e dezembro, os bolsistas “colheram os frutos” das intervenções, apresentando os produtos em forma de cartilha, vídeo, documentário, entre outros,os quais foram apresentados no Seminário Estadual do PROESDE.

### 6.1. INTERVENÇÕES DESENVOLVIDAS NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA

O quadro abaixo apresenta as intervenções realizadas no município de Criciúma, e os respectivos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável alcançados:

# ODS - Cidades e Comunidades Sustentáveis

| | |
|---|---|
| **INTERVENÇÃO** | ANÁLISE DE ACESSIBILIDADE |
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | Aline Eyng Savi<br>Ana Claudia Garcia BarbosaEvelise Chemale Zancan |
| **PÚBLICO** | Acessibilidade espacial da escola |
| **LOCAL** | Local 01: EMEIEF José Contim Portella, Avenida Universitária, Bairro São Sebastião –Criciúma/SC<br>Local 02: EEB Silva Alvarenga, Rua Manoel João Machado, Bairro Metropol – Criciúma/SC |
| **DATA(S) E HORÁRIO(S)** | Dias 23/08; 30/08 e 14/09, das 13:30 às 17:30 |
| **NOME DOS BOLSISTAS DO PROESDE QUEPARTICIPARAM DA ATIVIDADE** | Participaram 21 bolsistas do PROESDE |
| **OBJETIVO** | Verificar e classificar as condições de acessibilidade espacial, com vistas de apontar alternativas de adequação respeitando as normativas vigentes |

# ODS - Consumo e Produção Responsáveis

| | |
|---|---|
| **INTERVENÇÃO** | PROGRAMA DE AÇÕES EM ECONOMIASOLIDÁRIA - PAES |
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | Dimas de Oliveira Estevam |
| **PÚBLICO** | Alunos e professores do Ensino Médio do Centrode Educação Profissional - CEDUP "Abílio Paulo" – Criciúma, SC |
| **LOCAL** | Laboratório de Nutrição e Gastronomia, UNESC |
| **DATA(S) E HORÁRIO(S)** | 17 de junho de 2022, 19:00 – 22:00<br>23 de agosto de 2022, 19 – 22:00<br>08 de setembro de 2022, 19:00 – 22:00<br>09 de setembro de 2022, 8:30 – 11:30 e 14:00 – 17:00. |
| **NOME DOS BOLSISTAS DO PROESDE QUEPARTICIPARAM DA ATIVIDADE** | Ana Beatriz Leal De Ávila Caroline Teixeira Fidelis Ellen Winkler das Chagas |
| **QUANTIDADE DE PARTICIPANTES DA COMUNIDADE** | 80 pessoas |

| | |
|---|---|
| **NOME DO PROJETO** | PROGRAMA DE AÇÕES EM ECONOMIASOLIDÁRIA - PAES |
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | Dimas de Oliveira Estevam |
| **PÚBLICO** | Alunos e professores do Ensino Médio |
| **LOCAL** | Cedup - Centro de Educação Profissional -Criciúma/SC |
| **DATA(S) E HORÁRIO(S)** | 08 de setembro de 2022, das 08:00 às 12:00 |
| **NOME DOS BOLSISTAS DO PROESDE QUE PARTICIPARAM DA ATIVIDADE** | Fernanda Fernandes Ribeiro, Gabriela Rodrigues Rafael, Gabriela Vieira Pereira. |

# ODS - Educação de Qualidade

| | |
|---|---|
| **INTERVENÇÃO** | ABRINDO CAMINHOS PARA O ENSINO SUPERIOR: EXPLORANDO A FÍSICA PORMEIO DE QUESTÕES DO ENEM |
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | Estevan Grosch Tavares |

| | |
|---|---|
| **PÚBLICO** | Alunos do ensino fundamental |
| **LOCAL** | LAFIEX – UNESC Criciúma – SC |
| **DATA(S) E HORÁRIO(S)** | Data:19/10/2022 e Horário: 08:00 – 11:15 |
| **NOME DOS BOLSISTAS DO PROESDE QUEPARTICIPARAM DA ATIVIDADE** | Suzanna Calandrini Duarte Yasmin Jorge Vargas Jaqueline dos Santos Vitorino |
| **QUANTIDADE DE PARTICIPANTES DA COMUNIDADE** | 48 alunos do ensino médio |

| | |
|---|---|
| **INTERVENÇÃO** | FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PRIMEIRO E SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO MATEMÁTICOS NOS ESTUDANTES |
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | Lucas Sid Moneretto Búrigo |
| **PÚBLICO** | Alunos do quarto ano da Escola Municipal Pascoal Meller de Criciúma |
| **LOCAL** | Laboratório de Matemática da Unesc (sala 208,bloco P) |
| **DATA(S) E HORÁRIO(S)** | 04/11/22 das 13h às 16h 24/09/22 das 13h:30 às 17h |
| **NOME DOS BOLSISTAS DO PROESDE QUEPARTICIPARAM DA ATIVIDADE** | Natalia Gabriel Silva |
| **QUANTIDADE DE PARTICIPANTES DA COMUNIDADE** | 30 alunos e 2 professoras |
| **INTERVENÇÃO** | ARQUEOLOGIA PÚBLICA NO EXTREMO SUL CATARINENSE: PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO E A HISTÓRIA E |

| | |
|---|---|
| | CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS NAS SÉRIES INICIAIS |
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | Juliano Bitencourt Campos |
| **PÚBLICO** | Ensino fundamental II |
| **LOCAL** | Emeb Marechal Rondon – Criciúma Emeb Rubens de arruda ramos - Criciúma |
| **DATA(S) E HORÁRIO(S)** | 11/10/22 (8hs) – 14/10/22 (8hs) |
| **NOME DOS BOLSISTAS DO PROESDE QUEPARTICIPARAM DA ATIVIDADE** | Estefani de Oliveira SerafimSuelen de Biasi Teixeira Vitória Anacleto Patrício |
| **QUANTIDADE DE PARTICIPANTES DA COMUNIDADE** | 139 alunos do ensino fundamental II |

| | |
|---|---|
| **INTERVENÇÃO** | PROJETO DE EXTENSÃO LEITURA LITERÁRIA COM DETENTOS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A CIDADANIA. |
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | Profa. Dra. Cibele Beirith Figueiredo Freitas |
| **PÚBLICO** | Grupo de crianças de 8 a 10 anos |
| **LOCAL** | Casa da Infância Associação Beneficente – Criciúma/SC |
| **DATA(S) E HORÁRIO(S)** | 03/10/2022 – 8h30 às 10h30 |
| **NOME DOS BOLSISTAS DO PROESDE QUEPARTICIPARAM DA ATIVIDADE** | Luciane Toreti Beluco Maria Antonia Martins Domingos |
| **QUANTIDADE DE PARTICIPANTES DA COMUNIDADE** | 8 crianças |

| | |
|---|---|
| **INTERVENÇÃO** | PROJETO DE EXTENSÃO LEITURA LITERÁRIA COM DETENTOS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A CIDADANIA |
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | Cibele Beirith Figueiredo Freitas |

| | |
|---|---|
| **PÚBLICO** | Grupo de crianças de 8 a 10 anos |
| **LOCAL** | Casa da Infância Associação Beneficente |

| | |
|---|---|
| **DATA(S) E HORÁRIO(S)** | 04 de outubro de 2022<br>Horários: 8h30 às 9h30 - 10h às 11h |
| **NOME DOS BOLSISTAS DO PROESDEQUE PARTICIPARAM DA ATIVIDADE** | Magda Helena Pizoni Nascimento Niara Camile Bandeira Alves Schmidt |
| **QUANTIDADE DE PARTICIPANTES DACOMUNIDADE** | 15 crianças |

| | |
|---|---|
| **INTERVENÇÃO** | A ARTE CONTEMPORÂNEA COMOPRÁTICA SENSÍVEL |
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | ALAN FIGUEIREDO CICHELA |
| **PÚBLICO** | Crianças residentes do Lar Azul |
| **LOCAL** | Lar Azul |
| **NOME DOS BOLSISTAS DO PROESDE QUE<br>PARTICIPARAM DA ATIVIDADE** | JULIA CIPRIANO DE FARIAS<br>KARLA RODRIGUES CASTANHA<br><br>KEROLEN TEREZA RODRIGUES<br>LARISSA ALMEIDA OLIVEIRA |
| **INTERVENÇÃO** | ARTE CONTEMPORÂNEA COMO ESPAÇODE FORMAÇÃO |
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | Daniele Cristina Zacarão Pereira |
| **PÚBLICO** | Usuários do CAPS II de Criciúma |
| **LOCAL:** | UNESC |
| **DATA(S) E HORÁRIO(S)** | 20/10/22, das 13h às 17h |
| **NOME DOS BOLSISTAS DO PROESDE QUEPARTICIPARAM DA ATIVIDADE** | ANELISE MARTINS |

| | |
|---|---|
| **QUANTIDADE DE PARTICIPANTES DA COMUNIDADE** | 15 pessoas |

# ODS - Igualdade de Gênero

| | |
|---|---|
| **INTERVENÇÃO** | PROGRAMA DE EXTENSÃO EM DIREITO ECIDADANIA - PEDIC |
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | Monica Ovinski de Camargo Cortina e GiovanaIlka Jacinto Salvaro |
| **PÚBLICO** | Mulheres atendidas nos CRAS (Centro de Referência em Assistência Social) de Criciúma-SC |
| **LOCAL** | CRAS Tereza Cristina, CRAS Vila Miguel e CRAS Renascer |
| **DATA(S) E HORÁRIO(S)** | 1) 16/08/2022 – 14:00 às 15:30 h – CRAS Tereza Cristina.<br>2) 23/08/2022 – 14:00 às 15:30 h – CRAS Vila<br>Miguel.<br>3) 01/09/2022 – 14:00 às 15:30 h – CRAS Renascer. |
| **NOME DOS BOLSISTAS DO PROESDE QUEPARTICIPARAM DA ATIVIDADE** | Antônia Carmelita da Conceição MeloArtur Bittencourt Manfredini<br>Eloyza Neto MachadoGabriela Batista<br>Marisa de Souza Vieira (FUNDES)Ramili Feuser Alves (FUNDES) |
| **QUANTIDADE DE PARTICIPANTES DA COMUNIDADE** | 1) 16/08/2022 – 14:00 às 15:30 h – CRAS Tereza Cristina – Total de 15 mulheres.<br>2) 23/08/2022 – 14:00 às 15:30 h – CRAS Vila<br>Miguel – Total de 28 mulheres.<br>3) 01/09/2022 – 14:00 às 15:30 h – CRAS Renascer – Total de 08 mulheres. |

# ODS - Paz, Justiça e Instituições Eficazes

| | |
|---|---|
| **INTERVENÇÃO** | PREVENÇÃO DA SÍNDROME DA ALIENAÇÃO PARENTAL |

| | |
|---|---|
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | Sheila Martignago Saleh Renise Terezinha Mellilo Zaniboni Letícia e Adriana |
| **PÚBLICO** | Famílias inscritas no CRAS de Criciúma |
| **LOCAL** | CRAS do Cristo Redentor, Rua Cecília Maria Vieira Batista, sn - CristoRedentor |
| **DATA(S) E HORÁRIO(S)** | 17.08.2022, das 14h às 17h |
| **NOME DOS BOLSISTAS DO PROESDE QUEPARTICIPARAM DA ATIVIDADE** | Flávia |
| **QUANTIDADE DE PARTICIPANTES DA COMUNIDADE** | 14 pessoas |
| **INTERVENÇÃO** | PREVENÇÃO DA SÍNDROME DA ALIENAÇÃO PARENTAL |
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | Sheila Martignago Saleh |
| **PÚBLICO** | Famílias inscritas no CRAS de Criciúma |
| **LOCAL** | CRAS da Próspera, Rua José Jerônimo, 70 – Argentina. 3445 8921 |
| **DATA(S) E HORÁRIO(S)** | 18.08.2022, das 14h às 17h |
| **QUANTIDADE DE PARTICIPANTES DA COMUNIDADE** | 19 pessoas |
| **INTERVENÇÃO** | PREVENÇÃO DA SÍN DROME DAALIENAÇÃO PARENTAL |
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | Sheila Martignago Saleh |
| **PÚBLICO** | Famílias inscritas no CRAS de Criciúma |
| **LOCAL** | CRAS do Renascer, Rua Antonio Lima, 202 - Renascer |

| | |
|---|---|
| **DATA(S) E HORÁRIO(S)** | 25.08.2022, das 14h às 17h |
| **NOME DOS BOLSISTAS DO PROESDE QUEPARTICIPARAM DA ATIVIDADE** | Gabriela e Ingrid |
| **QUANTIDADE DE PA RTICIPANTES DACOMUNIDADE** | 09 pessoas |
| **INTERVENÇÃO** | PREVENÇÃO DA SÍNDROME DA ALIENAÇÃO PARENTAL |
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | Sheila Martignago Saleh |
| **PÚBLICO** | Famílias inscritas no CRAS de Criciúma |
| **LOCAL** | CRAS da Santa Luzia,<br>Rua Luís Euríco Tejera Lisboa, 330 – 388 – Promorar Vila Vitoria |
| **DATA(S) E HORÁRIO(S)** | 01.09.2022, das 14h às 17h |
| **NOME DOS BOLSISTAS DO PROESDE QUEPARTICIPARAM DA ATIVIDADE** | Denise, Tayna e Bruna |
| **QUANTIDADE DE PARTICIPANTES DA COMUNIDADE** | 22 pessoas |
| **INTERVENÇÃO** | PREVENÇÃO DA SÍNDROME DA ALIENAÇÃO PARENTAL |
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | Letícia e Joana |
| **PÚBLICO** | Famílias inscritas no CRAS de Criciúma |
| **LOCAL** | CRAS da Tereza Cristina,<br>Rua João Spilere, 1064 – Tereza Cristina |
| **DATA(S) E HORÁRIO(S)** | 06.09.2022, das 14h às 17h |
| **NOME DOS BOLSISTAS DO PROESDE QUEPARTICIPARAM DA ATIVIDADE** | Nicolas e Ednei |

| | |
|---|---|
| | |

| | |
|---|---|
| **QUANTIDADE DE PARTICIPANTES DA COMUNIDADE** | 17 pessoas |

| | |
|---|---|
| **INTERVENÇÃO** | PREVENÇÃO DA SÍNDROME DA ALIENAÇÃO PARENTAL |
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | Cristina, Adriana Rodrigues Kern e Swami |
| **PÚBLICO** | Famílias inscritas no CRAS de Criciúma |
| **LOCAL** | CRAS da Vila Miguel<br>Rua Santa Isaura de Jesus dos Santos, 510 - VilaMiguel |
| **DATA(S) E HORÁRIO(S)** | 13.09.2022, das 14h às 17h |
| **NOME DOS BOLSISTAS DO PROESDE QUEPARTICIPARAM DA ATIVIDADE** | Ruth Lopes e Ana Karolina |
| **QUANTIDADE DE PA RTICIPANTES DACOMUNIDADE** | 23 pessoas |

# ODS - Saúde e Bem-estar

| | |
|---|---|
| **INTERVENÇÃO** | UM OLHAR PARA A SAÚDE MENTAL: CAPACITAÇÃO PARA AGENTESCOMUNITÁRIOS DE SAÚDE |
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | Gislaine Zilli Reus |
| **PÚBLICO** | Agentes Comunitários |
| **LOCAL** | Auditório Municipal - Içara |
| **DATA(S) E HORÁRIO(S)** | 26 de setembro – 13h às 17h |

| | |
|---|---|
| **NOME DOS BOLSISTAS DO PROESDE QUEPARTICIPARAM DA ATIVIDADE** | Janaina França Ferreira Da Rocha, Heloísa Cardoso De Souza, Gustavo Borges, FernandaGislon e Jessica Esteves |
| **QUANTIDADE DE PA RTICIPANTES DACOMUNIDADE** | 56 pessoas |
| **INTERVENÇÃO** | ATENDIMENTO EM ACUPUNTURA E OUTRAS PRÁTICAS INTEGRATIVAS – AMAPI |
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | Évelin Vicente |
| **PÚBLICO** | Agentes de Saúde |
| **LOCAL** | Unidade Básica de Saúde do Centro – Criciúma/SC |
| **DATA(S) E HORÁRIO(S)** | 21/09 e 05/10 das 14h30min às 15h30min |
| **NOME DOS BOLSISTAS DO PROESDE QUEPARTICIPARAM DA ATIVIDADE** | 1-Tainara Rabello2-Thalia Cardoso 3-Victoria Lopes 4-Vitor Lobo |
| **QUANTIDADE DE PARTICIPANTES DA COMUNIDADE** | Dia 21/09: Número de participantes 06Dia 05/10: Número de participantes 24 |
| **INTERVENÇÃO** | CIDADANIA E SAÚDE: CUIDADO COMPARTILHADO AO AUTISTA PROGRAMA DE ATENÇÃO MULTIDISCIPLINAR A SAÚDE DO IDOSO –PAMSI<br>QUINTA DO CHÁ: TROCA DE SABERES SOBRE PLANTAS MEDICINAIS NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE |
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | Marco Antonio da Silva |
| **PÚBLICO** | Escolares matriculados no Centro de Referênciade Assistência Social – CRAS Vila Miguel e CRAS Tereza Cristina, Criciúma, SC. |
| **LOCAL** | Centro de Referência de Assistência Social – CRAS Vila Miguel e CRAS Tereza Cristina,Criciúma, SC. |
| **DATA(S) E HORÁRIO(S)** | 09/06/2022 (16:00 às 19:00 horas) – Reunião inicial, presencial e remota, comos bolsistas do Proesde. Organização do |

| | |
|---|---|
| | calendário de encontros.<br><br>14/07/2022 (16:00 às 19:00 horas) – Reunião de planejamento. Definição das atividades a serem desenvolvidas, definição das plantas que serão abordadas na temática do projeto: Ervas aromáticas e medicinais - uso seguro e indicação culinária. Apresentação de bibliografia de base científica sobre as plantas elencadas (Capim-limão, Erva cidreira, Camomila, Melissa, Hortelã, Poejo, Funcho, Sálvia, Alho, Salsinha, Rabanete, Cenoura,Beterraba).<br>Cronograma de ações. Definição dos locais de ação: CRAS Vila Miguel e CRAS Tereza Cristina, Criciúma, SC.<br>• 04/08/2022. Encontro com a direção dos Centro de Referência de AssistênciaSocial – CRAS Vila Miguel e CRAS Tereza Cristina para apresentação do projeto e aprovação do cronograma e ações propostas.<br>• 11/08/2022. (16:00 às 19:00 horas). Organização do material didático e insumos (folder, cartaz, placas, pá, enxada, colher, terra, mudas/sementes).<br>Cronograma final.<br>• 29/08/2022 (12:30 às 17:30 horas). Ação 1 CRAS Vila Miguel: oficina manejo da terra para plantio de horta de plantas aromáticas e medicinais. Preparo e aduboda terra. Preparo dos canteiros, plantio demudas e sementes.<br>• 30/08/2022. (12:30 às 17:30 horas). Ação1 CRAS Tereza Cristina: oficina manejo da terra para plantio de horta de plantas aromáticas e medicinais. Preparo e adubo da terra. Preparo dos canteiros, plantio demudas e sementes.<br>• 19/09/2022 (12:30 às 17:30 horas). Ação<br>2 CRAS Vila Miguel: oficina 2 – avaliação do desenvolvimento das plantascultivadas na ação 1. Identificação dos fatores que afetam o desenvolvimento das plantas em canteiros. Cuidados com contaminação, presença de animais e insetos. |

| | |
|---|---|
| | Utilização de plantas comestíveis na panificação. Pizzas e seus recheios e condimentos.<br>• 20/09/2022 (12:30 às 17:30 horas). Ação 2 CRAS Tereza Cristina: oficina 2 – avaliação do desenvolvimento das plantas cultivadas na ação 1. Identificação dos fatores que afetam o desenvolvimento das plantas em canteiros. Cuidados com contaminação, presença de animais e insetos.<br>Utilização de plantas comestíveis na panificação. Pizzas e seus recheios e condimentos.<br>• 03/10/2022 (12:30 às 17:30 horas). Ação 3 CRAS Vila Miguel: oficina 3 – Cuidados na coleta e manipulação de plantas medicinais, aromáticas e condimentares. Utilização de plantasmedicinais: infuso e decocto. Indicação do uso das plantas medicinais e aromáticas cultivadas, de acordo com Memento Fitoterápico/2016/ANVISA. Culinária tradicional: salgadosbrasileiros.<br>• 04/10/2022 (12:30 às 17:30 horas). Ação 3 CRAS Tereza Cristina: oficina 3 – Cuidados na coleta e manipulação de plantas medicinais, aromáticas e condimentares. Utilização de plantas medicinais: infuso e decocto. Indicação do uso das plantas medicinais e aromáticas cultivadas, de acordo com Memento Fitoterápico/2016/ANVISA.<br>Culinária tradicional: salgados brasileiros.<br>• 18/10/2022. Reunião de avaliação e encerramentos das atividades. Confecção de relatórios.<br>• 08/11/2022. Reunião de coordenação do Proesde/Unesc. |

| | |
|---|---|
| **NOME DOS BOLSISTAS DO PROESDE QUE PARTICIPARAM DAS ATIVIDADES** | Bolsistas ao programa Atenção À Saúde NosCiclos Da Vida:<br>Any Ketullyn Pirola Bianca De Oliveria Cruz Bartz<br>Erick Cardoso Da Rosa Estefani Behenck Alves Francieli Figueredo PassarelaGiovana Mendonça<br>Isabely Guimaraes Casagrande |
| | Mariana Vieira Pires De Morais Behnker Milena Aguiar<br>Vitoria Do Nascimento Pereira<br><br>Bolsistas ao programa Gestão em saúde:<br>Ana Paula Da Cunha<br>Elisabete Borges Maciel Jaaziel Calandrini Duarte Mileni Paloma Vieira PrestesRaphaela Elisio |
| **QUANTIDADE DE PARTICIPANTES DA COMUNIDADE** | Todas as ações foram desenvolvidas nos dois CRAS, no turno vespertino, com participação de<br>26 escolares no CRAS Tereza Cristina e 28 escolares no CRAS Vila Miguel. Em todas as ações houve o mesmo número de participantes. |

| | |
|---|---|
| **INTERVENÇÃO** | PROGRAMA DE ATIVIDADE FÍSICA, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA (PAFSQ) - CROSSKIDS: BRINCADO DE FORMA ATIVA |
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | Luciano Acordi da Silva |
| **PÚBLICO** | Escolares do ensino fundamental e médio |
| **LOCAL** | Intervenção 1: A Escola Padre Miguel Giaca – 100 anos de comemoração<br>Intervenção 2: Escola: Emeief Prof. Clotildes Maria Martins Lalau |
| **DATA(S) E HORÁRIO(S)** | Intervenção 1 – 29 de julho de 2022 das 13:00hàs 18:00mim<br><br>Intervenção 2 - 26 de setembro de 2022, das 14hàs 17h30min |
| **NOME DOS BOLSISTAS DO PROESDE QUEPARTICIPARAM DA ATIVIDADE** | Angela Da Luz Goulart, Paulo Henrique Machado Bonilha, Ana Luísa Goulart, Yuri Pinheiro Milhomens, Cauã Taraskevicius Abril,Eric Cardoso |

| | |
|---|---|
| | Ferrari, Vinícius Velho Borges |
| **QUANTIDADE DE PARTICIPANTES DA COMUNIDADE** | Intervenção 1- 89 crianças<br>Intervenção 2 – 77 crianças |

# ODS - Trabalho Decente e Crescimento Econômico

| | |
|---|---|
| **INTERVENÇÃO** | PROGRAMA DE EXTENSÃO EM GESTÃOCONTÁBIL (PEGC) |
| **PROFESSOR RESPONSÁVEL** | Milla Lúcia Ferreira Guimarães |
| **PÚBLICO** | Alunos do ensino fundamental |
| **LOCAL** | Criciúma |
| **DATA(S) E HORÁRIO(S)** | junho/22 a setembro/22 |
| **NOME DOS BOLSISTAS DO PROESDE QUEPARTICIPARAM DA ATIVIDADE** | Tatiane Almeida<br>Ítalo Baptista Mattos da SilvaJosué Grassi da Rocha<br>Luan Pedroso Natália de Borba Veiga Nayra de Sousa Moisés Paula Alexandre Xavier Priscila Raiane Henrique Renata Soares dos Santos Richard Felipe Mendes Roberta Dal Pont Colombo<br>Thayse Goudinho |
| **QUANTIDADE DE PARTICIPANTES DA COMUNIDADE** | 40 pessoas |

**RECURSOS**

a) **Humanos** – os recursos humanos, de contrapartida da UNESC,

são as horas dos professores extensionistas que compõem a equipe dos projetos de extensão, capacitando os bolsistas e acompanhando-os na execução das atividades de extensão.

b) **Materiais de consumo** – os materiais de consumo compreendem o transporte dos bolsistas e professores para os locais de execução das atividades, a alimentação para as datas de intervenção e todo o material de expediente para as oficinas.

c) **Materiais Permanentes** – os materiais permanentes são os produtos da extensão, que compreendem os folders, informativos, cartilhas, vídeos, etc, que serão produzidos e entregues ao Município, para os representantes das escolas e entidades de execução do projeto.

d) **Financeiros** – os custos totais previstos são de R$67.350,00, para o ano de execução do projeto de intervenção, com uma projeção de 250 alunos bolsistas no município. No entanto, esse número pode variar, de acordo com o número total de estudantes matriculados.

| **DESPESAS DE CUSTEIO** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ***Transporte*** | **revisto** | **Realizado** | **saldo** | **data pagamento** |
| | **0.000,00** | | | |
| NF 72 - Leo Transportes e Turismo EIRELI | | 800,00 | .200,00 | 0/11/2022 |
| NF 910 - Expresso Coletivo Forquilhinha | | 150,00 | .050,00 | 9/12/2022 |
| NF 34 - Elaine Aparecida de Oliveira | | 1.550,00 | .500,00 | 1/02/2023 |
| **Saldo** | 10.000,00 | 2500,00 | **7.500,00** | |
| ***Alimentação*** | **Previsto** | **realizado** | **Saldo** | **Data pagamento** |
| | **12.500,00** | | | |
| Mercearia e Lanchonete Jordana Ltda Me | | 154,00 | 2.346,00 | 6/01/2023 |
| DCASA Restaurante Ltda | | 68,00 | 1.878,00 | 2/12/2022 |
| | | | | |
| **Saldo** | 2.500,00 | 22,00 | **1.878,00** | |

| *Material de Expediente* | revisto | ealizado | saldo | data pagamento |
|---|---|---|---|---|
| | **2.000,00** | | | |
| NF 396 - Selinger Com de Prod. Agropecuários Ltda | | 58,40 | 1.841,60 | 5/09/2022 |
| NF 75672 - Alcino Zanatta Com de Ferragens | | 50,80 | 1.690,80 | 9/09/2022 |
| NF 387 - VR Cópias LTDA - ME | | 11,50 | 1.479,30 | 3/10/2022 |
| NF 5881 - Multicópias Comércio e Serviços Ltda | | 06,00 | 1.373,30 | 6/01/2023 |
| **Saldo** | 2.000,00 | 26,70 | **1.373,30** | |

# DESPESAS DE CAPITAL

| *Transporte* | Previsto | Realizado | saldo | Data pagamento |
|---|---|---|---|---|
| | **30.000,00** | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| **saldo** | 30.000,00 | - | **0.000,00** | |
| *Placas 40x40* | **Previsto** | **Realizado** | **saldo** | **Data pagamento** |
| | **600,00** | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| **saldo** | 600,00 | - | **00,00** | |
| *oletes* | **Previsto** | **Realizado** | **saldo** | **Data pagamento** |
| | **2.250,00** | | | |
| F 5650980 - Robson Gonçalves da Silva | | 2.250,00 | - | 26/05/2022 |
| | | | | |
| **saldo** | 2.250,00 | 2.250,00 | **-** | |

| **CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES** | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **A TIVIDADES** | **CALENDÁRIO2022** | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| 1-Elaboração do projeto,contato com o Município, demandas | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2-Contato com os bolsistas, capacitação pela equipe de professores extensionistas | | | | | | | | | | |
| 3-Preparação do materialdidático, treinamento | | | | | | | | | | |
| 4-Intervenções/oficinas, feirasculturais, ações comunitárias | | | | | | | | | | |
| 5-Resultados/Produtos originários da extensão | | | | | | | | | | |
| 6-Apresentação dos resultados no Seminario Estadual- ProjetoFinal | | | | | | | | | | |

## AVALIAÇÃO

A avaliação do projeto VIVERCOM edição PROESDE CRICIÚMA 2022 aconteceu de forma contínua, em todas as fases do projeto, tanto pela Instituição (professores da Unesc e coordenação do projeto), bem como pelos responsáveis pelas entidades onde foram desenvolvidas as atividades (escolas, CRAS, AFASC, etc) assim como também, pelos alunos extensionistas (bolsistas do PROESDE) e pelo público, participantes do projeto.

COMPROVANTES ORÇAMENTÁRIOS (ANEXO A)

## BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

BRASIL, IBGE Cidades. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/sao-joao-do-sul/panorama. Acesso em: 18. mar. 2022.

BRASIL, Nações Unidas. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 18. mar.2022.

BRASIL, PNUD. Disponível em: https://www.br.undp.org/. Acesso em 11 mar 2022.

CORRÊA, Edson José (org.). Extensão Universitária – Organização e Sistematização. BeloHorizonte: COOPMED, 2007.

SIZENANDO, Joélia Walter. **Mineração e espacialidade socioambiental:** exploração carbonífera e ocupação territorial em Criciúma, Santa Catarina. Criciúma, SC: 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Ecologia e Gestão de Ambientes Alterados.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **Teoria do Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

UNESC. Políticas de Extensão. Resolução n. 15/2015. Disponível em: https://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/11863.pdf?1442580444. Acesso em 18 mar. 2022.

Criciúma/SC 23 de fevereiro de 2023.

MUNICÍPIO DE CRICIÚMA
GABINETE DO PREFEITO

CLÉSIO SALVARO
Prefeito Municipal

Prefeito Municipal de Criciúma
Assinatura e Carimbo

Assinado de forma digital por LUCIANE BISOGNIN CERETTA:49037811000
Dados: 2023.02.28 15:57:03 -03'00

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Avenida Universitária, n.º 1105 - Bairro Universitário
Caixa Postal 3167 - Criciúma - SC - Brasil
CEP 88806-000 - Fone: (48) 3431-2607
Bloco da Reitoria, 2.º Andar
E-mails: posgrad@unesc.net / pesquisa@unesc.net
CNPJ 83.661.074/0001-04

Responsável da IES
Assinatura e Carimbo da IES