

www.revista.amies.org.br

Revista AMIES

vol. 1, nº 1, 2025 – issn xxxx-xxxx



Desafios Estruturais para o Desenvolvimento Econômico e Social do país pela Educação



ASSOCIAÇÃO DOS MANTENEDORES INDEPENDENTES
EDUCADORES DO ENSINO SUPERIOR



www.revista.amies.org.br

Presidente

Moses Haendel Melo Rodrigues

Vice-Presidente

Ricardo Benedito de Oliveira

Diretor Administrativo

Alexandre José Braga Chaddad

Diretor Técnico

Fernando Passos

1º Conselheiro de Administração

Gervásio Meneses de Oliveira

2º Conselheiro de Administração

Clovis Antônio Chaves Fecury

1º Conselheiro Fiscal

Jouberto Uchôa de Mendonça Júnior

2º Conselheiro Fiscal

Arleide Costa de Oliveira Braga

Secretária Executiva

Priscila Franco Ávalos Lopes Planelis

EXPEDIENTE DA REVISTA

Editor-chefe

Fernando Passos-
Universidade de Araraquara (UNIARA)

Editor-Executivo

Gilberto Gonçalves Garcia
Universidade São Francisco (USF)

Comitê Editorial

Antoni Rulli Neto

Gilberto Garcia

Iahnmark Damasceno

Mariana Passos Beraldo

Tatiane Michelin

Conselho Científico 2025/2026

Antonio Rulli Neto

Edmundo Alves de Oliveira

Geralda Cristina de Freitas Ramalheiro

Gilberto Gonçalves Garcia

Paulo Monteiro Vieira Braga Barone

Edição Técnica

Igor Bento Lino

Tatiane Michelin

Os trabalhos assinados são de inteira
responsabilidade de seus autores.

Copyright (c) 2025 Revista Amies



Este trabalho está licenciado sob uma
licença Creative Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International License.

R349 Revista AMIES [Recurso eletrônico]/Associação dos
Mantenedores Independentes Educadores do Ensino
Superior. v.1, n.1, 2025- Brasília: AMIES, 2025

E- ISSN- 3086-1306

Semestral

Disponível em: <https://amies.org.br>

1. Ensino superior. I. Associação dos Mantenedores
Independentes Educadores do Ensino Superior.

CDU 378

 Contato

AMIES – Associação dos
Mantenedores Independentes
Educadores do Ensino Superior
Endereço: SCS Q. I Ed. Denasa,
BL K Sala 404 – Asa Sul, Brasília – DF,
70354-110

Site Oficial: <https://amies.org.br>

E-mail: amies@amies.org.br

Sumário



Apresentação 7

Artigos

Editorial 9

Artigos

Artigos

EDUCAÇÃO SUPERIOR 5.0 – ESTUDO SOBRE OS LIMITES E POTENCIALIDADES DO MARCO CONSTITUCIONAL E REGULATÓRIO BRASILEIRO DIANTE DO NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL HUMANISTA 11

Priscila Planelis

FORMAÇÃO SUPERIOR, REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO 32

Paulo Rodrigues Vieira

UNIVERSIDADE E TERRITÓRIO: A EXTENSÃO COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL 48

Iago Santos Aguiar | Carlos Eduardo de Aguiar Alves2 | Jheniffer Aparecida Martins
Giovani | Maria Paula Mendonça Vieira | Rosana Lucas de Souza Carvalho

EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA 68

Ricardo Lewandowski

ALGUMAS NOTAS ACERCA DO ART. 209 DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988 82

Ricardo Lewandowski

INCLUSÃO SEM EXCLUSÃO: O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS NA REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS 94

Antonio Rulli Neto



111

**IMPACTOS DA TRANSFORMAÇÃO TECNOLÓGICA
NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS**

José Henrique Paim Fernandes

124

**A RUPTURA EPISTEMOLÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA:
DA GÊNESE ELITISTA À EXTENSÃO CURRICULARIZADA COMO VETOR DE
DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO**

Maria Michelle Bispo Cavalcante Fernandes

154

**PESQUISA UNIVERSITÁRIA E EMANCIPAÇÃO CIDADÃ:
O PAPEL DAS UNIVERSIDADES PRIVADAS NA RESISTÊNCIA À
MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante | Fernando Passos | Edmundo Alves de Oliveira

168

**IMPLANTAÇÃO DE UNIDADES ESTRATÉGICAS DE NEGÓCIOS NA GESTÃO
DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE SANTO AMARO**

Nomes | Nomes



189

**A QUALIDADE COMO PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**



Esmeraldo Malheiros



APRESENTAÇÃO

É com imenso orgulho e expectativa que apresento a primeira edição da *Revista AMIES*, um marco que consolida anos de reflexão sobre o papel transformador da educação superior no desenvolvimento do Brasil.

Mais do que uma publicação acadêmica, esta revista representa o reconhecimento de que as instituições de ensino superior têm uma missão essencial: formar cidadãos capazes de compreender os desafios complexos do mundo atual e criar soluções inovadoras para os problemas que afetam nossa sociedade.

A *Revista AMIES* nasce como um espaço de diálogo qualificado, onde experiências, pesquisas e reflexões se encontram para enriquecer o debate acadêmico nacional. Sua proposta é clara: conectar a educação superior às demandas reais da sociedade, fomentar o pensamento crítico e contribuir para a construção de um país mais justo, próspero e sustentável.

Não por acaso, escolhemos como tema inaugural “Desafios Estruturais para o Desenvolvimento Econômico e Social do País Através da Educação”. Vivemos um momento decisivo, marcado por revoluções tecnológicas, transformações no mercado de trabalho e novas exigências da cidadania. O modelo educacional precisa ser repensado — não apenas para formar profissionais competentes, mas cidadãos conscientes de seu papel social.

Organizamos esta edição em três eixos centrais: Educação e Sociedade, Gestão e Regulação no Ensino Superior, e Inovação e Futuro Educacional. Essa estrutura reflete nossa convicção de que a educação superior deve ser pensada de forma integrada: conectada às demandas sociais, amparada por modelos de gestão eficientes e aberta às possibilidades das novas tecnologias.

Ao longo de minha trajetória na educação superior, tive o privilégio de conhecer pessoas dedicadas a este segmento: líderes, professores e pesquisadores, especialmente das instituições associadas à AMIES. Esta revista é uma plataforma para dar visibilidade a essa produção intelectual e criar pontes entre a academia, os gestores, os formuladores de políticas públicas e todos os que acreditam no poder transformador da educação.



Com grande satisfação contamos nesta edição com a colaboração de autores e especialistas renomados, comprometidos em enriquecer o debate. A participação de representantes dos Três Poderes da República reforça o caráter plural e inclusivo da publicação, ampliando o alcance e a legitimidade das ideias aqui apresentadas.

Esta convergência de vozes autorais reforça nosso compromisso com um diálogo qualificado e plural sobre os rumos da educação superior brasileira. Nesta edição especial da revista, encontramos diversas obras que, cada uma à sua maneira, elucidam como podemos avançar e fortalecer o ensino superior em nosso país. Mais importante ainda, cada contribuição reflete o compromisso coletivo e a responsabilidade social que temos na formação de nossos profissionais.

Ao longo dos anos, tive o prazer de interagir e colaborar com instituições independentes dotadas de potencial inovador, capazes de enfrentar os dilemas impostos pela transformação social e educacional. Tenho orgulho de afirmar que a educação é um motor fundamental para esse desenvolvimento e uma das formas mais eficazes de reduzir as desigualdades sociais.

Faço um convite a todos os leitores — professores, pesquisadores, gestores, estudantes e interessados no futuro da educação — para que se engajem neste debate. Que esta revista sirva de estímulo para novas ideias, pesquisas e práticas inovadoras que contribuam efetivamente para a formação de profissionais preparados para os desafios de um mundo em constante mudança.

Ao ingressar no cenário editorial, a *Revista AMIES* dá seu primeiro passo em uma jornada que vislumbramos como duradoura, relevante e transformadora. Que esta publicação inspire professores, gestores e pesquisadores — hoje e no futuro — a ousar, inovar e acreditar no poder da educação.

Este é apenas o começo. Que a *Revista AMIES* se torne uma referência e um legado para as gerações que virão.

Moses Rodrigues

*Presidente da Associação dos Mantenedores
Independentes Educadores do Ensino Superior – AMIES*



EDITORIAL

É com grande honra e senso de missão que apresento a edição inaugural da *Revista AMIES*. Mais do que o lançamento de uma nova publicação, este momento representa um marco no compromisso das instituições de ensino superior com a valorização do conhecimento, da ciência e da educação de qualidade no Brasil

A *Revista AMIES* nasce de um esforço coletivo, fruto da maturidade institucional e do olhar estratégico de universidades que compreendem o papel transformador da educação em um país marcado por profundas desigualdades. Longe de ser apenas mais um periódico, esta revista se propõe a ser um espaço de pensamento crítico, produção rigorosa e de diálogo com a realidade.

O processo editorial que conduzimos valoriza a excelência acadêmica sem perder de vistas relevância social e a contribuição efetiva em nosso campo educacional. Cada artigo aqui publicado foi selecionado por sua capacidade de contribuir efetivamente para os debates educacionais que o país tanto necessita. Mais que atender critérios técnicos, buscamos textos que dialoguem com os desafios contemporâneos e que conectem com práticas transformadoras.

O tema que abre esta primeira edição - “Desafios Estruturais para o Desenvolvimento Econômico e Social do País pela Educação” - reflete nossa convicção de que a academia deve estar sintonizada com as urgências da sociedade. Estruturamos a publicação em três eixos principais: Educação e Sociedade, Gestão e Regulação do Ensino Superior, e Inovação e Futuro da Aprendizagem. Com eles, buscamos abancar as múltiplas dimensões do fenômeno educacional em sua complexidade.

Como educador há três décadas e defensor incansável da educação como motor de transformação, acredito que a *Revista AMIES* cumpre um papel essencial: provocar, inspirar e construir pontes entre teoria e prática, pesquisa e ação, academia e sociedade.

Que esta publicação seja, desde já, um ponto de encontro para ideias que movem, inquietam e constroem. Que seja também um farol que ilumine caminhos e reafirme o valor da educação como eixo estratégico para o futuro do Brasil.



Seguimos firmes neste propósito, certos de que este é apenas o começo de uma jornada rica e transformadora.

Fernando Passos

Editor-Chefe da Revista AMIES

Universidade de Araraquara – UNIARA

Membro Associado da AMIES



EDUCAÇÃO SUPERIOR 5.0 – ESTUDO SOBRE OS LIMITES E POTENCIALIDADES DO MARCO CONSTITUCIONAL E REGULATÓRIO BRASILEIRO DIANTE DO NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL HUMANISTA

HIGHER EDUCATION 5.0 – Study on the limits and potential of the Brazilian constitutional and regulatory framework in the face of the new humanistic educational paradigm.

Priscila Planelis¹
priscilapanelis@gmail.com

RESUMO

O artigo analisa, sob uma perspectiva jurídico-política, as condições e os limites da regulação do ensino superior brasileiro diante do novo paradigma da Educação 5.0, que alia tecnologia, humanismo e sustentabilidade. Fundamentado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o estudo sustenta que o ordenamento jurídico nacional é compatível com os princípios estruturantes da Educação 5.0, como a personalização da aprendizagem, a formação integral, a ética, a empatia e a interdisciplinaridade, embora persistam barreiras estruturais, culturais e regulatórias que dificultam sua plena implementação. Conclui-se que a consolidação da Educação 5.0 exige políticas públicas que garantam inclusão digital, formação docente continuada, flexibilização curricular e financiamento equitativo, assegurando a efetivação do direito fundamental à educação como instrumento de justiça social e desenvolvimento humano. A Educação 5.0, portanto, emerge como um caminho legítimo para a renovação democrática, ética e humanista da universidade brasileira, em consonância com os valores constitucionais e as demandas de um mundo em transformação.

PALAVRAS-CHAVE

Educação 5.0; Ensino Superior Brasileiro; Regulação Educacional; Direito à Educação; Inovação Humanista; Políticas Públicas Educacionais; Constituição Federal de 1988; Inclusão Digital.

ABSTRACT

This article analyzes, from a legal and political perspective, the conditions and limits of higher education regulation in Brazil in light of the new Education 5.0 paradigm, which combines technology, humanism, and sustainability. Grounded in the Federal Constitution of 1988 and the National Education Guidelines and Framework Law (Law No. 9.394/1996), the study argues that the Brazilian legal framework is compatible with the core principles of Education 5.0, such as personalized learning, holistic development, ethics, empathy, and interdisciplinarity,



although structural, cultural, and regulatory barriers still hinder its full implementation. The study concludes that the consolidation of Education 5.0 requires public policies that ensure digital inclusion, continuous teacher training, curricular flexibility, and equitable funding, thus guaranteeing the realization of the fundamental right to education as an instrument of social justice and human development. Education 5.0 therefore emerges as a legitimate path for the democratic, ethical, and humanistic renewal of Brazilian higher education, consistent with constitutional values and the demands of a transforming world.

KEYWORDS

Education 5.0; Brazilian Higher Education; Educational Regulation; Right to Education; Humanistic Innovation; Educational Public Policy; 1988 Federal Constitution; Digital Inclusion.

INTRODUÇÃO

A universidade contemporânea encontra-se em um em um ponto decisivo de sua trajetória histórica. O avanço acelerado das transformações sociais, tecnológicas e ambientais que caracterizam o século XXI impõe ao ensino superior o desafio de redefinir seus propósitos e métodos, sob pena de perder relevância diante das novas demandas sociais. Os modelos tradicionais, ainda ancorados em práticas e estruturas rígidas, mostram-se insuficientes para responder aos imperativos de uma formação cidadã crítica, inclusiva e integral, capaz de articular conhecimento, ética e responsabilidade social.

Nesse contexto de profundas mudanças, ganha destaque o conceito de Educação 5.0, paradigma emergente que propõe integrar o potencial das tecnologias digitais a valores humanísticos, éticos e colaborativos. Diferentemente de modelos anteriores, que enfatizavam a mera incorporação de ferramentas tecnológicas, a Educação 5.0 busca promover o desenvolvimento pleno do indivíduo e sua inserção consciente em uma sociedade complexa e interconectada. O uso da tecnologia, portanto, deixa de ser um fim em si mesmo para tornar-se instrumento de inclusão, sustentabilidade e construção de bem-estar coletivo.



Apesar do crescente interesse acadêmico e institucional pelo tema, verifica-se que os estudos de natureza jurídica sobre a compatibilidade da Educação 5.0 com o ordenamento normativo brasileiro ainda são incipientes. Essa lacuna entre inovação pedagógica e regulação educacional constitui um dos principais obstáculos à transformação efetiva do ensino superior no país. Assim, a presente investigação orienta-se pela seguinte questão central: em que medida o arcabouço jurídico-regulatório da educação superior brasileira permite ou limita a adoção dos princípios da Educação 5.0?

Parte-se da hipótese de que, embora a legislação educacional nacional, especialmente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), contenha fundamentos compatíveis com os objetivos da Educação 5.0, sua concretização plena ainda depende da superação de assimetrias estruturais e culturais. A efetividade desse novo paradigma requer políticas públicas que promovam a inclusão digital, a formação continuada de docentes e a flexibilização curricular, de modo a harmonizar inovação tecnológica e compromisso social.

O objetivo geral deste estudo é analisar, sob uma perspectiva jurídico-política, as potencialidades e os limites da regulação do ensino superior brasileiro para a implementação da Educação 5.0. Para tanto, o artigo está estruturado em quatro seções, além desta introdução. A primeira examina a educação como direito fundamental consagrado na Constituição de 1988 e como vetor de transformação social. A segunda apresenta a origem e o conceito da Educação 5.0, situando-a no contexto da Sociedade 5.0. A terceira seção discute seus princípios orientadores e o diálogo com o ordenamento jurídico vigente. Por fim, a quarta seção aborda os desafios e oportunidades para a consolidação de um modelo educacional inovador, humano e alinhado às demandas do desenvolvimento sustentável.

Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e analítico, baseada em pesquisa bibliográfica e documental. O referencial teórico articula contribuições da teoria crítica do Direito, dos estudos em políticas públicas e da literatura contemporânea sobre inovação educacional. Complementarmente, apresentam-se estudos de caso que ilustram experiências institucionais alinhadas à lógica da Educação 5.0, buscando integrar teoria, regulação e prática pedagógica.

Dessa forma, o trabalho pretende contribuir para o aperfeiçoamento do debate jurídico e político sobre a transformação da educação superior brasileira, ressaltando que a efetivação dos princípios da Educação 5.0 exige não apenas inovação tecnológica, mas também a reafirmação dos valores constitucionais de igualdade, dignidade humana e justiça social.

EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL E VETOR DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

O direito à educação é consagrado no ordenamento jurídico brasileiro como um direito de natureza fundamental e de caráter social, configurando-se como um dos pilares do Estado Democrático de Direito. Historicamente, a educação tem se revelado instrumento essencial para o desenvolvimento e para as transformações sociais, econômicas e tecnológicas que moldam a realidade de um povo. Trata-se de uma ferramenta voltada não apenas à preparação do educando para o mundo do trabalho, mas também à formação cidadã e à construção de uma sociedade mais justa e participativa. Diante desse papel estruturante, impõe-se refletir sobre as adequações jurídicas e práticas necessárias à luz dos avanços tecnológicos e das novas exigências sociais do século XXI.

A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como direito fundamental, conferindo-lhe amplitude e importância inéditas na ordem constitucional brasileira. O texto de 1988 incorporou valores já consagrados no plano internacional, como os previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (artigo 26) e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 (BRASIL, 1988; ONU, 1948), reconhecendo a educação como meio indispensável para o pleno desenvolvimento da pessoa e para o exercício da cidadania. Nesse sentido, autores como Duarte (2007) e Moraes (2003) destacam que a Constituição de 1988 assegura à educação as características de universalidade, igualdade de oportunidades e promoção da dignidade humana, o que a situa no núcleo essencial dos direitos sociais.

A compreensão da educação como direito fundamental também se relaciona à evolução histórica das chamadas dimensões dos direitos. O jurista Karel Vasak, ao propor a classificação dos direitos humanos em gerações, associou o desenvolvimento desses



direitos aos ideais da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade. Embora a terminologia “gerações” tenha sido amplamente utilizada, parte da doutrina, como Bonavides (2006), passou a adotar a expressão “dimensões” por compreender que os direitos não se sucedem de forma linear, mas se sobrepõem e complementam. Nessa perspectiva, a educação insere-se na segunda dimensão dos direitos fundamentais, que demanda uma atuação positiva do Estado para assegurar condições materiais à sua efetivação.

O artigo 6º da Constituição Federal de 1988 reforça essa natureza ao elencar a educação como o primeiro dos direitos sociais, ao lado da saúde, do trabalho, da moradia, da segurança e da previdência social. Já o artigo 205 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Essa concepção expressa a dimensão multifuncional da educação, que vai além da mera capacitação técnica e assume papel formativo, ético e emancipatório.

Destaca-se, ainda, que o direito à educação é o primeiro dos direitos sociais mencionados no artigo 6º da CF/88, ao lado da saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e da assistência aos desamparados. Desta forma, pode se entender a educação como direito socialmente prioritário na ordem das prestações as quais se obrigam o Estado.

Percorrendo o texto constitucional, tem-se o artigo 205 que apresenta uma conceituação mais abrangente, da “*educação como direito de todos*” e a atribui como dever não somente ao Estado, mas também da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao “*pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”. Esse texto expressa o caráter multifuncional da educação: não apenas como ferramenta de capacitação técnica, mas como meio de promoção da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III).

O detalhamento dessa previsão constitucional ocorre por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O artigo 2º da LDB reafirma que a educação tem como finalidades o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para

o trabalho. Ao mesmo tempo, a lei estabelece a articulação entre os diversos níveis e modalidades de ensino, atribuindo ao ensino superior a responsabilidade de formar profissionais qualificados, produzir conhecimento científico e contribuir para o desenvolvimento nacional. A LDB, portanto, materializa o dever do Estado e da sociedade de promover uma educação que una conhecimento, ética e responsabilidade social.

Essa visão encontra respaldo na pedagogia histórico-crítica proposta por Dermeval Saviani, para quem o trabalho educativo é o ato de produzir, de modo intencional, em cada indivíduo, a humanidade que é construída historicamente pelo conjunto dos homens. Nessa perspectiva, a escola tem a função social de transmitir o saber sistematizado, permitindo que as novas gerações se apropriem das conquistas culturais e científicas da humanidade (Saviani, 2008). Assim, a educação assume papel transformador, contribuindo para a emancipação do sujeito e o fortalecimento do tecido social.

Ante aos fundamentos legais e constitucionais na ordem jurídica brasileira verifica-se que a educação deve ser promovida para o desenvolvimento integral do educando e sua capacitação técnica para atuar ativamente no meio. Desta forma, é possível afirmar que a legislação nacional reconhece que educação não é estática, mas tem uma dinâmica que lhe é própria em razão de permitir seu constante aperfeiçoamento frente aos novos desafios advindos das transformações sociais.

No contexto contemporâneo, os avanços tecnológicos impõem novas demandas ao processo educativo, exigindo atualização constante dos métodos e das finalidades do ensino. A sociedade digital e conectada, caracterizada pelo uso intensivo de tecnologias da informação e comunicação, introduz o desafio de integrar inovação tecnológica e formação humanista. Essa inovação deve ser orientada ao desenvolvimento integral do sujeito, numa perspectiva holística abrangendo os diversos aspectos do ser, em busca de uma atuação crítica na sociedade e à construção de soluções éticas para problemas complexos no intuito de tornar a educação mais humanizada e democrática (Santos, Oliveira e Carvalho, 2019).

A Educação 5.0 não se apresenta em oposição aos marcos normativos vigentes, mas como um movimento de atualização das práticas educacionais diante das transformações sociais e tecnológicas do século XXI. Essa proposta reforça o papel da educação como



meio de concretização da dignidade da pessoa humana, princípio fundamental previsto no artigo 1º, inciso III, da Constituição. Ao conjugar inovação tecnológica e compromisso social, a Educação 5.0 reafirma os fundamentos constitucionais e legais da política educacional brasileira, aproximando-se do ideal de um ensino inclusivo, equitativo e de qualidade.

A incorporação da lógica 5.0 ao ensino superior deve, portanto, ser compreendida como condição necessária à efetivação dos direitos fundamentais. Em um contexto global em que o conhecimento e a tecnologia são vetores de desenvolvimento e inclusão, a educação passa a ser elemento estratégico para o exercício da cidadania e para a redução das desigualdades. Nesse sentido, a convergência entre o arcabouço jurídico brasileiro e os novos paradigmas educacionais confirma o papel da universidade como espaço de produção de saber, inovação e justiça social. Ao integrar habilidades técnicas, competências socioemocionais e valores democráticos, a educação superior cumpre sua função constitucional de promover o desenvolvimento humano, científico e cultural do país.

ORIGEM E CONCEITO DO TERMO EDUCAÇÃO 5.0

A educação, enquanto direito fundamental universalmente reconhecido, tem passado por transformações profundas em sua concepção e em suas práticas ao longo das últimas décadas. Essa evolução acompanha as mudanças econômicas, tecnológicas e sociais que redefinem constantemente sua função na sociedade contemporânea, deslocando o foco da mera transmissão de conteúdo para uma abordagem que valoriza a inovação, a inclusão e o desenvolvimento integral do ser humano.

Inserida nesse contexto evolutivo, a concepção de Educação 5.0 surge alinhada à proposta japonesa de Sociedade 5.0, que busca integrar a alta tecnologia ao bem-estar social, colocando o ser humano no centro do processo de transformação digital (Hamedani, Aslam, *et al.*, 2024). Nos termos da Sociedade 5.0, a educação deixa de ser meramente um processo técnico para tornar-se um vetor de soluções sociais complexas, sustentabilidade e responsabilidade ética, abrindo caminho para a formação de cidadãos críticos e solidários em uma era marcada pela convergência tecnológica e desafios globais (Silva, Felcher e Folmer, 2024).



A emergência da Educação 5.0 está diretamente relacionada à trajetória histórica das transformações dos modelos educacionais. Cada etapa desse percurso refletiu as demandas e os desafios de seu tempo, influenciando as práticas pedagógicas e o papel social da educação. Até o século XIX predominou a chamada Educação 1.0, caracterizada por um modelo elitista e excludente, voltado à formação de grupos restritos e à transmissão oral do conhecimento. O professor era o centro do processo e o aluno desempenhava um papel passivo, limitado à memorização e à repetição de conteúdo. Tratava-se, portanto, de um sistema unidirecional, onde o aluno era um receptor passivo, e a avaliação, em grande parte, se dava pela capacidade de replicar informações (Civitarese, 2025).

Com a Revolução Industrial e a crescente demanda por mão de obra qualificada, surgiu a Educação 2.0. Este modelo buscou massificar o ensino, organizando-o em grandes turmas e padronizando currículos para a formação de trabalhadores qualificados para o novo mercado. Embora ainda centrado no professor, que se mantinha como a principal fonte de conhecimento, a Educação 2.0 introduziu métodos mais estruturados, focados na repetição, disciplina e desenvolvimento de habilidades técnicas específicas. As salas de aula tornaram-se ambientes uniformes, onde os alunos seguiam o mesmo ritmo, e a personalização era quase inexistente. Apesar de promover a expansão do acesso à educação como um direito e ferramenta para mobilidade social, a autonomia do estudante permanecia limitada, preparando-o principalmente para funções operacionais e repetitivas (Civitarese, 2025; Peixoto e Matta, 2023).

Entre o final da década de 1990 e o início dos anos 2000 começou a se consolidar a Educação 3.0, que coincidiu com a disseminação da internet, o surgimento das plataformas digitais de conteúdo e os primeiros ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), mas ainda com pouca interatividade. Nesse contexto, a ênfase recaiu sobre a inclusão tecnológica e a digitalização do conteúdo educacional. O aluno passou a acessar materiais em múltiplos formatos e em diferentes plataformas, ainda que, na maioria das vezes, permanecesse em uma posição passiva de consumidor de informações (Souza e Schneider, 2022). Exemplo emblemático dessa fase é o uso ampliado de sistemas como o *Moodle* e o desenvolvimento de AVAs institucionais por universidades e centros de educação a distância.



No Brasil, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2006, é um marco institucional que integra essa fase, ao promover acesso à educação superior mediada por tecnologias.

Em seguida, com o avanço das chamadas tecnologias 4.0 e a intensificação da automação e da inteligência artificial, emerge a Educação 4.0, entre os anos de 2010 e 2019. Essa abordagem propõe uma profunda revisão do modelo tradicional, incorporando metodologias ativas, aprendizagem personalizada, uso de big data, gamificação e competências para o século XXI. O estudante assume um papel mais autônomo e construtivo, e o professor torna-se um mentor responsável por guiar processos interativos e colaborativos (Civitarese, 2025). Instituições como o Centro Universitário SENAI CIMATEC, na Bahia, são pioneiras no Brasil em currículos baseados em competências digitais e projetos interdisciplinares. Internacionalmente, universidades como o MIT e a *Finland University* passaram a aplicar laboratórios de inovação educacional integrados à formação acadêmica.

A partir de 2020, impulsionada pela pandemia da Covid-19 e pela agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, consolida-se o paradigma da Educação 5.0, inspirado na proposta de Sociedade 5.0 desenvolvida pelo governo japonês em 2016, que propôs o uso da tecnologia para solucionar problemas sociais de forma sistêmica e integrada. Esse conceito surge com o objetivo de aliar a tecnologia de ponta (inteligência artificial, robótica, big data, blockchain) aos valores humanos e de bem-estar social, com vistas à melhora da qualidade de vida, cura de doenças, inclusão social e cuidado com o meio ambiente (Garg, Babu E Balas, 2024).

Autores como Alharbi (2023) e Hamedani et al. (2024) destacam que a Educação 5.0 amplia o escopo da Educação 4.0 ao integrar as inovações tecnológicas com princípios humanistas e éticos, buscando formar cidadãos empáticos, conscientes e comprometidos com o bem comum. O uso da tecnologia, nesse contexto, é intencional e orientado à solução de desafios sociais, como a desigualdade, a exclusão digital e a crise ambiental. Assim, a Educação 5.0 transforma a tecnologia em instrumento de cidadania e solidariedade, e não em fator de segregação.

A análise histórica das transformações educacionais permite compreender que a Educação 5.0 representa a culminância de um processo de humanização do ensino. A trajetória iniciada com a

Educação 1.0, voltada à elite e à repetição de saberes, evoluiu para modelos mais inclusivos e tecnológicos, culminando em uma concepção que busca harmonizar a inteligência artificial com a inteligência emocional. O foco desloca-se do ensino centrado no professor para a aprendizagem centrada no estudante e na sua inserção ética e social no mundo.

Mais do que um novo estágio técnico, a Educação 5.0 configura-se como uma mudança de paradigma. A Educação 5.0 ultrapassa o âmbito das metodologias pedagógicas. Representa uma filosofia educacional alicerçada na valorização da dignidade humana e no compromisso com a regeneração e o uso responsável dos recursos do planeta. (Fernandes, 2025)

Ao integrar tecnologia, empatia e sustentabilidade, propõe uma educação orientada ao desenvolvimento integral do sujeito e à construção de soluções éticas para problemas globais. Tal concepção dialoga diretamente com os princípios constitucionais da educação brasileira, que preveem a promoção da cidadania, a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento da pessoa humana. Por essa razão, o reconhecimento e a implementação da Educação 5.0 no ensino superior brasileiro não se restringem à inovação pedagógica, mas envolvem a reafirmação do sentido público, social e jurídico da educação como direito fundamental.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO 5.0

A proposta da Educação 5.0 representa um avanço significativo na forma de compreender o papel da educação diante dos desafios contemporâneos. Ao articular excelência técnica e valores éticos e sociais, esse modelo supera abordagens anteriores centradas apenas na inovação tecnológica e propõe uma concepção de ensino verdadeiramente humanista, interdisciplinar e orientada ao desenvolvimento integral da pessoa. Seus princípios dialogam de maneira direta com os fundamentos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), reafirmando o compromisso com a formação cidadã, a dignidade humana e o bem-estar coletivo.

Um dos princípios estruturantes da Educação 5.0 é o desenvolvimento humano e socioemocional. Essa perspectiva reconhece



que o processo educativo deve abranger não apenas a dimensão cognitiva, mas também as habilidades interpessoais e emocionais, como empatia, colaboração, resiliência e pensamento crítico (Silva, Felcher e Folmer, 2024). Essa diretriz se harmoniza com o artigo 205 da Constituição Federal, que estabelece como finalidade da educação o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania. Também encontra respaldo no artigo 2º da LDB, que orienta a educação pelos ideais de liberdade, solidariedade e respeito ao bem comum. A educação, portanto, não se limita à formação técnica, mas visa a construção de sujeitos conscientes, críticos e socialmente comprometidos.

Outro princípio estruturante da Educação 5.0 é a personalização da aprendizagem, a partir do reconhecimento da singularidade de cada estudante. A adoção de tecnologias educacionais baseadas em inteligência artificial, big data e plataformas adaptativas permite a construção de percursos formativos mais inclusivos e dinâmicos, em que o aluno é agente de sua própria aprendizagem. Essa aprendizagem personalizada é um aspecto importante da Educação 5.0 porque visa adaptar a experiência de aprendizagem às necessidades e habilidades individuais de cada aluno (Ahmad, Umirzakova, *et al.*, 2023). Essa abordagem encontra respaldo jurídico no artigo 206, inciso III, da Constituição Federal, ao prever como princípio do ensino a “*pluralidade de ideias e concepções pedagógicas*”, e na LDB, ao valorizar a autonomia do estudante e a diversidade de métodos e práticas pedagógicas adequadas às diferentes realidades educacionais.

A integração entre tecnologia e valores sociais constitui outro eixo central da Educação 5.0. Nesse paradigma, o uso de recursos tecnológicos deve estar a serviço da inclusão, da equidade e da resolução de problemas complexos, como a exclusão digital, as desigualdades regionais e a crise ambiental (Ahmad, Umirzakova, *et al.*, 2023). A ideia de um uso ético e crítico da tecnologia educacional alinha-se ao princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (CF/88, art. 206, I) e ao dever do Estado de garantir padrões mínimos de qualidade do ensino (art. 4º da LDB), o que inclui a oferta de recursos pedagógicos adequados e compatíveis com as exigências contemporâneas.

A acessibilidade e a conectividade, viabilizadas por ferramentas como realidade aumentada, ambientes virtuais interativos e

recursos de gamificação, também se inserem entre os pilares da Educação 5.0. Tais instrumentos ampliam o engajamento discente, diversificam os processos de aprendizagem e contribuem para a superação de barreiras socioeconômicas e geográficas. Essa dimensão tecnológica inclusiva concretiza o direito à educação previsto no artigo 6º da Constituição Federal, conferindo-lhe efetividade em sua dimensão social e emancipatória.

A interdisciplinaridade e a colaboração constituem igualmente princípios fundamentais da Educação 5.0. Ao propor a integração entre áreas do conhecimento e o desenvolvimento de projetos coletivos, esse modelo favorece a construção de soluções criativas e contextualizadas para problemas complexos. Essa prática pedagógica rompe com a fragmentação tradicional do ensino e reforça a ideia de que o aprendizado deve ser situado, significativo e socialmente útil. Currículos flexíveis que articulam diversas áreas do conhecimento por meio de projetos significativos e contextualizados estimulam nos alunos uma visão sistêmica dos fenômenos sociais, culturais, científicos e ambientais, conectando a aprendizagem às necessidades e realidades dos estudantes (Miranda, 2024).

Essa abordagem proposta pela Educação 5.0 transcende a tradicional visão fragmentada dos saberes, favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Neste sentido, se alinha aos objetivos do ensino superior previstos no artigo 43 da LDB, especialmente no que se refere ao estímulo à criação cultural, à pesquisa científica e à difusão do conhecimento para o bem coletivo. Dessa forma, trata-se de um princípio que não só inova pedagogicamente, mas também reafirma a função social da universidade e seu papel constitucional na promoção do desenvolvimento nacional sustentável, integrado e solidário.

A Educação 5.0, ao incorporar esses princípios, não representa ruptura com o ordenamento jurídico brasileiro, mas sim seu aprofundamento e atualização diante das exigências do século XXI. O paradigma humanista-tecnológico que a sustenta é compatível com a estrutura constitucional da educação, que estabelece a centralidade do ser humano e a busca pela igualdade substancial. A formação integral do estudante, a valorização da diversidade, o uso responsável da tecnologia e a promoção do bem comum são, portanto, dimensões convergentes entre o novo modelo e os valores jurídicos consagrados pela Constituição de 1988 e pela LDB.



DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA IMPLEMENTAR A EDUCAÇÃO SUPERIOR 5.0

A implementação da Educação 5.0 no ensino superior brasileiro representa, ao mesmo tempo, um desafio estrutural e uma oportunidade estratégica de reconexão entre a universidade e as demandas sociais contemporâneas. Trata-se de um processo que exige a reformulação de práticas pedagógicas, a revisão de modelos institucionais e a adequação dos marcos regulatórios, de modo a permitir a plena integração entre inovação tecnológica, humanismo e compromisso público. O avanço desse paradigma depende, portanto, de um esforço coordenado entre Estado, instituições e sociedade civil, orientado pelos princípios constitucionais da igualdade, da dignidade humana e do direito à educação.

Entre os principais obstáculos à consolidação desse novo modelo destaca-se a desigualdade estrutural existente entre instituições públicas e privadas, bem como entre as diferentes regiões do país. O Censo da Educação Superior de 2022 evidencia disparidades significativas em infraestrutura tecnológica, conectividade e acesso a recursos digitais, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. Essa assimetria compromete a democratização das práticas inovadoras e limita a equidade de oportunidades educacionais, contrariando o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola previsto no artigo 206, inciso I, da Constituição Federal.

Outro desafio relevante diz respeito à resistência cultural à inovação pedagógica. Muitas instituições ainda se encontram ancoradas em modelos tradicionais de ensino, baseados em aulas expositivas, avaliações conteudistas e currículos fragmentados. Esse paradigma conservador dificulta a adoção de metodologias ativas e de práticas interdisciplinares que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem (Vorecol, 2024). A superação dessa barreira requer políticas institucionais voltadas à valorização da docência, à formação continuada de professores e à promoção de uma cultura organizacional aberta à experimentação e à colaboração.

Do ponto de vista regulatório, observa-se um cenário de transição. Iniciativas recentes do Ministério da Educação, como a Resolução CNE/CES nº 1/2022, que reconhece as microcertificações, as trilhas formativas e a validação de saberes prévios, representam um avanço na flexibilização curricular e na personalização da

aprendizagem. Contudo, ainda falta um sistema normativo mais abrangente que ofereça segurança jurídica às instituições e incentive a inovação pedagógica sem comprometer a qualidade e a finalidade pública da educação superior. A ausência de parâmetros claros de avaliação e acompanhamento dessas experiências constitui, portanto, um ponto crítico a ser superado.

As oportunidades, por sua vez, revelam-se na articulação entre ensino, pesquisa, extensão e inovação. Iniciativas como laboratórios de impacto social, *hackathons* acadêmicos e parcerias entre universidades e empresas de tecnologia demonstram que o ensino superior brasileiro é capaz de incorporar a lógica da Educação 5.0 e produzir resultados socialmente relevantes. O uso de tecnologias como inteligência artificial, realidade aumentada e análise de dados pode potencializar essas experiências, desde que acompanhado de políticas de inclusão digital e salvaguardas éticas que assegurem a proteção de dados e a equidade de acesso. Nesse sentido, o relatório *Reimagining Our Futures Together*, publicado pela UNESCO em 2021, destaca a necessidade de um novo contrato social para a educação, baseado na cooperação, na sustentabilidade e na justiça intergeracional.

A consolidação da Educação 5.0 requer, portanto, a definição de responsabilidades complementares entre os diferentes atores da educação superior. Aos gestores institucionais cabe formular estratégias de inovação pedagógica que priorizem a inclusão, a sustentabilidade e o impacto social. Aos docentes compete a tarefa de reconfigurar suas práticas, adotando metodologias participativas, mediação tecnológica crítica e processos avaliativos formativos. Aos formuladores de políticas públicas incumbe garantir financiamento equitativo, conectividade universal e marcos regulatórios que incentivem a inovação com responsabilidade social, especialmente nas regiões mais vulneráveis do país.

A Educação 5.0 não deve ser compreendida como modelo elitizado ou tecnocrático. Quando orientada pelos princípios constitucionais da igualdade e da dignidade humana, ela se torna instrumento eficaz de reconstrução do papel social da universidade. Ao aliar tecnologia, empatia e compromisso ético, o ensino superior pode cumprir sua função constitucional de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho, conforme previsto no artigo 205 da Constituição Federal.



A incorporação dos princípios da Educação 5.0 também tem potencial para elevar o desempenho da educação superior brasileira em indicadores internacionais. Rankings como o *Times Higher Education* e o *QS World University Rankings* valorizam critérios diretamente relacionados à inovação pedagógica, à sustentabilidade, à produção científica aplicada e ao engajamento social. A adoção de práticas alinhadas à lógica 5.0, portanto, contribui não apenas para a realização do direito à educação, mas também para o fortalecimento da competitividade e da relevância global das universidades brasileiras.

O momento atual é decisivo. A Educação 5.0 oferece ao ensino superior brasileiro a oportunidade de modernizar suas estruturas e reafirmar sua função pública à luz dos valores constitucionais. A inovação tecnológica, quando guiada por propósitos humanistas e por políticas inclusivas, pode tornar-se instrumento de emancipação social e de concretização dos direitos fundamentais. Cabe ao Estado e às instituições de ensino assegurar que essa transformação não aprofunde desigualdades, mas amplie oportunidades, garantindo que o futuro da educação seja, antes de tudo, um projeto coletivo de cidadania e justiça social.

CONCLUSÕES

A consolidação da Educação 5.0 no ensino superior brasileiro representa uma oportunidade estratégica para concretizar os princípios constitucionais que fundamentam o direito à educação, conforme disposto nos artigos 205, 206 e 214 da Constituição Federal de 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ao articular o uso ético e intencional das tecnologias digitais com a promoção da dignidade da pessoa humana, da sustentabilidade e da inclusão social, a Educação 5.0 reafirma a centralidade da universidade na formação integral dos indivíduos e no fortalecimento da cidadania. Trata-se de um caminho de renovação democrática e humanista que recoloca a educação no centro do desenvolvimento nacional.

O estudo demonstrou que os princípios estruturantes da Educação 5.0, como a personalização da aprendizagem, o desenvolvimento socioemocional, a interdisciplinaridade, a imersão tecnológica crítica e o compromisso ético e social, encontram respaldo



no ordenamento jurídico brasileiro e ampliam sua efetividade. Esses princípios estão em consonância com a missão constitucional da educação, que é promover o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. A convergência entre os fundamentos da Constituição, a LDB e as práticas da Educação 5.0 indica que a inovação tecnológica, quando orientada por valores humanos, pode reforçar a função pública da universidade e sua contribuição para o bem comum.

A implementação plena da Educação 5.0 requer, portanto, uma ação coordenada entre Estado, instituições de ensino e sociedade. Ao poder público compete formular e executar políticas que assegurem financiamento equitativo, conectividade universal e regulamentação favorável à inovação com responsabilidade social. Às instituições de ensino cabe adotar estratégias pedagógicas e administrativas que promovam o protagonismo discente, a formação docente permanente e a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Aos educadores, impõe-se o compromisso de ressignificar suas práticas, tornando-se mediadores de processos de aprendizagem mais humanos, críticos e transformadores.

A Educação 5.0 não deve ser vista como um modelo elitizado ou excludente, mas como um paradigma de inclusão e renovação democrática. Sua adoção contribui para aproximar o sistema educacional brasileiro dos ideais constitucionais de igualdade e justiça social, transformando o uso da tecnologia em ferramenta de emancipação e não de segmentação. A universidade, como espaço de formação intelectual e ética, tem papel central na promoção desse novo modelo, capaz de conciliar a produção de conhecimento científico com a responsabilidade social e a sustentabilidade.

Conclui-se que a Educação 5.0 representa não apenas uma resposta aos desafios do século XXI, mas uma via legítima para o aperfeiçoamento da educação superior no Brasil. Ao harmonizar inovação e humanismo, técnica e ética, eficiência e solidariedade, esse paradigma reafirma a educação como um direito fundamental e um bem público indispensável à consolidação de uma sociedade livre, justa e solidária. Assim, mais do que modernizar o ensino, a Educação 5.0 propõe renovar o próprio sentido da universidade, resgatando seu papel constitucional de agente de transformação social e promotora do desenvolvimento humano em sua plenitude.



REFERÊNCIAS

AHMAD, S. et al. Education 5.0: Requirements, Enabling Technologies, and Future Directions. **arXiv**, 29 Julho 2023. Disponível em: <<https://arxiv.org/pdf/2307.15846>>.

ALHARBI, A. M. Implementation of Education 5.0 in Developed and Developing Countries: A Comparative Study. **Creative Education**, 14, May 2023. Disponível em: <<https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=125022>>.

BONAVIDES, P. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Editora Malheiros, v. 19ª Edição, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Presidência da República / Senado Federal. Brasília. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD)**. Brasília. 2018.

CARVALHO, M. **Manual de Direito Administrativo**. São Paulo: juspodivm, 2023.

CIVITARESE, E. Evolução da Educação: Da 1.0 à 5.0 – História e Futuro. **Mapeando Conhecimentos**, 2025. Disponível em: <<https://mapeandoconhecimentos.com/a-evolucao-da-educacao/>>. Acesso em: 24 Julho 2025.

DI PIETRO, M. S. Z. **Direito Administrativo**. São Paulo: Forense, 2017.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, 28, 2007.

EDTECH, F. Foreducation EdTech – Transformação da cultura digital na educação, 2025. Disponível em: <<https://foreducationedtech.com.br/>>. Acesso em: 27 Julho 2025.

FERNANDES, Sandra. Educar com propósito: **Educação 5.0: caminhos da inteligência natural e socioemocional na educação básica**, formando educadores para a nova era da aprendizagem – 1 ed – São Paulo: Zouphy, 2025.

FERREIRA, C. F.; MIRANDA, S. M.; GOLDMAN, A. The Journey of CodeLab: How University Hackathons Built a Community of Engaged Students.

arXiv, New York, 11 October 2024. Disponível em: <<https://arxiv.org/pdf/2506.12840>>.

GARG, A.; BABU, B. V.; BALAS, V. E. **Advances in Technological Innovations in Higher Education: Theory and Practices**. [S.l.]: CRC Press, 2024.

HAMEDANI, S. S. et al. Transitioning towards Tomorrow's Workforce: Education 5.0 in the Landscape of Society 5.0: A Systematic Literature Review. **Education Sciences**, 2024. Disponível em: <https://media.proquest.com/media/hms/PFT/1/1dMMA?_s=T3mbLM2F%2Bu eHbomsWETyauW8WKQ%3D>.

MIRANDA, J. P. R. Educação 5.0: Convergência Entre Tecnologia, Humanização e Competências Sociais. **Lumen Et Virtus**, 29 Março 2024.

MORAES, A. D. **Direito constitucional**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ONU, O. D. N. U. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris. 1948.

PEIXOTO, A. L. A.; MATTA, L. G. Desafios da Indústria 4.0 Para a Educação em um Mundo Pós-Pandemia. **Revista Produção e Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 1-15, Dezembro 2023. Disponível em: <<https://revistas.cefet-rj.br/index.php/producaoedesenvolvimento/article/view/648>>. Acesso em: 25 Setembro 2025.

SANTOS, A. E.; OLIVEIRA, C. A.; CARVALHO, E. N. **Educação 5.0: uma nova abordagem de ensino-aprendizagem no contexto educacional**. Faculdades IDAAM. Manaus. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, M. J.; FELCHER, C. D. O.; FOLMER, V. Contribuições da Educação 5.0 no Processo Formativo dos Indivíduos e da Sociedade: Uma Revisão Integrativa de Literatura. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, 2024. 1-34.

SOUZA, A. N. S.; SCHNEIDER, H. N. Da Educação 1.0 à Educação 3.0: Desafios para a Prática Docente. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-20, 2022.

SOUZA, D. A. S.; AMARAL, C. **Avaliação de Usabilidade do Ambiente Virtual de Aprendizagem Canvas no Contexto de Ensino Híbrido e**



Considerando Diferentes Perfis de Usuários. PUC MG. Belo Horizonte. 2019.

UNESCO, C. I. S. O. F. D. E. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. **UNESCO Digital Library**, 2021. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>>. Acesso em: 29 Julho 2025.

VASAK, K. A 30-Year Struggle: the Sustained Efforts to Give Force of Law to the Universal Declaration of Human Rights. **UNESCO Courier**, Paris, p. 29-32, November 1977.

VASAK, K. **Pelos Direitos Humanos da Terceira Geração**: os direitos de solidariedade. Conferência no Instituto Internacional de Direitos Humanos. Estrasburgo: [s.n.]. 1979.

VORECOL. A resistência à mudança cultural nas organizações educacionais. **Vorecol**, 2024. Disponível em: <<https://blogs-pt.vorecol.com/blog-a-resistencia-a-mudanca-cultural-nas-organizacoes-educacionais-158012>>. Acesso em: 29 Setembro 2025.

1-Advogada e pesquisadora dedicada às transformações da Educação contemporânea. Mestranda em Direito e Políticas Públicas Educacionais pelo UniCEUB, formada em Direito pela Universidade de Brasília (UnB) e pós-graduada em Direito Público e Direito Educacional, atuou por oito anos no Ministério da Educação, onde exerceu o cargo de Diretora de Regulação da Educação Superior. Atualmente, é Secretária-Executiva da AMIES – Associação dos Mantenedores Independentes Educadores do Ensino Superior, e tem se dedicado ao estudo dos impactos da tecnologia, da inteligência artificial e da Educação 5.0 na reinvenção das escolas e universidades brasileiras.

Recebimento: 18/8/ 2025

Avaliação: 30/9/2025

Aceite: 21/10/2025

FORMAÇÃO SUPERIOR, REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO

Higher Education, Regulation And Evaluation

Paulo Rodrigues Vieira¹
paulo@fascpinda.com.br

RESUMO

A avaliação do ensino superior brasileiro consolidou-se, a partir dos anos 2000, como instrumento central de regulação e promoção da qualidade, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) em 2004. Este artigo tem como objetivo realizar um balanço crítico desse sistema, analisando seus mecanismos — como o ENADE, CPC, IGC e IDD — e discutindo suas potencialidades e limitações. Metodologicamente, baseia-se em revisão bibliográfica e documental, articulada com dados recentes do INEP. Os resultados apontam avanços na institucionalização de uma avaliação sistêmica e na transparência de dados, mas também revelam fragilidades como a predominância de práticas burocráticas de autoavaliação, o predomínio de modelos tradicionais de avaliação da aprendizagem e a tensão entre funções regulatórias e formativas. Conclui-se que, para cumprir um papel emancipatório, a avaliação precisa superar a lógica classificatória, integrando indicadores quantitativos com análises qualitativas e políticas estruturantes que promovam a equidade e a permanência estudantil.

Palavras-chave

Avaliação do Ensino Superior; Qualidade Educacional; Indicadores de Educação.

ABSTRACT

The evaluation of Brazilian higher education has become, since the 2000s, a central instrument for regulation and quality promotion, especially with the establishment of the National System for Higher Education Evaluation (SINAES) in 2004. This article aims to provide a critical overview of this system, analyzing its mechanisms — such as ENADE, CPC, IGC, and IDD — and discussing their potentialities and limitations. Methodologically, it is based on a bibliographic and documental review, combined with recent data from INEP. The results indicate advances in the institutionalization of a systemic evaluation framework and in data transparency, but also reveal weaknesses such as the predominance of bureaucratic self-assessment practi-

ces, traditional learning assessment models, and the tension between regulatory and formative functions. It is concluded that, to fulfill an emancipatory role, evaluation must move beyond a ranking logic, integrating quantitative indicators with qualitative analyses and structural policies that promote equity and student retention.

Keyword

Higher education evaluation; Educational Quality; Educational Indicators.

INTRODUÇÃO

A avaliação do ensino superior brasileiro tem se consolidado, sobretudo a partir dos anos 2000, como um dos principais instrumentos de regulação, supervisão e indução da qualidade acadêmica. A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861/2004, marcou uma mudança de paradigma ao propor uma visão sistêmica da avaliação, articulando a dimensão institucional, de cursos e o desempenho discente. Esse modelo procurou superar experiências anteriores fragmentadas, combinando métricas quantitativas e aspectos qualitativos (Dias; Horiguela; Marchelli, 2006).

O problema que orienta este estudo reside em compreender em que medida os mecanismos de avaliação adotados no Brasil, desde o SINAES, têm contribuído para a melhoria da qualidade do ensino superior, da permanência estudantil e da democratização do acesso, ao mesmo tempo em que atendem às exigências regulatórias e de eficiência.

A relevância da temática justifica-se pelo papel estratégico da educação superior para o desenvolvimento socioeconômico e científico do país, além de sua função social na formação cidadã. Nesse sentido, a avaliação constitui não apenas ferramenta de controle estatal, mas também um recurso potencialmente emancipatório para a transformação pedagógica (Cunha, 1999; Mendes, 2005).

O objetivo geral deste artigo é realizar um balanço crítico da avaliação do ensino superior brasileiro a partir dos anos 2000, com es-

pecial atenção à implementação do SINAES e aos dados mais recentes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), do Índice Geral de Cursos (IGC), do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Indicador de Diferença entre Desempenhos Observado e Esperado (IDD). Especificamente, busca-se analisar os principais métodos e instrumentos avaliativos; discutir suas potencialidades e limitações; e, por fim, identificar os desafios para que a avaliação cumpra simultaneamente funções regulatórias e formativas.

Metodologicamente, o estudo adota abordagem qualitativa, apoiada em revisão bibliográfica e documental, articulada à análise de dados oficiais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), especialmente os resultados dos ciclos avaliativos mais recentes (2019, 2021, 2022 e 2023). Tal estratégia permite um exame integrado dos marcos teóricos, das políticas públicas e dos indicadores empíricos, oferecendo um balanço abrangente da trajetória da avaliação do ensino superior no país.

A estrutura do trabalho organiza-se em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira apresenta o referencial teórico sobre avaliação do ensino superior. A segunda discute a trajetória das políticas públicas e dos marcos institucionais desde 2000. A terceira, dedicada aos resultados e discussões, analisa os avanços, desafios e contradições da avaliação, com base na literatura e nos dados mais recentes do INEP. Por fim, apresentam-se as considerações finais, com síntese crítica, implicações para políticas públicas, limitações do estudo e perspectivas para futuras pesquisas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação do ensino superior se configura como um tema complexo, multidisciplinar e permeado por dimensões pedagógicas, epistemológicas, políticas e institucionais. Historicamente, sua emergência como questão central relaciona-se à massificação do sistema universitário e à crise de legitimidade das instituições (Schwartzman, 1989). Nesse contexto, a avaliação passou a desempenhar funções diversas: de um lado, como instrumento de regulação e controle estatal; de outro, como possibilidade de transformação pedagógica e de promoção da qualidade da aprendizagem (Dias; Horiguela; Marchelli, 2006; Cunha, 1999).



Do ponto de vista pedagógico, Cunha (1999) argumenta que a avaliação deve ser compreendida como parte de um processo que rompe com práticas tradicionais, superando a lógica classificatória e assumindo uma perspectiva emancipatória. A autora ressalta que “a avaliação não pode ser tratada como elemento isolado. Ela é fundamentalmente decorrente de decisões tomadas em outras instâncias e reveladora de valores anteriormente definidos” (Cunha, 1999, p. 1). Mendes (2005) corrobora essa visão ao criticar a prática meramente verificativa, que se limita a quantificar acertos e erros, defendendo, em contrapartida, uma avaliação formativa, contínua e integrada ao processo de ensino. Nessa mesma direção, Luckesi (1995, apud Mendes, 2005) distingue avaliação de verificação, salientando que esta, se encerra na obtenção de dados, enquanto a avaliação implica tomada de posição e decisão de ação.

A perspectiva crítica também é defendida por Vasconcellos (1995, apud Mendes, 2005), para quem a avaliação deve ser vista como ferramenta de acompanhamento da aprendizagem, e não como instrumento de controle. Chaves (2003) reforça a necessidade de práticas coerentes com os objetivos formativos dos cursos, defendendo uma “avaliação integradora” que considere processos e não apenas resultados, articulando-se ao projeto pedagógico institucional. Contudo, pesquisas mostram que, na prática, ainda predominam modelos tradicionais centrados em provas escritas e exames somativos (Chaves, 2003; Souza, 2012; Luz; Moreira, 2022).

Essa concepção pedagógica, de caráter emancipatório e crítico, não pode ser dissociada da dimensão institucional e política da avaliação do ensino superior. Em outras palavras, os modos como professores avaliam em sala de aula dialogam diretamente com as políticas públicas que regulam o setor, pois estas estabelecem parâmetros, indicadores e incentivos que condicionam práticas e culturas avaliativas. Assim, compreender a avaliação do ensino superior brasileiro requer articular essas duas esferas: a avaliação **no ensino superior** – focada nos processos pedagógicos – e a avaliação **do ensino superior** – voltada para sistemas, políticas e regulação.

No plano das políticas públicas, a trajetória da avaliação institucional no Brasil revela tensões entre modelos técnico-burocráticos e propostas formativas. Os primeiros sistemas, como o PARU (1983) e o PAIUB (1990), buscaram mensurar a qualidade de forma global, mas sofreram críticas por não atenderem às exigências de

eficiência mercadológica (Dias; Horiguela; Marchelli, 2006). O Decreto nº 2.026/1996 introduziu indicadores de desempenho, como taxas de escolarização e qualificação docente, porém esses parâmetros foram considerados insuficientes para captar a complexidade do ensino (Dias; Horiguela; Marchelli, 2006). Em 2004, o SINAES procurou integrar avaliação institucional, de cursos e de desempenho discente, com uma proposta mais formativa, embora persistam dificuldades, como a falta de cultura de autoavaliação e a escassa articulação entre dados quantitativos e qualitativos (Dias; Horiguela; Marchelli, 2006).

A literatura contemporânea também evidencia a relação entre avaliação institucional e evasão. Baggi e Lopes (2011) afirmam que a avaliação pode auxiliar na identificação de fatores associados ao abandono, funcionando como ferramenta de prevenção e permanência. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2003, apud Baggi; Lopes, 2011) defende que a avaliação deve ir além da medição, buscando compreender os significados das relações que constituem a universidade. Contudo, estudos mostram que a implementação de avaliações formativas, embora presente nos discursos institucionais, ainda enfrenta barreiras na prática docente (Silva; Mendes, 2017). Os professores continuam a adotar predominantemente provas dissertativas e trabalhos tradicionais, relegando a segundo plano estratégias inovadoras, como autoavaliação e portfólios (Luz; Moreira, 2022).

Autores como Black e Wiliam (1998, apud Silva; Mendes, 2017) enfatizam que o elemento-chave da avaliação formativa é o *feedback*, que possibilita ao aluno reduzir a distância entre o conhecimento atual e os objetivos de aprendizagem. No entanto, pesquisas no Brasil revelam a persistência de práticas classificatórias e excludentes, que geram sentimentos de medo, tensão e ansiedade nos estudantes (Souza, 2012). Além disso, a pressão por indicadores de eficiência pode levar instituições a reduzirem índices de reprovação e evasão sem garantir a efetiva melhoria da aprendizagem (Silva; Mendes, 2017).

Os autores analisados convergem na crítica à lógica classificatória e excludente, apontando a necessidade de um modelo de avaliação mais formativo e emancipatório (Cunha, 1999; Mendes, 2005; Luckesi, 1995; Vasconcellos, 1995; Chaves, 2003; Dias; Horiguela; Marchelli, 2006; Silva; Mendes, 2017; Luz; Moreira, 2022). Também há consenso quanto ao papel da avaliação como mecanismo de transformação pedagógica e institucional, capaz de contribuir para



a permanência estudantil e para a melhoria da qualidade educacional (Baggi; Lopes, 2011).

Já as divergências, aparecem principalmente na ênfase dada às dimensões políticas ou pedagógicas. Enquanto autores como Schwartzman (1989) e Dias, Horiguela e Marchelli (2006) enfatizam os condicionantes históricos e institucionais da avaliação, vinculados a políticas públicas e demandas de eficiência, outros, como Cunha (1999), Mendes (2005) e Silva e Mendes (2017), focalizam mais intensamente as práticas pedagógicas e a necessidade de ruptura com modelos tradicionais. Além disso, enquanto parte da literatura valoriza a avaliação como estratégia de regulação estatal e institucional, outra parte resalta seu caráter emancipatório e transformador, revelando a tensão estrutural entre controle e formação que ainda permeia o debate.

Em síntese, a avaliação no ensino superior brasileiro encontra-se em um campo de tensionamento entre tradição e inovação, regulação e emancipação. Avançar em direção a um paradigma verdadeiramente formativo exige não apenas mudanças metodológicas, mas também transformações culturais e políticas mais amplas, capazes de alinhar práticas docentes, projetos pedagógicos e políticas públicas em torno da promoção da aprendizagem significativa e da democratização do acesso e da permanência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante desse referencial teórico, que evidencia a tensão entre práticas avaliativas de caráter emancipatório e modelos tradicionais centrados na verificação e no controle, torna-se fundamental compreender como essas concepções se materializam nas políticas públicas de avaliação do ensino superior no Brasil. A passagem da avaliação **no** ensino superior, voltada para processos pedagógicos e de aprendizagem, para a avaliação **do** ensino superior, vinculada a sistemas institucionais e regulatórios, revela não apenas uma mudança de escala, mas também de enfoque. É nesse entrecruzamento que se situam os resultados mais recentes da experiência brasileira, em especial no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que procurou integrar dimensões formativas e regulatórias, mas ainda enfrenta desafios quanto à sua efetiva capacidade de transformar a cultura pedagógica das instituições.

A avaliação do ensino superior no Brasil, sobretudo a partir dos anos 2000, tem se consolidado como um dos principais instrumentos de regulação, supervisão e promoção da qualidade do sistema universitário. A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei n. 10.861/2004, representa um marco nesse processo ao propor um modelo abrangente, composto pela avaliação institucional, pela avaliação de cursos e pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Tal iniciativa buscou superar modelos fragmentados e meramente quantitativos, integrando dimensões qualitativas e formativas (Dias; Horiguela; Marchelli, 2006).

Entre os pontos fortes do SINAES, destaca-se a tentativa de construir uma visão sistêmica da qualidade, articulando a autoavaliação institucional às políticas de gestão acadêmica e administrativa. Ao incluir aspectos como o perfil do corpo docente, a infraestrutura e os processos pedagógicos, o sistema ampliou o olhar sobre a avaliação, não se restringindo apenas ao desempenho discente. Além disso, a institucionalização das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) representou um avanço na promoção de uma cultura de autoavaliação e de responsabilização compartilhada (Cunha, 1999; Chaves, 2003).

Entretanto, diversas fragilidades persistem. Em primeiro lugar, a literatura aponta que a autoavaliação, embora prevista no SINAES, muitas vezes se reduz a uma prática burocrática, sem impacto efetivo na transformação pedagógica (Silva; Mendes, 2017). Nesse sentido, Dias Sobrinho (2003, apud Baggi; Lopes, 2011) argumenta que a avaliação deve ir além da medição e classificação, assumindo caráter formativo e reflexivo, algo que ainda encontra resistências nas instituições. Outro problema refere-se à predominância de provas escritas e exames somativos nas práticas avaliativas docentes, em detrimento de métodos inovadores como a autoavaliação e os portfólios, o que limita o alcance de uma avaliação verdadeiramente emancipatória (Luz; Moreira, 2022).

Outro desafio importante diz respeito à tensão entre avaliação formativa e avaliação regulatória. Se, de um lado, o SINAES foi concebido como instrumento de democratização e qualidade, de outro, o uso intensivo de indicadores de desempenho – como taxas de conclusão, conceitos de curso e resultados do ENADE – reforça a lógica de controle estatal e mercadológico, priorizando rankings e classificações em detrimento da reflexão pedagógica (Dias; Horiguela; Marchelli, 2006;



Schwartzman, 1989). Essa tensão reflete a própria dualidade do conceito de avaliação no ensino superior: de um lado, enquanto prática pedagógica capaz de emancipar e favorecer aprendizagens significativas; de outro, enquanto política pública de controle e regulação. A dificuldade, portanto, não está apenas nos desenhos institucionais, mas na articulação — ainda insuficiente — entre essas duas dimensões.

Essa ambiguidade é perceptível também no impacto das avaliações sobre a evasão: embora haja reconhecimento de que elas podem contribuir para identificar fatores de permanência e abandono, muitas vezes acabam estimulando medidas superficiais de melhoria de indicadores, sem garantir a qualidade da aprendizagem (Baggi; Lopes, 2011).

Nos anos mais recentes, a operacionalização do SINAES passou a apoiar-se de modo sistemático em instrumentos como o Conceito Preliminar de Curso (CPC), o Índice Geral de Cursos (IGC) e o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), compondo um conjunto de medidas regulatórias, informativas e, em tese, formativas (Brasil, 2004). Os dados divulgados pelo INEP nos últimos ciclos confirmam tanto a amplitude desse esforço de mensuração quanto a heterogeneidade dos resultados. No ENADE 2023, por exemplo, foram avaliados 9.812 cursos, com médias bastante distintas entre áreas, como Medicina (65,0) e Fisioterapia (53,67) na área da saúde, além de variações em engenharias, arquitetura e cursos tecnológicos (INEP, 2025). Esses relatórios e microdados permitiram análises detalhadas por curso, instituição e perfil socioeconômico dos concluintes, constituindo base importante para diagnósticos e políticas públicas (INEP, 2024; INEP, 2025).

A existência de indicadores padronizados constitui um dos pontos fortes da trajetória recente: possibilita comparações, aumenta a transparência e fornece instrumentos objetivos para decisões regulatórias e de financiamento. O CPC e o IGC, em particular, tornaram-se referências para o poder público e a sociedade, ampliando o debate acadêmico e pressionando instituições por investimentos em infraestrutura e em formação docente (Inep, 2024). No entanto, esses mesmos indicadores apresentam limitações epistemológicas e metodológicas, na medida em que simplificam realidades complexas e, por vezes, não refletem condições locais, especificidades disciplinares ou desigualdades socioeconômicas (Dias; Horiguela; Marchelli, 2006). Além disso, análises críticas apontam riscos de

práticas de “jogo” sobre os indicadores, como a seleção de estudantes para participação no ENADE ou medidas superficiais para elevar resultados, sem transformações efetivas no processo pedagógico (Carta Capital, 2023).

As mudanças recentes no desenho e na periodicidade de aplicação do ENADE também mostram que a avaliação é uma arena de disputas políticas. Alterações implementadas a partir de 2024, especialmente em licenciaturas, geraram críticas de entidades representativas de docentes quanto à coerência e aos efeitos sobre os projetos pedagógicos (Andes-SN, 2024). Esse cenário reforça a ambivalência entre a avaliação como mecanismo de indução da qualidade e como instrumento de regulação centralizada.

Quadro 1 – Síntese da avaliação do ensino superior no Brasil (2000–2023)

Dimensão	Aspectos Identificados
Pontos fortes	Consolidação do SINAES (2004) como sistema abrangente (avaliação institucional, cursos e desempenho discente); Criação das CPAs, fortalecendo a cultura de autoavaliação; Disponibilidade de indicadores nacionais (ENADE, IGC, CPC, IDD), ampliando transparência e regulação; Produção e abertura de microdados pelo INEP, permitindo análises detalhadas por curso, área e perfil socioeconômico.
Fragilidades	Heterogeneidade da qualidade: ENADE 2023 mostrou diferenças relevantes entre áreas do conhecimento; Concentração da maioria das IES em conceitos intermediários no IGC e CPC; Limitações metodológicas do IDD, influenciado pelo perfil socioeconômico dos estudantes; Predomínio de práticas pedagógicas tradicionais, com baixa incorporação de avaliação formativa; Risco de “jogo” institucional para manipulação de indicadores.



Desafios	Conciliar funções regulatórias e formativas da avaliação; Reduzir desigualdades regionais e institucionais refletidas nos resultados do ENADE e IGC; Aproximar práticas docentes cotidianas dos objetivos previstos nos PPCs e diretrizes oficiais; Enfrentar tensões políticas sobre o ENADE, tornando-o mais adequado, já que é alvo de críticas de entidades docentes.
Perspectivas	Complementar indicadores quantitativos com análises qualitativas que expressem a complexidade da aprendizagem; Ampliar políticas estruturantes: formação continuada de docentes, tutoria e apoio estudantil, investimentos em infraestrutura pedagógica; Estimular práticas inovadoras de avaliação que favoreçam aprendizagem significativa e equidade; Construir modelo que combine regulação estatal e fortalecimento pedagógico, promovendo democratização, permanência e qualidade no ensino superior.

Fonte: Elaboração própria com base em Dias, Horiguela e Marchelli (2006); Cunha (1999); Silva e Mendes (2017); Luz e Moreira (2022); INEP (2024; 2025); Carta Capital (2023); Andes-SN (2024).

No plano das práticas docentes, estudos indicam que, apesar das diretrizes nacionais, a avaliação da aprendizagem no ensino superior segue fortemente marcada por provas dissertativas e avaliações somativas, enquanto estratégias formativas – como feedback sistemático, avaliação por pares ou portfólios – permanecem restritas (Silva; Mendes, 2017; Luz; Moreira, 2022). Isso evidencia um descompasso entre os objetivos declarados nos documentos oficiais e as práticas efetivamente realizadas nas salas de aula.

Em termos de políticas públicas, a lição prática dos últimos ciclos é que a avaliação baseada em indicadores deve ser complementada por ações estruturantes: formação pedagógica continuada de docentes, tutoria e apoio estudantil, investimentos em infraestrutura didático-pedagógica e sistemas de monitoramento que articulem evidências quantitativas e qualitativas. Embora os relatórios e notas



técnicas do INEP venham ampliando a transparência metodológica e oferecendo microdados para análises aprofundadas, a tradução desses diagnósticos em políticas institucionais consistentes ainda se mostra um desafio, especialmente em instituições com escassez de recursos ou fragilidade de governança acadêmica (Inep, 2024; Inep, 2025).

Assim, a trajetória brasileira da avaliação do ensino superior desde os anos 2000 apresenta avanços inegáveis, como a institucionalização de mecanismos de regulação, a ampliação do conceito de qualidade e a crescente disponibilidade de dados públicos. Contudo, permanece marcada por contradições estruturais, metodológicas e políticas.

O eixo central dessas contradições é justamente a dificuldade de integrar o nível micro, das práticas pedagógicas emancipadoras no interior das salas de aula, ao nível macro, das políticas de avaliação do sistema como um todo. O desafio é conciliar a necessária regulação estatal com processos avaliativos que fortaleçam a dimensão formativa, promovam a permanência estudantil e assegurem a democratização do acesso e da qualidade do ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados mais recentes divulgados pelo INEP evidenciam tanto o alcance do sistema quanto suas fragilidades. O ENADE 2023, por exemplo, avaliou 9.812 cursos e demonstrou fortes disparidades de desempenho entre áreas – com cursos como Medicina apresentando média de 65,0, enquanto Fisioterapia ficou em 53,67 –, o que confirma a heterogeneidade da qualidade do ensino superior brasileiro. Do mesmo modo, os indicadores de qualidade como o IGC e o CPC relativos a 2022, divulgados em 2024, mostraram que a maioria das instituições ainda se concentra nos conceitos intermediários (conceito 3 em uma escala de 1 a 5), sugerindo estabilidade, mas não avanços expressivos rumo à excelência. Já o IDD, embora represente uma tentativa de captar o valor agregado pelas instituições à formação dos estudantes, enfrenta limitações metodológicas para refletir de forma abrangente os resultados da aprendizagem, além de ser influenciado por variáveis socioeconômicas.

A análise realizada evidencia que a avaliação do ensino superior no Brasil, sobretudo a partir da criação do Sistema Nacional de



Avaliação da Educação Superior (SINAES), em 2004, representou um marco importante na consolidação de políticas públicas voltadas à regulação, supervisão e melhoria da qualidade das instituições de ensino superior. Entre os principais avanços observados, destacam-se a adoção de uma perspectiva mais sistêmica, que articula avaliação institucional, de cursos e de desempenho discente, e a institucionalização das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), que estimulam práticas de autoavaliação e ampliam a transparência no interior das IES.

Contudo, persistem fragilidades estruturais e culturais que limitam o potencial transformador da avaliação. A literatura revisada demonstra que a autoavaliação, muitas vezes, é conduzida de forma burocrática, sem impacto efetivo sobre práticas pedagógicas; que os instrumentos utilizados tendem a privilegiar indicadores quantitativos em detrimento de análises qualitativas; e que, no âmbito das práticas docentes, predominam modelos tradicionais centrados em provas e exames somativos. Essas constatações revelam a distância ainda existente entre a concepção pedagógica de avaliação, de caráter emancipatório e formativo, e a avaliação institucional de caráter regulatório e classificatório. Essa desconexão ajuda a explicar por que avanços observados no plano da regulação estatal ainda não se traduzem de modo consistente em transformações na cultura pedagógica das instituições.

Do ponto de vista das políticas públicas, o estudo reforça a necessidade de avançar para além da lógica classificatória e de rankings, investindo em estratégias que articulem a produção de dados quantitativos com análises qualitativas, capazes de captar a complexidade dos processos formativos. A ampliação de programas de formação docente, a valorização de práticas inovadoras de avaliação — como portfólios, autoavaliação e avaliação interpares — e a criação de mecanismos de acompanhamento pedagógico contínuo aparecem como medidas fundamentais para que o sistema avaliativo cumpra também um papel emancipatório.

Este artigo apresenta, entretanto, algumas limitações, por se tratar de uma revisão bibliográfica e documental. A ausência de estudos empíricos de campo impede uma análise mais detalhada sobre como as práticas avaliativas são implementadas em diferentes contextos institucionais e cursos. Nesse sentido, pesquisas futuras poderiam explorar estudos de caso em instituições públicas e

privadas, comparando os efeitos do SINAES em diferentes áreas de conhecimento, bem como investigar a percepção de estudantes e docentes sobre os processos avaliativos.

Em síntese, a avaliação do ensino superior no Brasil encontra-se diante do desafio de conciliar sua função regulatória com um caráter verdadeiramente formativo, de modo a contribuir não apenas para a regulação estatal, mas para a melhoria efetiva da qualidade pedagógica, da equidade no acesso e da permanência estudantil. Somente pela integração entre a dimensão pedagógica (avaliação no ensino superior) e a dimensão institucional (avaliação do ensino superior) será possível consolidar um sistema avaliativo mais democrático, inclusivo e orientado para aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355–374, jul. 2011.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

CARTA CAPITAL. *Enade 2022: nenhum curso de ensino superior alcançou a média esperada*. CartaCapital, 31 out. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/enade-2022-nenhum-curso-de-ensino-superior-alcancou-a-media-esperada/>. Acesso em: 20 set. 2025.

CHAVES, Sandramara M. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades**. 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior**. 1999.

DIAS, Carmen Lúcia; Horiguela, Maria de Lourdes Morales; MARCHELLI, Paulo Sergio. **Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 435–464, set./dez. 2006.

INEP. *Apresentação: Resultados do Enade e dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior – Enade 2023*. Brasília: INEP, 2025.



Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/2023/apresentacao_enade_indicadores.pdf>. Acesso em: 19 set. 2025.

INEP. *Indicadores de Qualidade da Educação Superior – IDD, CPC e IGC: apresentação e notas técnicas (resultados 2022 divulgados em 2024)*. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/resultados/2022/apresentacao_IDD_CPC_IGC_2022.pdf>. Acesso em: 19 set. 2025.

LUZ, S. V.; MOREIRA, H. Avaliação no ensino superior: uma análise da prática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e07326, 2022.

MENDES, Olenir Maria. **Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. p. 175–197.

SCHWARTZMAN, Simon. **O contexto institucional e político da avaliação do Ensino Superior**. 1989.

SILVA, N. L.; MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, 2017.

SOUZA, Ana Maria de Lima. **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: aspectos históricos**. Revista EXITUS, Santarém, v. 2, n. 1, p. 231–254, jan./jun. 2012.



1- Diretor-Geral do Centro Universitário Santa Cecília. Contador, advogado, professor universitário, especialista em finanças e controle (ENAP) e mestre (PUC/SP). Foi vereador, auditor público federal e assessor especial do Ministério da Educação.

Recebimento: 11/9/ 2025

Avaliação: 15/10/2025

Aceite: 20/10/2025

UNIVERSIDADE E TERRITÓRIO: A EXTENSÃO COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL

University and Territory:
Extension as a Tool for
Regional Development

Iago Santos Aguiar¹
iago.aguiar@facicsp.com.br

Carlos Eduardo de Aguiar Alves²
eduardo.aguiar@fascpinda.com.br

Jheniffer Aparecida Martins Giovani³
jhenifferamgiovani@gmail.com

Maria Paula Mendonça Vieira⁴
mariapaula@fascpinda.com.br

Rosana Lucas de Souza Carvalho⁵
rosana.carvalho@facicsp.com.br

RESUMO

Este artigo discute a importância da extensão na formação universitária, considerando a universidade em sua totalidade e sua função social no século XXI. O objetivo é analisar a extensão como eixo estratégico que articula ensino, pesquisa e sociedade, destacando seu papel no desenvolvimento regional e na formação cidadã. A metodologia adotada consistiu em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos, como Freire, Santos, Sen, Buarque e Abramovay, além de legislação educacional brasileira e estudos recentes sobre práticas extensionistas. A análise foi estruturada em cinco eixos principais: a extensão universitária como compromisso social, enfatizando sua dimensão dialógica e transformadora; a relação entre desenvolvimento regional e território, compreendendo desenvolvimento como ampliação de liberdades e não apenas como crescimento econômico; os projetos de extensão como motores de transformação local em áreas como saúde, educação, cultura, economia solidária e meio ambiente; as parcerias institucionais com governos, setor produtivo e sociedade civil, essenciais para potencializar impactos e alinhar a extensão a agendas globais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; e os desafios e perspectivas da extensão, que incluem financiamento, valorização institucional, integração curricular e avaliação de impactos, mas também apontam para horizontes promissores como interdisciplinaridade, inovação pedagógica e uso de tecnologias digitais. Foi possível observar que a extensão universitária é fundamental para consolidar a missão da universidade como instituição socialmente comprometida. Mais do que complementar a formação profissional, ela promove cidadania, fortalece identidades regionais, estimula a participação comunitária e contribui para o desenvolvimento sustentável. Ao integrar ciência e prática social, a extensão amplia o alcance da universidade, reafirmando sua relevância para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e democráticas.

PALAVRAS-CHAVE

Extensão universitária; Formação acadêmica; Desenvolvimento regional; Compromisso social; Cidadania.



ABSTRACT

This article discusses the importance of university extension in higher education, considering universities as a whole and their social role in the 21st century. The main objective is to analyze extension as a strategic axis that articulates teaching, research, and society, highlighting its role in regional development and in the training of citizens. The methodology adopted consisted of a bibliographic review of classical and contemporary authors, such as Freire, Santos, Sen, Buarque, and Abramovay, as well as Brazilian educational legislation and recent studies on extension practices. The analysis was structured around five main axes: university extension as a social commitment, emphasizing its dialogical and transformative dimension; the relationship between regional development and territory, understanding development as the expansion of freedoms and not only economic growth; extension projects as engines of local transformation in areas such as health, education, culture, solidarity economy, and environment; institutional partnerships with governments, the productive sector, and civil society, which are essential to enhance impacts and align extension with global agendas such as the Sustainable Development Goals; and the challenges and prospects of extension, including financing, institutional recognition, curricular integration, and impact assessment, but also promising perspectives such as interdisciplinarity, pedagogical innovation, and the use of digital technologies. It is concluded that university extension is fundamental to consolidating the mission of higher education institutions as socially committed organizations. More than complementing professional training, it promotes citizenship, strengthens regional identities, encourages community participation, and contributes to sustainable development. By integrating science and social practice, extension expands the reach of universities, reaffirming their relevance for building more just, inclusive, and democratic societies.

KEYWORDS

University extension; Higher education; Regional development; Social commitment; Citizenship.



INTRODUÇÃO

A universidade como um todo, ocupa posição estratégica na produção e difusão do conhecimento. Desde a sua origem moderna, a instituição universitária esteve associada à formação de sujeitos críticos e à promoção do desenvolvimento científico, cultural e econômico das sociedades em que se insere. Contudo, a complexidade das demandas contemporâneas exige que a universidade ultrapasse os limites da sala de aula e dos laboratórios de pesquisa, conectando-se diretamente com a comunidade em que está inserida. Nesse contexto, a extensão universitária se coloca como dimensão essencial para a realização plena da missão acadêmica, atuando como instrumento de diálogo, democratização do saber e fortalecimento regional.

Segundo Freire (1983), a extensão deve ser compreendida como prática educativa dialógica, na qual os saberes acadêmicos e populares interagem, produzindo novos significados e transformando realidades. O autor critica a concepção unilateral de transmissão de conhecimento e defende que o verdadeiro processo educativo ocorre na troca entre universidade e sociedade. Nesse sentido, a extensão não apenas amplia o alcance social da universidade, mas também ressignifica a produção científica, aproximando-a das necessidades concretas da população.

O reconhecimento da centralidade da extensão se expressa também no ordenamento educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) preveem a integração da extensão nos currículos de graduação, destinando pelo menos 10% da carga horária a atividades extensionistas. Essa exigência se aplica a todas as instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas, o que reforça a compreensão de que a extensão é elemento constitutivo da formação universitária no Brasil. Para Gurgel (2019), essa normatização representa avanço fundamental, pois garante que a formação discente inclua contato direto com demandas sociais, culturais e econômicas diversas.

Nesse contexto, a universidade não pode ser reduzida a um ambiente de transmissão vertical de conhecimento. Santos (2008) afirma que as instituições de ensino superior do século XXI devem superar a “monocultura do saber científico” e reconhecer a legitimidade



dos saberes populares, comunitários e tradicionais. Assim, a extensão se torna espaço de ecologia de saberes, permitindo que a produção científica dialogue com diferentes formas de conhecimento, em benefício da transformação social e do desenvolvimento regional.

A ideia de desenvolvimento, por sua vez, não pode restringir-se a índices econômicos. Sen (2000) defende que desenvolvimento é, sobretudo, ampliação de liberdades substantivas como saúde, educação, cultura e cidadania. Nesse sentido, a extensão universitária, ao apoiar iniciativas em áreas como saúde comunitária, educação popular, empreendedorismo social, cultura e sustentabilidade ambiental, atua como vetor de desenvolvimento humano e regional.

Portanto, refletir sobre a importância da extensão na formação universitária significa também repensar a função social da universidade como um todo. Ao promover vínculos entre ciência e comunidade, a extensão qualifica a formação estudantil e fortalece a inserção da universidade em seu território, contribuindo para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e democráticas.

Extensão universitária e compromisso social

A extensão universitária deve ser compreendida como eixo estruturante da vida acadêmica em todas as instituições de ensino superior. Seja em universidades públicas, privadas, confessionais ou comunitárias, a extensão constitui o elo entre ensino, pesquisa e prática social, possibilitando que o conhecimento produzido nos espaços acadêmicos seja compartilhado, testado e transformado em diálogo com a sociedade. Trata-se de um compromisso que dá legitimidade à própria existência da universidade, pois reafirma sua função social como formadora de cidadãos e parceira no enfrentamento de problemas coletivos.

Para Freire (1983), “a extensão é uma forma de invasão cultural quando concebida como ato de levar algo a alguém que não tem” (p. 16). O educador ressalta que a extensão só é válida quando se estabelece como prática dialógica, onde saberes acadêmicos e comunitários se encontram para gerar novos conhecimentos. Esse entendimento rompe com a visão vertical de transmissão e reforça a importância da construção conjunta de soluções entre universidade e comunidade.



De acordo com Gurgel (2019), a obrigatoriedade da extensão na formação discente é avanço fundamental porque garante que os estudantes, independentemente da instituição em que estudam, tenham contato com situações concretas e aprendam a articular teoria e prática. Esse contato direto fortalece a responsabilidade social da universidade e a insere em seu território como agente ativo de transformação.

Do ponto de vista pedagógico, a extensão é espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências. Demo (2004) argumenta que o conhecimento só adquire sentido quando aplicado na prática, em um movimento de constante confronto entre teoria e ação. Projetos extensionistas, como clínicas-escola, núcleos de assessoria jurídica, oficinas de formação comunitária ou programas de economia solidária, funcionam como laboratórios vivos em que os estudantes aprendem a lidar com a complexidade da vida social, desenvolvendo não apenas habilidades técnicas, mas também valores éticos e políticos.

A extensão universitária, portanto, deve ser entendida como compromisso social de todas as universidades. Santos (2008, p. 45) defende que “não há justiça social sem justiça cognitiva”, sublinhando a necessidade de que o conhecimento científico dialogue com saberes diversos. A universidade, ao se abrir ao território, amplia sua legitimidade social e fortalece seu papel como instituição formadora e transformadora.

Assim, assumir a extensão como prática constitutiva da vida universitária é reconhecer que a missão da universidade não se restringe à preparação para o mercado de trabalho. Mais do que formar profissionais, ela deve formar cidadãos comprometidos com a democracia, a justiça social e o desenvolvimento sustentável de seus territórios.

DESENVOLVIMENTO REGIONAL E TERRITÓRIO

O debate sobre desenvolvimento regional ultrapassa as fronteiras da economia tradicional e assume, nas últimas décadas, caráter multidimensional. A ideia de que o desenvolvimento deve ser compreendido apenas como crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) tem sido fortemente questionada. Para Sen (2000), o desenvolvimento deve ser



entendido como a ampliação das liberdades substantivas das pessoas, o que implica acesso a serviços de saúde, educação, cultura, direitos civis e oportunidades de participação política. Nessa perspectiva, os indicadores quantitativos de riqueza só adquirem sentido quando associados à melhoria efetiva da qualidade de vida e à redução das desigualdades sociais.

Esse enfoque está diretamente relacionado à concepção de território. O território não é apenas um espaço físico ou geográfico delimitado por fronteiras administrativas, mas um espaço social, cultural e político, no qual se manifestam relações de poder, identidade e pertencimento. Raffestin (1993) observa que o território é produto das relações sociais, construído continuamente por práticas, representações e disputas que conferem significado ao espaço. Assim, quando se fala em desenvolvimento regional, trata-se também de considerar os elementos simbólicos, culturais e comunitários que definem a vida coletiva em determinado local.

Nesse contexto, a universidade ocupa papel central como instituição irradiadora de conhecimento, inovação e práticas sociais transformadoras. Para Buarque (2002, p. 29), “o desenvolvimento local sustentável pressupõe a mobilização das potencialidades endógenas do território e a valorização da identidade cultural da comunidade”. Ao desenvolver ações de extensão que dialogam com as realidades regionais, a universidade fortalece a capacidade das comunidades de reconhecerem seus próprios recursos e de construir alternativas de desenvolvimento autônomas.

A literatura crítica sobre desenvolvimento aponta, ainda, a necessidade de superar modelos importados e homogêneos, que frequentemente desconsideram a diversidade regional. Santos (2000) argumenta que a globalização produziu uma homogeneização das formas de produção e de consumo, mas que o território continua a ser marcado por particularidades locais. Portanto, qualquer projeto de desenvolvimento precisa levar em conta as especificidades históricas, culturais e sociais da região em questão. A extensão universitária, nesse sentido, se apresenta como espaço privilegiado de mediação entre saberes globais e realidades locais, favorecendo a construção de projetos de desenvolvimento ajustados às demandas e potencialidades de cada território.

Os impactos dessa articulação são visíveis em diversas experiências brasileiras. Projetos de extensão voltados para a agricultura

familiar, por exemplo, têm contribuído para a introdução de técnicas agroecológicas, o fortalecimento de cooperativas e a melhoria da renda das famílias rurais. De acordo com Abramovay (2001), o desenvolvimento sustentável no campo depende da valorização do capital social local, ou seja, da capacidade de cooperação, confiança e organização das comunidades. A universidade, por meio da extensão, pode potencializar esse capital social ao oferecer suporte técnico, formação e espaços de diálogo.

Do ponto de vista urbano, as ações de extensão também desempenham papel estratégico. Programas de assessoria jurídica popular, projetos de urbanismo comunitário e iniciativas culturais em periferias urbanas exemplificam como o conhecimento acadêmico pode ser colocado a serviço da cidadania. Como destacam Costa e Vieira (2017), a extensão universitária possibilita que a universidade se insira nos territórios vulnerabilizados não apenas como prestadora de serviços, mas como parceira no processo de construção de direitos e na promoção de inclusão social.

A vinculação entre extensão e desenvolvimento regional também se articula a agendas globais, como a Agenda 2030 da ONU. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) apontam a necessidade de erradicar a pobreza, reduzir desigualdades, promover educação de qualidade, fortalecer a igualdade de gênero, garantir saúde e bem-estar, entre outros. Vários desses objetivos dialogam diretamente com as práticas extensionistas, que atuam de forma intersetorial e interdisciplinar. Para Machado e Nogueira (2020), a extensão universitária no Brasil tem potencial para ser instrumento fundamental na implementação dos ODS, pois conecta ciência e comunidade em práticas transformadoras.

Contudo, é necessário reconhecer que o potencial transformador da extensão enfrenta obstáculos. A falta de recursos financeiros, a burocratização excessiva e a dificuldade de reconhecimento institucional ainda limitam a amplitude das ações. Além disso, há o desafio de consolidar a extensão como parte indissociável da formação acadêmica, e não como atividade extracurricular ou acessória. Segundo Gurgel (2019), a plena integração da extensão ao currículo requer não apenas regulamentação, mas também mudança cultural no interior das universidades, valorizando o engajamento social como elemento fundamental da produção de conhecimento.

A compreensão de território como espaço vivo e dinâmico, alia-



do à concepção de desenvolvimento como expansão de liberdades, permite situar a extensão universitária como mediadora entre universidade e sociedade. Ela contribui para transformar o território em espaço de experimentação democrática, de inovação social e de fortalecimento da cidadania. Mais do que levar conhecimento, a extensão possibilita o encontro entre diferentes racionalidades, favorecendo a construção de alternativas de desenvolvimento regional sustentáveis e inclusivas.

PROJETOS DE EXTENSÃO COMO MOTORES DE TRANSFORMAÇÃO LOCAL

A extensão universitária, em seu sentido mais amplo, não se limita a um tipo específico de instituição. Tanto universidades públicas quanto privadas, confessionais ou comunitárias, são chamadas a cumprir sua função social ao articular ensino, pesquisa e extensão. A educação superior, independentemente de sua natureza administrativa, tem a responsabilidade de formar cidadãos críticos e profissionais éticos, capazes de contribuir para o desenvolvimento de suas regiões. Nesse processo, os projetos de extensão ocupam lugar central, pois permitem que o conhecimento acadêmico dialogue diretamente com demandas sociais, culturais e econômicas.

Freire (1983) já advertia que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p.45). Esse princípio aplica-se a qualquer prática de extensão ela só cumpre sua função quando se estabelece como processo dialógico entre a universidade e a sociedade, rompendo com modelos unilaterais de transmissão de conhecimento. Dessa forma, a extensão contribui para que as universidades se aproximem das comunidades, construindo soluções coletivas para desafios concretos.

Diversos estudos evidenciam como os projetos de extensão, em universidades de diferentes naturezas, promovem transformações locais. Segundo Gurgel (2019), tais iniciativas fortalecem a cidadania, ampliam o acesso a direitos e qualificam a formação discente. Isso significa que, independentemente de serem públicas ou privadas, as universidades que desenvolvem ações extensionistas atuam como agentes estratégicos de inovação social e desenvolvimento comunitário.

Na área da saúde, por exemplo, clínicas-escola vinculadas a cursos de Psicologia, Odontologia e Fisioterapia são práticas comuns tanto em universidades públicas quanto privadas. Souza e Araújo (2018) demonstram que esses projetos ampliam a rede de atenção básica, oferecem atendimento gratuito ou a preços acessíveis e, ao mesmo tempo, proporcionam formação prática e humanizada aos estudantes. Assim, a universidade assume papel de parceira no fortalecimento de políticas públicas de saúde e na promoção da qualidade de vida da população.

Na educação, programas de alfabetização, oficinas de reforço escolar e projetos de inclusão digital podem ser encontrados em instituições de diferentes perfis. Andrade e Castro (2016) destacam experiências em que estudantes universitários atuam como monitores em comunidades vulneráveis, impactando diretamente no combate ao analfabetismo e na inclusão de jovens e adultos no mercado de trabalho. Além disso, universidades privadas confessionais frequentemente desenvolvem ações sociais integradas a sua missão institucional, reforçando valores de solidariedade e cidadania.

A dimensão cultural também merece destaque. Projetos de teatro comunitário, música e artes visuais, promovidos por universidades em várias regiões do Brasil, fortalecem identidades locais e estimulam processos de valorização da memória coletiva. Costa e Vieira (2017) evidenciam que tais iniciativas, além de oferecerem acesso à produção cultural, funcionam como instrumentos de inclusão social e de expressão comunitária.

Outro campo de grande relevância é o da economia solidária e do empreendedorismo social. Abramovay (2001) sublinha que universidades que atuam junto a associações comunitárias e cooperativas favorecem a geração de renda e o fortalecimento da autonomia local. Muitas instituições privadas e comunitárias têm investido em incubadoras de empreendimentos sociais, consultorias gratuitas para pequenos negócios e apoio à agricultura familiar, demonstrando que a extensão também pode ser um diferencial estratégico no desenvolvimento regional.

No campo ambiental, projetos universitários têm estimulado práticas de sustentabilidade, como hortas comunitárias, reciclagem de resíduos sólidos e preservação de áreas verdes. Para Buarque (2002), o desenvolvimento sustentável só se consolida quando o conhecimento técnico dialoga com a participação social. Assim, universi-



dades de todos os tipos desempenham papel relevante ao oferecer capacitação, promover educação ambiental e apoiar iniciativas de preservação em parceria com comunidades.

Esses exemplos demonstram que a extensão universitária, independentemente da natureza da instituição, tem potencial de ser um motor de transformação local. Boaventura de Sousa Santos (2008) destaca que a universidade do século XXI deve ser ecológica em saberes, legitimando tanto o conhecimento acadêmico quanto os saberes populares. Nesse sentido, a extensão amplia a legitimidade da universidade na sociedade, pois a aproxima das demandas reais e contribui para a construção de uma cidadania ativa.

Todavia, permanecem desafios comuns a todas as instituições: a busca por financiamento contínuo, a necessidade de institucionalizar políticas extensionistas e a superação da visão de que extensão é atividade secundária. Como observa Gurgel (2019), a consolidação da extensão como eixo formativo exige mudança cultural no interior das universidades, sejam públicas ou privadas, de modo que o engajamento social se torne parte constitutiva da formação acadêmica.

Em síntese, os projetos de extensão demonstram que a universidade, em qualquer modalidade, cumpre sua função social quando se abre ao diálogo com o território. Ao articular ciência e prática social, a extensão promove inclusão, fortalece identidades locais e contribui para o desenvolvimento sustentável e democrático das comunidades.

PARCERIAS E IMPACTOS

A extensão universitária não se desenvolve de forma isolada, mas em constante interação com múltiplos atores sociais. A universidade, independentemente de sua natureza administrativa, estabelece parcerias com o poder público, organizações da sociedade civil, movimentos sociais e setor privado. Essas parcerias ampliam a capilaridade dos projetos e potencializam seus impactos no território, transformando-os em ações sustentáveis e de longo prazo.

Segundo Buarque (2002), o desenvolvimento local sustentável só é possível quando há cooperação entre diferentes instituições sociais, capaz de mobilizar recursos endógenos e exógenos de um território. Nesse sentido, os projetos de extensão universitária assumem

função articuladora, unindo ciência, prática comunitária e políticas públicas. A universidade contribui, assim, não apenas com conhecimento técnico, mas também com metodologias participativas, avaliação de resultados e formação de capital humano.

Um dos campos em que essa articulação se torna mais evidente é a saúde. Diversas universidades mantêm convênios com secretarias municipais e estaduais para desenvolver ações de prevenção e promoção da saúde em comunidades urbanas e rurais. De acordo com Souza e Araújo (2018), clínicas-escola, campanhas de vacinação, grupos de apoio psicológico e programas de saúde da família têm alcançado resultados expressivos quando realizados em parceria entre instituições de ensino e sistemas públicos de saúde. O impacto se traduz tanto na melhoria da qualidade de vida da população quanto na formação de profissionais mais sensíveis às desigualdades sociais.

Na área da educação, parcerias entre universidades e escolas públicas ou comunitárias têm fortalecido políticas de inclusão e combate à evasão escolar. Andrade e Castro (2016) analisam experiências de projetos de extensão em que estudantes universitários atuam como monitores em programas de reforço escolar e alfabetização de jovens e adultos, destacando o impacto positivo na melhoria dos índices de aprendizagem. Nessas experiências, a universidade amplia sua presença social e o estudante vivencia práticas pedagógicas em contextos reais, complementando sua formação acadêmica.

As parcerias também se estendem ao setor produtivo e ao empreendedorismo social. Abramovay (2001) observa que universidades, ao oferecer assessoria técnica e capacitação, têm contribuído para a consolidação de arranjos produtivos locais, fortalecendo cooperativas, associações de trabalhadores e microempreendedores. Muitas instituições privadas e comunitárias têm desenvolvido incubadoras de negócios sociais e tecnológicos, promovendo inovação com impacto social. Essas iniciativas exemplificam como a extensão pode articular o conhecimento acadêmico à geração de renda, à inclusão produtiva e ao desenvolvimento sustentável.

No campo cultural, projetos de extensão em parceria com prefeituras, coletivos artísticos e centros culturais contribuem para a valorização da identidade regional. Costa e Vieira (2017) relatam experiências de teatro comunitário vinculadas a universidades que resultaram não apenas em fortalecimento cultural, mas também em



inclusão social, ao proporcionar espaços de expressão para populações historicamente marginalizadas. Os impactos dessas parcerias podem ser mensurados em termos de participação comunitária, preservação da memória local e fortalecimento da coesão social.

A avaliação de impacto dos projetos de extensão é um desafio recorrente, mas também uma necessidade. Para Santos (2008), a legitimidade da universidade depende da sua capacidade de demonstrar à sociedade a relevância de sua atuação. Nesse sentido, metodologias de avaliação participativa têm sido utilizadas para medir resultados em três dimensões: formativa (benefícios para estudantes e docentes), social (impactos para a comunidade atendida) e institucional (fortalecimento da missão universitária). Tais avaliações permitem identificar boas práticas, corrigir rumos e justificar a continuidade ou ampliação dos projetos.

Além disso, as parcerias tornam-se fundamentais para alinhar a extensão universitária a agendas globais, como a Agenda 2030 da ONU. Machado e Nogueira (2020) afirmam que universidades que atuam em conjunto com governos locais, ONGs e setor privado conseguem vincular seus projetos a Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) específicos, como erradicação da pobreza (ODS 1), educação de qualidade (ODS 4), igualdade de gênero (ODS 5) e ação contra a mudança global do clima (ODS 13). Isso fortalece a inserção internacional da universidade e amplia sua contribuição para desafios globais.

Entretanto, é preciso destacar que a efetividade das parcerias depende de condições estruturais. Muitas universidades, especialmente privadas, enfrentam restrições de financiamento que dificultam a manutenção de projetos extensionistas de longo prazo. Já em instituições comunitárias, o desafio está em articular recursos locais limitados com a necessidade de alcançar resultados consistentes. Para superar esses obstáculos, Gurgel (2019) sugere a criação de redes interinstitucionais de extensão, nas quais universidades possam compartilhar experiências, metodologias e recursos.

Em síntese, as parcerias estabelecidas pelas universidades são determinantes para que a extensão cumpra seu papel transformador. Elas ampliam o alcance das ações, garantem sustentabilidade, favorecem a inserção em políticas públicas e reforçam o vínculo da universidade com a sociedade. Os impactos, embora variados, convergem para a consolidação da universidade como agente estratégico de desenvolvimento humano e regional.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Apesar dos avanços no reconhecimento da extensão universitária como dimensão indissociável do ensino e da pesquisa, sua efetivação plena enfrenta diversos desafios. A consolidação da extensão como prática institucionalizada exige superar barreiras estruturais, culturais e políticas, que variam conforme o perfil das universidades, mas que convergem para uma questão central: como tornar a extensão parte orgânica e permanente da vida acadêmica.

Um dos principais desafios é a sustentabilidade financeira dos projetos. Muitas instituições públicas dependem de recursos estatais, sujeitos a contingenciamentos, enquanto universidades privadas frequentemente enfrentam restrições orçamentárias que limitem investimentos em atividades não diretamente ligadas ao ensino regular. Como observa Gurgel (2019), a extensão ainda é vista, em muitos contextos, como atividade secundária, recebendo menor atenção em termos de financiamento e apoio institucional. Isso dificulta a continuidade de projetos de longo prazo e pode comprometer os impactos positivos obtidos em comunidades.

Outro desafio é a cultura acadêmica ainda fortemente voltada para a valorização da pesquisa em detrimento da extensão. Embora a indissociabilidade esteja prevista na legislação, muitos docentes e discentes ainda percebem a extensão como atividade complementar, sem o mesmo prestígio da produção científica. Para Santos (2008, p. 74), “as universidades tendem a reproduzir uma lógica monocultural, que valoriza exclusivamente a ciência moderna e marginaliza outros saberes”. Nesse sentido, ampliar a legitimidade da extensão implica modificar critérios de avaliação acadêmica e incluir a produção extensionista como indicador relevante de qualidade institucional.

Há também o desafio da articulação entre extensão e currículo. A implementação da obrigatoriedade de 10% da carga horária em atividades extensionistas para cursos de graduação, conforme previsto no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), demanda ajustes pedagógicos e administrativos significativos. Para Demo (2004), a aprendizagem só se torna efetiva quando teoria e prática se encontram; logo, a integração curricular da extensão deve ir além do cumprimento burocrático da norma, assumindo caráter formativo e transformador. Isso exige inovação pedagógica, metodologias ativas e envolvimento efetivo de estudantes e professores.



A avaliação dos impactos extensionistas constitui outro desafio recorrente. Embora muitos projetos gerem resultados qualitativos importantes, como fortalecimento da cidadania, promoção cultural ou desenvolvimento comunitário, nem sempre há métricas sistematizadas para mensurar esses efeitos. Para Buarque (2002), o planejamento do desenvolvimento local sustentável depende da definição de indicadores claros e da participação das comunidades no processo avaliativo. Aplicada à extensão universitária, essa perspectiva aponta para a necessidade de desenvolver metodologias de avaliação participativa que articulem indicadores quantitativos e qualitativos, captando o real alcance das ações.

Do ponto de vista político, a extensão também enfrenta o desafio de manter-se crítica e autônoma em relação a interesses imediatistas, sejam eles governamentais ou mercadológicos. Boaventura de Sousa Santos (2008) defende que a universidade deve assumir uma postura emancipatória, fortalecendo a democracia e combatendo desigualdades sociais. Isso implica que a extensão não pode ser reduzida a mera prestação de serviços, mas deve permanecer fiel ao princípio da transformação social.

No entanto, ao lado dos desafios, abrem-se importantes perspectivas para o futuro da extensão. Em primeiro lugar, observa-se crescente valorização da interdisciplinaridade. Muitos problemas sociais, como mudanças climáticas, violência urbana, exclusão digital e desigualdade de gênero, não podem ser resolvidos por uma única área do saber. A extensão cria espaços de trabalho coletivo, nos quais estudantes e professores de diferentes cursos se unem para desenvolver soluções integradas. Como apontam Machado e Nogueira (2020), essa interdisciplinaridade favorece a implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), fortalecendo o papel da universidade como parceira estratégica em agendas globais.

Outra perspectiva é o uso das tecnologias digitais como ferramentas de expansão da extensão. A pandemia de Covid-19 mostrou o potencial das plataformas digitais para conectar universidades e comunidades, permitindo a realização de cursos, oficinas, mentorias e atendimentos online. Para Costa e Vieira (2017), a virtualização das práticas extensionistas amplia o alcance geográfico dos projetos e democratiza o acesso, embora não substitua a importância das interações presenciais. O desafio, portanto, é integrar práticas presenciais e virtuais de forma equilibrada.

Finalmente, destaca-se a perspectiva de formação integral do estudante. A extensão, ao colocá-lo em contato com realidades sociais diversas, contribui para a construção de competências socioemocionais, como empatia, resiliência e liderança. Sen (2000) lembra que o desenvolvimento envolve expansão de capacidades humanas, e isso se aplica também à formação universitária: quanto mais diversificada e conectada à vida real for a experiência acadêmica, mais amplo será o repertório de liberdade e autonomia dos futuros profissionais.

Em síntese, os desafios da extensão universitária residem na necessidade de recursos, reconhecimento institucional, integração curricular e avaliação de impactos. Por outro lado, as perspectivas apontam para um futuro de maior interdisciplinaridade, uso de tecnologias digitais, internacionalização e fortalecimento da formação cidadã. Cabe às universidades, de todas as naturezas, assumir o compromisso de superar os obstáculos e potencializar as oportunidades, consolidando a extensão como eixo estruturante de sua missão acadêmica.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a extensão universitária constitui elemento indispensável da formação acadêmica e da função social das universidades, independentemente de sua natureza administrativa. Mais do que atividade complementar, a extensão se configura como prática constitutiva da vida universitária, pois possibilita a integração entre ensino, pesquisa e sociedade, promovendo um diálogo transformador entre ciência e realidade.

Foi possível demonstrar que a extensão universitária é expressão concreta do compromisso social da universidade. Como afirma Santos (2008), não há justiça social sem justiça cognitiva, e a extensão constitui justamente esse espaço de ecologia de saberes, em que conhecimentos científicos e populares se encontram. Ao proporcionar experiências práticas, os projetos extensionistas ampliam a formação discente e consolidam a legitimidade da universidade perante a sociedade.

Também se observou a relação entre desenvolvimento regional e território. Sen (2000) defende que o verdadeiro desenvolvimento está ligado à expansão de liberdades humanas, e não apenas a indicadores econômicos. Nesse contexto, a extensão universitária se



mostra motor de desenvolvimento porque atua na promoção de saúde, educação, cultura, sustentabilidade e inclusão social, fortalecendo capacidades locais e ampliando a cidadania.

Ficou evidente como os projetos de extensão funcionam como motores de transformação local, impactando positivamente diferentes áreas da vida comunitária. Iniciativas em saúde, educação, cultura, economia solidária e meio ambiente mostram que a universidade pode contribuir diretamente para a melhoria da qualidade de vida das populações, ao mesmo tempo em que proporciona experiências formativas únicas aos estudantes. Essa dupla dimensão, impacto social e aprendizado acadêmico, constitui uma das maiores riquezas da extensão.

Destacou-se a importância das parcerias. A universidade, ao articular-se com governos, setor produtivo e sociedade civil, potencializa o alcance e a sustentabilidade de seus projetos. Como defendem Machado e Nogueira (2020), a extensão universitária está em sintonia com agendas globais, como a Agenda 2030 da ONU, podendo contribuir para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Os impactos, entretanto, precisam ser constantemente avaliados, de modo a garantir que a extensão não se reduza a ações pontuais, mas se consolide como prática estruturante.

Por fim, foram analisados os desafios e perspectivas da extensão. Entre os obstáculos, destacam-se a falta de recursos financeiros, a necessidade de valorização institucional e a dificuldade de avaliar impactos de forma sistemática. Contudo, as perspectivas apontam para horizontes promissores: interdisciplinaridade, uso de tecnologias digitais, internacionalização e fortalecimento da formação cidadã. Cabe às universidades, de todas as naturezas, enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades para consolidar a extensão como parte orgânica da vida acadêmica.

Diante de tais considerações, pode-se afirmar que a extensão universitária é condição necessária para que a universidade cumpra sua função social em sentido amplo. Ela não apenas qualifica a formação profissional, mas também fortalece o vínculo da instituição com a sociedade, contribui para o desenvolvimento sustentável dos territórios e amplia o exercício da cidadania. Ao integrar saberes, práticas e sujeitos, a extensão projeta a universidade para além de seus muros, reafirmando-a como instituição essencial para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e democráticas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 19–30, 2001.

ANDRADE, Maria Helena; CASTRO, José Paulo. Educação de jovens e adultos e extensão universitária: experiências e desafios. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 38, n. 2, p. 112–129, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BUARQUE, Sérgio C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável: metodologia de planejamento**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

COSTA, Ana Claudia; VIEIRA, Fátima. Extensão universitária e cidadania: experiências em territórios urbanos vulneráveis. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 77–95, 2017.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GURGEL, Ivana de Faria. A extensão universitária e sua inserção na formação acadêmica. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 123–134, 2019.

MACHADO, Maria das Dores; NOGUEIRA, Patrícia. Extensão universitária e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1–19, 2020.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.



SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SOUZA, Luciana; ARAÚJO, Patrícia. Extensão universitária em saúde: contribuições para o SUS e para a formação profissional. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 987-1001, 2018.

1- Economista. Professor Mestre no Centro Universitário Santa Cecília (UNICEA) e na Faculdade de Ciências Humanas do Estado de São Paulo (FACIC). Bacharel em Ciências Econômicas (UESB), Especialista em Finanças e Controle da Administração Pública (UNICEA) e Mestre em Design, Tecnologia e Inovação (UNIFATEA).

2- Professor Mestre no Centro Universitário Santa Cecília (UNICEA). Bacharel em Direito e em Letras (FACIC). Mestre em Design, Tecnologia e Inovação (UNIFATEA).

3- Contadora. Professora Mestre na Faculdade de Ciências Humanas do Estado de São Paulo (FACIC). Bacharela em Ciências Contábeis e Especialista em Controladoria e Auditoria (FACIC). Mestre em Design, Tecnologia e Inovação (UNIFATEA).

4- Vereadora do Município de Araraquara/SP e Professora Especialista no Centro Universitário Santa Cecília (UNICEA). Bacharela em Direito pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP). Mestranda em Direito Constitucional (PUC-SP).

5- Contadora. Professora Mestre no Centro Universitário Santa Cecília (UNICEA) e na Faculdade de Ciências Humanas do Estado de São Paulo (FACIC). Bacharel em Administração (FIC) e em Ciências Contábeis (FACIC). Mestre em Design, Tecnologia e Inovação (UNIFATEA).

Recebimento: 22/8/ 2025

Avaliação: 24/9/2025

Aceite: 17/10/2025

EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

Education For Democracy

Ricardo Lewandowski¹
emaildoautor@email.com.br



RESUMO

A democracia, conceito que surgiu na Grécia antiga, com o sentido de ampla participação dos cidadãos na tomada decisões que afetavam a *polis*, passou, ao longo dos séculos, por inúmeras transformações, não podendo ser, hoje, confundida simplesmente com determinada forma ou sistema de governo nem mesmo com a possibilidade de o povo escolher, de tempos em tempos, os seus governantes, mediante o voto universal, direto e secreto. Atualmente, democracia significa, antes de tudo, dar concreção aos direitos fundamentais da pessoa humana, compreendidos em suas várias gerações, sobretudo no que respeita àqueles de cunho social, que exigem uma prestação positiva do Estado, destacando-se, nesse contexto, o princípio da proibição do retrocesso. Educação e democracia constituem um binômio inseparável, porquanto a primeira é condição para realização da segunda.

PALAVRAS-CHAVE

Democracia; igualdade; liberdade; direitos fundamentais; meio ambiente; educação; saúde, previdência social; *habeas corpus*; mandado de segurança; sufrágio, participação popular, formas de governo; sistemas de governo; partidos políticos; associações civis; sindicatos; proibição do retrocesso.

ABSTRACT

Democracy, a concept that originated in ancient Greece with the idea of broad citizen participation in decisions affecting the polis, has undergone countless transformations over the centuries. Today, it can no longer be simply equated with a particular form or system of government, nor merely with the people's ability to choose their rulers from time to time through universal, direct, and secret suffrage.

At present, democracy means, above all, giving concrete effect to the fundamental rights of the human person, understood in their various generations – especially those of a social nature, which require a positive role from the State. Within this context, the principle of the prohibition of regression stands out.



Education and democracy form an inseparable pair, for the former is a necessary condition for the realisation of the latter.

KEYWORDS

Democracy; equality; freedom; fundamental rights; environment; education; health; social security; habeas corpus; writ of mandamus; suffrage; popular participation; forms of government; systems of government; political parties; civil associations; trade unions; prohibition of regression.

INTRODUÇÃO

Não há assunto mais importante, neste difícil momento pelo qual passa o País, em que a sociedade precisa dar um salto de qualidade para aperfeiçoar as instituições republicanas, do que o tema da democracia.

O conceito, que surgiu na Grécia Antiga - onde significava essencialmente a arte de tomar decisões coletivas, depois de discutidas publicamente, como condição necessária para a vida da *polis* - ², passou por múltiplas transformações desde então, sobretudo no concernente à sua colocação em prática.

Atualmente, em pleno século XXI, a ideia de democracia ainda se encontra de certo modo presa a concepções do século XVIII, que focava na garantia dos direitos individuais e na contenção do poder político. Mesmo aqueles que hoje ousam - de forma tímida - ultrapassar os limites doutrinários estabelecidos há mais de 200 anos, limitam-se, como regra, a sugerir formas alternativas para o exercício da governança.

Alguns, ainda apegados num passado recente, no qual o mundo se dividia em dois blocos ideológicos mutuamente excludentes, resumem-se a adjetivar a democracia, batizando-a, uns, de “liberal”, outros, de “popular”, estando em voga, nos dias que correm, rotulá-la de “participativa”, expressão que sugere a superação do sistema representativo - em que mandatários eleitos representam os cidadãos - por uma presença maior e mais constante do povo na gestão da coisa pública.

² FINLEY, Moses I. *Démocratie antique et démocratie moderne*. Paris: Payot & Rivages, 2003, p. 59.

Em que pese a multissecular discussão em torno da democracia, penso que três são as questões que reclamam uma discussão mais aprofundada, na esteira do que assenta o Professor Dalmo Dallari.³ A primeira: como assegurar, efetivamente, a prevalência da supremacia da vontade do povo? A segunda: como resolver o clássico dilema político representado pela predominância ou da liberdade sobre a igualdade ou da igualdade sobre a liberdade? A terceira: como superar a tentação de identificar a democracia com certa forma ou sistema de governo, em que incorrem muitos pensadores e políticos?

Quanto à primeira questão, lembro que continua válida e atual a discussão sobre a necessidade de se estabelecer mecanismos eficazes para que a vontade do povo seja livremente formada e externada sem quaisquer empecilhos. De fato, não basta garantir o voto direto, secreto, universal e periódico, mas é preciso assegurar que ele seja exercido sem qualquer interferência, imunizando-o de contaminações espúrias, com a salvaguarda do sacrossanto direito de divergir. Sim, porque, embora em uma democracia a maioria deva predominar não é lícito oprimir ou cercear a minoria, que exerce papel relevante na formulação de alternativas às ações governamentais.⁴

Não é preciso mergulhar mais profundamente em nossa História para recordar os lamentáveis expedientes empregados pelas oligarquias dominantes, em especial na República Velha, em que estas, para manter intacto o seu poder, não hesitavam em alterar o resultado das eleições “a bico de pena”, manter “currais eleitorais”, impedir as mulheres de exercer o sufrágio e impor o “voto aberto” – influenciável porque devassável⁵ –, distorções em boa hora corrigidas, depois da Revolução de 30, pela adoção de um código eleitoral e duma Justiça especializada para coordenar e fiscalizar os pleitos. Remanescem, evidentemente, muitas outras distorções a superar.

Ainda quanto à primeira questão, não há como deixar de constatar que a chamada de “democracia representativa” – pelo menos no respeitante ao modelo que praticamos no Brasil – está em profunda crise, porquanto leva à sistemática distorção da vontade do eleitor, seja pelo número excessivo de agremiações partidárias em atuação – a grande

3 DALLARI, Dalmo de Abreu. *Elementos de Teoria Geral do Estado*. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 1991, p. 253 – 255.

4 ATALIBA, Geraldo. *República e Constituição*. 2ª ed. São Paulo: Malheiros, 2001, p. 99.

5 PINHEIRO, Liliانا. Dossiê 120 anos de República: sem povo e sem leis. In: *História Viva*. São Paulo: Duetto, Ano VI, nº 73, p. 26–55.



maioria das quais consubstanciam meras siglas que não representam nenhuma corrente de pensamento social –, seja pela nefasta prevalência do poder midiático e econômico na política – esta mitigada pelo Supremo Tribunal Federal, que proibiu o financiamento de campanhas por empresas privadas –⁶, seja ainda pelo déficit de legitimidade dos mandatários, escolhidos por um sistema eleitoral que combina, com resultados profundamente perversos, o voto proporcional com coligações partidárias ideológica e programaticamente heterogêneas. Essas distorções levam a um perigoso desencanto dos cidadãos com a política, que abre as portas a toda a sorte de aventureiros, os quais se aproveitam da apatia geral e do vácuo de poder assim gerado.

Ora, diante dessa evidente crise da democracia representativa, não só entre nós como alhures, que se funda exclusivamente em partidos políticos “tradicionais”, não raro dominados por um “coronelato” hereditário e movido por propósitos alheios àqueles que inspiraram sua criação,⁷ faz-se necessário pensar em canais alternativos para a expressão da vontade do povo. É preciso atribuir, com a seriedade que a questão requer, concretude aos mecanismos de participação cidadã, como o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular, aliás, previstos em nossa Constituição, instrumentos cuja força impulsora repousa nas associações civis e sindicatos, quer dizer, em entes coletivos que logram aglutinar os distintos setores de interesses existentes na sociedade.

No tocante à segunda questão, é clássica a constatação de que tanto a liberdade ilimitada, garantida apenas para os economicamente privilegiados, conforme preconizam até hoje os neoliberais,⁸ assim como a igualdade levada a extremos, imposta de forma coativa, à moda do que ocorreu em alguns regimes totalitários recém-soterrados, nada tem a ver com o ideal de democracia,⁹ A experiência acumulada dos povos demonstra que um aumento desmedido da liberdade se dá em detrimento da igualdade e vice-versa.

Ademais, quando se fala em liberdade, atualmente, não se pode mais cogitar, como se fazia num passado, não tão longínquo, de um

6 Ação Direta de Constitucionalidade 4650, julgada em 17 de setembro de 2015, pelo Plenário do STF.

7 DUVERGER, Maurice. *Os Partidos Políticos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970, p. 459.

8 STRATERN, Paul. *Uma breve História da Economia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, p. 263 e segs.

9 BLAINEY, Geoffrey. *Uma breve História do Século XX*. 2ª ed. São Paulo: Fundamento Educacional, 2011, pp. 270 e segs.

indivíduo isolado, autárquico e autossuficiente, ilhado da sociedade. Nos dias que correm, a liberdade só pode ser cogitada tendo-se em conta o “homem situado”,¹⁰ pelo que se impõe o conceito de uma “liberdade socialmente qualificada”.

Em contrapartida, é preciso repensar a noção oitocentista de isonomia, meramente formal, vista apenas como um tratamento equivalente perante a lei, fazendo-se mister encará-la como uma “igualdade de possibilidades”,¹¹ que garanta a todos as pessoas um mesmo ponto de partida, mediante ações afirmativas, por exemplo.¹²

A educação, nesse sentido, em todos os níveis, é um instrumento absolutamente fundamental para a emancipação das pessoas, devendo ser disponibilizada a todos indistintamente, tanto para aqueles que podem pagar por ela como também aos que não tem recursos para custeá-la. Por isso, é preciso que o governo não só mantenha uma ampla rede pública de ensino, como também coloque à disposição dos interessados um sistema de financiamento ou de bolsas de estudo para que possam cursar, caso queiram, estabelecimentos privados de educação, muitos deles, atualmente, de excepcional qualidade, inclusive com renome internacional.

Quanto à última questão aventada no início deste texto, é sabido que se mostra totalmente insuficiente a mera opção por determinada forma ou sistema de governo para atingir-se a democracia. Quando cogitamos de formas de governo referimo-nos a determinado modo de expressão da soberania, sendo possível identificar, em linhas gerais, de um lado, as monarquias, em que a supremacia política se concentra na figura do rei e, de outro, as repúblicas, nas quais a vontade dos cidadãos, auscultada periodicamente, por meio do voto universal, direto e secreto, prevalece sobre qualquer outra. Sistemas de governo, por sua vez, dizem respeito à maneira como se organiza e atua o governo, sobretudo no tocante ao relacionamento dos órgãos de poder entre si, falando-se, então, basicamente, em parlamentarismo e presidencialismo.

10 Sobre o tema, cf. o verbete Homem. In: ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 596 – 599.

11 SÁNCHEZ, Alfonso Ayala. *Igualdad y Consciencia: sesgos implícitos em constructores e intérpretes del derecho*. México: Universidad Autónoma de México, 2008, p. 86 e segs.

12 SOWELL, Thomas. *Affirmative action around the world an empirical study*. New Haven & London: Yale University Press, 2004, p. 166 e segs.



A Constituição, no art. 2º do ADCT convocou uma consulta popular, passados cinco anos de sua vigência, para que o povo decidisse sobre a forma de governo (república ou monarquia constitucional) e o sistema de governo (parlamentarismo ou presidencialismo) que deveria prevalecer no País. Os cidadãos – todos se recordam – optaram, majoritariamente, pela república e o presidencialismo.

Ora, formas republicanas ou monárquicas e sistemas parlamentaristas ou presidencialistas equivalem-se em virtudes e defeitos, revelando-se mais ou menos democráticos dependendo do país ou do momento histórico em que são estruturados. É que não basta simplesmente prestigiar-se o aspecto institucional – quer dizer, formal – da organização estatal, pois isso, não raras vezes, serve de conveniente biombo para camuflar as mais cruentas ditaduras, como a que vivemos no passado recente no Brasil, que funcionava sob a égide de uma constituição imposta pelo regime militar ao Parlamento, sem qualquer participação do povo.

Talvez, para esmiuçar o tema que se está a debater, seja mais conveniente trabalhar com o conceito de “regime político”, que se refere à estrutura global da realidade social, considerado todo o complexo institucional e axiológico (ou ideológico) que rege determinado Estado. Por isso é que se fala em “regime democrático”, “regime republicano”, “regime capitalista”, “regime comunista”, “regime ditatorial”, “regime de 1964” etc. Regime democrático é aquele que, antes de tudo, respeita os direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos, regidos por leis – elaboradas por estes – às quais os governantes se submetem.¹³

Não é por outra razão que, nos tempos atuais, quem pensa em democracia, seja qual for a sua opção político-ideológica, há que ter sempre como referência incontornável a plena fruição dos direitos fundamentais, compreendidos em suas várias gerações ou dimensões.

Norberto Bobbio, na obra *Era dos Direitos*, divulgada pouco antes de sua morte, lembrava que estes, desenvolvidos ao longo de distintas “gerações”, de há muito, se encontram suficientemente estudados e, mais, compilados em diferentes constituições, tratados internacionais e leis ordinárias, o que representaria um sinal do

¹³ DALLARI, Dalmo de Abreu. *A Constituição na vida dos povos: da Idade Média ao Século XXI*. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 219 e segs.

progresso da humanidade, sendo agora – enfatizava ele – o momento de colocá-los efetivamente em prática.¹⁴

Assim é que os primeiros diplomas, que surgiram a partir das ideias jusnaturalistas e contratualistas, assumiram o caráter de declarações porque se acreditava que os direitos dos indivíduos não constituíam uma criação do Estado, existindo antes do advento deste.¹⁵ Bastava, pensava-se à época, para que fossem respeitados, arrolá-los solenemente num documento político-jurídico, depois de racionalmente deduzidos a partir da “natureza humana”. Ao Estado, portanto, ficaria absolutamente vedado intrometer-se na esfera dos direitos do indivíduo listados nas declarações, incumbindo-lhe, ao contrário, zelar por sua observância e conservação.

Dentre os direitos constantes nas principais declarações figuravam com destaque o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como à participação política. Esses direitos, considerados “naturais”, passaram a ser conhecidos como “direitos individuais” ou, ainda, como “direitos civis e políticos”. São os denominados direitos de primeira geração, consagrados, dentre outros documentos, na *Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia*, de 1776, na *Declaração de Independência dos Estados Unidos da América*, também de 1776, na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* francesa de 1789, e nas primeiras dez emendas à Constituição americana de 1787, promulgadas em 1789.

Com a Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX, que correspondeu a um salto tecnológico deflagrado pela aplicação da máquina a vapor aos processos produtivos, o indivíduo, embora protegido contra o arbítrio do Estado por diversos instrumentos legais, viu-se completamente desguarnecido em face dos efeitos perversos do novo sistema econômico.

As péssimas condições de vida dos trabalhadores do século XIX, tão bem retratadas por Dickens, desencadearam um surto de greves, agitações e rebeliões por toda a Europa. Dentre as sublevações populares, decorrentes das lutas operárias destacam-se, as revoluções na França e na Alemanha de 1848, a *Comuna de Paris*, de 1871 e, em especial, por seus desdobramentos, a *Revolução Russa* de 1917.

14 BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 20014, p. 80.

15 Sobre a evolução dos direitos fundamentais, v. LEWANDOWSKI, Enrique Ricardo. *Proteção dos direitos humanos na ordem interna e internacional*. Rio de Janeiro: Forense, 1984.



Essas revoltas constituíram o caldo de cultura em que se desenvolveu o “sindicalismo” de Sorel, Pouget, Labriola e Panunzio, de cunho revolucionário, o “trade-unionismo” de Owen, de natureza reformista, o “anarquismo” de Proudhon, Bakunin e Kropotkin, o “socialismo utópico” de Saint-Simon, Fourier e Blanki, o “socialismo científico” de Marx e Engels, cujo *Manifesto Comunista* (1848), findava com a famosa conclamação: “*Proletários de todo o mundo, uni-vos*”. Até mesmo a Igreja, que até então se mantivera equidistante das questões sociais, engajou-se na disputa, editando a Encíclica *Rerum Novarum* (1891), subscrita pelo Papa Leão XIII.

A crescente pressão das massas forçou o Estado a abandonar a posição de mero espectador passivo dos conflitos sociais, na qual havia sido colocado pelos ideólogos liberais, obrigando-o a atuar na busca de soluções para os problemas da comunidade. Renunciando à sua postura abstencionista, o Estado passou a adotar uma atitude positiva, conferindo ao indivíduo, enquanto membro da coletividade, os denominados direitos econômicos, sociais e culturais, de segunda geração.

Na verdade, a Revolução Industrial, no plano fático, e o ideário socialista, na esfera intelectual, revelaram ao mundo um novo tipo de homem, o homem real, concreto, situado, longe daquele homem natural dos iluministas, titular de direitos eternos e imutáveis. O homem abstrato do passado, assim, cedeu lugar ao trabalhador do presente, que passou a ser o novo sujeito de direitos.

Modernamente, dentre os direitos econômicos e sociais destacam-se os seguintes: o direito ao trabalho, a um salário mínimo e a uma duração máxima para a jornada de trabalho; o amparo em caso de desemprego, doença, velhice, invalidez e morte; a proteção da mulher e do menor no trabalho; a aposentadoria; o acesso à educação e aos bens da cultura etc. Também o direito de formar sindicatos e o direito de greve se inscrevem sob essa rubrica. Como documentos pioneiros nesse campo tem-se a *Constituição Mexicana* de 1917, a *Declaração do Homem Trabalhador e Explorado* soviética de 1918 e a *Constituição de Weimar* de 1919, que em seu artigo 49 estabelecia que “a propriedade obriga”.

A partir daí, os direitos econômicos, sociais e culturais passaram a integrar as constituições, ao lado dos direitos civis e políticos, que já faziam parte das cartas magnas surgidas no século XIX, desde o advento das duas constituições paradigmáticas do final do século

XVIII: a Constituição dos Estados Unidos de 1787, que incorporou os *Ten Ammendments*, de 1789, à guisa de *Bill of Rights*, e a da França de 1791, que adotou como preâmbulo a *Declaração dos Diretos do Homem e do Cidadão* de 1789.

O reconhecimento dos direitos econômicos, sociais e culturais, ao lado dos antigos direitos individuais, todavia, não esgotou a produção legislativa no campo dos direitos fundamentais. De fato, com a explosão demográfica, as guerras mundiais, as agressões ao meio ambiente, a competição econômica internacional, em suma, com a globalização dos problemas do homem, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, surgiu uma nova classe de direitos, que se convencionou chamar de “direitos de solidariedade ou de fraternidade”, isto é, direitos de terceira geração.

Tais direitos sucedem no tempo os direitos resultantes das revoluções liberais do século XVIII e os direitos decorrentes das agitações operárias do século XIX. Dentre eles destacam-se o direito à paz, o direito à autodeterminação dos povos, o direito ao desenvolvimento, o direito à proteção do meio ambiente e do patrimônio comum da humanidade, etc. Esses valores desenvolveram-se, mais do que nos ordenamentos jurídicos internos dos Estados, sobretudo no plano do Direito Internacional.

Atualmente, já se falam em direitos de quarta geração, decorrentes de novas carências enfrentadas pelos seres humanos, especialmente em razão do avanço da tecnologia da informação e da bioengenharia. De fato, hoje, busca-se proteção contra as manipulações genéticas, antevistas por Huxley em seu livro *Admirável Mundo Novo* (1930), as quais permitem criar clones humanos e de animais, e em tese até mesmo centauros, minotauros e sátiros, além de outros seres fantásticos, imaginados pela Mitologia Grega, ou contra a invasão da privacidade, a massificação e o totalitarismo, prenunciados por Orwell em sua obra *1984* (1948), ou ainda contra a anônima e tentacular burocracia estatal e privada, prevista por Kafka em seu romance *O Processo* (1915).

Ocorre que os direitos humanos, são ontologicamente distintos, conforme a geração a que pertencem, sobretudo quanto à sua eficácia. Os direitos individuais, isto é, os direitos civis e políticos, institucionalizados há mais de trezentos anos, além de claramente exteriorizados, por meio de normas de eficácia plena e aplicabilidade imediata, encontram-se protegidos por uma série de garantias bem definidas,



que pouco variam de um sistema jurídico para outro. De um modo geral, em que pesem essas diferenças, o indivíduo ofendido em seus direitos pode recorrer ao Judiciário, invocando um remédio jurídico-processual adequado que fará cessar a violação, com destaque, entre nós, para o *habeas corpus* e o mandado de segurança.

Os direitos econômicos, sociais e culturais, de elaboração mais recente em termos históricos, de seu turno, nem sempre podem ser exigidos através dos tribunais, não só porque não estão tão claramente definidos como os de primeira geração, como também porque dependem de uma ação positiva do Estado para se concretizarem. Mas amplitude conferida ao direito à saúde, à educação e à previdência, além de variar em função da vontade política dos dirigentes, depende das condições econômicas de cada país em particular.

Grande parte deles encontra expressão em certo tipo de normas, outrora conhecidas como “programáticas”, cuja principal função seria a de apontar rumos à atuação dos governantes e evitar que atuem em sentido contrário ao que elas prescrevem. Por isso, apesar de constituírem verdadeiros direitos subjetivos, na acepção técnica da palavra, a sua cobrança é mais política do que estritamente jurídico-processual.

A proteção dos direitos de terceira geração faz-se ainda mais problemática, eis que consubstanciam aquilo que os teóricos entendem por “direitos difusos” ou “de titularidade coletiva”. Com efeito, salvo no caso do direito ao meio ambiente, hoje bem ou mal protegido por normas e ações processuais específicas no plano do ordenamento jurídico dos diferentes Estados, os demais direitos, classificados como de solidariedade ou de fraternidade, também, como regra, somente podem ser defendidos eficazmente por ações políticas. Mesmo assim, convém fazer uma reflexão sobre polêmica questão do aquecimento global da Terra, causado pela liberação incontrolada na atmosfera de gases nocivos resultantes de atividades humanas, fenômeno constatado por inúmeros cientistas, porém ainda denegado por alguns céticos renitentes que ocupam posições estratégicas no plano da governança planetária.

Seja como for, em matéria de direitos fundamentais, particularmente quanto aos sociais, em que a atuação do Estado é decisiva, sobressai a regra da “proibição do retrocesso”, materializada no art. 30 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, promulgada sob

a égide da Organização das Nações Unidas, pouco depois do fim da Segunda Guerra Mundial, a qual enumera – mas não esgota – as franquias essenciais para uma convivência minimamente civilizada entre as pessoas, cuja redação é a seguinte: “Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos.”

Nas palavras do Ministro aposentado Celso de Mello de nossa Suprema Corte: “O princípio da proibição do retrocesso impede, em tema de direitos fundamentais de caráter social, que sejam desconstituídas as conquistas já alcançadas pelo cidadão ou pela formação social em que ele vive. A cláusula que veda o retrocesso em matéria de direitos a prestações positivas do Estado (como o direito à educação, o direito à saúde ou o direito à segurança pública, v.g.) traduz, no processo de efetivação desses direitos fundamentais individuais ou coletivos, obstáculo a que os níveis de concretização de tais prerrogativas, uma vez atingidos, venham a ser ulteriormente reduzidos ou suprimidos pelo Estado. (...) Em consequência desse princípio, o Estado, após haver reconhecido os direitos prestacionais, assume o dever não só de torná-los efetivos, mas, também, se obriga, sob pena de transgressão ao texto constitucional, a preservá-los, abstendo-se de frustrar – mediante supressão total ou parcial – os direitos sociais já concretizados”.¹⁶

Em apertada síntese, pode-se afirmar, sem medo de errar, que, neste planeta conturbado no qual vivemos, andaremos bem se – no mínimo – fizermos coincidir a ideia de democracia com a efetivação dos direitos fundamentais da pessoa humana, sem quaisquer concessões ou recuos. A proibição do retrocesso há de ser um dos postulados básicos que deve reger este ideal multissecular, infelizmente ainda longe de ser inteiramente alcançado.

Mas parece certo que a realização desse ideal pressupõe que os cidadãos, primeiro, conheçam os seus direitos, para, depois, exercê-los em toda plenitude. Por isso, vale assentar, como conclusão final, que educação e democracia constituem um binômio inseparável, porquanto a primeira é condição essencial para a plena realização da segunda.

¹⁶ ARE 639337 – AgR, julgado pela Segunda Turma do STF, em 23/08/2011.



BIBLIOGRAFIA CITADA



ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ATALIBA, Geraldo. **República e Constituição**. 2ª ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

BLAINEY, Geoffrey. **Uma breve História do Século XX**. 2ª ed. São Paulo: Fundamento Educacional, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 1991.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **A Constituição na vida dos povos: da Idade Média ao Século XXI**. São Paulo: Saraiva, 2010.

DUVERGER, Maurice. **Os Partidos Políticos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

FINLEY, Moses I. **Démocratie antique et démocratie moderne**. Paris: Payot & Rivages, 2003.

LEWANDOWSKI, Enrique Ricardo. **Proteção dos direitos humanos na ordem interna e internacional**. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

PINHEIRO, Liliana. Dossiê 120 anos de República: sem povo e sem leis. In: **História Viva**. São Paulo: Duetto, Ano VI, nº 73.

SÁNCHEZ, Alfonso Ayala. **Igualdad y Consciencia: sesgos implícitos em constructores e intérpretes del derecho**. México: Universidad Autónoma de México, 2008.

SOWELL, Thomas. **Affirmative action around the world an empirical study**. New Haven & London: Yale University Press, 2004.

STRATERN, Paul. **Uma breve História da Economia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

1- É Professor Emérito da Universidade de São Paulo, Coordenador da Pós-Graduação em Direito da Universidade de Santo Amaro e Ministro de Estado da Justiça e Segurança Pública.

Recebimento: 27/5/ 2025

Avaliação: 30/5/2025

Aceite: 28/6/2025

ALGUMAS NOTAS ACERCA DO ART. 209 DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

Some notes on Art. 209
of the Brazilian Federal Constitution

Ingo Wolfgang Sarlet¹
ingo.sarlet@puccs.br

RESUMO

O presente artigo apresenta e analisa do ponto de vista histórico-constitucional a evolução do reconhecimento da participação do setor privado no sistema de ensino brasileiro, com destaque para o conteúdo e significado do artigo 209 da Constituição Federal de 1988.

PALAVRAS-CHAVE

Constituição Federal de 1988 – Direito à Educação – Iniciativa privada

ABSTRACT

This paper presents and analyzes in an historical and constitutional perspective, the evolution of the recognition of the participation of the private sector in the Brazilian educational system, focusing the content and significance of Art. 209 of the federal constitution 1988.

KEYWORDS

1988 Federal Constitution – Right to Education – Private Initiative

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 (CF) ao tratar do direito fundamental à educação, prevê a possibilidade de o ensino ser ofertado livremente pela iniciativa privada mediante duas condições expressas. O cumprimento das normas gerais de educação nacional e a autorização e avaliação da qualidade da educação prestada por entes particulares por parte do Poder Público.

Traçando um breve histórico do tratamento da matéria nas constituições brasileiras anteriores, tem-se que a liberdade da iniciativa privada na prestação de atividades educacionais possui previsão constitucional no Brasil desde a Constituição de 1934. Em seu artigo 154, menciona-se os estabelecimentos privados de ensino e a necessidade de serem considerados oficialmente idôneos para que



usufruísem de imunidade tributária, sem pormenorizar como se verificaria tal idoneidade.²

A Constituição de 1937, em seu artigo 128, previa que o ensino era livre à iniciativa individual e de associações públicas ou privadas, sem maiores restrições, conferindo no artigo 129 um caráter subsidiário da educação básica pública, voltada para populações hipossuficientes, em relação à privada. Também previu o dever do Estado de amparar financeiramente as escolas privadas por meio do fornecimento de bolsas de estudo e outros aportes financeiros.³

A Constituição de 1946, por outro lado, afirmou o dever do Estado como central no ensino básico e previu a liberdade da iniciativa particular de ensino condicionada às leis infraconstitucionais que a regularem, conforme o texto de seu artigo 167.⁴

A Constituição de 1967 também trouxe a liberdade da iniciativa privada em atuar na educação, limitada à posterior normativa infraconstitucional. Entretanto, enumerou princípios a serem observados pela legislação de ensino em seu art. 168 §3º. Dentre eles, cabe destacar a previsão em seu inciso IV de que o Poder Público deveria substituir gradativamente o regime de gratuidade no ensino médio e no superior por um sistema concessão de bolsas de estudos, mediante restituição por parte do beneficiário.⁵ Retornava o caráter subsidiário e provisório da educação pública gratuita.⁶ A Emenda Constitucional nº1/1969 manteve essa redação em seu artigo 176 §3º.

A Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, em um contexto de redemocratização e afirmação dos direitos fundamentais na Constituição, discutiu o tema da educação provida pela iniciativa privada para chegar à redação atual do artigo 209. Os debates inicialmente

2 BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 jul. 1934). Brasília, DF: Presidência da República, [s.d.]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

3 BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 nov. 1937). Brasília, DF: Presidência da República, [s.d.]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

4 BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (18 set. 1946). Brasília, DF: Presidência da República, [s.d.]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

5 BRASIL. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil (de 24 jan. 1967). Brasília, DF: Presidência da República, [s.d.]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

6 VIEIRA, S. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 219, 1 ago. 2007.

se deram na Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes. Conforme afirmaria o presidente da comissão, o constituinte Hermes Zanetti, em entrevista “a grande disputa era entre a escola particular e a escola pública, esse pode ser considerado um divisor de águas”.⁷ De fato, embora houvesse consenso de que a existência e livre implementação do ensino privado era inerente à democracia, o primeiro debate se deu em relação ao financiamento público do ensino privado.

A Subcomissão concluiu em seu relatório pela redação de um artigo em que se resguarda a oferta de ensino livre à iniciativa privada, observadas as regulamentações legais – que se traduziria no inciso I do artigo 209 da Constituição- sendo vedado o financiamento público para entidades de ensino particular.⁸ Entretanto, tal redação foi modificada na segunda etapa de tramitação na constituinte.

A Comissão temática de Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação modificou a proposta, suprimindo a restrição de aportes públicos às instituições privadas –que viria a ser autorizada mediante condições pelo artigo 213 da Constituição- e antecipou a redação do segundo inciso do artigo 209. O texto proposto por essa segunda Comissão resguardava à instituição privada de ensino a liberdade de se desenvolver sem interferência do poder público “salvo para fins de autorização, reconhecimento e credenciamento de recursos e supervisão da qualidade”.⁹ Por fim, na Comissão de Sistematização, o conteúdo do artigo foi reorganizado na forma do texto final vigente até os dias atuais: “Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.”¹⁰ Tal artigo foi aprovado pelo plenário da Assembleia

7 FARENZENA, Nalú. Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, educação e cidadania. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 24, n. 2, 2011. DOI: 10.21573/vol24n22008.19258. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19258>. Acesso em: 14 out. 2025.

8 BRASIL. Senado Federal. Assembleia Nacional Constituinte. **Subcomissão Especial sobre Educação, Cultura e Esporte – 8ª Subcomissão**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/constituente/8a_Sub_Educacao,_cultura_e_esporte.pdf. Acesso em: 14 out. 2025.

9 BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Anteprojeto da Comissão I – Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação**. Volume 206. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, jun. 1987. p. 13. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/constituicao20anos/DocumentosAvulsos/vol-206.pdf>. Acesso em: 14 out. 2025.

10 BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil (de 5



Nacional Constituinte e não foi objeto de Emenda nos 37 anos da Constituição de 1988.

A respeito desse dispositivo constitucional, ressalta-se a manifestação doutrinária de Jorge Miranda, que considera a criação de escolas distintas daquelas do Estado como um desdobramento lógico do direito de liberdade de ensino. Ainda que o Estado tivesse recursos para subsidiar a educação para toda população em escolas públicas, o que não é o caso no Brasil, a liberdade de educação compreende que sua oferta não seja monopólio do poder público.¹¹ A mesma visão é reforçada por Marcos Maliska, em obra específica sobre o direito à educação.¹² Para o autor, o ensino é atividade típica e fundamental do Estado, o que não exclui a participação da iniciativa privada na oferta de ensino, a qual é expressiva e cumpre importante papel no Brasil. Nessa perspectiva também se mostra interessante a definição de Carlos Cury, da educação como um serviço público que, somente se observadas as condições do artigo 209 da Constituição, pode ser livremente exercido pela iniciativa privada.¹³

Tais condições são pormenorizadas na legislação infraconstitucional, em que cabe destacar a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB). Também devem ser observados pelas instituições privadas o Plano Nacional de Educação (PNE), e as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão deliberativo dotado de poder normativo do Poder Executivo. A LDB traz em seu artigo 3º, inciso V, como princípio geral da educação brasileira, a coexistência entre instituições públicas e privadas. Em seu artigo 7º, ela replica o texto do artigo 209 da Constituição, contudo adicionando uma terceira condição para a iniciativa privada. O autofinanciamento dessas instituições, excetuados os casos apresentados no artigo 213 da Constituição, que se refere ao ensino comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos.¹⁴

out. 1988). Brasília, DF: Presidência da República, [s.d.]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

11 MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional**. Tomo IV. 2ª ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1993, p. 383.

12 MALISKA, Marcos Augusto. **O direito à educação e a constituição**. 1. Ed. Porto Alegre: Fabris Editora. 2021, p. 178.

13 CURY, Carlos Roberto Jamil. Do Público e do Privado na Constituição de 1988 e nas Leis Educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 870-889, 2018.

14 BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 out. 2025.

Quanto ao inciso II do artigo 209 da Constituição, que trata da autorização e avaliação da qualidade do ensino privado, a LDB atribui à União a autorização e o reconhecimento de cursos de nível superior, conforme seu artigo 46. As instituições privadas de ensino superior, por tanto, integram o sistema federal de ensino. Por outro lado, é atribuída aos estados a autorização e credenciamento de instituições de nível fundamental e estadual, e aos municípios a autorização de instituições de educação infantil.¹⁵

No que se refere à avaliação de qualidade, observa-se que o papel da União é proeminente em relação aos demais entes federativos. Isso decorre do texto do artigo 9, inciso VI da LDB, que à incumbe de promover processo de avaliação do rendimento escolar nos ensinos fundamental, médio e superior. O processo é levado a cabo pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado anualmente desde 1990 e regulamentado pelo Decreto n.º 9.432/2018;¹⁶ e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861/2004.¹⁷ O SINAES conta com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) como principal instrumento. O Exame é realizado com periodicidade máxima de três anos em todas as instituições públicas e privadas de ensino superior, e se trata de prova a respeito do conteúdo programático dos cursos aplicada a todos os discentes de graduação no ano de sua conclusão.

Seguindo com breve análise da jurisprudência dos tribunais superiores a respeito do artigo, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) ao julgar casos atinentes ao ensino privado no Brasil, tem aplicado o artigo 209 tanto para sanar intervenções indevidas do Estado em instituições particulares, quanto para autorizar essa intervenção nas funções de aprovação, fiscalização e avaliação oriundas da previsão constitucional. No julgamento do Recurso Especial (RE) nº 1.155.866 – RR (2009/0169307-1), a Terceira Turma do Tribunal negou provimento de pedido de indenização por parte de aluno diante da extinção de curso em universidade privada. O Relator, Ministro Villas Bôas Cueva,

¹⁵ *Idem*.

¹⁶ BRASIL. **Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2 jul. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9432.htm.

¹⁷ BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm Acesso em: 17 out. 2025.



entendeu que o artigo 209, impondo duas condições expressas para o ensino privado, garantiu a autonomia universitária das instituições particulares que atendem esses requisitos.¹⁸ Desse modo, firmou entendimento de que a extinção de cursos por parte da instituição não comporta ingerência do poder público.

Por outro lado, na Suspensão Liminar de Sentença nº 3319/RS (2023/0304779-4), caso que tratou da alienação de universidade privada, o STJ entendeu que a transferência de titularidade da instituição prescindia de autorização do Ministério da Educação, que deveria novamente autorizar o funcionamento da instituição por força do art. 209, inciso II. A presidente do Tribunal à época, Ministra Maria Thereza de Assis Moura, decidiu que “(...)tem-se configurada, também, a forte probabilidade de lesão à ordem pública, representada na obrigação de o poder público – no caso, a União – zelar para escoreita, legal e regular atuação da iniciativa privada no ensino superior”.¹⁹ Assim, tem-se que a corte vem delineando a extensão dos deveres de regulação por parte da educação pública sobre o ensino privado.

Já no Supremo Tribunal Federal (STF), consolidou-se o entendimento explicitado pela doutrina aqui referenciada de que os serviços de educação, independentemente da instituição que os presta, consistem em serviço público. Conforme firmado na Ação Direita de Inconstitucionalidade (ADI) 1266, de Relatoria do Ministro Eros Grau. Na decisão, assim colocou o Relator:

Os serviços de educação, seja os prestados pelo Estado, seja os prestados por particulares, configuram serviço público não privativo, podendo ser prestados pelo setor privado independentemente de concessão, permissão ou autorização. Tratando-se de serviço público, incumbe às entidades educacionais particulares, na sua prestação, rigorosamente acatar as normas gerais de educação nacional e as dispostas pelo Estado-membro, no exercício de competência legislativa suplementar (§ 2º do art. 24 da Constituição do Brasil).²⁰

18 BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Recurso Especial n.º 1.155.866/RS (2009/0169307-1)**, rel. Min. Ricardo Villas Bôas Cueva, julgado em 18 de fevereiro de 2015.

19 BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Suspensão Liminar de Sentença Nº 3319/RS (2023/0304779-4)**, rel. Min. Maria Thereza Assis de Moura, julgado em 16 de setembro de 2023.

20 BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 1.266**, rel. Min. Eros Grau, julgada em 6 de abril de 2005.

Ademais, mais recentemente, ao julgar improcedente ADI que tratava de lei estadual a respeito da dedução do Imposto de Renda decorrente de pagamento de ensino privado, o Supremo se manifestou novamente com base no artigo 209 da Constituição. Na ADI 4972 julgada em março de 2025 o Relator, Ministro Luiz Fux, reafirmou em seu voto que “a iniciativa privada, para exercer livremente essa atividade [educacional] (artigo 209 da Constituição Federal), deve cumprir as normas gerais da educação nacional e submeter-se à autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”.²¹ Com isso, tem-se que a jurisprudência, tanto do STJ quanto do STF, vem aplicando o artigo 209 da Constituição para balizar a função de controle do poder público sobre os entes privados.

A participação do setor privado no sistema de ensino no Brasil é, portanto, parte integrante do direito fundamental à educação compreendido em sentido amplo, além de constituir expressão da livre iniciativa e ter a função de garantia constitucional institucional. Ao Estado, no exercício dos seus deveres de proteção, cabe, por um lado, assegurar que as exigências constitucionais sejam observadas pelo setor privado, de modo a garantir uma educação de qualidade, mas também o papel de proteger as instituições privadas de ensino para que possam adequadamente contribuir para um processo educacional plural, inclusivo e focado no desenvolvimento e progresso humano responsável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 jul. 1934). Brasília, DF: Presidência da República, [s.d.]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 nov. 1937). Brasília, DF: Presidência da República, [s.d.]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 13 out. 2025

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (18 set. 1946). Brasília, DF: Presidência da República, [s.d.].

21 BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade** n.º 4.927/DF. Relator: Min. Luiz Fux. Julgado em 24 mar. 2025.



Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil (de 24 jan. 1967). Brasília, DF: Presidência da República, [s.d.]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. Anteprojeto da Comissão I – Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação. Volume 206. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, jun. 1987. p. 13.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil (de 5 out. 1988). Brasília, DF: Presidência da República, [s.d.]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2 jul. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9432.htm.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Recurso Especial n.º 1.155.866/RS (2009/0169307-1)**, rel. Min. Ricardo Villas Bôas Cueva, julgado em 18 de fevereiro de 2015.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Suspensão Liminar de Sentença Nº 3319/RS (2023/0304779-4)**, rel. Min. Maria Thereza Assis de Moura, julgado em 16 de setembro de 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 1.266**, rel. Min. Eros Grau, julgada em 6 de abril de 2005.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade** n.º 4.927/DF. Relator: Min. Luiz Fux. Julgado em 24 de março de 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Do Público e do Privado na Constituição de 1988 e nas Leis Educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 870–889, 2018.

FARENZENA, Nalú. Assembléia Nacional Constituinte de 1987–1988, educação e cidadania. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 24, n. 2, 2011. DOI: 10.21573/vol24n22008.19258. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19258>. Acesso em: 14 out. 2025.

MALISKA, Marcos Augusto. **O direito à educação e a constituição**. 1. Ed. Porto Alegre: Fabris Editora. 2021, p. 178.

MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional**. Tomo IV. 2ª ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1993, p. 383.

VIEIRA, S. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 219, 1 ago. 2007.



1- Doutor em Direito pela Universidade de Munique, Alemanha. Estudos em nível de Pós-Doutorado na Universidade de Munique, Alemanha; no Instituto Max-Planck de Direito Social e Política Social, em Munique, Alemanha, entre outros. Professor Titular e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Desembargador aposentado do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul. Membro do Conselho do Centro de Estudos do STF. Advogado e parecerista.

Recebimento: 27/5/ 2025

Avaliação: 30/5/2025

Aceite: 28/6/2025

INCLUSÃO SEM EXCLUSÃO: O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS NA REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Inclusion without Exclusion:
The Role of Private Higher
Education Institutions in Reducing
Educational Inequalities

Antonio Rulli Neto¹
rullineto@uol.com.br

RESUMO

O artigo analisa a contribuição e os limites das instituições privadas de ensino superior (IES) na democratização do acesso à educação universitária no Brasil, sob a ótica do princípio constitucional da igualdade e das metas da Agenda 2030 da ONU, especialmente os ODS 4 (Educação de Qualidade) e 10 (Redução das Desigualdades). Com base em dados do INEP, MEC e UNESCO, e em autores como Saviani, Gentili, Durham e Bourdieu, discute-se a expansão do setor privado e sua relevância social na formação de milhões de estudantes de baixa renda por meio de programas como o ProUni e o FIES. A pesquisa revela, contudo, um paradoxo estrutural: a ampliação do acesso não tem garantido a permanência, diante de fatores como evasão, endividamento estudantil e falta de políticas de apoio pedagógico. O texto propõe a noção de “inclusão sem exclusão” como horizonte ético e político para as IES, articulando eficiência administrativa e compromisso social. Conclui-se que o futuro da educação superior depende da consolidação de um pacto público-privado que una sustentabilidade, equidade e humanidade, garantindo o direito à aprendizagem e à dignidade como expressões de justiça educacional.

PALAVRAS-CHAVE

Inclusão educacional; Ensino superior privado; ProUni; FIES; Permanência estudantil; ODS 4; Redução das desigualdades; Educação e justiça social.

ABSTRACT

This article examines the contribution and limitations of private higher education institutions (HEIs) in democratizing access to university education in Brazil, from the perspective of the constitutional principle of equality and the goals of the UN 2030 Agenda, particularly SDG 4 (Quality Education) and SDG 10 (Reduced Inequalities). Drawing on data from INEP, MEC, and UNESCO, and authors such as Saviani, Gentili, Durham, and Bourdieu, the study discusses the expansion of the private sector and its social relevance in enabling millions of low-income students to enter higher education through programs



such as ProUni and FIES. However, it identifies a structural paradox: expanding access has not ensured persistence and completion, due to student dropout, indebtedness, and lack of pedagogical and social support policies. The text proposes the concept of “inclusion without exclusion” as an ethical and political horizon for private institutions, combining administrative efficiency with social commitment. The paper concludes that the future of higher education depends on consolidating a public–private pact that integrates sustainability, equity, and humanity, ensuring learning and dignity as expressions of educational justice.

KEYWORDS

Educational inclusion; Private higher education; ProUni; FIES; Student persistence; SDG 4; Reduced inequalities; Education and social justice.

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 consagrou a **educação como direito social e dever do Estado e da família**, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988, art. 205). Nesse sentido, o ensino superior tornou-se não apenas espaço de formação técnica e científica, mas um **instrumento de justiça social e mobilidade**.

Nas últimas décadas, o Brasil vivenciou uma **expansão expressiva do ensino superior privado**, fenômeno que alterou o perfil dos estudantes, das instituições e da própria concepção de inclusão. Segundo dados do **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**, em 2023 o país ultrapassou 9,6 milhões de matrículas, sendo mais de **77% em instituições privadas** (INEP, 2023).

Essa transformação quantitativa, entretanto, não garante por si só a qualidade e a equidade. O que se coloca hoje como desafio central é **garantir a inclusão sem exclusão** — isto é, assegurar que o acesso ampliado se traduza em **permanência, qualidade formativa e sucesso acadêmico**.

Como afirmam **Saviani (2011)** e **Gentili (2001)**, não há democratização real se a educação apenas reproduz desigualdades



pré-existentes. Este artigo analisa, assim, o papel das instituições privadas na democratização do acesso e permanência no ensino superior, explorando as políticas públicas (como ProUni e FIES), seus limites, contradições e potencialidades, em sintonia com o **ODS 4 – Educação de Qualidade** e o **ODS 10 – Redução das Desigualdades** da Agenda 2030 da ONU.

2. CONTEXTO HISTÓRICO E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

A trajetória da educação superior no Brasil sempre foi marcada pela dificuldade de sua democratização, expansão ou inexistência de capilaridade. Até a década de 1960, o acesso era limitado às populações predominantemente urbanas, com muita dificuldade para as populações rurais ascenderem ao ensino superior. A partir da **Lei nº 5.540/1968**, e sobretudo após a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)**, o setor privado ganhou protagonismo na oferta educacional (CUNHA, 2007).

Segundo **Schwartzman (2001)**, a partir dos anos 2000 o Estado brasileiro passou a ver o ensino superior privado como **parceiro estratégico**, e não apenas como concorrente do setor público. Esse modelo de “regulação estimuladora” se consolidou com políticas de incentivo, como o **Programa Universidade para Todos (ProUni)**, criado em 2005, e o **Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)**, reformulado em 2010.

Esses instrumentos democratizaram o ingresso, especialmente entre estudantes de baixa renda, negros, egressos da escola pública e de primeira geração universitária. O **ProUni**, segundo o MEC (2022), já beneficiou **mais de 3,2 milhões de estudantes** desde sua criação. Já o **FIES**, de acordo com dados do FNDE (2021), **financiou mais de 2,8 milhões de matrículas**.

Entretanto, o crescimento exponencial trouxe novas preocupações: evasão, endividamento estudantil, desigualdade regional e fragilidade institucional. A expansão quantitativa sem políticas robustas de permanência pode ter gerado uma inclusão parcial — uma abertura que não garante o direito de concluir.

3. INCLUSÃO E O PARADOXO DA EXCLUSÃO: ACESSO VERSUS PERMANÊNCIA

A democratização do ensino superior brasileiro nas últimas décadas é um dos fenômenos mais expressivos da história educacional contemporânea. Todavia, essa expansão não se deu sem dilemas e contradições. O que a literatura especializada tem denominado de **“paradoxo da inclusão excludente”** (GENTILI, 2001) traduz a tensão entre **ampliar o acesso** e **garantir a permanência** do aluno.

De fato, abrir as portas da universidade é um ato de justiça social, mas **assegurar que o estudante conclua o percurso formativo e alcance a emancipação profissional** é um ato ainda mais desafiador. Em muitos casos, a inclusão termina no ato da matrícula.

As **instituições privadas de ensino superior (IES)**, responsáveis por mais de **77% das matrículas do país** (INEP, 2023), foram as grandes protagonistas desse movimento. Elas materializaram o ideal da **educação como direito social compartilhado**, atuando como braços do Estado na efetivação da cidadania educacional.

Enquanto o setor público, historicamente restrito, não possuía capacidade orçamentária e territorial para absorver a demanda crescente, as IES privadas assumiram o protagonismo da expansão, **levando o ensino superior para regiões antes excluídas do mapa acadêmico brasileiro**.

Esse papel não foi apenas quantitativo. Ele teve natureza **estrutural e simbólica**, pois representou o rompimento de uma tradição elitista que mantinha a universidade como espaço reservado à classe média urbana e às elites econômicas.

Ao acolher estudantes de primeira geração universitária, oriundos de famílias de baixa renda, as IES privadas **redefiniram o perfil do universitário brasileiro** — mais diversos, plural e representativo da sociedade real.

Por isso, embora o sistema ainda enfrente desigualdades e limitações, é inegável que o ensino privado foi — e continua sendo — **um dos maiores vetores de democratização social** do país, especialmente após a criação de políticas como o **ProUni** e o **FIES**.

As IES privadas desempenharam **papel público essencial** na consolidação do direito à educação superior, rompendo com a lógica



histórica de exclusividade das elites. Tal papel demonstra que, mesmo operando sob a lógica do mercado, o ensino privado **é parceiro estratégico das políticas públicas**, contribuindo de modo concreto para a efetivação da igualdade de oportunidades.

4. O PAPEL DAS IES PRIVADAS NA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO

O papel das instituições privadas vai muito além de ofertar vagas: trata-se de **construir oportunidades de vida e transformar as trajetórias**. Em um país continental como o Brasil, onde desigualdades regionais são históricas, as IES privadas têm sido **os principais vetores de interiorização da educação superior**, instalando unidades em cidades médias e pequenas, com capilaridade que o Estado não conseguiu atingir.

O Censo da Educação Superior (INEP, 2023) demonstra que mais **de 1.600 municípios brasileiros possuem presença de instituições privadas de ensino**, contra pouco mais de 200 com universidades públicas. Essa presença capilar tornou possível que jovens do interior e das periferias tivessem acesso à graduação sem precisar migrar para os grandes centros, **reduzindo desigualdades territoriais e econômicas**.

As IES privadas também foram fundamentais para a **diversificação de modalidades**. A expansão do **ensino a distância (EAD)** — regulado pela Portaria MEC nº 11/2017 e posteriormente ampliado — teve papel determinante na inclusão de trabalhadores, mães, pessoas com deficiência e estudantes de faixas etárias variadas. O EAD, quando bem estruturado, tornou-se **instrumento de inclusão e flexibilidade**, ampliando horizontes sem comprometer a qualidade, sobretudo após a pandemia de COVID-19 (OCDE, 2022).

Além disso, os programas federais de inclusão — **ProUni** (Lei nº 11.096/2005) e **FIES** (Lei nº 10.260/2001, reformulada em 2010) — **só se tornaram viáveis graças à estrutura e ao alcance do ensino privado**.

O ProUni, em quase duas décadas, concedeu **mais de 3,2 milhões de bolsas** integrais e parciais (MEC, 2022), e o FIES financiou o estudo de **2,8 milhões de universitários** (FNDE, 2021). Esses números traduzem vidas transformadas — especialmente entre jovens negros, mulheres e pessoas de baixa renda.

A **inclusão pela via privada** deve ser vista, portanto, não como substitutiva do papel do Estado, mas como **complementar e solidária**. Trata-se de uma cooperação virtuosa, em que o setor privado executa políticas públicas de interesse social, **compartilhando com o Estado a tarefa de concretizar o direito à educação superior previsto no art. 205 da Constituição Federal**.

As IES privadas também implementaram **políticas internas de bolsas e responsabilidade social**, ampliando o impacto das políticas públicas. Além das transformações individuais, consubstanciadas no papel de formação de cada estudante, as IES exercem papel socioeconômico essencial nas comunidades locais, impactando diretamente centenas ou milhares de pessoas.

É bastante evidente que uma lógica de mercado passou e se transformar em missão pública tornando as IES como protagonistas de transformação de pessoas e comunidades.

5. O IMPACTO SOCIAL DAS IES PRIVADAS SOBRE GRUPOS HISTORICAMENTE MARGINALIZADOS

A importância das IES privadas deve ser compreendida também em seu **valor simbólico e social**. Para milhões de brasileiros, o diploma universitário representa **a primeira ruptura intergeracional com o ciclo da pobreza**.

Muitas IES (incluindo as privadas) chegaram aos mais distantes locais, permitiram o acesso, mas a permanência do estudante ainda é um desafio. Em grupos historicamente marginalizados (a EAD e a capilaridade) permitiram que as pessoas pudessem acessar um curso superior (veja-se comunidades em periferias, comunidades de povos originários ou quilombolas), mas o desafio é que essas pessoas permaneçam a cursar, sem recursos ou sem programas que permitam dedicarem-se à sala de aula.

Manter essas pessoas no ensino superior é efetivamente gerar impacto nesses grupos.

E é sabido que o curso superior transforma também a realidade econômica dos egressos – eis recente reportagem da IstoÉ – Dinheiro²:

2 <https://istoedinheiro.com.br/brasileiro-com-graduacao-ganha-mais-que-aqueles-so-com-ensino-medio> (acesso em outubro de 2025).



“Neste ano, o relatório tem como foco principal o ensino superior. **Os dados mostram que brasileiros de 25 a 64 anos que concluem o ensino superior ganham, em média, 148% a mais do que aqueles que têm ensino médio.** Essa diferença é maior do que a média dos países da OCDE, que é de um salário médio 54% maior.

O Brasil fica atrás apenas da Colômbia, onde concluir o ensino superior proporciona, em média, um salário 150% maior do que ter apenas o ensino médio, e África do Sul, onde esse percentual é 251%.

Mas, essa etapa de ensino não chega a todos. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas um a cada cinco, ou seja, 20,5% dos brasileiros de 25 anos ou mais têm ensino superior, conforme dados de 2024.

O relatório da OCDE traz outra preocupação. Quase um quarto (24%) dos jovens de 18 a 24 anos no Brasil, não estão empregados nem em educação ou treinamento (NEET na sigla em inglês). Essa taxa é maior que a média da OCDE, de 14%. Além disso, há uma diferença entre homens e mulheres, com 29% das mulheres e 19% dos homens sendo NEET em 2024 no Brasil. As taxas de NEET para homens e mulheres tendem a ser semelhantes na maioria dos outros países da organização”.

Essa diferença de renda entre os indivíduos com ensino superior e os que possuem apenas o ensino médio, corrobora o que vem sendo dito. A transformação pessoal é indubitável. Assim, o acesso ao curso superior é **instrumento direto de redução das desigualdades**, além de fortalecer a autoestima, o pertencimento e o capital cultural dos grupos historicamente marginalizados.

As IES privadas têm promovido ainda **ações de extensão comunitária** com grande impacto local: clínicas jurídicas gratuitas, escritórios de assistência social, núcleos de psicologia, incubadoras de negócios e projetos de educação ambiental, atendimento médico e odontológico, entre outros.

O ensino privado não é apenas transmissor de conhecimento, mas **agente de transformação social**. É isso que muitas instituições

privadas brasileiras vêm fazendo: **transformando a educação em instrumento de emancipação concreta**, especialmente em comunidades carentes, em regiões amazônicas, semiáridas e periféricas.

6. DESAFIOS DE PERMANÊNCIA E EQUIDADE

Apesar dos avanços inegáveis, o desafio da **permanência estudantil** continua sendo o principal obstáculo à inclusão integral.

“O índice de evasão da educação superior no Brasil chega a 57,2% entre redes pública, privada e ensino presencial e a distância (EaD). Os dados fazem parte do Mapa do Ensino Superior no Brasil 2024, lançado nesta quarta-feira (8/5), em São Paulo, pelo Instituto Semesp, entidade que representa mantenedoras de ensino superior no Brasil, e apontam a necessidade de adoção de políticas públicas para garantir o acesso e permanência dos estudantes no ensino superior.

A evasão é observada com mais força na rede privada de ensino, que concentra 88% das instituições de ensino superior (IES) no país, do total de 2.595. Entre as modalidades presencial e EaD, esta conta com maior taxa de abandono do ensino superior, ocupando 56,3% das graduações. Nas instituições privadas, a evasão chega a quase 61%, já nas públicas, é menos de 40%. Cursos presenciais têm 52,6% de desistência, enquanto a distância têm 64%.”

(...)

“O modelo de oferta da educação, na qual há um problema financeiro, de arcar com as mensalidades e se manter no ensino superior, afeta a permanência dos estudantes nas instituições. Além disso, como não há políticas públicas de acesso ao ensino superior, as instituições estão tendo que dar descontos, porque muitos estudantes têm baixa renda per capita na família, variando de um a 1,5 salário mínimo”, aponta Rodrigo.

Capelato defende o Pé-de-Meia, programa do governo que prevê incentivo financeiro-educacional a estudantes do ensino médio regular ou da Educação de Jovens e Adulto.



tos (EJA) da rede pública, para combater a evasão. “Pode ser um importante alavancador para diminuir a evasão e trazer mais alunos para o ensino”. Além disso, o diretor do Semesp ressalta a necessidade de incentivo a cursos técnicos, como forma de “atacar o problema do ensino médio, em relação à qualidade, à evasão e ao conhecimento das possibilidades de atuação dos estudantes”³.

Essa realidade evidencia a necessidade de uma **nova geração de políticas públicas**, que associe o ingresso à sustentação financeira e pedagógica ao longo do curso. As IES privadas, em parceria com o poder público, precisam criar e ampliar **fundos de apoio à permanência**, linhas de crédito estudantil social e programas de mentoria acadêmica.

Muitas instituições já avançam nessa direção. Programas de **acolhimento psicopedagógico, monitoria inclusiva, atendimento socioemocional e ensino personalizado** (cada uma com suas próprias formas de acolhimento e inclusão) têm reduzido taxas de evasão e ampliado a confiança do estudante em sua trajetória.

A permanência no ensino superior só se consolida quando **o estudante é reconhecido em sua totalidade humana** – corpo, emoção, razão, contexto e história. Mais do que garantir matrícula e frequência, trata-se de reconhecer a subjetividade como dimensão essencial do processo educativo. A educação superior deixa, assim, de ser um simples espaço de transmissão de conteúdos e se transforma em ambiente de acolhimento, escuta e pertencimento.

Essa compreensão humanista, que tem orientado muitas instituições privadas de ensino superior, funda-se no que se pode denominar de pedagogia da inclusão, uma prática que combina rigor acadêmico e sensibilidade social. Nessa perspectiva, cada estudante é percebido como sujeito de direitos e de potencialidades, e não como destinatário passivo de políticas compensatórias. A inclusão, portanto, não se limita a abrir portas: ela supõe criar condições para que todos possam permanecer, aprender e se desenvolver plenamente.

3 <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2024/05/6852929-ensino-superior-no-brasil-tem-57-de-evacao-na-rede-publica-e-privada.html> (acesso em outubro de 2025).

Inspiradas em princípios éticos e humanitários, diversas IES privadas vêm estruturando políticas institucionais pautadas na pedagogia do cuidado, conceito que articula afeto, escuta ativa, empatia e responsabilidade pedagógica. Cuidar, nesse contexto, não significa paternalismo, mas ato político de reconhecimento da vulnerabilidade humana como parte da experiência educativa.

A tão falada equidade não é tratar todos de forma igual, mas reconhecer as diferenças e oferecer os apoios necessários para que todos possam alcançar os mesmos patamares de realização e dignidade. E o Estado tem que participar ativamente desse movimento com políticas de sensibilização e apoio às IES e aos estudantes.

Nas IES privadas comprometidas com esse ideal, a permanência estudantil deixa de ser um desafio administrativo e passa a ser dimensão central da política educacional institucional. Esse é dos principais aspectos que devem ser atendidos e apoiados também pelo Estado, em tempos de educação 5.0.

7. EDUCAÇÃO COMO BEM PÚBLICO E COMPROMISSO COMPARTILHADO

Ainda que administradas sob modelos empresariais as IES privadas exercem um *munus* público essencial à sociedade.

Isso impõe uma ética institucional: **o lucro legítimo deve coexistir com o compromisso público**. As boas instituições privadas têm mostrado que **sustentabilidade financeira e missão social não são opostas**, mas complementares.

A OCDE⁴, aponta que houve entre 2015 e 2021 queda do investimento com educação no Brasil:

“O gasto público com educação no Brasil caiu 2,5% ao ano entre 2015 e 2021. No mesmo período, o investimento público em educação em relação ao total gasto pelo governo diminuiu de 11,2% em 2015 para 10,6% em 2021. Os dados estão presentes no relatório *‘Education at a Glance 2024’*, divulgado na terça-feira (10) pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico,

4 <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/ocde-gasto-publico-em-educacao-no-brasil-caiu-25-ao-ano-entre-2015-e-2021> (acesso em out. 25)



a OCDE. A queda no financiamento público situa o país na contramão da maioria dos 48 países analisados pela OCDE, que entre 2015 e 2021 tiveram em média um crescimento de 2,1% ao ano no gasto público com educação. Apenas a Argentina teve no período uma redução maior que a identificada no Brasil”.

(...)

“Esses fatores, em conjunto, contribuíram significativamente para a queda no investimento público em educação relatada pela OCDE, resultando em um cenário de desfinanciamento crônico e profundo para a educação brasileira”, pontua Andressa Pellanda, coordenadora da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Ela lembra que no período a entidade produziu inúmeros documentos indicando que o teto de gastos resultaria em cortes profundos no financiamento da educação, enfraquecendo a capacidade do Brasil de cumprir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), principalmente a meta 20, que defendia a destinação de 10% do PIB brasileiro para a área – objetivo que, segundo a Campanha, acabou sendo revogado, na prática, pela EC 95, fazendo com que houvesse uma estagnação do percentual gasto com educação em torno de 5% do PIB. Para além disso, o balanço do PNE 2024 produzido pela entidade apontou que 90% do plano foi descumprido.”

O papel das IES privadas **não se restringe à formação individual de cada estudante**. Seu impacto ultrapassa as salas de aula e se manifesta de forma **coletiva e territorial**, influenciando o desenvolvimento das comunidades locais em que estão inseridas. Ao chegar em regiões periféricas, interioranas e rurais, as instituições privadas **reconfiguram os ecossistemas sociais e econômicos desses territórios**, gerando empregos, estimulando a economia local e, sobretudo, **criando circuitos de capital humano e cultural** que transformam realidades.

Esse papel coletivo é particularmente relevante nas cidades médias e pequenas, onde a presença de uma instituição de ensino superior muitas vezes representa **o único espaço de circulação de conhecimento científico e de mobilização social**. As IES privadas,

ao promoverem projetos de extensão, clínicas, núcleos de assistência jurídica, incubadoras de empreendedorismo e programas de alfabetização comunitária, **exercem uma função pública ampliada**, traduzindo a educação em benefícios diretos à coletividade.

Assim, o vínculo entre instituição e comunidade vai muito além da prestação de serviço educacional para o aluno: trata-se de **uma parceria de desenvolvimento e solidariedade social**.

São **núcleos de dinamismo social** em suas regiões, atuando em programas intersetoriais de saúde, cultura, assistência e sustentabilidade. Por meio de parcerias com prefeituras, ONGs e empresas locais, essas IES criam **redes colaborativas de impacto social** que beneficiam não apenas os estudantes, mas também famílias, escolas públicas e organizações civis.

Esse papel de mediação territorial reforça que a educação superior privada **exerce uma função pública de natureza coletiva**, ao contribuir para o desenvolvimento regional e o fortalecimento do tecido social brasileiro, sendo **centros irradiadores de equidade e cidadania**, realizando o ideal constitucional de uma educação comprometida com o pleno desenvolvimento da pessoa e com o progresso da sociedade.

Nesse sentido, políticas públicas e incentivos estatais devem reconhecer e valorizar essa dimensão coletiva, assegurando que as instituições que investem em **projetos comunitários, extensão solidária e programas de inclusão regional** recebam o apoio necessário para continuar ampliando seu alcance social. O reconhecimento do papel das IES privadas como **atores do desenvolvimento local e da coesão social** é parte fundamental da ideia de **educação como bem público** — uma educação que não se encerra na formação do indivíduo, mas se estende ao fortalecimento das comunidades e à redução das desigualdades estruturais em todo o país. Por isso é fundamental a expansão de programas públicos que cada vez mais suportem o estudante — como é o caso do pé-de-meia e os demais.

8. PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O DIREITO À INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

A inclusão das **pessoas com deficiência** no ensino superior é uma das maiores conquistas das últimas décadas — e novamente, as **instituições privadas desempenharam papel decisivo**.



A **Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)** consolidou direitos fundamentais já previstos na Constituição e na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009). Sem dúvida, consagraram-se o direito ao acesso, à permanência e à participação plena na educação superior, com ampla garantia de acessibilidade.

Nesse contexto, a **capilaridade das IES privadas** foi determinante. Ao estarem presentes em praticamente todas as regiões do país, elas **aproximaram a educação das pessoas com deficiência**, inclusive em cidades sem IES públicas. Sabendo-se que as inúmeras barreiras que já existem são determinantes para a exclusão.

“O **número de PcDs** (Pessoas com Deficiência) que entram no ensino superior aumentou quase três vezes em dez anos. Ao todo, o número saltou de 10.435 estudantes com deficiência ingressando na universidade em 2013, para 39.146 em 2023. O **total de PcDs** que terminaram o ensino superior, no mesmo período, também cresceu: de 3.795 para 12.659. **No entanto, apesar do crescimento, o valor é menos de 1% dos estudantes que concluem a graduação, bem abaixo da parcela de 9% que essa população representa no país.**”⁵ (grifos nossos).

Essa presença é fruto tanto de políticas públicas, quanto de iniciativas institucionais espontâneas, demonstrando que o também o ensino privado incorporou a pauta da acessibilidade como parte de sua cultura organizacional (resultado da legislação, ampliação de matrículas em IES públicas e privadas).

Ao proporcionar condições reais de acesso, as IES privadas promoveram a cidadania educacional das pessoas com deficiência, ampliando a participação social, o acesso ao trabalho e a autonomia. Esse processo revela que a democratização do ensino superior brasileiro não se limita a critérios econômicos: ela também envolve reconhecimento, acessibilidade e respeito à diversidade humana.

5 <https://noticias.r7.com/brasil/pcds-no-ensino-superior-quase-triplicam-em-dez-anos-mas-ainda-sao-menos-de-1-dos-estudantes-07052025/> (acesso em out. 2025)

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As IES privadas foram e continuam sendo atores centrais na luta pela redução das desigualdades educacionais no Brasil.

Graças à sua capilaridade, flexibilidade e vocação comunitária, tornaram possível o sonho da educação superior para milhões de brasileiros — entre eles, jovens de baixa renda, pessoas com deficiência, trabalhadores e mães que, sem esse sistema, jamais teriam tido essa oportunidade.

Todavia, a missão não está concluída. O desafio agora é consolidar uma inclusão sem exclusão — uma inclusão que não se esgote no acesso, mas que garanta permanência, qualidade e dignidade, com amplo apoio público.

Isso exige aliança sólida entre Estado, sociedade e setor privado, baseada na ética da corresponsabilidade e no compromisso com o desenvolvimento humano sustentável, especialmente com a ampliação de meios, inclusive financeiros disponibilizados por políticas públicas de inclusão efetiva e que permitam a permanência de estudantes até a conclusão do ensino superior.

REFERÊNCIAS

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos (ProUni). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2005.



BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

CAPELATO, Rodrigo. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2024.** São Paulo: SEMESP, 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br>. Acesso em: 7 out. 2025.

GENTILI, Pablo. **A pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEC – Ministério da Educação. **Relatório ProUni 2022: resultados e impactos sociais.** Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 7 out. 2025.

NERI, Marcelo Cortes. **FGV Social: Educação e desigualdade de renda no Brasil.** Rio de Janeiro: FGV Social, 2022. Disponível em: <https://cps.fgv.br>. Acesso em: 7 out. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 9. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2015.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimagining our futures together: a new social contract for education.** Paris: UNESCO, 2021.



1- Professor e Advogado. Doutor pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo e Doutor pela Faculdade de Direito da PUC-SP, tendo sido pesquisador da LMU, em Munique. Ex-presidente da Comissão dos Direitos da Pessoa com Deficiência da OAB de São Paulo e Vice-Presidente do IADHEC – Instituto Aplicado ao Desenvolvimento Humano, Educação e Cultura. Ocupou diferentes cargos em Instituições de Ensino Superior e é autor de diversas obras e artigos na área jurídica e educacional.

Recebimento: 7/9/ 2025

Avaliação: 26/9/2025

Aceite: 19/10/2025

IMPACTOS DA TRANSFORMAÇÃO TECNOLÓGICA NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

The Impacts of Technological
Transformation on Educational Processes

José Henrique Paim Fernandes¹
henrique.paim@fgv.br

RESUMO

A emergência da Inteligência Artificial (IA) e a expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) estão transformando o funcionamento da sociedade global. Elas trazem mudanças radicais nas relações sociais e de trabalho, exigindo uma educação que prepare os indivíduos para um novo cenário mundial. O sucesso da integração tecnológica na área da educação depende de uma abordagem sistêmica, proativa e, acima de tudo, ética e responsável. A integração da IA pode contribuir para a democratização da educação, desde que acompanhada de políticas públicas equitativas e abordagens éticas consistentes.

Para que isso aconteça, três áreas precisam ser abordadas. A primeira é a introdução da IA nas práticas pedagógicas, o que requer que elas sejam reformuladas e adaptadas às novas possibilidades de ensino decorrentes da IA. A segunda área é a formação inicial e continuada dos professores, essencial para que eles abracem essa nova ferramenta, a internalizem e a utilizem efetivamente para melhorar a qualidade do ensino. Por fim, a Inteligência Artificial exigirá uma mudança curricular, visando preparar os alunos para as novas demandas da sociedade contemporânea e do mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE

Inteligência Artificial; Educação; Formação de Professores; Currículo.

ABSTRACT

The emergence of AI and the expansion of Information and Communication Technologies (ICTs) are transforming the way global society functions. They bring radical changes in social and labor relations, requiring education to prepare individuals for a new global landscape. The success of technological integration in education depends on a systemic, proactive, and, above all, ethical and responsible approach. The integration of AI can contribute to the democratization of education, provided it is accompanied by equitable public policies and consistent ethical approaches.



For this to happen, three areas need to be addressed. The first is the introduction of AI into pedagogical practices, which will require them to be reformulated and adapted to the new teaching possibilities arising from AI. The second area is the initial and ongoing training of teachers, which is essential for them to embrace this new tool but also to internalize it and effectively use it to improve the quality of teaching. Finally, Artificial Intelligence will require a curricular shift, aiming to prepare students for the new demands of contemporary society and the job market.

KEYWORDS

Artificial Intelligence; Education; Teacher's Training; Curriculum.

INTRODUÇÃO

O surgimento e a rápida expansão da Inteligência Artificial (IA) e o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) configuram um momento de disrupção que está levando a uma reconfiguração profunda da vida em todo o planeta. Essas inovações são percebidas como tecnologias disruptivas – aquelas que rompem radicalmente com métodos anteriores para a realização de algo, equiparando-se a momentos verdadeiramente revolucionários, em termos históricos, nos campos econômico, científico e social, tal como o surgimento de invenções como a máquina de impressão tipográfica, de Johannes Gutenberg, a máquina a vapor, o computador e a internet. Ou seja, tecnologias que redefiniram fazeres, pensares, e transformaram profundamente a sociedade.

Os efeitos da IA e das TICs na indústria e na produção de bens são revolucionários, obrigando a um novo olhar sobre o construir e o fazer. Seu impacto está sendo profundo também nos sistemas educacionais, que estão pensando em como se reconstruir para fazer face a mudanças tão inovadoras. O uso dessas tecnologias na educação é uma premissa básica para a reconfiguração necessária diante das transformações radicais que ocorrem tanto no mercado de trabalho quanto na vida social. O cenário é marcado pela quebra do paradigma presencial – aquele no qual o ser humano está sendo

há séculos preparado para realizar presencialmente atividades cotidianas e profissionais – pela sobreposição do espaço virtual. A crise gerada pela pandemia da Covid-19 contribuiu fortemente para essa mudança de paradigma: a educação não precisa necessariamente – embora seja desejável – da presença de alunos e professores numa sala de aula para se realizar.

Interessante notar que o conceito de competências desenvolvido na última década no âmbito educacional provocou mudanças nos projetos pedagógicos, levando quase ao esquecimento o currículo baseado somente na transmissão de conhecimento e privilegiando a construção de conhecimento a partir de saberes e habilidades preexistentes no estudante. A abordagem por competência incorpora princípios baseados no desenvolvimento de pessoas capazes de se posicionar e tomar decisões diante de situações desafiadoras associadas à realidade. A partir dessas mudanças, o moderno modelo de escola é aquela que se dedica a preparar os alunos para a vida, transformando o processo de ensino-aprendizagem na mobilização de saberes e habilidades que lhe permitam lidar com problemas e desenvolver a capacidade de negociação, improviso e flexibilização.

Neste novo cenário, é preciso reavaliar e reelaborar as concepções sobre formação e educação. Isso implica descobrir como utilizar as novas tecnologias para garantir a oferta de uma educação de qualidade, profundidade e amplitude, formando cidadãos com competências profissionais e socioemocionais fortes e estruturadas, e com uma visão crítica do mundo que os rodeia, inclusive da IA.

DESENVOLVIMENTO

Eixo 1 – Práticas Pedagógicas e Avaliação

O campo onde o impacto da Inteligência Artificial é sentido de forma mais imediata é o da modernização das práticas pedagógicas, transformando a forma como o conteúdo é ministrado aos estudantes, como eles interagem com a IA e como a aprendizagem é avaliada. Diversas estratégias e ferramentas digitais estão modernizando as práticas de ensino e novos recursos estão sendo disseminados e aplicados em escolas de todo o planeta. Entre eles estão os Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem, vastamente disseminados no mundo educacional já há mais de uma década, e a gami-



ficação, uma estratégia de uso de jogos, no computador ou celular, com objetivos educativos que torna o processo ensino-aprendizado mais atraente e lúdico, ajudando os alunos a entenderem e fixarem determinado conteúdo. Há também os exames simulados on-line, que os auxiliam a se prepararem para o Enem – e que oferecem a correção TRI-Teoria de Resposta ao Item, ou seja, um método estatístico de correção de provas que, diferentemente da correção tradicional, que apenas considera o número de acertos, leva em conta a dificuldade de cada questão, a coerência das respostas e a probabilidade de acerto por “chute”. E, ainda, o Google Docs e o Google Classroom, que os estudantes podem acessar na nuvem e utilizar documentos e arquivos compartilhados pela classe para estudar. O Google Classroom é uma ferramenta de gestão de aprendizagem voltada tanto aos alunos quanto ao professor, que, por meio dela, pode enviar e receber trabalhos educativos, anexar arquivos ou links, e executar tarefas do cotidiano escolar. Embora sirva aos dois públicos, é mais focada nas necessidades e no fluxo de trabalho do educador, pois visa simplificar e automatizar várias tarefas administrativas, permitindo que o professor se concentre mais no ensino.

Um dos atributos mais revolucionários da IA é a possibilidade de oferecer personalização à aprendizagem. Ela pode adaptar o conteúdo das disciplinas às necessidades individuais do estudante, criando trilhas formativas personalizadas para otimizar o processo de aprendizado. A capacidade de gerar um processo sob medida, identificando pontos fortes e áreas de melhoria em que o professor deve insistir para recuperar deficiências no aprendizado do aluno, eleva significativamente sua eficácia no ensino, sendo um diferencial importante em comparação à educação tradicional. Além disso, a IA permite um *feedback* imediato e detalhado na avaliação, o que, todavia, apresenta o risco de transferir o papel da avaliação do professor para o sistema algorítmico, implicando uma redefinição do papel docente nesse campo. Ao ser dispensado de tarefas repetitivas de avaliação e correção, o professor deve ser levado a desenvolver novas competências para interpretar os dados gerados pela IA e definir a melhor estratégia pedagógica para auxiliar o seu aluno – essa, sim, sua verdadeira função.

De qualquer maneira, a IA oferece um suporte robusto em relação à avaliação, possibilitando que ela seja contínua e ajudando na gestão escolar. Importante frisar que sua ação na avaliação vai

além da mera atribuição de notas. Ela permite a criação de métricas de impacto educacional mais complexas, oferecendo informações detalhadas sobre a eficácia das intervenções pedagógicas e a progressão dos alunos ao longo não apenas do ano letivo, mas também ao longo de diversas séries, podendo abranger, inclusive, toda a sua trajetória escolar. A gestão educacional baseada em dados é crucial, pois orienta a ação pedagógica dos professores e as políticas internas de secretarias de educação e de escolas de forma mais fundamentada, garantindo que os recursos e as ações educacionais sejam direcionados para onde são mais necessários.

Apesar da eficiência trazida pela Inteligência Artificial, sua implementação na educação deve ser cautelosa. É obrigatório que ela sirva como um auxiliar do aprendizado, e não como um substituto do pensar ou da criação de conhecimento. A preocupação é que o seu uso excessivo possa levar à dependência tecnológica, o que certamente irá redundar em dificultar o desenvolvimento do raciocínio crítico, da criatividade e da autonomia dos estudantes. A modernização pedagógica, portanto, não pode priorizar a eficiência em detrimento da profundidade cognitiva.

Eixo 2 – Formação de Docentes

A modernização das práticas pedagógicas só se concretizará se o corpo docente estiver adequadamente capacitado, e um dos desafios mais significativos na integração da IA é a falta de formação docente adequada. O professor é o agente central da transformação, e sua formação contínua em IA é um imperativo estratégico. Historicamente, muitos deles revelam não possuir domínio tecnológico ou desconhecer ferramentas digitais, mesmo trabalhando com alunos que dominam o mundo digital.

No último dia 7 de outubro, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicou o Teaching and Learning International Survey-TALIS 2024, um extenso estudo sobre educação feito em vários países e que traz uma seção específica a respeito do uso da IA na educação. Nos sistemas educacionais da OCDE, em média, pouco mais de um terço dos professores relata ter usado IA em seu trabalho. Cerca de 50% deles concordam que ela ajuda a criar ou melhorar planos de aula e 40% acreditam que auxilia no suporte individual aos alunos.



Apesar dos benefícios, as preocupações com a Inteligência Artificial são bem significativas. Em média, sete em cada dez professores que participaram da pesquisa da OCDE temem que ela permita aos alunos fraudar os seus trabalhos acadêmicos e quatro em cada dez concordam que ela pode reforçar conceitos errados dos estudantes, comprometer a segurança e privacidade de dados ou amplificar olhares e interpretações distorcidos. Já para um número considerável – três a cada quatro docentes – que ainda não utiliza a tecnologia, o principal obstáculo é a falta de conhecimento ou habilidades necessárias para ensinar com ela.

O Brasil está entre os países em que os docentes mais usam a ferramenta, com 56% dos entrevistados admitindo sua utilização principalmente para preparar aula. Embora o uso seja crescente, 64% dos docentes brasileiros afirmam não saber usar a ferramenta para aplicá-la pedagogicamente ou utilizá-la de modo apenas incipiente.

Para superar essa lacuna, contudo, a formação deve ir além do ensino de habilidades operacionais básicas. É fundamental que as experiências formativas promovam reflexões e práticas investigativas nos docentes. A formação inicial e continuada precisa ser reestruturada para incorporar a IA. Não basta que o professor saiba operar a tecnologia; ele precisa entender como a IA funciona, incluindo seus riscos intrínsecos e implicações éticas. A necessidade de compreender temas como o viés algorítmico, a privacidade dos dados e a natureza preditiva da IA para integrá-los de forma ética e eficiente na pedagogia transcende o mero domínio técnico. A formação inicial e continuada precisa, portanto, preparar o docente não apenas para ser um usuário eficiente da IA, mas um crítico informado, um guardião da ética e da equidade no ambiente digital e um agente capaz de minimizar o impacto negativo dos riscos algorítmicos, num processo contínuo de identificação de ameaças e implementação de estratégias e ações preventivas para que suas consequências nocivas sejam menos intensas.

Eixo 3 – Reformulação do Currículo

A reconfiguração curricular é indispensável para alinhar a educação a um mundo que está sendo remodelado pela automação e pela inteligência artificial, de modo a torná-lo mais compatível com os diversos letramentos e com as exigências do século XXI.



A necessidade da integração das novas tecnologias ao currículo escolar é defendida desde 2018, quando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconheceu a importância da cultura digital ao estabelecer a Competência Geral nº 5, que visa capacitar os alunos a “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”. (BRASIL, BNCC, 2018).

Ao fazê-lo, o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação, com a contribuição da sociedade e o respaldo do Conselho Nacional de Educação, desafiou os sistemas educacionais a integrar essas tecnologias de maneira transversal e alinhada às áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem significativa que ressoe com os interesses juvenis e as demandas do mundo de hoje. O avanço da cultura digital e da IA gera transformações substanciais em todos os campos, inclusive no mercado de trabalho. Se por um lado a expansão das tecnologias digitais provoca a diminuição de cargos de trabalho, por outro, cria novas vagas em várias áreas, como a robótica, tecnologia de saúde, logística e transporte, marketing e comunicação, ciência e análise de dados.

Para desenvolver a adaptação curricular às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho contemporâneos, é preciso adotar uma abordagem centrada em competências e com foco no aprendizado permanente. Esse processo envolve a integração de novas tecnologias, a colaboração entre instituições de ensino e o setor produtivo e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, as chamadas *soft skills*. Diante do cenário de automação crescente, em que as novas tecnologias assumem tarefas técnicas e repetitivas, habilidades como comunicação, empatia, adaptabilidade, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas tornaram-se tão valiosas quanto as competências técnicas. Paradoxalmente, a IA também está sendo utilizada para aprimorar o desenvolvimento dessas habilidades exclusivamente humanas. Plataformas de treinamento utilizam modelos de linguagem para simular situações do mundo real, como conversas com avatares ou dilemas éticos a serem enfrentados, e fornecer *feedback* construtivo e personalizado sobre o desempenho da pessoa a fim de que ela corrija ou



aperfeiçoe seu comportamento. Como a vantagem dos estudantes reside no que a IA não pode replicar, como criatividade, julgamento moral e empatia, a reestruturação curricular deve contemplar o desenvolvimento socioemocional como um eixo central, garantindo que os alunos desenvolvam resiliência e capacidade de adaptação para um futuro do trabalho dinâmico e criativo.

Outro ponto importante a ser considerado é que as questões éticas representam um desafio central na integração da IA. A urgência de incorporar no currículo o debate sobre a responsabilidade tecnológica, os vieses algorítmicos, a privacidade de dados e o combate à desigualdade no acesso à tecnologia é grande. Desse modo, a ética da IA não deve ser apenas uma disciplina isolada, mas ser um olhar transversal aplicado a todas as áreas. Ou seja, o currículo precisa preparar os futuros profissionais para serem cidadãos digitais críticos, que compreendem a origem e as implicações sociais dos sistemas que utilizarão e criarão. Isso inclui, por exemplo, discutir como a IA pode apoiar a inclusão e igualmente exacerbar a desigualdade no acesso à tecnologia se não houver políticas públicas equitativas.

Em resumo, em vez de apenas transmitir conteúdo, o novo currículo deve ser direcionado para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes valorizados no mercado de trabalho e na vida em sociedade. Essas competências devem garantir adaptabilidade e sucesso num mundo de constantes mudanças, e incluem pensamento crítico e analítico, capacidade de resolver problemas complexos, criatividade e inovação, boa comunicação, habilidade para trabalhar em equipe e cultura digital.

O currículo deve, ainda, ser interdisciplinar, já que conectar diferentes áreas do conhecimento ajuda os estudantes a desenvolverem uma visão mais holística e complexa dos problemas, e precisa ser flexível para atender às necessidades individuais de cada aluno, reconhecendo que nem todos aprendem da mesma maneira. Colocar o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado é essencial para formar profissionais proativos e com capacidade de resolver desafios.

CONCLUSÃO

O uso estratégico de tecnologias digitais e da IA na educação é uma transformação complexa que exige um alinhamento entre



a modernização pedagógica, a formação dos professores e a reformulação curricular. A análise desses três eixos demonstra que a integração da IA na educação é um desafio sistêmico, em que o sucesso de uma área depende do avanço das outras. A modernização das práticas pedagógicas, com sua ênfase na personalização e na utilização de ferramentas avançadas, é insustentável se os docentes não estiverem aptos a transitar para uma realidade que exige competências em análise de dados e ética algorítmica. Igualmente crucial é a reorientação curricular para o desenvolvimento de competências humanas, como a criatividade, o pensamento crítico e as habilidades emocionais, que se tornam o foco de valor num mercado de trabalho impulsionado pela automação.

A IA oferece oportunidades inéditas para a personalização do aprendizado e a otimização da gestão. No entanto, o sucesso dessa transformação depende da capacidade das instituições de transpor o desafio da capacitação docente, que englobe a ética e a análise de dados.

Em última instância, o propósito da educação na era da IA é preparar cidadãos críticos e criativos, capazes de navegar, julgar e moldar as tecnologias que definem o futuro, garantindo que a inovação tecnológica sirva ao objetivo maior de promover uma educação mais equitativa e humana. E sua integração na educação deve ser encarada não como um conjunto isolado de ferramentas, mas como um eixo estratégico que deve alinhar, simultaneamente, a pedagogia, a capacitação dos docentes e os objetivos de longo prazo, expressos no currículo.

REFERÊNCIAS

BORGES, Rosimeire Aparecida Soares; CASTILHO, Ana Elisa Cunha Andrerri; SASSAKI, Márcia Aparecida Caetano; VITOR, Stanley Santos; JUNIOR, Luiz Claudio Dala Rosa. Ensino Superior à distância: metodologias ativas com o uso de tecnologias digitais. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v8i1.648>. Acesso em: 9 out. 2025.

BOULAY, Benedict du. Inteligência Artificial na Educação e Ética. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, v. 6, n. 1, jan.-jun. 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/14808>. Acesso em 10 out. 2025.



BUITRAGO, Alex Fernando; SILVA, Claudio Nei Nascimento da; FAVARO, Roberta Flaborea. Formação de Professores e Inteligência Artificial: estudo sobre desafios e possibilidades a partir das realidades brasileira e colombiana. **Revista Eixo**, Brasília, DF, v. 14, n. 2, maio-ago.2025.

CERQUIARE, Felipe Alves; BONIDIA, Robson Parmezan; SESTITO, Camila Dias de Oliveira. A Era da IA na educação: explorando potenciais e desafios. **Dialogia**, [S. l.], n. 54, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/28410>. Acesso em: 10 out. 2025.

DUQUE, Rita de Cassia Soares; TURRA, Michelle, SANTOS, Ademar Alves et al. Formação de professores e a Inteligência Artificial: desafios e perspectivas. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 16, n. 7. São José do Pinhal, SP, 2023.

FRANQUEIRA, Alberto da Silva et al. Inteligência artificial na educação: personalização e adaptabilidade no processo de ensino-aprendizagem. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 9, São José do Pinhal, SP, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.9-043>. Acesso em: 12 out. 2025.

MESTRAND, Elisangelica Melo Portela. Personalization of learning. **New Science**. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/download/5906/8474/23712>. Acesso em 10 out. 2025.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M.; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**. Disponível em: SciELO Brasil – Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. Acesso em: 10 out. 2025.

OECD. **O Estado do Ensino. Resultados do Talis 2024**. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024_90df6235-en/full-report/teaching-for-today-s-world_eefb146b.html#title-231cf104c9. Acesso em: 13 out. 2025.

SANTOS, Sanval Ebert de Freitas; JORGE, Eduardo Manuel de Freitas; WINKLER, Ingrid. Inteligência artificial e virtualização em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem: desafios e perspectivas tecnológicas. **Educação Temática Digital**, v. 23, n. 1, fev. 2021.

SOUZA, Maria Eduarda Ferreira; SOUSA, Reudismam Rolim de;



GONÇALVES, Samara Maria Nascimento. A Inteligência Artificial no Ensino Superior na Visão Discente: uma revisão sistemática da literatura. **Recima21**, v. 6, n. 7, jul. 2025. Disponível em: Vista do A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO SUPERIOR NA VISÃO DISCENTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA. Acesso em: 13 out. 2025.



1- Diretor da Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da FGV (FGV DGPE). Doutor notório saber em Educação (UFRGS) e economista. Professor da FGV EBAPE. Foi Ministro de Estado da Educação, presidente do FNDE e diretor da área social do BNDES.

Recebimento: 27/5/ 2025

Avaliação: 30/5/2025

Aceite: 28/6/2025

PESQUISA UNIVERSITÁRIA E EMANCIPAÇÃO CIDADÃ: O PAPEL DAS UNIVERSIDADES PRIVADAS NA RESISTÊNCIA À MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

University Research and Citizen Emancipation:
The Role of Private Universities in Resisting the
Commodification of Higher Education

Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante¹
vbotta@techs.com.br

Fernando Passos²
fernando@pss.adv.br

Edmundo Alves de Oliveira³
eaoliveira@uniara.edu.br

RESUMO

Este artigo analisa a função social da pesquisa universitária a partir do estudo de caso da Universidade de Araraquara (UNIARA), instituição privada, sem fins lucrativos, orientada por princípios de responsabilidade social, inserção territorial e produção de conhecimento com impacto social. Parte-se da hipótese de que a pesquisa universitária só cumpre plenamente sua missão emancipadora quando articulada ao ensino e à extensão, ancorada em uma ética da justiça cognitiva, da equidade e da sustentabilidade. A análise mobiliza referenciais críticos da educação superior latino-americana e dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propondo uma leitura situada e contra-hegemônica dessa agenda global. O texto estrutura-se em quatro eixos: (1) a pesquisa como prática socialmente referenciada; (2) a relação entre conhecimento, democracia e emancipação cidadã; (3) a experiência da UNIARA como exemplo de resistência institucional à lógica mercantil; e (4) os desafios e contradições enfrentados por instituições privadas comprometidas com o bem comum. Conclui-se que a UNIARA configura um modelo alternativo de universidade, capaz de aliar excelência acadêmica e transformação social em contextos periféricos.

PALAVRAS-CHAVE

Pesquisa universitária; cidadania; universidade privada sem fins lucrativos; emancipação; sustentabilidade; justiça cognitiva.

ABSTRACT

This article analyzes the social function of university research through the case study of the University of Araraquara (UNIARA), a private, non-profit institution guided by principles of social responsibility, territorial engagement, and knowledge production with social impact. It assumes that university research only fully fulfills its emancipatory mission when integrated with teaching and outreach, grounded in ethics of cognitive justice, equity, and sustainability. The analysis draws on critical Latin American higher education frameworks and en-

gages with the Sustainable Development Goals (SDGs), offering a situated and counter-hegemonic interpretation of this global agenda. The article is structured around four axes: (1) research as a socially referenced practice; (2) the relationship between knowledge, democracy, and citizen emancipation; (3) UNIARA's experience as an institutional resistance to market logic; and (4) the tensions and challenges faced by private institutions committed to the common good. It concludes that UNIARA represents an alternative university model, capable of combining academic excellence and social transformation in peripheral contexts.

KEYWORDS

University research; citizenship; non-profit private university; emancipation; sustainability; cognitive justice.

INTRODUÇÃO

Em contextos periféricos e desiguais como o brasileiro, a universidade contemporânea enfrenta o desafio histórico de reconfigurar seu papel social para além da formação técnico-profissional. Espera-se que ela assuma uma função pública mais ampla: produzir conhecimento socialmente relevante, formar sujeitos críticos e atuar como agente ativo de justiça social, democracia e desenvolvimento sustentável. Nesse horizonte, a pesquisa universitária não pode ser compreendida como atividade isolada, autorreferente ou orientada apenas à produtividade bibliométrica. Ao contrário, deve ser concebida como práxis transformadora — um processo ético, político e epistêmico comprometido com os direitos humanos, a equidade e a sustentabilidade planetária.

Autores como Paini e Da Costa (2016) e Miguel (2023) têm reafirmado que a função social da universidade consiste em articular excelência acadêmica e responsabilidade pública, produzindo saberes que dialoguem com os desafios concretos da sociedade. A universidade, assim, não é apenas um espaço de reprodução de conhecimento, mas um território de disputa simbólica e política, no qual se formam sujeitos históricos aptos a intervir criticamente na realidade e a construir alternativas emancipatórias. Esta perspectiva



convoca uma redefinição da pesquisa científica como prática situada, socialmente referenciada e orientada por princípios de justiça cognitiva (Santos, 2007).

Neste artigo, parte-se da hipótese de que a pesquisa universitária só cumpre plenamente sua missão cidadã quando integrada de modo indissociável ao ensino e à extensão, com base em uma ética da responsabilidade social e em uma crítica ativa à mercantilização do conhecimento. Tal articulação, contudo, não se realiza de maneira homogênea no sistema universitário brasileiro, marcado por profundas assimetrias institucionais e por um processo crescente de privatização e precarização da ciência. Nesse cenário, ganham relevância as experiências de instituições privadas sem fins lucrativos que, embora não pertencentes ao sistema público, operam com vocação pública e territorial, assumindo compromissos explícitos com a democratização do saber.

É nesse contexto que se insere a Universidade de Araraquara (UNIARA), instituição privada de médio porte, com forte enraizamento regional e atuação marcada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A escolha da UNIARA como objeto de análise não decorre de sua excepcionalidade, mas de seu potencial emblemático de resistência institucional à lógica mercantil do ensino superior, de valorização das epistemologias do Sul e de construção de práticas acadêmicas ancoradas na justiça social e na responsabilidade ética. Sua trajetória, marcada por investimentos próprios em pesquisa, inserção crítica nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e ampla atuação extensionista, configura um campo fértil para investigar como uma universidade privada pode reconfigurar sua missão social em contextos adversos.

A UNIARA consolidou-se, assim, como a primeira entre as melhores universidades brasileiras no indicador de impacto científico, superando o impacto médio por docente de instituições brasileiras de maior porte, histórico e reputação. Tal desempenho evidencia um modelo acadêmico e científico singular, pautado na articulação entre produção de conhecimento e compromisso social. A qualidade e a relevância de sua comunidade científica foram também reconhecidas em nível nacional pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que concedeu bolsas de produtividade em pesquisa a três de seus docentes — duas bolsas de nível C e uma de nível Sênior —, reconhecimento que reforça a consistência,

a maturidade e o impacto das linhas de investigação desenvolvidas na instituição. No cenário latino-americano, a UNIARA revela um posicionamento estratégico complexo e altamente promissor, conforme demonstram os resultados do QS Latin America & The Caribbean University Rankings (QS LAC)², que atestam sua crescente relevância no sistema regional de ensino superior e reafirmam sua contribuição para a construção de uma universidade comprometida com a excelência, a inovação e a justiça cognitiva.

A análise será estruturada em quatro eixos complementares: (1) os fundamentos teóricos e institucionais da função social da pesquisa universitária; (2) a relação entre conhecimento, democracia e emancipação cidadã; (3) a experiência da UNIARA como caso ilustrativo de universidade privada comprometida com a transformação social; e (4) os desafios e contradições enfrentados por instituições não estatais que operam com base em valores públicos, especialmente diante da mercantilização do ensino, da crise de financiamento e da apropriação superficial dos ODS.

Ao final, sustenta-se que a UNIARA configura um modelo alternativo e transformador de universidade, cuja experiência pode contribuir para a formulação de novas estratégias institucionais orientadas pela justiça epistêmica, pela responsabilidade territorial e pela radicalização da função pública do conhecimento científico.

2. A PESQUISA COMO PILAR DA UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA

A universidade contemporânea, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais, retrocessos democráticos e epistemicídios históricos (Chauí, 2001), só poderá cumprir sua missão social se assumir a pesquisa como dimensão estratégica de sua existência e não como apêndice técnico-administrativo da produção científica. A centralidade da pesquisa reside não apenas na capacidade de gerar conhecimento, mas sobretudo em sua função de produzir sentidos, revelar contradições e forjar alternativas. Como bem observa Boaventura de Sousa Santos (2005), a universidade pode operar tanto na lógica da “regulação” quanto na da “eman-

2 O QS World University Rankings, mantido pela Quacquarelli Symonds, é universalmente reconhecido como sistemas de avaliação conceituado e amplamente consultado no mundo.



cipação”; e é precisamente na produção de “conhecimento-eman-cipação” que reside seu potencial contra-hegemônico. A pesquisa, nesse horizonte, não é mera técnica nem apenas epistemologia: é práxis situada, ética, política e transformadora.

A ciência, compreendida como empreendimento social e político, não é neutra nem desinteressada. Desde o Iluminismo, construiu-se o mito da ciência como discurso universal, objetivo e racional. Contudo, as críticas da epistemologia feminista (Harding, 1986; Haraway, 1986), das teorias pós-coloniais (Spivak, 1994; Quijano, 2000) e do pensamento decolonial (Mignolo, 2003; Grosfoguel, 2007) vêm denunciando o caráter situado, hierárquico e muitas vezes violento da produção científica ocidental. Nesse sentido, pensar a pesquisa universitária como pilar da universidade exige romper com o produtivismo acadêmico, com a colonialidade do saber e com os dispositivos de exclusão que limitam a circulação de saberes outros. Trata-se de compreender que ciência e poder estão imbricados e que a universidade, ao produzir conhecimento, também disputa projetos de sociedade.

O paradigma da excelência científica, medido por fatores de impacto, rankings e indexações, tem levado as instituições de ensino superior a adotarem critérios tecnocráticos de avaliação que pouco dizem sobre a relevância social do conhecimento produzido (Lima; Maciel, 208). Como alerta Dias (2015), há uma corrosão das finalidades públicas da pesquisa, substituídas por metas quantitativas que servem mais à lógica do mercado acadêmico do que às demandas dos territórios. Nesse cenário, torna-se urgente uma revalorização da função social da ciência (Mancebo, 2017). Isso significa recolocar a pesquisa em diálogo com os desafios do presente: as desigualdades sociais, a destruição ambiental, a violação sistemática de direitos e a emergência de novas formas de autoritarismo.

A pesquisa universitária deve, portanto, ser compreendida como prática de responsabilidade pública (Santos, 2005). Para isso, precisa incorporar metodologias participativas, dialogar com os saberes populares e tradicionais, tensionar as fronteiras disciplinares e abrir-se à escuta das comunidades (Brandão, 1981). A pesquisa engajada opera na chave da coautoria: não investiga sobre, mas com os sujeitos; não aplica conhecimento, mas constrói saberes compartilhados (Santos; Almeida Filho, 2008). Essa concepção epistemológica desloca o pesquisador do lugar de especialista e o reinscreve como

sujeito implicado em processos coletivos de produção de sentido e transformação social (Demo, 2008).

A articulação entre pesquisa, democracia e cidadania é igualmente indissociável. O conhecimento é condição de possibilidade para o exercício da cidadania crítica, não apenas porque informa, mas porque emancipa. Como aponta Demo (1995), a cidadania precisa ser construída com base na capacidade de argumentar, deliberar e intervir no espaço público. A universidade, nesse sentido, não deve apenas formar profissionais, mas sujeitos históricos capazes de compreender a complexidade do mundo e agir sobre ele (Freire, 1996). A pesquisa que emancipa é aquela que contribui para a formação de sujeitos autônomos, conscientes e politicamente ativos (Santos; Almeida Filho, 2008).

Nesse contexto, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pela Agenda 2030 da ONU, surgem como marco normativo importante, mas também como campo de disputa simbólica. Se por um lado os ODS fornecem uma linguagem comum e metas relevantes, por outro, podem ser instrumentalizados de forma superficial e tecnocrática. Autores como Acselrad (2004) e Escobar (1998) denunciam a apropriação neoliberal do discurso da sustentabilidade, transformado em estratégia de governabilidade sem transformação estrutural. É por isso que o alinhamento da pesquisa universitária aos ODS deve ser crítico, situado e politicamente engajado. Não se trata de aplicar uma cartilha global, mas de reinterpretar seus princípios a partir das urgências locais, das lutas sociais concretas e das epistemologias insurgentes.

Como propõe Sachs (2000), o desenvolvimento sustentável só pode ser efetivo se estiver ancorado em justiça social, pluralismo cultural e participação cidadã. Isso exige da universidade uma reconfiguração de suas práticas de pesquisa, ensino e extensão. Significa colocar o conhecimento a serviço da vida, da dignidade humana e do futuro coletivo (Freire, 2014). Significa, também, criar indicadores próprios de impacto que valorizem transformações qualitativas, produção de sentido e fortalecimento de sujeitos coletivos. A função social da ciência não se mede apenas por citações, mas por sua capacidade de iluminar os silenciados, de sustentar lutas e de reinventar horizontes.

Assim, afirmar a pesquisa como pilar da universidade é afirmar um projeto de educação comprometido com a transformação social. É defender a ciência como ato de resistência à barbárie e como



caminho para uma democracia radical e incluyente. Mais do que produzir conhecimento, trata-se de construir inteligências coletivas que possam imaginar e sustentar outros mundos possíveis.

3. UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA (UNIARA): UM EXEMPLO DE PESQUISA UNIVERSITÁRIA COMO PILAR DE CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

A Universidade de Araraquara (UNIARA) representa um caso exemplar de instituição de ensino superior privada, sem fins lucrativos, que consolidou ao longo de cinco décadas um compromisso permanente com o desenvolvimento regional e com a formação de cidadãos críticos e socialmente engajados. Sua trajetória histórica, iniciada em 1943 nos primórdios pedagógicos do Colégio São Bento, percorreu um caminho de expansão acadêmica e institucional que a transformou, em 2016, em universidade plenamente reconhecida no cenário nacional. Esse percurso, marcado pela criação de cursos inovadores, implantação de clínicas e laboratórios de atendimento à comunidade, e pela oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, confunde-se com a própria evolução da educação superior na região central do Estado de São Paulo, consolidando a UNIARA como referência acadêmica e social.

Mais do que um centro formador de profissionais, a instituição construiu uma identidade profundamente vinculada à tríade ensino-pesquisa-extensão, investindo na produção de conhecimento científico voltado para a solução de problemas locais e globais, na democratização do acesso à informação e na promoção do desenvolvimento sustentável. A criação do Centro Integrado de Estudos e Pesquisas (2003) e o fortalecimento da iniciação científica (desde 1999) são marcos de uma cultura acadêmica que valoriza a investigação científica desde a graduação, articulando-a às demandas sociais.

Esse compromisso dialoga com a noção de Responsabilidade Social Universitária (RSU), entendida como um princípio ético e estratégico que orienta as práticas acadêmicas em direção ao bem comum. Como sublinham Pernalet e Ortega (2010), a RSU requer que a universidade integre sua missão institucional às necessidades da sociedade, gerando impactos positivos nos âmbitos social, econômico, cultural e ambiental. Nesse sentido, a UNIARA se insere no grupo de instituições que transcendem a lógica da formação



técnica ou profissionalizante, assumindo um papel ativo na construção de uma cidadania crítica e no fortalecimento da democracia, seja por meio de projetos de extensão voltados à saúde e ao direito, seja pela produção de pesquisas aplicadas ao desenvolvimento territorial e ambiental.

Ao longo de sua história, a UNIARA demonstrou que a função social da ciência pode ser concretizada em práticas institucionais consistentes: do pioneirismo na criação de cursos em saúde e engenharia à implantação de núcleos de pesquisa comprometidos com a realidade regional, passando pela oferta de serviços comunitários que ampliam o acesso a direitos fundamentais. Essa experiência a torna um exemplo privilegiado para compreender como a pesquisa universitária, articulada ao ensino e à extensão, pode constituir um verdadeiro pilar de cidadania e desenvolvimento.

3.1. A UNIARA e a Função Social da Ciência: da Produção ao Impacto

A Universidade de Araraquara (UNIARA), enquanto instituição privada de caráter comunitário, tem se afirmado como um espaço estratégico para a construção de uma ciência comprometida com os valores da justiça social, da democracia e do desenvolvimento regional sustentável. Ao longo de sua trajetória institucional, a universidade construiu um ecossistema de pesquisa que rompe com a lógica do produtivismo acadêmico centrado na autovalidação entre pares, assumindo, em seu lugar, a ciência como um instrumento de transformação social. Trata-se de uma concepção epistêmica que recusa a neutralidade do conhecimento e reconhece, como alerta Santos (2005), que a universidade pode produzir tanto “conhecimento regulação”, que reforça o status quo, quanto “conhecimento emancipação”, voltado à crítica das estruturas de dominação e à construção de alternativas de futuro. É neste último horizonte que a UNIARA tem posicionado sua política científica.

A opção institucional pela autonomia estratégica se expressa de forma contundente no dado de que mais de 90% dos recursos aplicados em pesquisa advêm de investimentos próprios, índice incomum no panorama universitário brasileiro, particularmente entre instituições não estatais. Esta escolha revela mais que independência financeira: sinaliza um compromisso político-pedagógico com a soberania das agendas de pesquisa, permitindo à universidade



definir prioridades temáticas que respondam às necessidades sociais concretas de seu território de inserção. No lugar de subordinar-se a editais externos ou a interesses corporativos, a UNIARA desenha sua política científica a partir de critérios ético-sociais orientados para a relevância pública do conhecimento.

Neste cenário, o Centro Integrado de Estudos e Pesquisas (CIE-Pesquisa), criado em 2005, desempenha papel central como estrutura transversal de indução, organização e monitoramento das atividades científicas da instituição. Mais do que um núcleo administrativo, o CIEPesquisa opera como dispositivo de articulação interdepartamental e interprogramas, favorecendo a interdisciplinaridade e promovendo a interlocução entre diferentes campos do saber. Seu funcionamento expressa a diretriz presente no PDI 2025–2029 da UNIARA, que entende a pesquisa como atividade vinculada à responsabilidade social, à inovação e à inserção territorial. A ênfase na articulação entre graduação e pós-graduação, aliada à busca sistemática por impacto social mensurável, transforma o CIEPesquisa em vetor institucional da função social da ciência.

Essa orientação é concretamente encarnada nos núcleos e grupos de pesquisa da universidade, os quais operam em permanente diálogo com atores sociais e realidades complexas. O Núcleo de Pesquisas e Documentação Rural (NUPEDOR), por exemplo, liderado por Vera Lucia Silveira Botta Ferrante, constitui um paradigma de pesquisa engajada e crítica. Ao longo de mais de duas décadas, o grupo tem analisado assentamentos rurais sob a ótica das expressões de conflito, resistência e reconfiguração social, oferecendo subsídios empíricos e teóricos para o aprimoramento das políticas de reforma agrária. A coleção “Retratos de Assentamentos” e os Simpósios sobre Reforma Agrária e Questões Rurais atestam a potência pública desta produção acadêmica, que se recusa a ser neutra diante das desigualdades estruturais do campo brasileiro. Trata-se de uma ciência que restitui à universidade seu papel político-pedagógico de escuta, denúncia e proposição.

O Núcleo de Estudos em Desenvolvimento Local e Meio Ambiente (NEPDL), por sua vez, revela como a universidade pode atuar como laboratório de experimentação democrática, apoiando diretamente os municípios da região em processos de planejamento participativo, cooperação intermunicipal e formação de arranjos produtivos locais. Ao conjugar metodologias participativas com rigor técnico, o



NEPDL tensiona as fronteiras entre pesquisa e extensão, conhecimento acadêmico e saber popular, universidade e território. Seus diagnósticos e indicadores sobre a Bacia Hidrográfica do Tietê-Jacaré e sua atuação em políticas públicas municipais demonstram que a ciência universitária, quando colocada a serviço do bem comum, torna-se catalisadora de processos de desenvolvimento territorial inclusivo.

A pluralidade temática e epistêmica da pesquisa na UNIARA também se expressa em áreas tecnocientíficas. O Grupo de Biologia Aquática, liderado por Vanessa Corbi, articula investigação básica e aplicada em ecologia de ambientes hídricos, gerando subsídios para políticas de conservação, saúde pública e monitoramento ambiental. A produção de conhecimento sobre a biodiversidade aquática da região, a formação de recursos humanos especializados e a cooperação interinstitucional com universidades públicas revelam um modelo de pesquisa que concilia excelência científica e impacto social.

Na interface entre ciência e tecnologia, o Grupo de Engenharia de Produção Aplicada à Biotecnologia, coordenado por Creusa Taha-rra Amaral, assume papel relevante ao desenvolver metodologias de gestão, otimização de processos e modelagem aplicadas à cadeia de inovação biotecnológica. A interdisciplinaridade entre engenharia e ciências da vida é explorada não apenas como vantagem competitiva, mas como estratégia para tornar os avanços biotecnológicos acessíveis e socialmente úteis – um exemplo de como a pesquisa universitária pode viabilizar soluções tecnológicas de alto impacto em contextos periféricos.

A área da saúde também constitui um campo privilegiado de materialização da função social da ciência na UNIARA. O grupo de pesquisa em Implantodontia e Ortodontia, vinculado às clínicas universitárias, alia desenvolvimento de técnicas terapêuticas e materiais inovadores com a prestação de serviços gratuitos à população, particularmente àquela em situação de vulnerabilidade social. Este modelo – baseado na integração entre ensino, pesquisa e extensão – é replicado nas clínicas de fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional, onde a produção de conhecimento é orientada pela realidade concreta dos pacientes atendidos.

Por fim, o Instituto de Biotecnologia (IBIOTEC), como estrutura de pesquisa avançada, articula saberes em biotecnologia médica, agrícola e ambiental, atuando como polo de inovação científica e tecnológica com forte interface social. Ao integrar-se a grupos como



o da Engenharia de Produção, o IBIOTEC torna-se espaço de síntese institucional: nele se cruzam a pesquisa básica e a aplicada, o rigor laboratorial e a preocupação com o impacto prático dos resultados. Igualmente, no IBIOTEC, o programa de pós-graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente, são desenvolvidas experiências da agroecologia, em oposição ao modelo de agricultura patrimonial baseado no uso intensivo de agrotóxicos. A agroecologia pode ser compreendida como uma prática que integra os conhecimentos tradicionais dos camponeses com as inovações científicas, respeitando os ciclos naturais e promovendo a sustentabilidade, buscando compartilhar ao máximo os sistemas produtivos com a dinâmica do meio ambiente.

Dessa forma, a UNIARA reconfigura a função social da ciência em chave contemporânea: não apenas como produção de conhecimento, mas como ação transformadora orientada para a justiça cognitiva, a inclusão social e o desenvolvimento com equidade. Ao posicionar-se como universidade comprometida com sua região e com os princípios públicos da ciência, mesmo sem ser uma universidade estatal, a UNIARA reafirma que a produção de saber é, antes de tudo, um ato político, e que a ciência que não serve à emancipação pouco serve à sociedade.

Assim, a função social da ciência na UNIARA não se limita à geração de conhecimento técnico-científico, mas abrange a construção de soluções para problemas coletivos, a democratização da informação e a formação de profissionais críticos e comprometidos. Ao integrar ciência, ensino e extensão em um projeto institucional de caráter público, embora em uma instituição privada sem fins lucrativos, a UNIARA reafirma a universidade como espaço de emancipação e de compromisso ético com a sociedade.

3.2. Conhecimento, Democracia e Emancipação Cidadã na UNIARA

A Universidade de Araraquara (UNIARA) tem estruturado sua trajetória acadêmica com base em um princípio ético-político que reconhece o conhecimento como instrumento de emancipação cidadã e transformação social. Este compromisso extrapola os limites da produção tecnocientífica convencional, inscrevendo-se em um projeto institucional que concebe a universidade como agente ativo de justiça social, equidade e desenvolvimento sustentável. Inspirada

por referências como Paulo Freire (1996; 2014), Boaventura de Sousa Santos (2010) e Jürgen Habermas (1987), a UNIARA articula práticas pedagógicas, projetos de extensão e ações de pesquisa que valorizam a escuta ativa, a deliberação democrática e a produção de saberes comprometidos com as lutas sociais.

Essa diretriz se manifesta tanto na cultura institucional expressa no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), quanto nas práticas pedagógicas e nos projetos de pesquisa desenvolvidos em seus diversos núcleos. A universidade se posiciona, nesse sentido, como espaço estratégico de mediação entre saber e cidadania, promovendo práticas acadêmicas que articulam ensino, pesquisa e extensão com um ethos democrático e participativo.

Projetos como o Ágora Jurídica ilustram de forma paradigmática essa orientação. Ao buscar a democratização do conhecimento jurídico, traduzindo-o em linguagem acessível à população, o projeto desestabiliza a lógica excludente do juridiquês e reposiciona o saber legal como ferramenta de empoderamento popular. A iniciativa opera no campo do que Boaventura de Sousa Santos denomina “conhecimento contra-hegemônico”, rompendo com a lógica de exclusão epistêmica que historicamente delimitou quem pode conhecer e quem pode decidir. Trata-se de uma prática pedagógica que afirma o direito ao conhecimento como condição para o exercício pleno da cidadania, abrindo caminho para o que Paulo Freire (1996) definiu como educação libertadora, uma pedagogia da escuta, do diálogo e da problematização crítica da realidade.

Outros projetos reforçam essa mesma perspectiva. O “Ler é a Solução”, por exemplo, promove práticas de leitura crítica e escrita reflexiva entre estudantes, ao articular mediação docente, literatura e produção de sentido. Ao estimular o desenvolvimento da linguagem como ferramenta de pensamento e expressão cidadã, o projeto contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social. De maneira análoga, o projeto Biologando atua na interface entre ciência, educação e cidadania ecológica, realizando ações de divulgação científica junto a escolas e comunidades, com foco na popularização da biologia e da educação ambiental. Essa iniciativa democratiza o acesso ao conhecimento técnico-científico e contribui para a formação de uma consciência ambiental sensível às urgências do nosso tempo.



Nesse mesmo horizonte, destaca-se o trabalho do NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros –, cuja atuação tem sido central para a valorização das culturas negras, o combate ao racismo estrutural e a promoção da equidade racial no ensino superior. Suas ações – que vão de eventos acadêmicos a grupos de estudo e projetos de pesquisa – reafirmam a importância dos saberes afro-brasileiros e das epistemologias negras como pilares de uma universidade plural, inclusiva e socialmente comprometida. Em sintonia com a Lei 10.639/03, o NEAB posiciona a UNIARA como agente de transformação nas relações étnico-raciais no espaço acadêmico e para além dele.

A atuação institucional também se estende ao campo da equidade de gênero, por meio de projetos como o “Apoio a Mulheres”, voltado à formação em gênero e à articulação de redes de atendimento a mulheres em situação de violência. A iniciativa promove o acolhimento, a capacitação interinstitucional e a sensibilização sobre os direitos das mulheres, reafirmando o papel da universidade como espaço de proteção, cuidado e empoderamento, ancorado em uma perspectiva feminista interseccional.

No campo da inovação e do empreendedorismo, o Núcleo de Inovação Tecnológica e Empreendedora (NITE) estrutura o Programa de Pré-Incubação da UNIARA, fomentando projetos de base tecnológica com impacto social. Ao estimular o empreendedorismo orientado por valores éticos e alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o NITE articula ciência, mercado e responsabilidade social, operando como vetor de desenvolvimento regional inclusivo e sustentável.

Essa multiplicidade de ações revela que o compromisso com o conhecimento emancipador na UNIARA não se resume à retórica institucional, mas se traduz em práticas concretas, ancoradas em territórios, sujeitos e comunidades reais. A universidade se afirma, assim, como espaço de formação de sujeitos críticos, produtores de alternativas e construtores de futuros.

Esse compromisso se estende às atividades de pesquisa e formação docente. O Grupo de Estudos Formação Docente e Práticas Pedagógicas, por exemplo, tem se dedicado a investigar os processos de formação docente em diferentes contextos, etapas e modalidades de ensino. Inspiradas em Freire (1996), Gadotti (2018) e no pensamento crítico latino-americano, essas investigações compreendem o professor como sujeito político e intelectual orgânico, capaz de promover processos de conscientização, inclusão e eman-

cipação em suas práticas pedagógicas. Trata-se de uma agenda de pesquisa que contribui para o fortalecimento da escola pública democrática e para a formação de educadores como agentes de transformação social.

No campo da gestão, o Grupo de Pesquisas em Gestão Econômica das Organizações oferece uma contribuição igualmente relevante. Ao adotar uma abordagem crítica e interdisciplinar para a análise das organizações, o grupo propõe formas de gestão orientadas por critérios éticos, sociais e ambientais, superando a lógica instrumental do gerencialismo convencional. O foco em organizações do terceiro setor e na avaliação de políticas públicas reforça o compromisso com a democratização da gestão, em sintonia com os princípios da racionalidade comunicativa habermasiana e da construção coletiva do bem comum.

A atuação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* constitui, por sua vez, um dos pilares mais consistentes da missão institucional da UNIARA. O Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente configuram uma arena de investigação interdisciplinar e aplicada, voltada à análise crítica do modelo de desenvolvimento vigente e à construção de alternativas sustentáveis a partir das dinâmicas territoriais concretas. Com forte ancoragem nos ODS, nas metodologias participativas e nas epistemologias decoloniais, o programa qualifica a formulação de políticas públicas e fortalece sujeitos coletivos comprometidos com a justiça socioambiental. No PPGDTMA destacam-se estudos sobre sustentabilidade associada ao desenvolvimento e pesquisas sobre a construção de um sistema de indicadores ambientais e de qualidade de vida, visando a gestão integrada do meio ambiente e território, que potencializam impactos econômicos sociais e culturais.

O Mestrado em Educação – Processos de Ensino, Gestão e Inovação aprofunda esse compromisso ao tematizar os desafios da prática educativa contemporânea, com foco na formação de educadores comprometidos com a democracia, a inclusão e a inovação. As linhas de pesquisa abarcam desde a crítica às tecnologias educacionais até as práticas de gestão democrática, com forte aderência ao ideal de formação humana integral proposto no PDI da universidade.

No campo das ciências da vida, o Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia em Medicina Regenerativa e Química Medicinal combina excelência científica e sensibilidade social. Mesmo voltado



a um campo altamente técnico, o programa mantém o compromisso ético com os desafios da saúde pública, a sustentabilidade e a justiça sanitária. A produção científica é articulada a aplicações concretas voltadas à melhoria da qualidade de vida, reafirmando o princípio de que ciência de ponta e responsabilidade social são indissociáveis. Desenvolve em conjunto após-graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente o projeto Qualidade de Água, Qualidade de Vida: Ações de Extensão e de Integração entre a Universidade e a Sociedade, apoio CAPES (PROEXT-PG).

Já o Mestrado Profissional em Engenharia de Produção tem se destacado por promover uma engenharia orientada por valores sociais. Com pesquisas sobre sustentabilidade industrial, ergonomia, qualidade de vida no trabalho e gestão estratégica, o programa forma engenheiros comprometidos com o bem-estar humano e com a inovação ética. Ao desafiar o paradigma tecnocrático dominante, o programa articula competência técnica e consciência cidadã.

Por fim, o Programa de Pós-Graduação em Direito reforça a compreensão do saber jurídico como ferramenta de democratização e efetivação de direitos. Com linhas voltadas à teoria da justiça, políticas públicas e análise crítica do direito, o programa forma juristas capazes de enfrentar as estruturas de poder e desigualdade, e de operar o direito como vetor de transformação social, e não como mecanismo de reprodução da ordem.

Nesse conjunto articulado de ações, projetos e programas, a UNIARA reafirma sua vocação como instituição formadora de sujeitos históricos, conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Ao investir na articulação entre conhecimento, democracia e emancipação cidadã, a universidade reinventa continuamente a própria ideia de universidade, fazendo dela um instrumento vivo de transformação democrática e de construção de futuros alternativos.

3.3. O Alinhamento da UNIARA com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

A adesão da Universidade de Araraquara (UNIARA) aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 das Nações Unidas não se dá como um gesto de alinhamento simbólico ou institucionalmente protocolar. Ao contrário, o que se observa é uma



apropriação crítica, situada e contra-hegemônica desse referencial global, ancorada em práticas pedagógicas, projetos de pesquisa e ações extensionistas que tensionam os limites do próprio discurso da sustentabilidade dominante. Como instituição comunitária, não estatal e de forte enraizamento territorial, a UNIARA tem construído sua atuação a partir de uma compreensão ampliada de desenvolvimento, que incorpora as vozes dos sujeitos historicamente subalternizados, a defesa da justiça cognitiva e a crítica aos modelos excludentes de progresso.

Tal postura encontra ressonância nas críticas de autores como Acseirad (2004), que denuncia a apropriação da linguagem da sustentabilidade por interesses econômicos e tecnocráticos, e alerta para a “domesticação” do discurso ambiental em prol da governabilidade neoliberal. Da mesma forma, Escobar (2011) adverte para os riscos de uma universalização dos paradigmas de desenvolvimento que ignora as epistemologias locais e os modos alternativos de existência. Já Sachs (2000) propõe uma concepção de ecodesenvolvimento enraizada em justiça social, pluralismo cultural e participação democrática, elementos que dialogam diretamente com a prática universitária da UNIARA. O uso dos ODS, nesse contexto, deve ser compreendido não como recepção passiva de uma agenda internacional, mas como reinterpretação crítica e situada.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2025–2029) da UNIARA evidencia esse compromisso ao estabelecer como diretrizes a articulação entre ciência, cidadania e desenvolvimento regional sustentável. O PDI não apenas incorpora os ODS como referência transversal, mas também enfatiza a necessidade de formar sujeitos históricos, capazes de compreender criticamente os desafios globais e de agir localmente com responsabilidade e inovação. Essa postura epistemológica transforma os ODS em horizonte pedagógico e político, e não em checklist institucional.

A diversidade de ações desenvolvidas pelos grupos de pesquisa e núcleos extensionistas reforça essa leitura crítica. O NUPEDOR, por exemplo, ao pesquisar assentamentos rurais, atua diretamente sobre os ODS 1 (Erradicação da Pobreza), 2 (Fome Zero) e 10 (Redução das Desigualdades), mas o faz com uma lente analítica que denuncia as contradições do agronegócio e valoriza os saberes camponeses. O NEPDOL contribui com os ODS 8 (Trabalho Decente) e 16 (Instituições Eficazes), ao desenvolver metodologias participativas para



planejamento territorial, superando abordagens top-down e promovendo a coautoria do conhecimento com os municípios. Em ambos os casos, os ODS são tensionados e reterritorializados.

A área ambiental também expressa essa articulação crítica. A pesquisa em Biologia Aquática – vinculada ao ODS 6 (Água Limpa), 14 (Vida na Água) e 15 (Vida Terrestre) – não se limita ao levantamento de dados ecológicos, mas propõe intervenções sociais e políticas de conservação com envolvimento comunitário. Do mesmo modo, o IBIOTEC e o Grupo de Engenharia de Produção desenvolvem soluções biotecnológicas com foco no ODS 9 (Indústria e Inovação), mas sempre conectadas a demandas sociais concretas, à acessibilidade e ao impacto territorial.

No campo da educação, saúde e justiça, a universidade atua sobre múltiplos ODS (3, 4, 5, 10 e 16) com a mesma coerência crítica. Projetos como o Ágora Jurídica e o “Ler é a Solução” operam a democratização do saber, enquanto o NEAB e o “Apoio a Mulheres” confrontam estruturas de opressão e exclusão, inserindo-se em uma matriz feminista, antirracista e interseccional. Essas ações demonstram que a UNIARA interpreta a Agenda 2030 como campo de disputa, e não como roteiro consensual.

A própria ideia de avaliação institucional é reelaborada à luz dessa perspectiva. A universidade avança na proposição de indicadores de impacto que ultrapassam métricas quantitativas e buscam mensurar transformações qualitativas em comunidades, territórios e políticas públicas. A eventual criação de um observatório universitário dos ODS, já cogitada por setores da instituição, aponta para a possibilidade de um monitoramento que una rigor científico, justiça epistêmica e compromisso ético com a transformação social.

Ao invés de reproduzir a lógica adaptativa da “sustentabilidade empresarial” criticada por Acseirad (2004), a UNIARA opta por uma adesão transformadora aos ODS, na qual as metas globais são reconfiguradas a partir de demandas locais, lutas sociais e saberes insurgentes. A universidade, assim, não apenas contribui para a Agenda 2030: ela a reinterpreta, a amplia e a desafia, reafirmando-se como espaço de resistência intelectual e de produção de alternativas emancipatórias.

3.4. Desafios e Perspectivas: tensões entre missão institucional e realidade concreta

A trajetória da Universidade de Araraquara (UNIARA), marcada por seu compromisso com a responsabilidade social, a produção de conhecimento com impacto e a formação cidadã, não se dá sem contradições e tensões estruturais. Ao operar como instituição privada sem fins lucrativos em um sistema de ensino superior crescentemente mercantilizado, a UNIARA enfrenta o desafio cotidiano de afirmar sua vocação pública em um ecossistema regulatório que privilegia a competitividade de mercado, os indicadores quantitativos e a lógica da performatividade. Essa condição estrutural impõe dilemas institucionais que não podem ser invisibilizados se o objetivo é compreender, de maneira crítica e propositiva, os limites e possibilidades de um projeto universitário contra-hegemônico.

O primeiro grande desafio reside na tensão entre autonomia epistêmica e sustentabilidade financeira. O dado de que mais de 90% dos recursos aplicados em pesquisa provêm de fontes próprias é ao mesmo tempo expressão de autonomia institucional e sintoma das assimetrias de financiamento no sistema nacional de ciência e tecnologia. Ao não dispor do mesmo acesso a editais públicos e aportes estatais que as universidades públicas, a UNIARA precisa mobilizar recursos internos para manter sua política científica ativa, o que implica uma gestão estratégica rigorosa e a manutenção de uma cultura institucional voltada à pesquisa como valor intrínseco. Tal cenário evidencia a necessidade de ampliar os mecanismos de fomento às universidades privadas sem fins lucrativos que operam com missão pública, sob pena de reforçarem-se as desigualdades já existentes entre diferentes segmentos do ensino superior.

Além disso, persiste o desafio da capilarização da cultura de pesquisa e extensão em todos os cursos e unidades acadêmicas. Embora a UNIARA possua núcleos consolidados e grupos de excelência, há um esforço contínuo para integrar essas práticas à totalidade da estrutura universitária, especialmente em áreas com forte orientação tecnicista ou com regimes de funcionamento intensivos e noturnos. Essa transformação requer não apenas recursos, mas também mudança de mentalidade, formação docente contínua e valorização institucional das práticas investigativas desde os primeiros anos da graduação. Como adverte Dias Sobrinho (2003), a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não se concretiza por decreto,



mas por coerência entre projeto pedagógico, políticas institucionais e práticas cotidianas.

A democratização do acesso ao ensino superior, por sua vez, não pode ser confundida com inclusão plena. A permanência de estudantes de baixa renda, negros, indígenas, pessoas com deficiência e LGBTQIA+ são pontos a serem valorizados. Apesar de sua tradição de acolhimento e vínculo territorial, a universidade carece de políticas estruturadas e permanentes de assistência estudantil, ações afirmativas e acompanhamento psicossocial. A promoção de uma universidade plural e diversa exige, como argumentam Neves e Martins (2016), a implementação de estratégias institucionais que vão além da retórica da inclusão, e que se traduzam em apoio material, reconhecimento simbólico e enfrentamento às múltiplas opressões que perpassam o espaço universitário.

No campo da pesquisa, o tensionamento entre qualidade científica e impacto social impõe uma tarefa ambivalente: resistir às métricas produtivistas impostas por agências avaliadoras e, ao mesmo tempo, sustentar uma política de excelência acadêmica comprometida com a transformação da realidade. Para isso, é necessário desenvolver sistemas próprios de avaliação e indicadores alternativos que considerem o engajamento comunitário, a relevância territorial e a produção de saberes socialmente implicados. A experiência da UNIARA indica que é possível construir uma cultura acadêmica que combine rigor metodológico e compromisso ético, mas isso exige coragem institucional para confrontar os critérios hegemônicos e propor novas formas de legitimação do conhecimento.

Por fim, o alinhamento aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), embora presente em múltiplas ações, carece de sistematização estratégica. A institucionalização de um observatório interno dos ODS, já cogitada por setores da universidade, poderia reforçar a transversalidade da agenda e permitir o monitoramento qualitativo e quantitativo dos impactos sociais da universidade. Tal instrumento não seria apenas uma vitrine institucional, mas uma ferramenta analítica para orientar decisões, comunicar resultados e sustentar o caráter público da produção científica.

Diante dessas contradições, a experiência da UNIARA reafirma a premissa freiriana de que a prática da liberdade exige reinvenção constante. A universidade que busca ser coerente com sua missão pública, mesmo inserida em uma estrutura privada, precisa reinven-

tar-se continuamente para resistir à captura mercantil, fortalecer seu enraizamento territorial e sustentar uma produção de conhecimento que seja, ao mesmo tempo, crítica, situada e transformadora. A tensão entre ideal e realidade não é fraqueza, mas índice da vitalidade de um projeto universitário que se recusa a ser normalizado pelo mercado e que afirma, na contramão das tendências hegemônicas, o direito ao conhecimento como bem comum e a pesquisa como práxis de emancipação coletiva.

3.5. Universidade comunitária em tempos de mercantilização: a resistência da UNIARA

A crise contemporânea da universidade, marcada pela crescente mercantilização do ensino superior, tem suscitado debates intensos sobre os sentidos da educação, os fins da ciência e o papel das instituições no projeto democrático (. Em diversas partes do mundo, especialmente na América Latina, tem-se observado a ascensão de um modelo gerencial, orientado pela lógica do mercado, que transforma o conhecimento em mercadoria, o estudante em cliente e o professor em prestador de serviço. Esse movimento, descrito por autores como Durham (2003; 2006); Durham e Sampaio (2000) e Sampaio (1991), sob o conceito de *academic capitalism*, afeta tanto universidades estatais quanto privadas, corroendo a autonomia acadêmica, a crítica social e o compromisso com o bem comum.

No Brasil, essa tendência é visivelmente agravada pelo processo de expansão de instituições privadas com fins lucrativos, que passaram a dominar o setor. Como denuncia Chauí (2003), assiste-se à instalação de uma “ideologia empresarial” no campo universitário, que desqualifica a formação crítica e reconfigura a educação como um serviço regulado pela rentabilidade, pela produtividade e pela adaptação técnica ao mercado. A universidade, nesse modelo, deixa de ser espaço de construção do público para se converter em espaço de adestramento funcional, subordinado às exigências de empregabilidade e de competitividade econômica.

No entanto, há experiências que desafiam essa lógica. A UNIARA, como universidade privada e sem fins lucrativos, constitui uma exceção significativa nesse cenário. Ao não operar segundo as diretrizes de acumulação financeira nem submeter seu funcionamento ao imperativo da rentabilidade, a instituição afirma um modelo alternativo, ancorado



na função pública da universidade. Essa distinção é essencial: como sublinham Durham (2003; 2006); Durham e Sampaio (2000) e Sampaio (1991), o campo do ensino superior privado no Brasil não é homogêneo.

A resistência da UNIARA ao modelo mercantilizado se concretiza em três dimensões fundamentais:

Autonomia estratégica da pesquisa: mais de 90% dos recursos aplicados em ciência são de origem própria, o que permite à instituição definir agendas de pesquisa baseadas na relevância social, e não na lógica de financiamento externo ou de prestígio bibliométrico. Isso se opõe ao produtivismo academicista criticado por Mancebo (2017), que identifica uma corrosão das finalidades da pesquisa universitária pela lógica da competição e do fator de impacto.

Compromisso com a democratização do saber: projetos como o *Ágora Jurídica*, o *Biologando* e o *NEAB* evidenciam o investimento da universidade na popularização do conhecimento, na formação cidadã e na inclusão epistêmica de sujeitos historicamente excluídos da produção científica. Trata-se, como diria Santos (2005), de um esforço por *epistemologias do Sul*, que desafiam a hegemonia tecnocrática e recolocam a ciência a serviço da emancipação.

Governança orientada para o território e o bem comum: ao invés de se alinhar a um modelo de governança gerencial, voltado para indicadores de desempenho e retorno financeiro, a UNIARA estrutura suas ações com base no impacto social e na interação com o território. Essa prática encontra ressonância nas críticas de Simon Marginson (2013), para quem as universidades precisam reorientar seus sistemas de avaliação e gestão para que estejam mais comprometidas com a equidade, a justiça social e a soberania científica.

Por sua natureza jurídica, pela ausência de acionistas, pela reinversão de superávits em atividades-fim e pela articulação ativa com os desafios locais, a UNIARA reafirma sua identidade como universidade comunitária. Como tal, situa-se no campo da resistência institucional, não apenas por aquilo que evita ser (uma empresa educacional), mas pelo que se propõe a construir: um espaço de formação integral, produção crítica de conhecimento e intervenção ética na realidade.

No atual contexto de precarização do ensino superior, de desfinanciamento das universidades públicas e de hipertrofia do setor privado mercantil, experiências como a da UNIARA adquirem valor

estratégico. Elas demonstram que é possível manter qualidade acadêmica, relevância social e autonomia epistêmica sem submeter-se à lógica de mercado. E, mais do que isso, apontam para um futuro no qual a universidade recupere sua vocação original: formar sujeitos históricos, conscientes de seu tempo e capazes de transformá-lo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa universitária, quando compreendida como práxis ética, socialmente referenciada e epistemologicamente insurgente, revela-se vetor incontornável da emancipação cidadã e do fortalecimento da democracia. Em tempos de reconfiguração do ensino superior sob a lógica mercantil e produtivista, afirmar a centralidade da pesquisa como dimensão pública e transformadora da universidade é, ao mesmo tempo, um gesto político e um imperativo ético. O percurso analítico desenvolvido neste artigo buscou evidenciar que a produção científica, quando articulada ao ensino e à extensão, não apenas amplia os horizontes da cidadania, mas se constitui em força ativa de construção de futuros alternativos.

A experiência da Universidade de Araraquara (UNIARA), aqui analisada, ilustra como uma instituição privada sem fins lucrativos pode operar com vocação pública e compromisso territorial, desenvolvendo políticas de pesquisa alinhadas à justiça cognitiva, à sustentabilidade e à inclusão social. A diversidade de ações, núcleos e programas vinculados à universidade demonstra que é possível construir um ecossistema de pesquisa engajado, crítico e socialmente relevante, mesmo em contextos de escassez orçamentária e assimetrias institucionais. Mais do que uma exceção, a UNIARA representa uma alternativa viável de universidade contra-hegemônica, comprometida com a produção de conhecimento como bem comum.

Ao longo do artigo, foram debatidos os fundamentos teóricos da função social da ciência, a relação entre conhecimento e democracia, a apropriação crítica dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as tensões enfrentadas por universidades que resistem à lógica da mercantilização. Em todas essas dimensões, reforça-se a ideia de que a universidade é, ou deve ser, espaço de reinvenção política, de experimentação democrática e de radicalização da cidadania.



No entanto, reconhecer os avanços institucionais não implica negligenciar os desafios persistentes. A consolidação de um modelo universitário emancipatório requer investimento público, políticas de inclusão, revisão dos mecanismos de avaliação e fortalecimento da cultura da pesquisa em todos os níveis da formação. A superação da dicotomia entre excelência e relevância, ciência dura e saberes populares, ou produtividade e justiça social depende de uma universidade que se compreenda como projeto histórico de transformação coletiva.

Como nos recorda Freire (2014), a universidade não pode ser neutra diante da realidade, pois a neutralidade é cúmplice do opressor. Nesse sentido, a pesquisa universitária que se pretende cidadã deve ser profundamente implicada com os territórios, com as lutas sociais e com os sujeitos históricos que cotidianamente desafiam as estruturas da exclusão. Ao posicionar-se de forma crítica e propositiva, a universidade não apenas resiste: ela inaugura possibilidades, fabrica alternativas e sustenta esperanças concretas.

Conclui-se, portanto, que a produção de conhecimento na universidade não pode ser reduzida a métricas de desempenho. Ela é, antes de tudo, um ato de responsabilidade com o mundo. E é nesse ato que reside o verdadeiro sentido da universidade como instituição pública no mais profundo dos significados: não por sua natureza jurídica, mas por seu compromisso com a vida coletiva, com a justiça social e com a construção de um futuro comum.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri et al. As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. **Conflitos ambientais no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará**, p. 13-35, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 5-15, 2003.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Papirus Editora, 1995.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Liber livro, 2008.



DIAS, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 20, n. 3, p. 581-601, 2015.

DURHAM, E. R. **A universidade e o ensino. NUPES** – Documento de Trabalho, v. 8, p. 30, 2003.

DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, v. 110, p. 7-37, 2000.

DURHAM, Eunice R. **A autonomia universitária: extensão e limites.** Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior (NUPES). Documento de Trabalho, v. 3, n. 05, 2006.

ESCOBAR, Arturo. **Encountering development: The making and unmaking of the Third World.** Princeton University Press, 2011.

ESCOBAR, Arturo; ESCOBAR, Arturo. **La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo.** Editorial Norma, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Editora Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia do Oprimido como Pedagogia da Autonomia e da Esperança. **Revista UniFreire Universitas Paulo Freire. São Paulo, SP, ano**, v. 6, p. 6-30, 2018.

GROSFOGUEL, Ramón. The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. **Cultural studies**, v. 21, n. 2-3, p. 211-223, 2007. Disponível: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09502380601162514>

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social.* Vol. 1. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1987.

HARAWAY, Donna. **The science question in feminism.** 1986.

HARDING, Sandra G. **The science question in feminism.** Cornell University Press, 1986.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230058, 2018.



MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 875-892, 2017.

MARGINSON, Simon. Higher education and public good. In: **Thinking about higher education**. Cham: Springer International Publishing, 2013. p. 53-69.

MIGNOLO, Walter. **The darker side of the Renaissance: Literacy, territoriality, and colonization**. University of Michigan Press, 2003. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=egZOSL_5248C&oi=fnd&pg=PR7&dq=MIGNOLO,+Walter+D.+The+Darker+Side+of+the+Renaissance:+Literacy,+Territoriality,+and+Colonization.+Ann+Arbor:+University+of+Michigan+Press,+2003.&ots=iR8-PPvWpJ&sig=DkBY_dZ1JhmmMPyfSVMLevScf-s

MIGUEL, José Carlos. A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade. **Práxis Educacional**, v. 19, n. 50, p. e11534-e11534, 2023.

PAINI, Leonor Dias; DA COSTA, Leila Pessoa. A função social da universidade na contemporaneidade: algumas considerações. **Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 1, p. 59-72, 2016.

PERNALETE, Mariela Torres; ORTEGA, Miriam Trápaga. **Responsabilidad social de la universidad: retos y perspectivas**. Buenos Aires: Paidós, 2010

QUACQUARELLI SYMONDS **Latin America & The Caribbean University Rankings (QS LAC)**, Disponível em: https://www.topuniversities.com/sites/default/files/2025-10/2026%20QS%20Latam%20Rankings%20Results%20v1.0%20%28For%20qs.com%29_2.xlsx

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. **International sociology**, v. 15, n. 2, p. 215-232, 2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0268580900015002005>

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Editora Garamond, 2000.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. NUPES – Documento de Trabalho, v. 8, p. 8, 1991.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, sociedade & culturas**, n. 23, p. 137-202, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Can the Subaltern Speak? In: WILLIAMS, Patrick; CHRISMAN, Laura (ed.). **Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader**. New York: Columbia University Press, 1994, p. 66-111. Disponível em: <http://users.uoa.gr/~cdokou/TheoryCriticismTexts/Spivak-Subaltern.pdf>



1 Pró-reitora de Pós-Graduação Stricto Sensu da UNIARA, pesquisadora com atuação reconhecida em temas de assentamentos rurais e desenvolvimento territorial.

2 Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito e Gestão de Conflitos da Universidade de Araraquara (UNIARA) e Chefe do Departamento de Ciências Jurídicas da UNIARA q

3 Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Direito e Gestão de Conflitos da Universidade de Araraquara (UNIARA), e integrante do corpo editorial da Revista de Direito e Gestão de Conflitos.

Recebimento: 27/5/ 2025

Avaliação: 30/5/2025

Aceite: 28/6/2025

A RUPTURA EPISTEMOLÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DA GÊNESE ELITISTA À EXTENSÃO CURRICULARIZADA COMO VETOR DE DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO

The Epistemological Rupture in Brazilian
Higher Education: From an Elitist Genesis
to Curricularized Extension as a Vector of
Socioeconomic Development

Maria Michelle Bispo Cavalcante Fernandes¹
michelle.bispo@uninta.edu.br

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre a trajetória da Educação Superior brasileira, confrontando o modelo historicamente elitista, predominante desde 1808 em dissonância com a necessidade de formação profissional posta em tempos contemporâneos. Os persistentes desafios macroeconômicos do país, associados ao IDH estagnado e à produtividade nacional inferior ao possível, impõem a necessidade de se redefinir a função social da universidade; a função social das universidades tem sido discutida pelos estudiosos há décadas. Nossa análise demonstra que a excelência acadêmica, precisa ser sustentada por instituições públicas e privadas de alta qualidade como setor responsável e articulador de transformações sociais. A Extensão Curricularizada sustenta a tese principal do trabalho, imposta pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, que determina que 10% da carga horária seja destinada à Extensão. Longe de ser um mero ajuste burocrático, este é o ponto de inflexão pedagógico que estabelece, de fato, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa extensão e as necessidades comunitárias. Compartilhando uma concepção crítica da sociologia da educação e da práxis libertadora dada por Paulo Freire, o estudo conclui que somente ao integrar o estudante na resolução dos problemas comunitários a universidade formará um egresso verdadeiramente competente: um sujeito ativo, capaz de transpor o conhecimento teórico para a arena da intervenção social, catalisando assim a superação da ignorância estrutural e, finalmente, o avanço do desenvolvimento socioeconômico brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Superior; Desenvolvimento Socioeconômico; Extensão Curricularizada.

ABSTRACT

This article proposes a critical reflection on the trajectory of Brazilian Higher Education, confronting its historically elitist model—predominant since 1808 and misaligned with the professional training needs of contemporary times. The country's persistent macroeconomic



challenges, combined with a stagnant Human Development Index (HDI) and productivity levels below potential, underscore the need to redefine the social function of the university—a theme discussed by scholars for decades. Our analysis demonstrates that academic excellence must be sustained by high-quality public and private institutions, as a responsible sector and a catalyst for social transformation. The Curricularized Extension supports the central thesis of this work, as established by CNE/CES Resolution No. 7/2018, which mandates that 10% of undergraduate program workloads be devoted to extension activities. Far from being a mere bureaucratic adjustment, this represents a pedagogical turning point that effectively establishes the inseparability of teaching, research, and extension in relation to community needs. Drawing on a critical conception of the sociology of education and Paulo Freire's liberating praxis, the study concludes that only by integrating students into the resolution of community problems can universities produce truly competent graduates—active subjects capable of translating theoretical knowledge into the arena of social intervention, thus catalyzing the overcoming of structural ignorance and fostering Brazil's socioeconomic development.

KEYWORDS

Higher Education; Socioeconomic Development; Curricularized Extension.

1. O IMPERATIVO DO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A trajetória da educação superior ao longo da história ocidental, foi intrinsecamente ligada à ideia de formação para a excelência e para o bem comum. Desde a Grécia Antiga, o filósofo Platão (século IV a.C.), em sua obra magna *A República*, delineava que o acesso ao conhecimento mais elevado (a dialética) era a condição fundamental para a formação dos líderes aptos a governar a *pólis* com sabedoria e justiça. Essa visão, posteriormente complementada pelo imperativo categórico do pensador iluminista Kant (século XVIII) sobre a emancipação do indivíduo através da razão, estabelece o conhecimento como o vetor primordial da construção



humana e social (KANT, 2017; PLATÃO, 20220).

No Brasil, a institucionalização desse nível de ensino se deu de forma idiossincrática e funcionalmente retardatária, dissociada dos ideais de universalização e produção autônoma do saber que marcavam as universidades europeias. A concepção de excelência e abrangência enfrentou um desenvolvimento tardio e elitista. As primeiras instituições de ensino surgiram em 1808 e foram fundadas apenas após a instalação da Corte Portuguesa, sendo criadas escolas de Medicina, Engenharia Militar e Civil.

Só antes de uma motivação humanística ou científica, no entanto, aprimorou-se uma direção de ordem prática associada a interesses políticos, as escolas adotaram um modelo fragmentado de ensino e priorizaram a manutenção do status quo das elites agrárias. Não se possuía, sem mais, o poder de lei em território colonial, embora a elite local fosse obrigada a estudar em Coimbra, o que garantia dependência cultural e fidelidade ao centro metropolitano. Um modelo amplo e inclusivo foi, assim, retardado e suas características refletindo o contexto histórico do período.

As escolas criadas após 1808 não apresentavam um caráter de universidade – instituição que integra ensino, pesquisa e extensão, todavia o de escolas profissionais isoladas, cujo principal objetivo era a formação de quadros burocráticos e profissionais liberais (magistrados, médicos e engenheiros). O sociólogo Florestan Fernandes (2020) aponta que essa estrutura inicial estava profundamente vinculada aos interesses das classes dominantes, servindo como um “mecanismo de formação de elite satisfatório para os estamentos possuidores”, onde a universidade se resumia a um ensino livresco, de segunda mão, e desapegado da realidade nacional e da produção científica autônoma.

2. DO IDEAL DESENVOLVIMENTISTA AO DESAFIO DO ENSINO DE QUALIDADE NA UNIVERSIDADE

A transição para um modelo veementemente universitário, ocorreu a partir da década de 1930. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), liderado por intelectuais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, clamava pela universidade moderna, concebida como um centro de irradiação cultural e científica, essencial às necessidades populacionais da época como industriali-



zação e democratização da nação.

Assim, a Reforma Universitária evidenciou um ponto de inflexão decisivo. Embora implementada sob o regime militar, tal reforma, institucionalizou o departamentalismo, (Lei **5.540 /1968**) **que reuniu professores de uma mesma área de conhecimentos, possibilitou o planejamento coletivo de ensino, pesquisa e extensão, permitiu integração entre cursos apontando os primórdios da interdisciplinaridade na academia e forneceu ainda a base docente por meritocracia e titulação e não apenas mera indicação, como anteriormente. Foi responsável ainda pela Pós-Graduação *stricto sensu* .**

Para Dermeval Saviani (2007), essa reforma profissionalizou a academia e estabeleceu as bases para a pesquisa científica e tecnológica nacional, promovendo uma inédita política de formação de recursos humanos de alto nível. Esse período consolidou a universidade como a principal produtora de ciência e conhecimento no país, assumindo o vetor desenvolvimentista até então negligenciado.

Contudo, a educação superior ainda estava longe da massa populacional. Em resposta, ao difícil acesso ao ensino superior e buscando mitigar as históricas iniquidades da educação superior no país, a partir da década de 90 , o Estado implementou, robustas políticas de inclusão fomentando a abertura e expansão da oferta privada, além de outras políticas públicas (ENEM, SISU, Lei de Cotas, PROUNI, FIES, expansão da educação a distância.), com o objetivo de ampliar as ofertas aos bancos universitários e promover a inclusão social e a democratização do acesso, rompendo com a tradição elitista que caracterizou o acesso por quase dois séculos.

Tal feito, apresentou-se como um marco significativo da história da educação superior brasileira , uma vez que até o final dos anos 1980, a participação relativa no ensino superior era baixa; estudos da época indicam um *gross enrollment ratio*² (indicador de matrícula no ensino superior em relação à população da faixa etária “oficial”) de apenas cerca de 12% enquanto dados de 2022 e 2023 apresentam o *gross enrolment ratio*² próximo a 60,4% .

2 Gross enrolment ratio (GER) é uma medida ampla que conta todas as matrículas em nível superior (de qualquer idade) divididas pela população da faixa etária que segue o ensino secundário. Pode ser influenciado por matrículas de >25 anos, educação a distância, estudantes tardios etc. (Rodapé da pag 3. Não sabia se podia colocar nota de rodapé ou enumerar as páginas)



No entanto, a expansão quantitativa impôs desafios qualitativos e relevantes. A educação superior brasileira atual precisa urgentemente superar o risco de uma formação medíocre e desvinculada dos problemas nacionais. O paradigma da universidade, tal qual proposto por educadores reconhecidos como Paulo Freire é pautado na “educação libertadora”, onde o estudante transcende o papel de receptor passivo de informações para se tornar um sujeito ativo, crítico e capaz de transformar a realidade social

Conscientes de que a qualidade da educação superior é elemento essencial para romper o ciclo histórico de subdesenvolvimento, conscientes do pequeno quantitativo de vagas em universidades públicas frente a demanda populacional brasileira, é imperativo reconhecer o papel estratégico das universidades particulares de excelência na promoção do desenvolvimento social e econômico do país. As instituições privadas, têm sido fundamentais na democratização do acesso ao ensino superior, na formação de profissionais comprometidos com a transformação local regional, uma vez que, em sua maioria, estão alocadas em regiões com escassas vagas em universidades públicas, ou mesmo onde estas estão ausentes.

A necessidade complexa da formação profissional qualificada na realidade contemporânea guarda relação direta com a insuficiente qualificação do capital humano e o déficit de inovação tecnológica, desafios que o ensino superior, em todas as suas esferas, busca enfrentar.

A correlação entre educação e prosperidade é irrefutável nos dados macroeconômicos seja ao analisar o índice do desenvolvimento humano (IDH) brasileiro ocupa posições modestas no *ranking* global, situando-se na 89ª posição em 2024. Em breve comparação com países que ocupam melhores posições no ranking como Suíça e Noruega elucida-se a base educacional destes últimos, com uma educação superior de excelência, com alta capilaridade e foco em pesquisa e extensão, demonstrando que o fator educacional é um componente limitante no avanço do IDH nacional.

Em seguimento, o Produto Interno Bruto (PIB) e PIB *per capita*, no Brasil explicita um valor significativamente inferior ao de nações desenvolvidas. Considerando o Brasil, como uma das maiores economias do mundo (em termos de PIB nominal), urge-se a população de universidades comprometidas com a excelência, evidenciando uma alternativa a superação de um modelo econômico que dificulta o pensamento crítico reflexivo transformador. Há de se

considerar ainda a discrepâncias notórias entre o gasto no ensino superior *per capita* e no ensino básico. Tal desproporção, perpetua a desigualdade e a baixa formação da base, que não consegue ascender a uma educação superior transformadora.

Nessa perspectiva, investir em universidades comprometidas com a excelência, evidencia uma alternativa a superação de um modelo econômico que dificulta o pensamento crítico reflexivo transformador, conformando-se como o impulsionador da superação de uma mediocridade social e econômica.

3. A INDISPENSABILIDADE DO SETOR PRIVADO E O NOVO PARADIGMA DA EXCELÊNCIA GLOBAL

É importante compreendermos a educação superior brasileira, como um ecossistema plural, onde Instituições de Ensino Superior (IES) de natureza particular assumem um papel incontornável no atendimento à demanda social e na contribuição para o avanço científico e tecnológico. Aqui, precisa-se enfatizar o ensino privado de excelência, com acompanhamento longitudinal pelo próprio Ministério da Educação, que, por vezes configuram-se superiores, aos congêneres públicos.

Elucidando a massificação do acesso educacional, via setor privado, as IES particulares absorveram a maior parte das matrículas, delineando sua função basilar de inclusão e de oferta de qualificação. O Desafio passa a ser agora formar o indivíduo, para além do saber técnico, que seja competente tecnicamente e humano, condizente com uma sociedade consciente.

Ao buscarmos apoio no cenário internacional, compreende-se que a excelência não é prerrogativa exclusiva do financiamento público. Instituições mundialmente reconhecidas, como a Harvard University (Estados Unidos) ou mesmo a Universidade de Oxford (Inglaterra), ou ainda Sciences Po (França) mesclam diferentes sistemas de gestão com captação de recursos privados doações de ex-alunos, empresas e fundações, além das mensalidades pagas por estudantes, sobretudo internacionais. Todas focam enfaticamente na pesquisa de ponta programas de extensão e na internacionalização.

Apresentam ainda características de flexibilidade curricular e inovação pedagógica, atentas as demandas de mercado e da sociedade; possuem forte investimento em pesquisa e pós-graduação,



sustentado por fundos patrimoniais o que lhes permite autonomia intelectual e financeira para perseguir a excelência sem dependência exclusiva de políticas governamentais instáveis.

A necessidade de investimento em qualificação docente nas universidades brasileiras também é de basilar importância, uma vez que se estabelece um elemento decisivo para garantir a efetividade do ensino superior, a qualidade das aprendizagens e, em última instância, o desenvolvimento social. Sob essa óptica, a formação do professor universitário deve ser parte importante do eixo no qual se estrutura o ensino de excelência.

Embora haja consenso que a qualidade da educação é permeada pela formação dos professores que as integra, uma vez que a educação superior deve acompanhar as transformações científicas, tecnológicas e humanas. O crescimento docente não deve limitar-se somente a sua especificidade, ou área técnica, mas a uma formação que incite a valorização da vida com metodologias ativas e propicie aos discentes atividades extra muros universitários, onde eles serão expostos as fidedignas necessidades da população e terão o conhecimento potencializado pela necessidade real in loco, dando vida ao saber fazer, tanto defendido por Edgar Morin.

Mario Sérgio Cortella, filósofo brasileiro, mestre e doutor em educação, contemporâneo defende que a qualificação docente deve contemplar não apenas o domínio do conteúdo, mas também a capacidade de inspirar e mobilizar os estudantes: *“o professor é aquele que provoca o desejo de aprender, e não apenas o ato de ensinar”*. Essa visão humanista amplia o sentido da docência para além da transmissão de saberes, situando-a como um processo de construção compartilhada de conhecimento e valores.

Paulo Freire complementa enfatizando que *“ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”*, reafirmando que o docente precisa ser sujeito ativo de sua formação contínua. reforça esse pensamento ao compreender a docência como uma prática social que reflete as condições históricas de produção do conhecimento.

Já Augusto Cury, psiquiatra, professor e escritor brasileiro com livros publicados em mais de 70 países, evidencia que docentes emocionalmente saudáveis são capazes de formar mentes brilhantes, trazendo aqui para a discussão um outro ponto de atenção da

contemporaneidade, a inteligência emocional, apontada também como indispensável a formação crítica e cidadã no século XXI.

Dito isto, concebe-se que investir na qualificação docente significa investir na formação integral de profissionais que educam com sensibilidade, criticidade e compromisso social. Tal formação é infinita, e ajuda a conformar o elemento estruturante do desenvolvimento humano, científico e social do país em qualquer Instituição de ensino Superior, que busca assumir um papel essencial na democratização do acesso e na inovação pedagógica.

Van Laar, *et al* (2017); identificaram competências fundamentais, que precisam ser incorporadas a formação docente no século XXI, quais sejam: competência técnica (conhecimento), gestão da informação, comunicação, colaboração, criatividade, pensamento crítico e solução de problemas. Os mesmos autores apresentam ainda cinco competências contextuais: consciência ética, consciência cultural, flexibilidade, autodireção e aprendizagem ao longo da vida.

Nessa perspectiva, a qualificação docente contribui diretamente para a retenção, motivação e desempenho dos professores, o que repercute positivamente no ambiente institucional e no sucesso dos estudantes. Professores bem-formados tendem a apresentar maior autoconfiança, a inovar suas práticas, a dialogar com pesquisas acadêmicas, implementar projetos extensionistas exitosos, colaborar em projetos interdisciplinares e a contribuir para o desenvolvimento institucional (curricular, pedagógico e tecnológico).

Logo, na concepção paradigmática do desenvolvimento social, qualificar docentes universitários é investir em quase todos os objetivos de justiça educacional: possibilitado a redução das desigualdades regionais, incitando a equidade de acesso e desempenho, fomentando a mobilidade social e aproximando-se da formação de profissionais críticos e comprometidos com o bem-estar coletivo.

Universidades particulares de qualidade, quando investem em qualificação docente, podem desempenhar condição *sine qua non* na oferta de um ensino mais relevante e contextualizado, atendendo demandas locais e contribuindo para a inclusão social. Esse tipo de investimento favorece a elevação dos índices de produtividade acadêmica e torna possível uma conjectura de fortalecimento do cidadão, da autonomia intelectual dos estudantes e de sua capacidade de intervenção social.



As universidades privadas brasileiras, ao investirem em qualificação docente, infraestrutura de pesquisa e extensão, assumem a corresponsabilização da formação cidadã, em caráter de complementaridade do Estado, ampliando a capacidade do sistema educacional.

A formação de um cidadão crítico e interventor, capaz de romper com o subdesenvolvimento, exige um corpo docente de alta qualificação e um ambiente acadêmico que promova a investigação, atributos essenciais para a superação da “cultura do bacharelismo” denunciada por Florestan Fernandes (2020).

4. A FORMAÇÃO ÉTICA E HUMANISTA NA MATRIZ CURRICULAR: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO EIXO INTEGRADOR DA FORMAÇÃO CIDADÃ

A discussão sobre a indispensabilidade do setor privado no provimento do ensino superior de excelência nos conduz, inevitavelmente, ao eixo da extensão universitária. A legitimidade de uma Instituição de Ensino Superior, independente de seu caráter, seja ela pública ou privada, não se conforma somente na qualidade do corpo docente ou na produção de artigos científicos indexados, mas, indubitavelmente, por sua capacidade de retroalimentar a sociedade que a sustenta.

Em uma concepção ampliada onde o eixo da extensão universitária ultrapassa em muito uma atividade paralela e se consolida como um vetor que estabelece indissociabilidade no tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão, cada eixo necessita ser fomentado, incitado, alcançado de forma integral, compreendendo que um não deve se sobrepor ao outro, mas ao contrário, a tríade é basilar ao alcance de todos, pois estão interligados e precisam ser indissociáveis para uma transformação verdadeira na educação brasileira que ora enfrentamos.

A excelência de instituições como Harvard ou Sorbonne reside também na forma como a pesquisa envolve o ensino, em uma relação de interdependência e como ambos são testados e aplicados em cenários reais para a solução de problemas complexos. A oportunidade de expandir esse constructo além dos muros universitários, possibilitada pela extensão, evidencia empiricamente uma corrente cuja trama se consolida por eles entrelaçados entre o tripé pesquisa, ensino e extensão universitária.

No Brasil, a Resolução 7/2018, que determinou a inclusão de no mínimo 10% da carga horária total dos cursos de graduação em atividades de Extensão, souou em primeira instância como um grande desafio, considerando inclusive, a realidade vivenciada mundialmente logo nos anos seguintes (2019, 2020) com o contexto de uma pandemia.

Passado o contexto pandêmico, com o anúncio da Organização Mundial de Saúde, logo no primeiro semestre de 2023, as metas e orientação sobre o cumprimento das atividades extensionistas retomam seu curso. Essa norma do Ministério da Educação não visa adicionar uma nova disciplina, mas sim extensionalizar o currículo, conforme a terminologia técnica (IMPERATORE, 2019).

Eis exatamente nessa vertente, que muitos desafios surgiram e permanecem até dias atuais, a liberdade de “organização” das atividades de extensão nas universidades se capilarizou de diferentes formas, desde sua incorporação à disciplinas já existentes, nas matrizes curriculares, como a criação de disciplinas de extensão em caráter de completude para tais atividades.

O conceito central é que o aprendizado não se consolida apenas no ambiente simulado da sala de aula, mas na interação dialógica e transformadora com o meio. Nessa lógica a prática não deve ser confundida com o estágio, tampouco diminuída frente a teoria, mas essa tentativa de vivenciar o aprendizado técnico na prática com a sociedade incrementada pela necessidade real e local de cada universidade, se coaduna com o conceito de educação libertadora de Paulo Freire, onde a produção de conhecimento se dá em uma via de mão dupla, reconhecendo os saberes populares como “*corpus*” legítimo de conhecimento e desafiando o academicismo autocentrado.

A Extensão Curricularizada incita uma revisão paradigmática na prática pedagógica. Para o professor e para a IES, o desafio é transpor o conhecimento teórico para a arena da práxis social, transformando a matriz curricular em um roteiro de intervenção. Para Simone Imperatore (2019), o processo de curricularização é complexo, demandando uma reengenharia institucional que passa pela:

- Ressignificação: Mudança na percepção da Extensão de atividade-meio para atividade-fim da formação.



- Integração Ensino–Pesquisa–Extensão: Garantia de que o projeto de Extensão seja, simultaneamente, um laboratório de aplicação do Ensino e uma fonte de questionamentos para a Pesquisa.

Nos cursos da área da Saúde, por exemplo, um projeto extensionista em um centro de saúde da família, pode facilmente transformar-se em campo de ensino clínico e, ao mesmo tempo, gerar dados reais para a pesquisa epidemiológica. Este movimento não se limita ao ganho discente, mas reverbera diretamente na qualidade do profissional.

Aqui, entende-se que um profissional da saúde, do direito ou da engenharia que vivenciou a Extensão Curricularizada, adquire uma nova competência, pouco discutida, mas de fundamental importância no contexto profissional, a competência interventiva. A oportunidade da experiência e aprendizado extensionista, possibilita a análise do contexto com rigor analítico comum a Pesquisa, que ressignifica sua aplicação técnica no ensino e, crucialmente, mobiliza a comunidade, trazendo uma inovação capaz de adaptar a solução à realidade local (Extensão). Essa é a antítese do profissional medíocre e o alicerce para a formação do sujeito ativo capaz de criar condições para a ruptura do ciclo de dependência.

É indiscutível o papel inerente da extensão frente ao potencial de transformação social. Ao obrigar a universidade a interagir com as questões de relevância social com destaque para os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela ONU como compromissos globais para erradicar a pobreza, proteger o planeta e promover sociedades mais justas e pacíficas; a extensão contribui para a construção de competências éticas, críticas e solidárias, capazes de dirimir iniquidades, promover equidade, sustentabilidade e a cidadania de forma global.

Como afirma Paulo Freire, “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. É nesse sentido que a extensão universitária se torna espaço de vivência do aprender e do agir transformador.

A formação cidadã, nesse contexto, transcende a mera transmissão de saberes técnicos e passa a incorporar valores de responsabilidade social, empatia, justiça e sustentabilidade. Para Boaventura (2008), a universidade do século XXI deve ser uma “universidade

comprometida com a emancipação social”, capaz de romper com a lógica do conhecimento isolado e elitizado. A articulação entre os ODS e a extensão objetiva a promoção dessa emancipação.

Pretende-se com tal prática, que o estudante deixe de ser um mero espectador da realidade e torna-se corresponsável pela mudança que ele entende ser necessária para se alcançar uma sociedade igualitária. Ele passa de sujeito passivo, a sujeito ativo capaz de construir junto à comunidade uma solução mais condizente com a problemática local. A participação do estudante em ações concretas voltadas à erradicação da pobreza (ODS 1), igualdade de gênero (ODS 5), educação de qualidade (ODS 4), redução das desigualdades (ODS 10) ou promoção de comunidades sustentáveis (ODS 11), bem como outros ODS, incita a assunção de uma postura de caráter inovador e este torna-se um agente social.

O MEC, por meio desta política assertiva, sinaliza que o conhecimento gerado na academia é um bem público. Tal, concepção, gera como impacto a elevação do índice do desenvolvimento humano municipal (IDHM) nas regiões atendidas, a criação de tecnologias sociais de baixo custo e a redução das assimetrias sociais.

Uma IES particular, ao abraçar este compromisso com excelência, transcende sua função de prestadora de serviço educacional e se consolida como um agente de desenvolvimento regional firmando um pilar de uma sociedade mais justa e crítica. O impacto e a transformação social são diretrizes conceituais da própria política de Extensão, como explicitado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão(FORPROEX) (BRASIL, 2018).

Diante do exposto, o compromisso com os 17 ODS amplia o escopo formativo da extensão universitária, conferindo-lhe dimensão ética, política e planetária. Para Edgar Morin (2001), a educação deve formar “mentes capazes de compreender a complexidade do mundo”, e a extensão, ao integrar o conhecimento acadêmico com as realidades sociais, torna-se o *locus* privilegiado dessa formação integral. As universidades assumem, desse modo, papel decisivo na consolidação de uma cultura de sustentabilidade e cidadania global, na qual o saber se vincula à responsabilidade coletiva pelo futuro.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução da educação superior brasileira, desde as escolas isoladas coloniais até o complexo sistema atual, demonstra que o país historicamente negligenciou a aliança virtuosa entre a academia e o desenvolvimento nacional. O presente momento exige que as IES, em toda sua diversidade, adotem o modelo da Extensão Curricularizada como sua matriz operacional.

Os desafios estruturais do Brasil — um PIB *per capita* que reflete baixa produtividade, má distribuição de renda, concentração de riqueza e a estagnação do IDH em níveis intermediários, explicitam de certa forma, um reflexo do déficit de capital humano qualificado e engajado.

Urge a concepção paradigmática da universidade, pública ou particular, como *locus* construtor de um novo tipo de cidadão o cidadão pesquisador interventor corresponsável. Somente quando o conhecimento produzido dentro dos muros acadêmicos for aplicado e transformado nos rincões da sociedade, promovendo a libertação da ignorância e o empoderamento das comunidades, o Brasil romperá o ciclo de subdesenvolvimento, traduzindo a excelência acadêmica em prosperidade econômica e justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018.**

Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

CNM – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. **No Brasil, investimento no ensino superior é quatro vezes maior do que no básico**, aponta relatório internacional. CNM, 2024. Disponível em: <https://cnm.org.br/comunicacao/noticias/no-brasil-investimento-no-ensino-superior-%C3%A9-quatro-vezes-maior-do-que-no-b%C3%A1sico-aponta-relat%C3%B3rio-internacional> Acesso em 04/10/25

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Global, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.



IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. **Curricularização da extensão: experiência da articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais**. Rio de Janeiro: Gramma, 2019.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 2002.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 15. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

PNUD; IPEA; FJP. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasília: PNUD, 2013. Disponível em: <https://atlasbrasil.org.br/>. Acesso em: 12 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Relatório de Desenvolvimento Humano**. Nova York: ONU, 2023. Disponível em: <https://hdr.undp.org/>. Acesso em: 12 out. 2025.

VAN LAAR, E. *et al*. The relation between 21st-century skills and digital skills: a systematic literature review. **Computers in Human Behavior**, [s. l.], v. 72, p. 577 – 588, Jul. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010> Acesso em 05/10/25



1- Professora e Pró-Reitora de Extensão e Responsabilidade Social no Centro Universitário Inta-UNINTA. Enfermeira e farmacêutica. Especialista em Educação Profissional na Área da Saúde (Fiocruz), em Metodologias Ativas de Aprendizagem (Hospital Sírio Libanês) e em Estética Avançada (IVESP). Possui MBA em Gestão e Serviços de Saúde (UNINTA) e especialização com caráter de residência em Saúde da Família (Universidade Estadual Vale do Acaraú). Mestre em Saúde da Família (Universidade Federal do Ceará) e doutoranda em Biotecnologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Recebimento: 10/8/ 2025

Avaliação: 30/9/2025

Aceite: 17/10/2025

IMPLANTAÇÃO DE UNIDADES ESTRATÉGICAS DE NEGÓCIOS NA GESTÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE SANTO AMARO

Implementation of Strategic Business Units
in the Management of Undergraduate
Programs at Universidade Santo Amaro

Luís Antônio Baffile Leoni¹
leoni@prof.unisa.br

Carlos Pereira A. de Melo²
cmelo@prof.unisa.br

Mirtes Cristina Telles Perrechi³
mperrechi@prof.unisa.br

Rafael Garabet Agopian⁴
rgarabet@prof.unisa.br

André Rinaldi Fukushima⁵
afukushima@prof.unisa.br

Lis Lakeis Bertan⁶
lbertan@prof.unisa.br

Eloi Francisco Rosa⁷
efrosa@unisa.br

RESUMO

A ferramenta de gestão baseada em Unidades Estratégicas de Negócios – UENs desde a década de 60 tem sido empregada na gestão de grandes empresas com vistas à eficiência operacional e justificam-se principalmente quando as empresas atuam em diferentes segmentos de produtos com características distintas e peculiares. Essa característica também é marcante nos diferentes cursos de graduação de uma Instituição de Ensino Superior, sendo assim, os autores propuseram a realização de um Projeto de Implantação de uma ferramenta de Gestão baseada nas Unidades Estratégicas de Negócios a ser executado em curto e médio prazo na gestão em nível tático dos Cursos de Graduação da Universidade. O presente artigo tem o objetivo de descrever o processo de implantação das Unidades Estratégicas de Negócios na Universidade Santo Amaro, uma Instituição de Ensino Superior com 57 anos de existência, sede no Município de São Paulo e Campus fora de sede em Guarulhos – SP e com forte atuação e projeção Nacional em Cursos Presenciais e a Distância. Inicialmente os Cursos nos formatos de oferta presencial e a distância foram divididos da seguinte maneira – para os cursos Presenciais foram criadas dez Unidades Estratégicas de Negócios: I. Gestão & negócios; II. Saúde e Bem-Estar; III. Cursos Superiores de Tecnologia; IV. Educação e; V. Direito; VI. Enfermagem; VII. Odontologia; VIII. Psicologia; IX. Medicina Veterinária e X. Tecnologia da Informação e Comunicação. Para todas as UENs foram criados Planos de Ação e foi iniciada a implantação do Projeto. Em setembro de 2025, dados preliminares possibilitaram observar que de uma maneira geral, a Universidade cresceu na base de alunos das UENs em 908 alunos matriculados, o que equivale a um crescimento de 2,79% na virada de 2025/1 para 2025/2, cumprindo parcialmente os objetivos pré-estabelecidos nesse projeto. No mês de março de 2026 será possível avaliar os dados finais, quando estiverem disponíveis os dados de captação e evasão referentes ao projeto como um todo. Desse dados parciais depreende-se que os Planos de Ação das UENs do formato de oferta presencial devem ser revisados e reforçadas as ações que ampliem a retenção e a captação de alunos. Novos Planos de Ação já foram solicitados para os gestores seguintes que não representaram crescimento significativo nesse intervalo.

PALAVRAS-CHAVE

UENs – Unidades Estratégicas de Negócios; Estratégia Competitiva; Eficiência Institucional; Gestão do Ensino Superior; Governança Institucional

ABSTRACT

“Strategic Business Units (SBUs) have been used since the 1960s as a management method in large companies aiming at operational efficiency. They are particularly justified when companies operate in different segments with products that have distinct and peculiar characteristics. This feature is also evident in the various undergraduate programs of a Higher Education Institution. Therefore, the authors proposed the implementation of a Management Project based on Strategic Business Units to be executed in the short and medium term at the tactical management level of the University’s undergraduate programs. This article aims to describe the implementation process of Strategic Business Units at Universidade Santo Amaro, a Higher Education Institution with 57 years of existence, headquartered in São Paulo and with an off-campus unit in Guarulhos – SP, with strong national presence in both on-campus and distance learning programs. Initially, the courses offered in on-campus and distance formats were divided as follows – for on-campus programs, eleven Strategic Business Units were created: I. Management & Business; II. Health & Well-being; III. Technology Programs; IV. Education; V. Law; VI. Nursing; VII. Dentistry; VIII. Psychology; IX. Veterinary Medicine; and X. Information and Communication Technology. Action Plans were developed for all SBUs, and the implementation of the project began. In September 2025, preliminary data showed that, overall, the University experienced an increase of 908 enrolled students across the SBUs, representing a growth of 2.79% from semester 2025/1 to 2025/2, partially meeting the pre-established goals of the project. Final data will be available in March 2026, when student recruitment and dropout figures for the entire project can be assessed. From the partial data, it is inferred that the Action Plans for the on-campus SBUs should be reviewed and reinforced to enhance student retention and recruitment. New Action Plans have already been requested from the managers of those SBUs that did not show significant growth during this period.”





SBU – Strategic Business Units; Competitive Strategy; Institutional Efficiency; Higher Education Management; Institutional Governance.

INTRODUÇÃO

A Universidade Santo Amaro – UNISA é uma Instituição de Ensino Superior sem fins lucrativos que, desde sua criação, por meio de ações de Responsabilidade Social, tem colaborado para a melhoria da qualidade de vida da população onde está inserida. Em seus mais de 57 anos de existência, reafirmando a visão de “ser uma universidade reconhecida pela excelência de sua participação na transformação da sociedade, contribuindo para formação global do cidadão, na sua realização pessoal e profissional”, sustentada e apoiada pelo tripé do Ensino, Pesquisa e Extensão. A Universidade Santo Amaro – UNISA é a realização do sonho coletivo da comunidade em levar educação e desenvolvimento para a região de Santo Amaro, um dos bairros mais tradicionais da maior cidade da América Latina, São Paulo. Um sonho que se manteve firme em seu propósito, mesmo com tantas turbulências econômicas e políticas vivenciadas pelo Brasil nas últimas cinco décadas. Mais que isso, um sonho que conseguiu ultrapassar as ruas da zona sul de São Paulo para ir de Norte a Sul do País, se destacando também na Educação a Distância. Em mais de 57 anos de história, a UNISA foi responsável pela formação de milhares de profissionais, nas mais diversas áreas de atuação, promovendo valores que não mudam com o tempo, como a confiança, o comprometimento, a liberdade de expressão, a transparência, a ética e a moralidade. Nos últimos anos a Universidade tem experimentado um movimento de expansão significativo com a criação de um Campus Fora de Sede no Município de Guarulhos, uma Unidade no Centro da mesma cidade e, mais recentemente uma nova unidade no bairro da Liberdade, na região central da Capital do Estado de São Paulo. Com a expansão física novos desafios surgem na Instituição a cada dia e, a gestão acadêmica de cursos, cada vez mais, representa uma posição importante no alcance e manutenção da qualidade, na gestão da permanência de alunos e, sobretudo na projeção da imagem e reputação da Universidade (UNISA,2023).



O presente artigo tem o objetivo de relatar a experiência de implantação de um modelo de gestão acadêmica dos Cursos de Graduação baseado em Unidades Estratégicas de Negócios, ferramenta essa utilizada em grandes empresas, há mais de sessenta anos com características marcantes em gerenciar diferentes produtos respeitando suas idiossincrasias e peculiaridades.

Segundo (SILVA, 2020) que realizou uma importante pesquisa exploratória sobre Unidades Estratégicas de Negócios – UENs e concluiu que a aplicação da filosofia de administração corporativa baseada em UENs, por mais que ainda não completamente desenvolvidas, é uma importante aliada às empresas que buscam a perenidade de seus negócios em ambientes incertos, ao mesmo tempo que se posicionam com elevada competitividade adquirida pela atuação em diversas frentes simultâneas.

A filosofia de gestão organizacional baseada em UENs desenvolvida pela *General Eletric – GE*® em parceria com a *Mackinsey* surgiu da necessidade da empresa em gerenciar linhas diferentes de produtos com objetivos e metas distintos e a empresa não possuía, naquele momento, capacidade de atender às várias demandas que suas áreas de atuação geravam. A definição clássica adotada pela **General Electric**, citada por Buzzell & Gale (1991), descreve as UENs como uma divisão ou linha de produtos que: produz e comercializa um conjunto bem definido de produtos ou serviços correlatos; atende a um grupo claramente definido de clientes em uma área geográfica específica e; compete com um conjunto bem definido de concorrentes (BUZZELL & GALE, 1991).

KOTLER (2000) resumiu o “case” da General Eletric – GE na implantação das UENs detalhando que a GE classificou seus negócios em 49 UENs diferentes, cada uma com três características: é um negocio isolado ou um conjunto de negócios relacionados que pode ser planejado separadamente do restante da empresa; tem seu próprio grupos de concorrentes; tem um responsável pelo planejamento estratégico e pelo desempenho, que controla a maioria dos fatores que afetam os lucros (KOTLER, 2000) e, traçando um paralelo com a Universidade os autores do presente artigo vislumbram a possibilidade de tratar grupos de cursos de graduação como UENs com características próprias.

Um paralelo pode ser feito com a Gestão Universitária de Cursos de Graduação nas Instituições de Ensino Superior visto que, os diferentes cursos possuem características próprias e também



tem objetivos e metas distintos, que devem ser contempladas numa gestão global sem comprometer as suas idiossincrasias. Dependendo do momento histórico econômico vigente, os cursos passam por crises e sucessos na captação e retenção de alunos, por exemplo, com a alta da economia no país a área de Engenharia, particularmente, a Engenharia Civil se mantém em alta, em detrimento de algumas áreas da saúde e, quando a economia está em momentos de crise, a situação se inverte (SEMESP, 2025).

FUSCO em 1997, apresentou um artigo muito esclarecedor sobre Unidades Estratégicas de Negócios como uma ferramenta para gestão competitiva de empresas, O primeiro uso da filosofia de gestão baseada nas Unidades Estratégicas de Negócios ocorre na década de 60 pela empresa *General Electric – GE* em parceria com a *McKinsey* e surge com o conceito de que “uma unidade de negócios é uma divisão, linha de produtos ou outro centro de lucro de uma empresa que produz e comercializa um conjunto bem definido de produtos e serviços correlatos e que possui um público distinto e um conjunto bem definido de clientes e que pode ser agrupado numa unidade elementar de negócios de uma empresa (FUSCO, 1997).

Beltrán, Díaz Nieto e Díaz (2018) desenvolveram um modelo de gestão voltado para Unidades Estratégicas de Negócios (UENs), com o objetivo de fortalecer as capacidades administrativas dessas unidades. O modelo foi estruturado em quatro fases — planejamento, avaliação interna, avaliação externa e relatório final — e considerou nove critérios fundamentais para a excelência organizacional, como liderança, cultura, estratégia, processos e resultados. Os autores concluíram que o modelo permite identificar fragilidades e oportunidades de melhoria na gestão das UENs, sendo aplicável a diferentes contextos organizacionais (BELTRÁN ET AL.,2018). O modelo de organização apresentado por esses autores serviu de inspiração para estruturar o projeto de implantação das UENs na Universidade Santo Amaro.

Mais recentemente, um artigo de BACKES & MANGABEIRA,(2020) ressaltaram que a implantação de UENs podem significar uma grande vantagem competitiva às empresas e inclusive realizando uma integração vertical entre as UENs e valorizando a sustentabilidade, ou seja, a aplicabilidade da ferramenta é ampla e pode atender a diferentes propósitos das empresas (BACKES &MANGABEIRA,2020).

Em resumo, o intuito de estruturar a gestão tática dos cursos de graduação presencial e EAD em UENs reside nas facilidades do método



em desenvolver estratégias separadas para os blocos de cursos e alocação de recursos humanos e esforços em planos de ação dedicados e específicos que pudessem ser considerados em bloco respeitando suas peculiaridades e características exclusivas.

MATERIAL E MÉTODOS

No início do semestre letivo de 2025/1 a Pró-reitoria de Graduação e Inovação da UNISA apresentou aos Coordenadores de Curso de Graduação nos formatos de oferta EAD e Presencial a ferramenta de gestão baseada nas Unidades Estratégicas de Negócios (UENs) empregada nas grandes empresas ao redor do mundo desde os anos 60.

Cabe ressaltar que embora a Universidade ofereça dois Cursos de Medicina, os mesmos não foram incluídos no presente Projeto.

O processo de implantação da ferramenta nos cursos de graduação da UNISA foi concebido para ser executado em sete etapas distintas, apresentadas a seguir e, resumidas na Figura 1.

Figura 1 – Etapas de Implantação do Projeto.



Fonte: Elaboração própria, a partir do projeto de implantação das UENs na UNISA (2025).

I Preparação:

Consistiu na realização de pesquisa bibliográfica e tabulação de dados da literatura abrangendo um histórico do surgimento das

UENs e a evolução da ferramenta ao longo das últimas décadas, seguida de autorização da Reitoria para a implantação desse projeto.

II Conscientização da Equipe:

Fundamentada na realização de Palestra intitulada: Implementação de Unidades Estratégicas de Negócio em Instituição de Ensino Superior a todos os Coordenadores de Cursos de Graduação traçando um paralelo entre as empresas e a Universidade destacando pontos fortes da ferramenta de gestão baseada nas UENs e a potencial aplicação na gestão acadêmica de cursos, principalmente no nível tático dos cursos de graduação da UNISA. A apresentação teve o objetivo de explorar os benefícios e a estrutura das UENs, destacando sua importância para a inovação e sustentabilidade além de vislumbrar a implantação na gestão acadêmica dos Cursos de Graduação.

III Diagnóstico:

Para essa etapa foram utilizadas planilhas de dados obtidos do ERP – Sistema de Gestão Administrativo da Universidade denominado Método, por tratar-se de um Sistema de Informações Gerenciais, que, do ponto de vista da área acadêmica fornece informações importantes, principalmente para o nível tático da operação acadêmica.

Para o diagnóstico também foram utilizados os dados, que estavam disponíveis em uma plataforma denominada BA2Edu – *Business Analytics* para Educação, um Sistema que pode ser enquadrado tanto como um Sistema Especialista como um Sistema de Nível Estratégico, dependendo do uso proposto, o qual recebe os dados do Sistema ERP e converte em informações que podem ser utilizadas na gestão organizacional tanto em nível estratégico quanto em nível tático. A ferramenta BA2Edu fornece informações referentes a alguns indicadores acadêmicos, bem como notas dos IGCs (Índice Geral de Cursos) das Instituições de Ensino Superior, notas dos CPCs (Conceito Preliminar de Curso) e notas ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). O Sistema também processa informações relativas à captação de novos alunos, aos índices de evasão e, inclusive, pode indicar a possibilidade de evasão escolar, curso a curso. Nessa etapa do projeto os Coordenadores de Curso geraram planilhas específicas, analisaram e elaboraram um documento

denominado: Plano de Ação A4 para cada Unidade Estratégica de Gestão sob a sua alçada.

IV Proposta dos Planos de Ação:

Os coordenadores de Curso elaboraram o documento Plano de Ação A4 para o período de abril de 2025 a março de 2026, que continha, em destaque, as seguintes informações: dados gerais dos cursos participantes da UEN em questão; os últimos indicadores acadêmicos de qualidade do MEC – Ministério da Educação: CPC e ENADE; o número de alunos matriculados; o número de alunos ingressantes no último processo seletivo de captação de alunos; os dados de evasão anteriores compreendendo: número de cancelamentos, trancaamentos e abandono; o número de alunos em risco de evasão, ou seja, uma previsão do potencial de evasão dos alunos fundamentado na frequência nas atividades e nas notas parciais no período letivo vigente. De posse desses dados os Coordenadores, elaboraram um Plano de Metas e Ações para a UENs sob sua responsabilidade fundamentado na ferramenta 5W2H;

V Revisão e Aprovação dos Planos de Ação:

Os documentos elaborados pelos Coordenadores de Cursos foram analisados pela Pró-reitoria de Graduação e Inovação e, quando necessário, realizados os ajustes e adequações **sugeridos para posterior Aprovação para Execução.**

A análise dos dados obtidos e definição de estratégias empregando o método de gestão e planejamento conhecido como 5W2H, com a finalidade de traçar um plano de ação detalhado e eficiente.

A Pró-reitoria de Graduação e Inovação realizou uma tabulação das respostas mais frequentes para as sete perguntas do método 5W2H, no entanto cabe destaque apresentar as respostas à pergunta WHAT?, abaixo apresentadas:

WHAT? (O quê?) – O que precisa ser feito?

1. Ampliação do Conceito ENADE na próxima aplicação da Prova:

- Cursos com nota 2 estipularam atingir, no mínimo, a nota 3 na próxima edição;



- Cursos com notas 3 estipularam manter, no mínimo, a nota 3 ou atingir a nota 4.
- Cursos com nota 4, estipularam manter, no mínimo, a nota 4 ou atingir a nota 5.

2. Ampliação do Conceito CPC na próxima aplicação do ENADE:

- Cursos com nota 2 estipularam atingir, no mínimo, a nota 3 na próxima edição;
- Cursos com notas 3 estipularam manter, no mínimo, a nota 3 ou atingir a nota 4.
- Cursos com nota 4, estipularam manter, no mínimo, a nota 4 ou atingir a nota 5.
- Cursos com nota 5, estipularam manter, no mínimo, a nota 5.

3. Ampliação da Base de Alunos das UENs em índices que variaram de 5 a 10%;

5. Redução da Evasão de alunos de forma a estabilizar o número de alunos nas UENs na virada do semestre 2025/1 para 2025/2: redução dos números referentes aos cancelamentos, trancamentos e abandonos nas UENs de forma a garantir que o número total de matriculados permaneçam, no mínimo, estáveis ou maiores no segundo semestre de 2025.

6. Garantir um crescimento do número de matriculados na virada do ano letivo de 2025 para 2026 em 10%: aumento da base de alunos nas UENs mesmo considerando a evasão e formandos, ou seja, projetar um crescimento real do número de alunos da instituição em 10%.

As respostas às outras perguntas (WHY? (Por quê?) – Por que essa ação é necessária?; WHO? (Quem?) – Quem será o responsável por executar a ação?; WHEN? (Quando?) – Qual o prazo para a realização da ação?; WHERE? (Onde?) – Onde a ação será executada?; HOW? (Como?) – Como a ação será realizada? HOW MUCH? (Quanto?) – Quanto irá custar a ação?) poderão ser apresentadas sinteticamente como: atingir indicadores de qualidade de destaque que possam diferenciar a Universidade e ampliar a base de alunos por meio de ações de redução da evasão e ampliação da captação.

A responsabilidade na realização dos planos, de maneira geral, ficou restrita às ações que dependiam diretamente dos coordenadores de curso. Nesse momento, no estabelecimento das metas, as ações foram focadas nas ações estritamente acadêmicas e que pudessem ser realizadas pelos próprios coordenadores e diretores na própria Universidade e sem significar custos adicionais à Instituição.

O Quadro I apresenta a distribuição dos Cursos de Graduação do formato de oferta a distância nas Unidades Estratégicas de Negócios propostas no Projeto.

QUADRO I- Distribuição dos Cursos de Graduação do formato de oferta a distância nas Unidades Estratégicas de Negócios:

UNIDADES ESTRATÉGICAS DE NEGÓCIOS	CURSOS	Nº ALUNOS 2025/1	% EAD	% IES
I. GESTÃO & NEGÓCIOS	Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas	2204	10,50%	6,78%
II. SAÚDE & BEM ESTAR	Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição e Serviço Social	5339	25,43%	16,42%
III. CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA (CSTs)	C.S.T. em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Design de Interiores; Estética e Cosmética; Gastronomia; Gestão Ambiental; Gestão Comercial; Gestão da Tecnologia da Informação; Gestão da Produção Industrial; Gestão da Segurança Privada; Gestão de Recursos Humanos; Gestão do Agronegócio; Gestão Financeira; Gestão Pública; Logística; Marketing; Processos Escolares; Processos Gerenciais; Segurança da Informação; Segurança no Trabalho; Serviços Jurídicos, Cartórios e Notariais; Gestão da Qualidade; Gestão Hospitalar e Investigação e Perícia Judicial	3675	17,51%	11,30%



UNIDADES ESTRATÉGICAS DE NEGÓCIOS	CURSOS	Nº ALUNOS 2025/1	% EAD	% IES
IV. EDUCAÇÃO	Artes Visuais; Filosofia; Geografia; História; Letras- Língua Portuguesa; Matemática; Pedagogia; Psicopedagogia e Teologia	4565	21,74%	14,04%
V. ENGENHARIA, PRODUÇÃO, CONSTRUÇÃO & AGRICULTURA	Arquitetura e Urbanismo; Eng. Ambiental; Eng. Civil; Eng. Computação; Eng. Produção; Eng. Software; Eng. Elétrica; Eng. Mecânica; Eng. Mecatrônica; Eng. Química e Agronomia	5211	24,88%	16,03%
TOTAL EAD		20994	100%	64,57%

Fonte: Autores, 2025

O Quadro II apresenta a distribuição dos Cursos de Graduação do formato de oferta presencial nas Unidades Estratégicas de Negócios propostas no Projeto.

QUADRO II- Distribuição dos Cursos de Graduação do formato de oferta presencial nas Unidades Estratégicas de Negócios:

UNIDADES ESTRATÉGICAS DE NEGÓCIOS	CURSO	Nº ALUNOS 2025/1	% PRESENCIAL	% IES
I. GESTÃO & NEGÓCIOS	Administração e Ciências Contábeis	568	4,93%	1,75%
II. SAÚDE E BEM ESTAR	Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Farmácia, Fisioterapia e Nutrição	2635	22,88%	8,10%
III. CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA (CST)	CST em ADS, Estética e Cosmética, Gestão da Tecnologia da Informação, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Logística e Marketing	1228	10,66%	3,78%
IV. EDUCAÇÃO	História, Letras e Pedagogia	536	4,65%	1,65%
V. DIREITO	Direito	990	8,60%	3,05%



UNIDADES ESTRATÉGICAS DE NEGÓCIOS	CURSO	Nº ALUNOS 2025/1	% PRESENCIAL	% IES
VI. ENFERMAGEM	Enfermagem	1051	9,12%	3,23%
VII. ODONTOLOGIA	Odontologia	960	8,33%	2,95%
VIII. PSICOLOGIA	Psicologia	1881	16,33%	5,79%
IX. MEDICINA VETERINÁRIA	Medicina Veterinária	1187	10,31%	3,65%
X. TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	Publicidade e Propaganda e Eng. Software	482	4,18%	1,48%
TOTAL PRESENCIAL		11518	100,00%	35,43%

Fonte: Autores, 2025

VI Execução:

A execução, propriamente dita, foi iniciada em abril de 2025 e, o ponto de partida inicial foi a atuação junto aos alunos com potencial risco de evasão.

De uma maneira geral a meta final para esse ciclo (abril de 2025 a março de 2026) era o crescimento da base geral de alunos em até 10%, sendo a meta parcial, a ser cumprida na virada do semestre letivo de 2025/1 para 2025/2 de, no mínimo manutenção da base de alunos, ou seja, manutenção de um número de alunos em 2025/2 igual ao número de 2025/1 depois de descontada a evasão e os formandos e acrescidos dos novos ingressantes. A meta geral foi obtida analisando a captação histórica disponível na base da plataforma BA2Edu que foi de aproximadamente um crescimento estimado de 10% da base de alunos. Cabe destacar que as metas e ações foram estabelecidas dentro da área de atuação dos coordenadores de curso, do ponto de vista acadêmico, ou seja, somente consideramos a contribuição dos coordenadores e docentes na melhoria da qualidade do ensino, melhoria dos indicadores, aprimoramento das ações para uma gestão da permanência de forma a reduzir a evasão escolar, participação em ações institucionais de divulgação e projeção da imagem e reputação dos cursos e, ações específicas com candidatos e **prospects**.



Os planos de Ação restringiram-se ao âmbito educacional não interferindo nas ações institucionais nas áreas de captação, comercial, divulgação e marketing, inclusive a área de marketing e captação foi convidada a apresentar os dados de captação, com uma certa periodicidade, nas reuniões da Reitoria com os Coordenadores de Curso a fim de estimular os gestores das UENs a terem uma visão geral da campanha de captação de alunos em andamento.

VII Análise dos Resultados:

A análise dos resultados numéricos, de uma maneira geral, será sempre realizada, ao longo do processo, ou seja, os Planos de Ação vão sendo redefinidos de acordo com os resultados parciais observados, a partir de dados disponíveis no ERP Método e na plataforma BA2Edu.

Para análise de Indicadores de Qualidade, a cada ciclo de resultados do IGC, CPCs e ENADEs as estratégias serão redesenhadas e alinhadas com os objetivos institucionais.

RESULTADOS PRELIMINARES E DISCUSSÃO

Atualmente, em setembro de 2025 os seguintes dados já são possíveis de serem visualizados e interpretados, sobre a evasão e gestão da permanência.

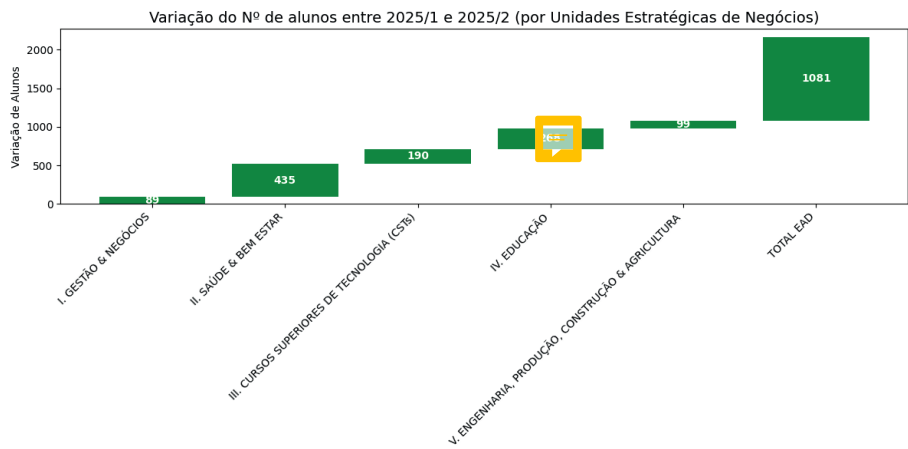
Observando os dados apresentados no Quadro III e no Gráfico 1 do formato de oferta EAD é possível interpretar que houve um crescimento da base de alunos entre o período que compreende do mês de abril de 2025 a agosto de 2025, considerando-se que houve duas campanhas de ingresso de alunos nesse intervalo e, descontando os alunos formados nesse período, o número de alunos matriculados no EAD aumentou de 20994 para 22075, ou seja, um crescimento de 1081 matriculados na base total do EAD o que equivale a 5,12% no EAD e 3,3% na base de alunos enquadrados nas UENs.

QUADRO III- Variação do Número de Alunos do formato de oferta a distância nas Unidades Estratégicas de Negócios de 2025/1 para 2025/2:

UNIDADES ESTRATÉGICAS DE NEGÓCIOS	2025/1 Nº ALUNOS	2025/2 Nº ALUNOS	DIFERENÇA
I. SAÚDE & BEM ESTAR	5339	5774	435
II. GESTÃO & NEGÓCIOS	2204	2293	89
III. ENGENHARIA, PRODUÇÃO, CONSTRUÇÃO & AGRICULTURA	5211	5310	99
IV. EDUCAÇÃO	4565	4833	268
V. CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA (CSTs)	3675	3865	190
TOTAL	20994	22075	1081

Fonte: Autores, 2025

GRÁFICO 1 - Variação do Número de Alunos do formato de oferta a distância nas Unidades Estratégicas de Negócios de 2025/1 para 2025/2:



Fonte: Autores, 2025



Observando os dados apresentados no Quadro IV e no Gráfico 2 referente às UENs do formato de oferta presencial é possível interpretar que houve uma redução da base de alunos entre o período que compreende do mês de abril de 2025 a agosto de 2025, considerando-se que houve uma campanha de ingresso de alunos nesse intervalo e, descontando os alunos formados nesse período, o número de alunos matriculados no presencial reduziu de 11518 para 11345, ou seja, uma redução de 173 matriculados na base total das UENs que equivale a uma retração de 1,5% no presencial e 0,53% na base de alunos enquadrados nas UENs. O decréscimo mais significativo ocorreu na UEN Saúde e Bem-Estar, seguido dos Cursos Superiores de Tecnologia.

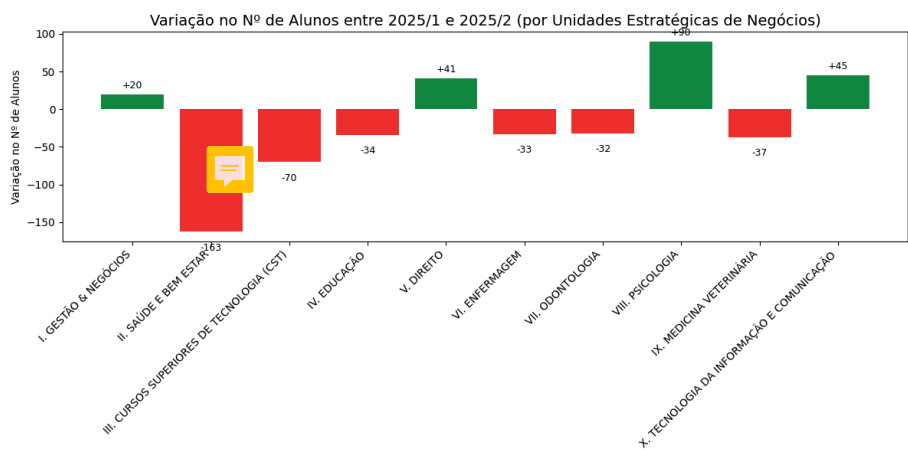
QUADRO IV – Variação do Número de Alunos do formato de oferta presencial nas Unidades Estratégicas de Negócios de 2025/1 para 2025/2:

UNIDADES ESTRATÉGICAS DE NEGÓCIOS	Nº ALUNOS 2025/1	Nº ALUNOS 2025/2	DIFERENÇA
I. GESTÃO & NEGÓCIOS	568	588	20
II. SAÚDE E BEM ESTAR	2635	2472	-163
III. CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA (CST)	1228	1158	-70
IV. EDUCAÇÃO	536	502	-34
V. DIREITO	990	1031	41
VI. ENFERMAGEM	1051	1018	-33
VII. ODONTOLOGIA	960	928	-32
VIII. PSICOLOGIA	1881	1971	90
IX. MEDICINA VETERINÁRIA	1187	1150	-37
X. TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	482	527	45
TOTAL PRESENCIAL	11518	11345	-173

Fonte: Autores, 2025



GRÁFICO 2- Variação do Número de Alunos do formato de oferta presencial nas Unidades Estratégicas de Negócios de 2025/1 para 2025/2:



Fonte: Autores, 2025

Observando os dados apresentados no Quadro 5 e no Gráfico 3 referentes à comparação do crescimento/retração da base de alunos nas UENs do formato de oferta presencial com as UENs do formato de oferta EAD é possível verificar que nas UENs onde houve retração no presencial coincidem com o crescimento no formato de oferta EAD, ou seja, a retração no presencial foi compensada, numericamente, pelo crescimento no EAD. Tal fato pode ser reflexo da intensa divulgação, a partir de 20 de maio de 2025 do Decreto nº12.456 que instituiu o formato de oferta semipresencial.

QUADRO 5 – Comparação do crescimento/retração do Número de Alunos do formato de oferta presencial com o formato de oferta EAD nas Unidades Estratégicas de Negócios de 2025/1 para 2025/2:

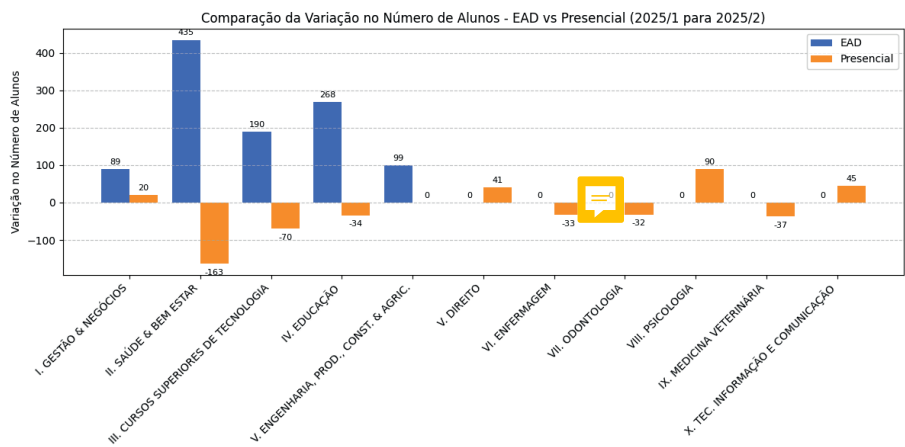
UNIDADES ESTRATÉGICAS DE NEGÓCIOS	EAD	PRESENCIAL	TOTAL UENS
I. GESTÃO & NEGÓCIOS	89	20	109
II. SAÚDE & BEM ESTAR	435	-163	272
III. CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA	190	-70	120
IV. EDUCAÇÃO	268	-34	234
V. ENGENHARIA, PROD., CONST. & AGRIC.	99		99



UNIDADES ESTRATÉGICAS DE NEGÓCIOS	EAD	PRESENCIAL	TOTAL UENs
V. DIREITO		41	41
VI. ENFERMAGEM		-33	-33
VII. ODONTOLOGIA		-32	-32
VIII. PSICOLOGIA		90	90
IX. MEDICINA VETERINÁRIA		-37	-37
X. TEC. INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO		45	45
TOTAL	1081	-173	908

Fonte: Autores, 2025

GRÁFICO 3 – Comparação da Variação do Número de Alunos do formato de oferta EAD versus presencial nas Unidades Estratégicas de Negócios de 2025/1 para 2025/2:



Fonte: Autores, 2025

De uma maneira geral, a Universidade cresceu na base de alunos das UENs em 908 alunos matriculados, o que equivale a um crescimento de 2,79% na virada de 2025/1 para 2025/2, cumprindo parcialmente os objetivos pré-estabelecidos nesse projeto. No mês de março de 2026 será possível avaliar os dados finais, quando estiverem disponíveis os dados de captação e evasão referentes ao projeto como um todo.

Desses dados parciais depreende-se que os Planos de Ação das UENs do formato de oferta presencial devem se revisados e reforçadas as ações que ampliem a retenção e a captação de alunos.



Novos Planos de Ação já foram solicitados para os gestores das seguintes UENs do formato de oferta presencial: Saúde e Bem-Estar; Cursos Superiores de Tecnologia; Educação; Enfermagem; Odontologia e Medicina Veterinária

CONCLUSÃO

Os resultados, ainda preliminares, nos possibilitam compreender que os gestores em nível tático das UENs, ou seja, os coordenadores de curso e Diretores, com o uso da ferramenta de gestão baseada em Unidades Estratégicas de Negócios tem uma visão macroscópica dos Cursos de Graduação sob a gestão deles, possibilitando uma comparação entre as diferentes UENs, em formatos de ofertas distintos e com características próprias. A gestão baseada em UENs facilitou a organização das informações por blocos de cursos afins ao invés de análises curso a curso com características diferentes entre si. Uma análise futura dos dados do Censo da Educação Superior de 2025 possibilitará compreender se as oscilações dos números de alunos nos cursos de graduação da UNISA estavam em consonância com os dados do município, no Estado de São Paulo e do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores agradecem o empenho e dedicação dos Coordenadores de Curso e Coordenadores Adjuntos dos Cursos componentes das UENs analisadas que atuando no nível tático tornaram possível a execução desse projeto. Também agradecemos à Mantenedora e áreas administrativas atuantes no nível estratégico da Instituição que viabilizaram as ferramentas e material humano para a execução desse projeto.

REFERÊNCIAS

BACKES, D.A.P. & MANGABEIRA, M.A.A.; “A sustentabilidade e a Integração Vertical como fatores geradores de vantagem competitiva: o caso das unidades de negócio de um grupo industrial brasileiro.” **Administração de Empresas em Revistas**, Vol.2, 2020, pp.66–79.



BELTRÁN, J. M.; DÍAZ NIETO, E. S.; DÍAZ, F. J. J. "*Management model in strategic business units (SBU)*". **International Journal of Managerial Studies and Research**, Vol. 6, No. 4, 2018, pp. 1–10.

FUSCO, J.P.A.: "Unidades Estratégicas de Negócios – Uma ferramenta para gestão competitiva de empresas." **Gestão & Produção**, Vol.4., No.1, abr.1997, pp.36–51.

KOTLER, P.: "**Administração de Marketing: a edição do novo milênio.**" Prentice Hall, 2000.

SEMESP: "**Mapa do Ensino Superior no Brasil**", São Paulo, 2025

SILVA, C.A.; "Unidades estratégicas de negócios: uma pesquisa exploratória". **Research, Society and Development**, Vol.9, No.2, 2020, pp. 1–12.

UNISA; "**Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2023 – 2027**", São Paulo, 2023.

1- Pró-Reitor de Graduação e Inovação da UNISA. Doutor em Educação Física (Universidade São Judas Tadeu), Mestre em Ciências dos Alimentos (UNICAMP), Farmacêutico (UNICAMP), Pedagogo, Tecnólogo em Negócios Imobiliários, Engenheiro Biomédico (Centro Universitário das Américas- FAM) e Especialista em Big Data e Ciências de Dados.

2- Diretor de Estratégias para a Aprendizagem na UNISA. Mestre (2012) e especialista (1994) em Análises Clínicas pela Universidade Santo Amaro (UNISA), graduado em Biomedicina (OSEC). Experiência em docência desde 1997 e gestão acadêmica, incluindo a coordenação do curso de Biomedicina da UNISA.

3- Diretora de Tecnologias Educacionais na UNISA. Mestre em Saúde Coletiva (UNIFESP), MBA em Gestão Universitária (PUC Minas), Especialista e Graduada em Enfermagem.

4- Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa da UNISA. Doutor e Mestre em Anatomia dos Animais Domésticos e Silvestres (USP), com Pós-doutoramento na UFPR. Docente Permanente do PPG Saúde Única da UNISA.

5- Diretor de Pesquisa e Internacionalização da UNISA. Doutor em Patologia (FMVZ-USP), Mestre em Toxicologia (FCF-USP), Farmacêutico (Universidade São Judas Tadeu) e Engenheiro Biomédico (Centro Universitário das Américas- FAM, 2025). Professor universitário desde 2008 e avaliador do BASIS/INEP desde 2021.

6- Diretora de Extensão Universitária e Responsabilidade Social da UNISA. Mestre em Ciências Ambientais (Universidade Guarulhos), Especialista em Administração de Empresas (Universidade Guarulhos) e graduada em Hospitalidade.

7- Reitor da UNISA. Pós-doutorado em Biofísica (UNIFESP), Doutor em Ciências-Biologia Molecular (UNIFESP), Especialista em Fisiologia do Exercício e Bacharel em Ciências Biomédicas (UNIFESP). Pedagogo, com formação em Design Instrucional e MBA em Gestão Estratégica da Educação Superior.

Recebimento: 27/5/ 2025

Avaliação: 30/5/2025

Aceite: 28/6/2025

A QUALIDADE COMO PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Quality as a Constitutional
Principle of Brazilian Higher Education

Esmeraldo Malheiros¹
esmeraldomalheiros@gmail.com

RESUMO

O ensaio analisa o princípio constitucional da qualidade no ensino superior brasileiro, compreendendo-o como um valor dinâmico, progressivo e essencial à efetividade do direito à educação. Argumenta-se que a busca por qualidade deve ir além da mera aferição de indicadores técnicos, exigindo políticas públicas integradas que conciliem expansão, equidade e sustentabilidade. O texto propõe uma leitura da regulação educacional como instrumento indutor e cooperativo, orientado por evidências e voltado ao fortalecimento institucional. Ao discutir a relação entre regulação, financiamento, formação docente e inovação, o artigo destaca a necessidade de uma política de Estado para a qualidade, capaz de transformar a educação em vetor de desenvolvimento humano, científico e social.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Superior; Qualidade; Regulação; Políticas Públicas; Desenvolvimento; Direito Constitucional.

ABSTRACT

The essay examines the constitutional principle of quality in Brazilian higher education, understanding it as a dynamic and progressive value essential to the effectiveness of the right to education. It argues that the pursuit of quality must go beyond technical indicators, requiring integrated public policies that combine expansion, equity, and sustainability. The text interprets educational regulation as an inductive and cooperative instrument guided by evidence and focused on institutional strengthening. By discussing the relationship between regulation, funding, teacher training, and innovation, the article emphasizes the need for a State policy on quality, capable of turning education into a driver of human, scientific, and social development.

KEYWORDS

Higher Education; Quality; Regulation; Public Policy; Development; Constitutional Law.



INTRODUÇÃO

A Constituição Federal estabelece que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205). Além disso, impõe que o ensino seja ministrado com base em princípios fundamentais, entre os quais se destaca a garantia de padrão de qualidade (art. 206, VII).

O princípio da qualidade, portanto, não se limita à excelência abstrata, mas deve ser compreendido dentro da realidade federativa e das desigualdades estruturais do país. O dever estatal de assegurar a qualidade não se cumpre pela via da supressão de oportunidades educacionais, mas pela adoção de políticas públicas saneadoras, corretivas e progressivas, capazes de elevar os padrões institucionais sem interromper a continuidade do direito à educação.

A qualidade deve ser vista como aspecto dinâmico da educação, que decorre de múltiplos fatos e que está relacionada com a trajetória e a maturação da instituição de ensino.

O fechamento de instituições de ensino, quando não precedido de medidas que visem à sua melhoria, contraria o princípio da efetividade e da razoabilidade administrativa, pois nega à sociedade o próprio exercício do direito fundamental à educação. A busca pela qualidade deve ser, assim, um processo contínuo e cooperativo, não uma condição excludente de acesso.

Nesse sentido, o conceito de “padrão de qualidade” comporta gradações compatíveis com a diversidade institucional e regional do país. A existência de instituições em estágio de desenvolvimento, ainda que não alcancem imediatamente o padrão de excelência nacional, pode representar importante contribuição à democratização do ensino superior, desde que submetidas a acompanhamento técnico e regulatório que estimule seu aprimoramento.

Não se trata, portanto, de relativizar a qualidade, mas de reconhecer-lá como um valor dinâmico e progressivo, que exige políticas públicas sustentáveis e continuadas. A excelência é um objetivo a ser alcançado, mas a universalização do acesso com padrões mínimos adequados é um pressuposto inafastável do desenvolvimento humano e social previsto pela Constituição.

A progressiva realização do direito à educação implica compreender que a qualidade não é um ponto de partida, mas um horizonte a ser perseguido. É inegável que há instituições e cursos que ainda não atingiram os níveis desejáveis de excelência, mas o papel do Estado deve ser o de atuar como promotor de desenvolvimento institucional, e não apenas como agente sancionador. Políticas de indução, assessoramento técnico e cooperação federativa são instrumentos legítimos e necessários para que se alcance um sistema educacional mais equitativo, eficiente e adequado às condições e peculiaridades regionais.

A qualidade, entendida como princípio constitucional, possui dimensão não apenas técnica, mas também social. Um sistema de ensino que exclui populações inteiras em nome da excelência imediata incorre em contradição com os próprios objetivos constitucionais da educação. O desafio é combinar expansão e qualidade, acesso e aperfeiçoamento, garantindo que cada estudante, independentemente de sua origem ou localização, tenha a possibilidade de aprender em condições adequadas e de progredir.

Esse equilíbrio exige uma política pública orientada por evidências e não por estigmas. O modelo regulatório brasileiro, embora avançado em instrumentos de controle, ainda carece de mecanismos de estímulo à melhoria contínua. Os conceitos de curso e de instituição, as notas do Enade e os indicadores de desempenho institucional são úteis, mas não esgotam a complexidade da formação universitária nem captam toda a extensão do valor social da presença de uma instituição de ensino superior em determinada região.

A experiência internacional demonstra que a qualidade da educação superior depende de fatores estruturais, como o financiamento estável, a formação e valorização docente, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e a integração com o sistema produtivo. No Brasil, esses elementos são desigualmente distribuídos, o que exige políticas regionais diferenciadas e pactos federativos capazes de corrigir as assimetrias.

Outro ponto essencial é a compreensão de que a maturação institucional é parte do ciclo natural de desenvolvimento de qualquer sistema educacional. Nenhuma universidade nasce excelente; ela se torna excelente quando há tempo, apoio técnico e condições para o aprimoramento. A regulação deve, portanto, distinguir o que é falha estrutural do que é processo evolutivo, adotando medidas proporcionais e pedagógicas antes de medidas punitivas.



Por fim, a qualidade da educação superior deve ser concebida como um projeto de Estado, e não apenas como uma política de governo. Isso significa pensar a educação como eixo estratégico de desenvolvimento econômico e social, vinculando-a à inovação tecnológica, à empregabilidade e à redução das desigualdades regionais. Um sistema educacional sólido é condição para a autonomia científica e produtiva do país, e a busca pela qualidade deve ser compreendida como um dever compartilhado entre o poder público, as instituições de ensino e a sociedade civil.

A consolidação da qualidade no ensino superior brasileiro depende de uma compreensão sistêmica e progressiva desse conceito. A excelência educacional não se constrói a partir da exclusão ou da supressão de oportunidades, mas do fortalecimento institucional e da criação de condições que permitam às universidades e faculdades evoluírem de forma sustentável.

A regulação estatal deve, portanto, atuar em duas frentes complementares: garantir padrões mínimos de qualidade que assegurem a integridade do direito fundamental à educação, e fomentar mecanismos de aprimoramento contínuo, respeitando a diversidade institucional, territorial e econômica do país. A política educacional eficiente é aquela que articula avaliação, supervisão e apoio técnico, com foco em resultados reais de aprendizagem e impacto social.

A Constituição Federal, ao tratar da educação como direito social e vetor de desenvolvimento, impõe ao Estado o dever de equilibrar expansão e qualidade, eficiência e inclusão, legalidade e inovação. Esse equilíbrio só será possível se a regulação deixar de ser predominantemente sancionatória para assumir um papel indutor, orientado por dados, evidências e pelo diálogo entre os entes federativos e as instituições educacionais.

A qualidade, nesse contexto, não é uma condição estática ou meramente técnica, mas uma dimensão ética e política da cidadania. Investir em qualidade significa investir na capacidade do país de desenvolver a pessoa, formar cidadãos críticos, profissionais competentes e instituições comprometidas com o interesse público.

Somente quando a política educacional for concebida como uma política de Estado, integrada a estratégias de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico, o Brasil poderá superar os desafios estruturais que limitam seu potencial e realizar plenamente os

objetivos constitucionais da educação: o desenvolvimento da pessoa, a cidadania e o trabalho digno.

A QUALIDADE COMO PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO

A Constituição da República de 1988 consagrou a educação como um dos direitos fundamentais sociais e como pilar estruturante do Estado Democrático de Direito. O artigo 205 estabelece que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo ser promovida e incentivada “com a colaboração da sociedade”, e tendo por finalidades o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Essa formulação vincula a educação a um projeto civilizatório: não se trata apenas de um serviço público, mas de uma função essencial para o desenvolvimento humano e para a própria legitimidade da ordem constitucional.

Entre os princípios expressos no artigo 206 da Constituição, destaca-se o da “garantia de padrão de qualidade”. Tal mandamento normativo introduz uma dimensão qualitativa no direito à educação, afastando a noção de que o acesso, por si só, satisfaz o preceito constitucional. O direito à educação é, portanto, um direito à educação de qualidade, expressão que reúne dimensões jurídicas, pedagógicas e políticas.

A leitura sistemática dos artigos 205 e 206 revela que a qualidade é um princípio constitucional de conteúdo aberto, que orienta a formulação de políticas públicas e condiciona a atuação dos entes federativos. Como observa José Afonso da Silva, os direitos sociais exigem prestações positivas do Estado, mas também a adoção de medidas que assegurem sua efetividade material (SILVA, 2024). Assim, o dever estatal de garantir qualidade não se esgota na criação de instituições ou na expansão do número de vagas; exige planejamento, financiamento adequado, formação docente, instrumentos de avaliação consistentes e mecanismos de correção de desigualdades.

A noção de qualidade como princípio se relaciona diretamente com o caráter progressivo dos direitos sociais. Inspirado na hermenêutica constitucional contemporânea, o princípio da vedação do retrocesso social impede que políticas públicas ou decisões administrativas comprometam o nível de qualidade já alcançado no



sistema educacional. A qualidade, portanto, é também um compromisso de continuidade e aprimoramento: não basta assegurar o acesso, é necessário consolidar as condições que tornem a qualidade progressiva e a aprendizagem efetiva.

Do ponto de vista jurídico-administrativo, a qualidade se articula com os princípios da eficiência e da razoabilidade, previstos no artigo 37 da Constituição. O Estado tem o dever de adotar políticas e instrumentos regulatórios que produzam resultados concretos em termos de formação e cidadania, evitando tanto a omissão quanto o arbítrio. Assim, a administração pública da educação deve atuar de forma indutora, estimulando a melhoria contínua e a cooperação entre instituições, e não apenas exercendo o controle punitivo.

Essa leitura jurídica é reforçada por uma perspectiva educacional e sociológica. A qualidade não pode ser reduzida a indicadores técnicos ou notas em avaliações padronizadas; ela deve ser compreendida como construção social, dependente das condições de aprendizagem, da relevância do currículo e da capacidade de a instituição formar cidadãos aptos a compreender e transformar a realidade. Nesse sentido, a noção constitucional de qualidade aproxima-se de uma visão humanista que liberta, confere autonomia de pensamento e cidadania.

Do ponto de vista das políticas públicas, o princípio da qualidade orienta o Estado a formular estratégias que conciliem expansão e equidade. Em um país marcado por desigualdades regionais, socioeconômicas e institucionais, a busca por qualidade implica reconhecer diferentes pontos de partida. O padrão de qualidade deve ser nacional quanto aos objetivos e princípios, mas regional quanto aos meios de sua implementação. Essa compreensão evita tanto a uniformização artificial quanto o relativismo excessivo, permitindo que as políticas educacionais se adequem às realidades locais sem comprometer a finalidade constitucional.

A qualidade, portanto, é um conceito relacional e dinâmico. É relacional porque depende do diálogo entre Estado, instituições e sociedade civil; e é dinâmico porque se transforma conforme a evolução da ciência, da cultura e das necessidades sociais. O constituinte de 1988 foi sensível a essa dinâmica ao instituir a colaboração entre Estado e sociedade na promoção da educação. Essa colaboração, entretanto, não se concretiza sem regulação adequada, financiamento estável e avaliação responsável e segmentada.

A doutrina contemporânea reconhece que a concretização do princípio da qualidade depende de um modelo regulatório inteligente, que combine autonomia universitária com responsabilidade pública. O desafio é equilibrar liberdade acadêmica e controle estatal, de modo que a regulação não se torne instrumento de centralização burocrática, mas sim de fortalecimento institucional. A regulação educacional deve integrar-se à ideia de desenvolvimento nacional, atuando como meio de promoção da justiça social e da eficiência pública.

Desse modo, o princípio constitucional da qualidade constitui não apenas uma diretriz jurídica, mas um imperativo ético e político. Ele exige que o Estado brasileiro desenvolva políticas de longo prazo, fundadas em dados e evidências, para que a educação cumpra seu papel como vetor de desenvolvimento humano, inovação tecnológica e inclusão social. A qualidade, assim compreendida, é tanto um direito do estudante quanto uma obrigação pública, que deve orientar todas as esferas do sistema educacional.

O PARADOXO BRASILEIRO: EXPANSÃO E DESIGUALDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A trajetória do ensino superior brasileiro nas últimas décadas é marcada por um paradoxo estrutural: a ampliação do acesso, por um lado, e a persistência de desigualdades regionais e institucionais, por outro. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o país vivenciou um expressivo processo de expansão do número de instituições e matrículas, especialmente no setor privado. Essa expansão respondeu à necessidade de democratizar o acesso à educação superior e de formar mão de obra qualificada para sustentar o desenvolvimento econômico e social.

Segundo dados do *Censo da Educação Superior* (INEP, 2024), o número de matrículas no ensino superior ultrapassou 10 milhões de estudantes, sendo mais de 80% em instituições privadas. O avanço do ensino a distância (EaD) foi determinante nesse processo, representando, em 2024, cerca de 51% das novas matrículas. Essa modalidade contribuiu para o acesso em regiões antes desassistidas, mas também acentuou o debate sobre a preservação da qualidade e a efetividade das aprendizagens.



A expansão quantitativa, embora necessária, revelou limites estruturais. O sistema educacional brasileiro permanece profundamente desigual. As instituições localizadas nas regiões Norte e Nordeste, por exemplo, enfrentam maiores dificuldades em infraestrutura, conectividade e fixação de docentes qualificados. Além disso, o financiamento público e os incentivos fiscais concentram-se em áreas urbanas mais desenvolvidas, o que reforça o desequilíbrio federativo da oferta de ensino superior.

Do ponto de vista jurídico e político, a Constituição Federal, ao instituir a colaboração entre os entes federativos (art. 211), exige que União, Estados e Municípios atuem de forma articulada para promover padrões equivalentes de qualidade. Essa determinação, contudo, tem sido desafiada pela fragmentação administrativa e pela ausência de uma política nacional de financiamento equilibrado. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) reconhece a necessidade de ampliar o acesso com qualidade, mas suas metas, em grande parte, permanecem sem cumprimento integral.

No campo econômico, a teoria do desenvolvimento humano proposta por Amartya Sen fornece um marco interpretativo relevante. Para Sen (2010), o desenvolvimento deve ser compreendido como a ampliação das liberdades e capacidades das pessoas. Para o autor, a educação contribui para a emancipação social ao transformar o indivíduo de mero “beneficiário passivo” em um “agente ativo” capaz de participar na definição de seu próprio futuro e no desenvolvimento da sociedade. Assim, a educação superior não é apenas instrumento de empregabilidade, mas fator de emancipação individual e social. Contudo, a liberdade real de escolha e de progresso depende da efetividade do direito à educação de qualidade. Quando o acesso se amplia sem correspondência na qualidade, produz-se um cenário de desigualdade disfarçada: a escolarização se expande, mas a mobilidade social não acompanha esse crescimento.

Celso Furtado, ao analisar a estrutura produtiva brasileira, já advertia que o subdesenvolvimento é mais do que uma etapa: é um sistema de reprodução de desigualdades (FURTADO, 2007). A mesma lógica se aplica à educação: a expansão desordenada, sem mecanismos de correção e redistribuição, perpetua disparidades. A formação de capital humano de baixo rendimento reforça a dependência tecnológica e limita o potencial inovador do país. Assim, a qualidade da educação superior é também uma questão de soberania nacional.

Outro aspecto central é o papel do Estado na indução da equidade. As políticas públicas implementadas entre as décadas de 2000 e 2010 – como o Prouni, o FIES e o Reuni – tiveram impacto positivo na inclusão social e na interiorização do ensino superior. No entanto, a descontinuidade dessas políticas, somada à ausência de uma regulação robusta do financiamento estudantil e institucional, bem como a avaliação de qualidade dos resultados, comprometeu sua sustentabilidade. O desafio atual é reconstruir instrumentos que assegurem tanto a expansão quanto a qualidade, com transparência e responsabilidade fiscal.

O avanço das tecnologias educacionais trouxe novas possibilidades e novos dilemas. A EaD, especialmente após a pandemia de Covid-19, consolidou-se como modalidade estratégica, mas também revelou a urgência de revisitar o conceito de qualidade. A conectividade, o design pedagógico, o acompanhamento docente e a formação para o uso crítico da tecnologia tornaram-se dimensões inescapáveis da regulação contemporânea. O Decreto nº 12.456/2025, ao atualizar a política regulatória do ensino superior, reconhece a necessidade de adaptar os parâmetros de qualidade à realidade digital e de fortalecer o acompanhamento das práticas pedagógicas e dos resultados de aprendizagem.

O paradoxo brasileiro, portanto, não reside apenas na tensão entre expansão e qualidade, mas na dificuldade de construir políticas públicas capazes de integrar essas duas dimensões. A universalização do acesso é um imperativo de justiça social; contudo, sem investimento consistente em qualidade, corre-se o risco de transformar o direito à educação em promessa vazia.

Superar esse dilema requer compreender que a qualidade é processo e não apenas ponto de chegada. Ela depende de regulação inteligente, financiamento equitativo, valorização docente e compromisso social. A busca pela excelência deve caminhar junto à inclusão, sob pena de se transformar em instrumento de exclusão simbólica. O ensino superior, em um país desigual como o Brasil, só cumpre seu papel constitucional quando a expansão quantitativa é acompanhada de resultados qualitativos que impactem positivamente a vida dos cidadãos e o desenvolvimento nacional.



REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO DE QUALIDADE: LIMITES E POTENCIALIDADES DO MODELO BRASILEIRO

A regulação do ensino superior brasileiro é um dos elementos mais complexos e sensíveis da política educacional contemporânea. Ao mesmo tempo em que deve assegurar padrões de qualidade, precisa respeitar a autonomia universitária e promover a expansão equilibrada do sistema. Essa tensão revela a dificuldade de conciliar os papéis de controle, garantia e indução que recaem sobre o Estado.

O modelo brasileiro de regulação foi estruturado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e consolidado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861/2004. O SINAES criou um arcabouço de instrumentos de avaliação que incluem a avaliação institucional, a avaliação de cursos e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Esses instrumentos, aplicados de forma integrada, deveriam permitir uma visão sistêmica da qualidade do ensino superior.

Na prática, contudo, a política de regulação evoluiu de modo fragmentado. As funções de regulação e supervisão, atribuídas ao Ministério da Educação e à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), passaram a operar com grande volume de processos administrativos e prazos rígidos, dificultando o acompanhamento qualitativo e a atuação pedagógica junto às instituições. O sistema tornou-se grande e fortemente burocrático, concentrando-se em indicadores numéricos e avaliações de caráter episódico, produzindo uma regulação extensa e com numerosos normativos.

Essa dinâmica produziu uma distorção conceitual: a qualidade passou a ser medida majoritariamente por resultados quantitativos, em detrimento de dimensões mais amplas, como inovação pedagógica, impacto social, empregabilidade e relevância regional. O *Conceito Preliminar de Curso (CPC)* e o *Índice Geral de Cursos (IGC)* são métricas importantes, mas limitadas. Eles sintetizam médias de desempenho, mas não captam a diversidade das realidades institucionais, nem refletem as estratégias formativas de cada projeto pedagógico.

A reforma regulatória promovida pelo Decreto nº 9.235/2017 buscou racionalizar fluxos e tornar a ação estatal mais eficiente. Posteriormente, o Decreto nº 12.456/2025 atualizou o marco legal, introduzindo

parâmetros voltados à inovação tecnológica, à educação digital e ao fortalecimento do acompanhamento formativo. Essas normas representam avanço normativo relevante, mas sua efetividade ainda depende da capacidade institucional do Estado em implementar políticas de indução e de apoio técnico às instituições de ensino.

Sob a ótica jurídica, a regulação é uma manifestação da função administrativa de garantia do interesse público, devendo observar os princípios da legalidade, eficiência, proporcionalidade e motivação. Enfatiza-se que a regulação educacional deve ultrapassar o controle formal e atuar como instrumento de promoção do desenvolvimento, especialmente em setores estratégicos como a educação. Nesse sentido, o papel da administração pública é não apenas fiscalizar, mas também orientar, induzir e corrigir trajetórias institucionais.

Nesse sentido, importante compreender o conceito de regulação dialógica, segundo o qual a ação regulatória deve envolver cooperação, transparência e aprendizado mútuo entre o Estado e as instituições educacionais. Essa perspectiva rompe com a lógica punitiva e reativa, propondo um modelo de gestão regulatória que privilegia a prevenção e o aprimoramento contínuo.

Do ponto de vista das políticas públicas, a regulação deve articular-se à avaliação e ao financiamento, compondo um tripé de sustentação da qualidade. A ausência de integração entre esses eixos tem sido um dos principais gargalos do sistema. Avalia-se, regula-se e financia-se de forma dissociada, o que gera contradições e incentivos inadequados. A eficiência regulatória, por conseguinte, exige uma governança baseada em dados, metas e acompanhamento longitudinal.

No plano internacional, organismos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Unesco têm defendido a necessidade de desenvolver modelos de regulação inteligentes, que combinem autonomia institucional e responsabilização pública.

A OCDE, em *Education at a Glance* (2025), aponta que os sistemas mais eficazes são aqueles que utilizam a avaliação não como punição, mas como ferramenta de melhoria institucional. A integração de indicadores baseados em competências, como os do Programa para a Avaliação Internacional das Competências de – PIAAC, da OCDE, permite intervenções políticas mais direcionadas, especialmente para países que procuram melhorar os sistemas de aprendizagem



ao longo da vida, aprimorar grupos de baixo desempenho ou alinhar a oferta de educação com as necessidades da economia, conforme apontado no relatório.

A Unesco, em seu relatório *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (2021), também enfatiza a importância da confiança e da cooperação entre Estado e instituições como base da qualidade educacional, no pilar do novo contrato social proposto no Relatório, que enfatiza que a qualidade educacional e a capacidade de a educação cumprir sua promessa de transformação dependem de um esforço coletivo e de um novo contrato social, ancorado na cooperação de todos os atores (incluindo Estado e instituições), ao mesmo tempo em que reconhece que o enfraquecimento da confiança social e institucional é um desafio que precisa ser superado para garantir futuros mais justos e equitativos.

No contexto brasileiro, esse debate ganha relevância diante da heterogeneidade do sistema de ensino superior. Universidades públicas, comunitárias e privadas convivem sob o mesmo marco regulatório, mas em condições profundamente distintas. A aplicação de parâmetros uniformes, sem considerar as especificidades regionais e institucionais, tende a reforçar desigualdades e comprometer o próprio objetivo constitucional de democratização da educação.

A regulação, portanto, precisa ser diferenciada e responsiva, ajustando-se às características e ao histórico e localização de cada instituição. Essa diferenciação não implica flexibilização irresponsável, mas reconhecimento da diversidade como elemento de justiça regulatória. A função regulatória eficaz é aquela que distingue o desvio estrutural do processo evolutivo, adotando medidas pedagógicas e corretivas antes de sanções extremas, como o descredenciamento.

Além disso, a qualidade regulatória depende da estabilidade institucional do próprio Estado. A rotatividade de quadros técnicos, a descontinuidade de políticas e a sobreposição normativa fragilizam a segurança jurídica e reduzem a confiança entre o poder público e as instituições. A construção de uma regulação de Estado – e não apenas de governo – é condição essencial para assegurar a previsibilidade e a coerência das decisões administrativas.

A síntese desse capítulo indica que o desafio brasileiro não é apenas regular mais, mas regular melhor. É preciso evoluir de um

modelo de controle centrado em punições para um modelo de indução baseado em cooperação, evidências e resultados sociais. A regulação da educação superior, quando bem estruturada, não é obstáculo à autonomia, mas garantia de equilíbrio entre liberdade acadêmica e responsabilidade pública. Ela deve ser instrumento de aperfeiçoamento, não de exclusão; de diálogo, não de desconfiança.

FATORES ESTRUTURAIS DA QUALIDADE: FINANCIAMENTO, DOCÊNCIA E INOVAÇÃO

A qualidade do ensino superior brasileiro não se esgota no plano normativo nem pode ser reduzida a indicadores de desempenho. Ela depende de condições estruturais que sustentam a efetividade do direito à educação e a realização dos objetivos constitucionais de desenvolvimento humano e social. Entre esses fatores, destacam-se a valorização docente, o financiamento adequado e a incorporação da inovação tecnológica como política pública e prática institucional.

O primeiro elemento essencial é a formação e valorização dos docentes. A Constituição Federal, art. 206, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos profissionais da educação planos de carreira, ingresso exclusivamente por concurso público e formação continuada. No entanto, a realidade demonstra grande disparidade entre o texto constitucional e a prática. Em muitas instituições, sobretudo nas regiões mais afastadas dos grandes centros, o corpo docente enfrenta precarização contratual, baixos salários e escassez de oportunidades de capacitação.

A literatura educacional é unânime em reconhecer o papel central dos professores na qualidade da aprendizagem. A Unesco, no relatório *Reimagining Our Futures Together* (2021), afirma que “não há educação de qualidade sem professores valorizados, capacitados e apoiados por políticas públicas consistentes”. No ensino superior, a docência exige ainda o domínio de metodologias ativas, a atualização científica e o envolvimento com a pesquisa e a extensão, de modo que o professor se torne agente de transformação e inovação.

A formação docente também enfrenta desafios decorrentes das transformações tecnológicas e da adoção crescente de modelos híbridos e digitais de ensino. A chamada Educação 5.0 – marcada pela integração entre tecnologia, empatia e propósito – exige competências



novas, que vão além do domínio técnico: pensamento crítico, comunicação digital, criatividade e capacidade de trabalhar com dados. Nesse contexto, políticas públicas voltadas à capacitação para o uso pedagógico de tecnologias digitais tornam-se essenciais para evitar a ampliação das desigualdades educacionais.

O segundo fator estruturante é o financiamento. A garantia de qualidade requer recursos adequados e estáveis. O artigo 212 da Constituição estabelece percentuais mínimos de investimento em educação por parte da União, dos Estados e dos Municípios. Contudo, o ensino superior, especialmente o setor público federal e estadual, tem enfrentado restrições orçamentárias persistentes. A redução de repasses e a ausência de um fundo permanente de financiamento comprometem a manutenção das universidades e a sustentabilidade das políticas de expansão.

No setor privado, por sua vez, a dependência de mensalidades e programas de crédito estudantil cria vulnerabilidades. O FIES e o Prouni, quando bem estruturados, funcionam como instrumentos de democratização, mas sua descontinuidade e as constantes alterações normativas geram insegurança e reduzem o alcance social das políticas. A literatura de economia da educação, especialmente os estudos da OCDE (*Education at a Glance*, 2025), demonstra que países com sistemas estáveis de financiamento público e parcerias reguladas com o setor privado alcançam melhor equilíbrio entre acesso, qualidade e equidade.

Do ponto de vista jurídico, o financiamento educacional é condição de efetividade do direito fundamental à educação. A insuficiência de recursos inviabiliza a concretização dos princípios do artigo 206 da Constituição – notadamente os da igualdade de condições de acesso e permanência e da garantia de padrão de qualidade. Como observa José Afonso da Silva, os direitos sociais impõem ao Estado não apenas obrigações de comportamento, mas de resultado; portanto, a omissão financeira configura forma de violação constitucional.

O terceiro pilar da qualidade é a inovação. A relação entre ensino superior, ciência e tecnologia é indissociável. Universidades e centros de pesquisa são motores da inovação e da competitividade nacional. No entanto, a integração entre academia, setor produtivo e políticas públicas de desenvolvimento ainda é frágil no Brasil. A pesquisa científica permanece concentrada em poucas instituições públicas, enquanto as instituições privadas enfrentam barreiras para o financiamento e para a inserção em redes de inovação.

A Constituição, em seu artigo 218, determina que o Estado deve promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológica. Isso implica políticas de fomento articuladas com a formação superior, de modo que a produção acadêmica se converta em valor social e econômico. Experiências internacionais – como o modelo alemão de integração entre universidades e indústrias, ou o sistema canadense de inovação regional – mostram que a articulação entre educação e desenvolvimento local é determinante para o crescimento sustentável.

A inovação tecnológica, contudo, deve ser entendida de forma ampla, como inovação social e pedagógica. A adoção de tecnologias digitais não garante, por si só, a melhoria da qualidade. É preciso repensar metodologias, currículos e formas de avaliação, promovendo ambientes de aprendizagem centrados no estudante e na resolução de problemas reais. Nesse aspecto, o ensino superior pode assumir papel protagonista na formação de competências para o século XXI, contribuindo não apenas para o crescimento econômico, mas para a cidadania digital e o desenvolvimento humano integral.

A articulação entre docência qualificada, financiamento sólido e inovação tecnológica forma o tripé da qualidade educacional contemporânea. Sem professores valorizados, sem recursos sustentáveis e sem estímulo à inovação, o sistema permanece prisioneiro de desigualdades históricas e de modelos pedagógicos ultrapassados. O fortalecimento dessas dimensões exige governança integrada, planejamento de longo prazo e compromisso político com o interesse público.

A qualidade do ensino superior, portanto, não é produto de atos isolados, mas resultado de um ecossistema de políticas públicas que conecta pessoas, instituições e territórios. É nesse horizonte que a regulação, a avaliação e o financiamento precisam convergir, de forma a garantir que a educação seja instrumento real de desenvolvimento, e não apenas um direito formalmente declarado.

CAMINHOS E PERSPECTIVAS PARA UMA POLÍTICA DE ESTADO VOLTADA À QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

A consolidação da qualidade no ensino superior brasileiro exige mais do que ajustes normativos ou novas métricas de avaliação. Requer a construção de uma política de Estado que ultrapasse governos



e ciclos administrativos, baseada em planejamento de longo prazo, cooperação federativa e compromisso social. A qualidade, enquanto princípio constitucional, não pode ser reduzida a um ideal abstrato; ela precisa ser traduzida em práticas e políticas sustentáveis, orientadas por evidências e guiadas pelo interesse público.

O primeiro caminho é compreender que a educação superior deve ser tratada como política de desenvolvimento e não apenas como política setorial. O Brasil não alcançará níveis duradouros de crescimento econômico e inclusão social sem investir na formação de capital humano, na pesquisa científica e na inovação tecnológica. Países que conseguiram associar expansão educacional a prosperidade, como Coreia do Sul, Finlândia e Canadá, estruturaram políticas de longo prazo, com metas pactuadas nacionalmente e financiamento contínuo. A ausência dessa visão sistêmica é uma das principais fragilidades brasileiras.

O segundo caminho envolve a criação de mecanismos estáveis de governança educacional. O sistema de regulação, avaliação e financiamento precisa ser coordenado de modo integrado e transparente. A definição de padrões nacionais de qualidade deve vir acompanhada de instrumentos de acompanhamento formativo e de apoio técnico às instituições. A supervisão não pode ser confundida com punição, e a autonomia universitária não deve ser pretexto para a ausência de responsabilidade. A cooperação federativa e o diálogo entre Estado, instituições e sociedade civil são elementos indispensáveis para a efetividade da política educacional.

O terceiro caminho está no fortalecimento das capacidades institucionais do próprio Estado. A qualidade da regulação e da avaliação depende da qualificação dos quadros técnicos, da continuidade das políticas e da estabilidade das normas. A rotatividade de dirigentes, a fragmentação administrativa e a ausência de planejamento comprometem a coerência das ações e geram insegurança jurídica. Uma política de Estado para a educação superior precisa institucionalizar estruturas permanentes de coordenação e de monitoramento de resultados.

O quarto caminho diz respeito à integração entre educação, trabalho e inovação. A formação superior precisa estar alinhada às demandas sociais e produtivas, mas também deve conservar sua função crítica e emancipadora. Isso implica aproximar universidades e centros tecnológicos de empresas, governos e comunidades,

estimulando a transferência de conhecimento e o desenvolvimento regional. A Unesco tem enfatizado que a educação do futuro será necessariamente interdisciplinar e colaborativa, orientada por valores de sustentabilidade, ética e solidariedade.

Por fim, é fundamental que a qualidade seja compreendida como um valor republicano. Investir em qualidade educacional significa investir na coesão social, na democracia e na autonomia do país. A educação superior, quando concebida como política de Estado, tem o poder de romper ciclos históricos de desigualdade e de construir um novo pacto de desenvolvimento. Esse pacto deve unir Estado, instituições e sociedade civil em torno de um projeto comum: garantir que cada estudante brasileiro tenha acesso a uma formação que seja, ao mesmo tempo, técnica, crítica e humana.

A construção dessa agenda exige coragem política, compromisso ético e visão de futuro. A qualidade não é um fim em si mesma, mas o caminho para que a educação cumpra o papel que a Constituição lhe atribui: formar pessoas livres, preparar cidadãos conscientes e qualificar o trabalho como instrumento de dignidade. Somente assim o ensino superior poderá ser o verdadeiro alicerce de um projeto nacional de desenvolvimento justo e sustentável.

CONCLUSÃO

O debate sobre a qualidade do ensino superior brasileiro ultrapassa a dimensão acadêmica e alcança o núcleo do projeto constitucional de desenvolvimento nacional. A Constituição de 1988 concebeu a educação como direito social, instrumento de emancipação humana e fundamento da cidadania. A garantia de padrão de qualidade, prevista no artigo 206, não é um adorno normativo: é uma condição de legitimidade do próprio Estado democrático.

Ao longo das últimas décadas, o país avançou no acesso e na expansão das matrículas, mas ainda enfrenta o desafio de consolidar um sistema que combine quantidade e qualidade, equidade e excelência. A regulação estatal, embora necessária, precisa se reinventar para exercer uma função mais indutiva e menos sancionatória, apoiando a maturação institucional e o desenvolvimento regional. Da mesma forma, a avaliação deve deixar de ser mero instrumento de controle para se tornar processo contínuo de aprendizagem institucional.



A qualidade não é um atributo estático, mas uma construção coletiva que depende de múltiplos fatores: docentes valorizados, financiamento estável, inovação tecnológica e integração entre ensino, pesquisa e extensão. Esses elementos só produzem resultados duradouros quando articulados em políticas públicas coerentes e sustentáveis.

Mais do que uma meta técnica, a qualidade da educação superior deve ser compreendida como compromisso ético e republicano. É por meio dela que se realiza a promessa constitucional de uma sociedade livre, justa e solidária. Investir em qualidade é investir na capacidade do país de pensar, criar e se reinventar.

Somente quando o Brasil compreender a educação como eixo permanente de seu desenvolvimento e como projeto de Estado, e não de governo, será possível transformar o direito à educação em realidade efetiva e duradoura. A busca pela qualidade, portanto, é o caminho pelo qual a educação se torna não apenas direito, mas também destino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 21 de março de 2025.** Altera o Decreto nº 9.235/2017 e dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação da educação superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 mar. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil.** 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2023: resumo técnico.** Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 17 out. 2025.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2025: OECD Indicators.** Paris: OECD Publishing, 2025. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1c0d9c79-en.html. Acesso em: 20 set. 2025.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade:** tradução Laura Teixeira Motta, revisão técnica Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 45 ed. São Paulo: JusPodivm, 2024.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação.** – Brasília : Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte : Fundación SM, 2022.



1- Advogado e especialista em Direito Educacional com mais de 40 anos de experiência em Regulação do Ensino Superior. Foi Consultor Jurídico Substituto do MEC e chefiou três Coordenações-Gerais na Consultoria Jurídica do MEC. Atualmente, é Consultor Jurídico da Associação dos Mantenedores Independentes Educadores do Ensino Superior (AMIES).

Recebimento: 27/5/ 2025

Avaliação: 30/5/2025

Aceite: 28/6/2025