

A expansão da educação superior em Santa Catarina e o modelo comunitário: uma análise histórico-crítica

Resumo

Este artigo examina a expansão da educação superior em Santa Catarina a partir da historicidade e das contradições do modelo comunitário, mobilizando a chave gramsciana de hegemonia e Estado ampliado. A sua relevância reside na tensão entre a democratização do acesso e a reprodução de padrões de exclusão e elitização. Daí decorre a questão: quais políticas, contradições e dinâmicas marcam essa expansão quando lida pelo prisma comunitário? O objetivo geral é analisar criticamente marcos históricos, políticas e rearranjos institucionais que estruturaram o sistema. Adota-se a pesquisa qualitativa, exploratória e documental, com metodologia histórico-crítica, utilizando legislação e programas estaduais, estatísticas do Censo da Educação Superior (2023) e dados públicos da SED/SC. Os achados indicam trilhas complementares: a via federal territorializou a gratuidade por universidades e institutos; a via estadual ampliou cobertura ao subvencionar demanda em IES privadas, comunitárias e mercantis, com capilaridade, porém frágil amarração para pesquisa, extensão e permanência. Emergiram contradições estruturais: captura oligárquica em colegiados, avanço do EaD privado e reconfiguração do portfólio formativo, além da conversão de recursos públicos em mensalidades. Conclui-se que a “densidade pública” não decorre do rótulo comunitário, mas de contrapartidas verificáveis: gestão participativa, orçamento com pisos para pesquisa/extensão/permanência, critérios redistributivos (renda, raça/cor, território), transparência e autonomia acadêmica.

Palavras-chave: educação superior - Santa Catarina; universidades comunitárias; modelo comunitário.

Para citar este artigo:

LESNIESKI, Marlon Sandro; TREVISOL, Marcio Giusti; TURCATTO, Valmir José. A expansão da educação superior em Santa Catarina e o modelo comunitário: uma análise histórico-crítica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 27, n. 63, p. 250-283, jan./abr. 2026.

DOI: 10.5965/1984723827632026250

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723827632026250>

Marlon Sandro Lesnieski

Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC – Joaçaba/SC – Brasil
marlon.lesnieski@unoesc.edu.br

Marcio Giusti Trevisol

Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC – Joaçaba/SC – Brasil
marcio.trevisol@unoesc.edu.br

Valmir José Turcatto

Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC – Joaçaba/SC – Brasil
vturcatto@yahoo.com.br

The expansion of higher education in Santa Catarina and the community model: a historical-critical analysis

La expansión de la educación superior en Santa Catarina y el modelo comunitario: un análisis histórico-crítico

Abstract

The article examines the expansion of higher education in Santa Catarina through the historicity and contradictions of the community model, drawing on the Gramscian lens of hegemony and the integral (expanded) state. Its relevance lies in the tension between democratizing access and reproducing patterns of exclusion/elitization. This gives rise to the guiding question: which policies, contradictions, and dynamics characterize this expansion when read through the community prism? The general objective is to critically analyze historical milestones, policies, and institutional rearrangements that have structured the system. The study adopts a qualitative, exploratory, documentary design with a historical-critical methodology, using state legislation and programs (Arts. 170/171; UNIEDU/PUG), statistics from the Higher Education Census (2023), and public data from SED/SC. The findings indicate complementary pathways: the federal route territorialized tuition-free provision through universities and institutes; the state route expanded coverage by subsidizing demand in private, community, and for-profit HEIs—achieving capillarity, yet with weak linkages to research, outreach/extension, and student retention. Structural contradictions emerged: oligarchic capture within collegiate bodies, the advance of private distance education (EaD) and a reconfiguration of the program portfolio, as well as the conversion of public funds into tuition payments. The study concludes that “public density” does not derive from the community label, but from verifiable counterparts: participatory governance; budgets with earmarks for research/extension/retention; redistributive criteria (income, race/color, territory); transparency; and academic autonomy.

Keywords: higher education - Santa Catarina; community universities; community model.

Resumen

El artículo examina la expansión de la educación superior en Santa Catarina a partir de la historicidad y las contradicciones del modelo comunitario, movilizándolo la clave gramsciana de hegemonía y Estado ampliado. Su relevancia radica en la tensión entre la democratización del acceso y la reproducción de patrones de exclusión/elitización. De ahí se desprende la pregunta: ¿qué políticas, contradicciones y dinámicas marcan esta expansión cuando se la lee desde el prisma comunitario? El objetivo general es analizar críticamente los hitos históricos, las políticas y los reordenamientos institucionales que estructuraron el sistema. Se adopta una investigación cualitativa, exploratoria y documental, con metodología histórico-crítica, utilizando legislación y programas estatales (arts. 170/171; Uniedu/PUG), estadísticas del Censo de Educación Superior (2023) y datos públicos de la SED/SC. Los hallazgos indican trayectorias complementarias: la vía federal territorializó la gratuidad mediante universidades e institutos; la vía estatal amplió la cobertura al subvencionar la demanda en IES privadas, comunitarias y mercantiles, con capilaridad pero débil vinculación con investigación, extensión y permanencia estudiantil. Emergieron contradicciones estructurales: captura oligárquica en órganos colegiados, avance de la educación a distancia privada y reconfiguración del portafolio formativo, además de la conversión de fondos públicos en pagos de matrícula. Se concluye que la “densidad pública” no deriva de la etiqueta comunitaria, sino de contrapartidas verificables: gestión participativa; presupuestos con pisos mínimos para investigación/extensión/permanencia; criterios redistributivos (ingresos, raza/color, territorio); transparencia y autonomía académica.

Palabras clave: educación superior - Santa Catarina; universidades comunitarias; modelo comunitario.

1 Introdução

A trajetória da educação superior em Santa Catarina configura-se como um processo historicamente tensionado por mudanças estruturais, pressões sociais e arranjos político-institucionais que moldaram o sistema atual. Embora o primeiro curso date de 1917, é a partir da segunda metade do século XX que se observa uma expansão sistemática, combinando interiorização e diversificação institucional: ao lado do fortalecimento do setor privado (inclusive mercantil), expandiram-se universidades e institutos federais/estaduais e consolidou-se o segmento comunitário e confessional, compondo um mosaico heterogêneo.

A relevância deste artigo reside na tensão entre a democratização do acesso e a reprodução de padrões de exclusão e elitização. De um lado, a via federal territorializou a gratuidade por meio de universidades e institutos; de outro, a via estadual ampliou cobertura sobretudo pela subvenção à demanda em instituições privadas, comunitárias e mercantis, por programas como arts. 170/171, Uniedu e, mais recentemente, o Programa Universidade Gratuita (PUG). Tal desenho expandiu vagas e capilaridade, mas manteve frágil a amarração à pesquisa, extensão e permanência estudantil, ao mesmo tempo em que o avanço do EaD privado reconfigurou o portfólio formativo em direção a cursos de baixo custo e alta escalabilidade.

Este estudo concentra-se na historicidade e nas contradições do modelo comunitário, mobilizando a chave gramsciana de hegemonia e Estado ampliado para problematizar como o signo “comunitário” opera como linguagem de legitimação pública não estatal e, simultaneamente, pode ser capturado por racionalidades mercantis e elites locais. A problemática central pergunta: que políticas, contradições e dinâmicas marcam a expansão catarinense quando lidas pelo prisma comunitário?

Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, exploratória e documental, ancorada na abordagem histórico-crítica (Lesnieski; Trevisol; Silva, 2024), com uso de legislação e programas estaduais (artigos 170/171; Uniedu/PUG), estatísticas do Censo da Educação Superior (INEP, 2023) e dados públicos da SED/SC, além de referências como Gramsci (1999; 2002), Cunha (2007a; 2007b), De Bastiani, Trevisol e Pegoraro (2018), Siewerdt (2018) e Lesnieski (2024). Ao articular dados históricos e marcos normativos, o

artigo busca qualificar os sentidos do “público” no interior das ICES e explicitar condições sob as quais recursos públicos se convertem, ou não, em bens públicos substantivos (pesquisa, extensão e permanência). Como contribuição, oferece uma leitura integrada do arranjo catarinense, evidenciando avanços de interiorização e limites persistentes, e subsidia decisões para um modelo mais inclusivo, com gestão participativa, transparência e critérios redistributivos.

Em termos de contribuições, o estudo oferece uma leitura integrada do cenário catarinense, conjugando dados históricos, legislações e análises de autores que discutem o papel das fundações, das elites locais e dos organismos internacionais na expansão do ensino superior. Tal esforço colabora para demonstrar os avanços na interiorização das oportunidades educacionais, ao mesmo tempo em que traz à tona limitações e disparidades que permanecem no sistema. Almeja-se, desse modo, subsidiar futuros debates e decisões políticas sobre a consolidação de um modelo de educação superior mais inclusivo, que valorize a pesquisa, a extensão e a gestão participativa como dimensões indispensáveis à formação acadêmica e ao desenvolvimento social de Santa Catarina.

2 Hegemonia, intelectuais orgânicos e o “papel social” das universidades comunitárias

O “papel social” das universidades não é uma propriedade ontológica que emana naturalmente de sua existência, mas um constructo histórico, político e cultural produzido na arena conflitiva da sociedade civil. Ao tomar o modelo comunitário de educação superior de Santa Catarina como objeto, partimos da premissa gramsciana de que a direção intelectual e moral de um grupo social se consolida quando seu projeto consegue converter interesses particulares em interesses aparentemente universais, estabilizando um consenso que se torna senso comum (Gramsci, 1999; 2002). Nesse sentido, o enunciado segundo o qual as comunitárias “servem ao desenvolvimento regional”, “reinvestem excedentes” e “operam como público não estatal” não é apenas uma descrição neutra, mas o resultado de um longo processo de elaboração por intelectuais orgânicos do próprio campo e de sua difusão por aparelhos privados de hegemonia, como conselhos, associações, redes confessionais, entidades

representativas, até alcançar o reconhecimento normativo, como o faz a Lei 12.881/2013 (Brasil, 2013).

A chave hermenêutica de Gramsci oferece duas operações decisivas para compreender esse percurso. A primeira é deslocar o foco do Estado-aparelho para o Estado ampliado, isto é, a totalidade dinâmica que soma sociedade política (coerção, juridicidade, aparato) e sociedade civil (consenso, direção cultural), ou seja, “hegemonia couraçada de coerção” (Gramsci, 2002). A segunda é reconhecer que a disputa decisiva pelo sentido do “público” e do “bem comum” transcorre na sociedade civil, por meio de instituições que produzem e circulam visões de mundo. Universidades, assim, constituem aparelhos privados de hegemonia: formam quadros, naturalizam valores, performam identidades e racionalidades, e, ao fazê-lo, podem tanto reforçar quanto tensionar a ordem vigente (Carnoy, 1988). A figura do intelectual orgânico, nesse contexto, é crucial: é ela que dá homogeneidade a um projeto de classe, elabora argumentos e alinha práticas e justificativas, conectando bases sociais, gestores públicos e repertórios normativos (Gramsci, 1982; Martins, 2011).

Projetado sobre o caso catarinense, esse quadro teórico ilumina como o sentido de “comunitário” foi sendo tecido discursivamente desde os anos 1980. Estudos pioneiros, como os de Tramontin e Braga (1988) e Moraes (1989), já buscavam diferenciar as universidades comunitárias daquelas estritamente empresariais, ancorando essa diferença na prestação de serviço de interesse público, na ausência de fins lucrativos, na vinculação territorial e na promessa de democratização do acesso. Ao enfatizar a “ausência do Estado” como motivação originária, essas formulações estabeleceram uma narrativa causativa: diante da carência de oferta pública, comunidades locais teriam se organizado para criar instituições que realizassem fins públicos por vias não estatais. Por sua vez, Frantz (2002) densifica esse argumento ao distinguir comunitárias de confessionais e privadas mercantis, e ao acionar documentos de entidades do próprio campo, como relatórios do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung), que listam critérios identitários (gestão colegiada, reinvestimento integral, controle social, transparência patrimonial). Trata-se de um circuito intertextual no qual as balizas definidoras do “papel social” são oferecidas pelos próprios aparelhos

privados do segmento, compondo uma gramática que, a partir de então, passa a orientar políticas, credenciamentos e imaginações institucionais.

Na mesma linha, Vannucchi (2017) reforça essa gramática ao recuperar a história recente das comunitárias e ao propor uma definição de caráter performativo: a universidade comunitária seria instituída e mantida por pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, governada por colegiados com participação de segmentos internos e da comunidade, obrigada a reinvestir excedentes e a assegurar controle social. Ao qualificar tais instituições como “públicas não estatais”, cria-se um léxico que legitima a cooperação com o Estado, habilita fluxos de financiamento e reclama um lugar de parceiro necessário na política educacional, sobretudo em territórios onde a rede pública é insuficiente. No plano gramsciano, vemos a tentativa de universalização de uma particularidade: um setor privado específico reivindica falar em nome do interesse geral, ressignificando “público” para além do estatal e “comunitário” para além do local.

A proposta triádica *Estado – mercado – comunidade*, robustecida por Schmidt (2018) ao recuperar tradições do comunitarismo, fornece a moldura macro para esse deslocamento. Ao recusar o dualismo público/privado, o autor propõe reconhecer uma terceira esfera, o comunitário, como *lócus* legítimo de produção do bem comum. Universidades comunitárias, nessa concepção, seriam expressões organizadas da sociedade civil, dotadas de racionalidade própria, orientadas por valores, com capacidade de cooperação com o Estado e de resistência à mercantilização. A tripartição jurídica consolidada pela Lei 12.881/2013 (Brasil, 2013) parece consagrar esse arranjo, ao distinguir universitariamente o público estatal, o comunitário e o privado mercantil. A linguagem jurídica, nesse passo, converte uma disputa semântica e política em desenho institucional, normalizando a presença das comunitárias como agentes públicos-não-estatais.

Nada disso, porém, exime a análise de problematizar os mecanismos concretos pelos quais o “papel social” se realiza, ou se descola da promessa. Gramsci (1982) recorda que hegemonia é direção sob liderança moral, mas também sob capacidade material de organizar, financiar e sustentar práticas coerentes com a concepção de mundo vitoriosa. Quando observamos a universidade por dentro, emergem tensões entre retórica e alocação orçamentária, entre governança formalmente participativa e poder decisório efetivo, entre extensão emancipatória e prestação de serviços moldada por

racionalidades de mercado. A extensão, em particular, é um campo no qual se revela a disputa de sentidos: para alguns, é ponte crítica entre ciência e demandas populares; para outros, é canal de respostas pragmáticas a clientes e parceiros; para outros ainda, espaço residual de legitimação simbólica (Silva, 2002). Que tipo de extensão prevalece indica de que lado a balança da hegemonia pende em cada conjuntura.

Também a formação e circulação de intelectuais orgânicos no interior das comunitárias é um indicador sensível. Se tais instituições forem majoritariamente espaços de reprodução de elites locais, em conselhos curadores, reitorias e redes de influência com poderes políticos e econômicos, tende a prevalecer um “bom senso” afinado com a ordem, que privilegia cursos de alta demanda mercadológica, indicadores de curto prazo e estratégias de eficiência. Se, ao contrário, setores vinculados às classes subalternas e a movimentos sociais lograrem disputar direção, conquistando orçamento para pesquisa e extensão crítica, instituindo políticas robustas de acesso e permanência com recortes de gênero, raça/cor e renda, garantindo canais de participação com poder de veto, a promessa comunitária se aproxima de um conteúdo público substantivo. Em ambos os cenários, o invólucro jurídico é o mesmo; o que muda é a correlação de forças e, com ela, a orientação material do “papel social”.

Há, então, um risco analítico a evitar: confundir forma com conteúdo. Chamar uma universidade de “comunitária” ou de “pública não estatal” não garante que seu funcionamento efetivo se pautar por critérios de universalização de direitos, controle social vinculante e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Do mesmo modo, reconhecer a origem local e a interiorização como traços históricos não autoriza converter origem em essência. A perspectiva gramsciana insiste em critérios de verificação empírica: quem decide? Com que instrumentos? Segundo quais prioridades? A quem se presta contas? Com quais contrapartidas se recebe financiamento público? Quais são as evidências de que a extensão transforma relações sociais e não apenas cumpre funções compensatórias? Quais políticas concretas sustentam a permanência de estudantes vulneráveis? Que distribuição orçamentária materializa o discurso de missão?

Em síntese, o “papel social” das universidades comunitárias é um objeto necessariamente relacional: ele se define menos por declarações identitárias e mais por correlações de força que, no interior do Estado ampliado, orientam o uso do orçamento,

a arquitetura da gestão, a densidade da pesquisa e da extensão e a qualidade das políticas de acesso e permanência. A teoria da hegemonia permite compreender como se construiu o consenso que hoje legitima o segmento como parceiro do Estado; e, ao mesmo tempo, oferece instrumentos para desnaturalizá-lo, recolocando a questão decisiva: de que modo, e sob a direção de quem, essas instituições transformam, mantêm ou reconfiguram as relações sociais no território em que atuam. É nessa tensão, e não na forma jurídica isolada, que se joga a substância do “público” e a medida do “comunitário” nas ICES catarinenses.

3 Metodologia

A pesquisa adota abordagem qualitativa, exploratória e documental, ancorada na metodologia histórico-crítica (Lesnieski; Trevisol; Silva, 2024) por entendermos que a expansão da educação superior catarinense só pode ser explicada quando situada nas mediações históricas, políticas e institucionais que produziram o modelo comunitário e suas contradições. O desenho articula duas operações analíticas complementares: a) a reconstrução histórica de fases e inflexões do sistema, identificando marcos legais, rearranjos de governança e disputas por financiamento; e (b) a análise temática de documentos normativos e estatísticos, de modo a interpretar como categorias como “público não estatal”, “comunitário” e “mercantilização” foram performadas nas práticas de gestão, no acesso e na distribuição de recursos. A pergunta orientadora que conduz o percurso é: quais políticas, contradições e dinâmicas marcaram a expansão da educação superior em Santa Catarina quando analisada pela historicidade do modelo comunitário?

O corpus reúne três conjuntos de fontes. Primeiro, documentos normativos e institucionais, abrangendo a legislação estadual vinculada ao financiamento estudantil e os desenhos programáticos do Uniedu e do Programa Universidade Gratuita. Segundo, bases estatísticas públicas: a Sinopse e os microdados do Censo da Educação Superior/INEP (edição 2023), painéis e relatórios da SED/SC e séries do Semesp sobre matrículas presenciais e a distância. Terceiro, bibliografia especializada de referência, utilizada para sustentar a contextualização teórica e a periodização analítica.

A coleta ocorreu em três frentes integradas. No levantamento bibliográfico, foram acionados repositórios institucionais e bases nacionais com descritores como “universidades comunitárias”, “fundacional catarinense”, “mercantilização do ensino superior” e “políticas de financiamento SC”, registrando-se autores, ano, escopo e principais categorias. Na coleta documental, legislações e normativas foram extraídas de diários oficiais e sítios governamentais, com planilha de metadados. Na extração estatística, elaboramos séries sobre número de IES por década e categoria administrativa.

4 Trajetória histórica da educação superior em Santa Catarina e o modelo comunitário catarinense

A educação superior em Santa Catarina remonta a 1917, quando foi criado o Instituto Politécnico, sediado na capital Florianópolis, que ofertava os cursos de Odontologia, Farmácia, Engenharia e Comércio. Essa iniciativa, mantida por um grupo de profissionais liberais, marcou o surgimento dos primeiros cursos de nível superior no estado, ainda que limitados em número e voltados a um público bastante restrito. Já em 1935, a Constituição Estadual estabeleceu que o governo deveria assumir responsabilidade sobre a educação superior, o que desencadeou o processo de estatização da Faculdade de Direito, então incorporada ao Estado. Entretanto, o ensino superior continuava concentrado em faculdades isoladas, sem a configuração mais ampla que caracterizaria as universidades nas décadas seguintes (De Bastiani; Trevisol; Pegoraro, 2018).

A partir dos anos 1960, observa-se a formação de uma política sistemática de expansão do ensino superior no país, movimento esse que também repercutiu em Santa Catarina. A primeira grande mudança ocorreu em 1960, quando se criou a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a partir da junção de faculdades existentes. A UFSC trouxe uma nova lógica de organização universitária que não apenas previa o ensino, mas também a pesquisa e a extensão, rompendo com a tradição de cursos isolados e representando um passo importante para a interiorização e diversificação da oferta de graduação no estado (Pegoraro, 2006). Nesse mesmo período, as demandas por formação superior provinham tanto do crescimento econômico do país quanto do

processo de industrialização, que necessitava de pessoal especializado em diferentes áreas profissionais.

Santa Catarina, em comparação com outros estados, apresentava características próprias, como uma economia marcada por pequenas e médias propriedades rurais e por polos urbanos em consolidação. Conforme as cidades cresciam e se industrializavam, passavam a reivindicar junto ao governo estadual a implantação de cursos superiores voltados à formação de professores, gestores públicos e quadros técnicos, o que era visto, pelas lideranças políticas e empresariais, como um meio de promover o desenvolvimento local (Cunha, 2007a). Entretanto, a falta de condições orçamentárias e de um planejamento governamental para a criação de novas universidades públicas fez com que o estado optasse pela multiplicação de faculdades ou entidades privadas e, em menor escala, pela organização de instituições vinculadas ao poder municipal ou estadual, que algumas décadas mais tarde dariam forma às Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), também conhecido como modelo comunitário.

Em 1965, o governo catarinense criou a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que inicialmente cobrava mensalidades e somente em 1989 passaria a oferecer gratuidade plena, tornando-se efetivamente uma instituição pública de direito público (De Bastiani; Trevisol, 2018). Esse intervalo longo, em que a UDESC funcionava em moldes mais próximos a uma fundação, expressa a intrincada relação entre iniciativa governamental e recursos privados para manter o ensino superior no estado. Ainda na década de 1960, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) e a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68) impulsionaram a expansão das instituições superiores em todo o país, legitimando, entre outras possibilidades, a criação de fundações de direito privado sem fins lucrativos. Em Santa Catarina, esse tipo de fundação seria amplamente utilizado pelos municípios para implantar cursos superiores e, com isso, interiorizar gradualmente o acesso às graduações em diversas áreas.

A consolidação do modelo fundacional em Santa Catarina, que mais tarde se tornaria o modelo comunitário, encontra raízes na história social, econômica e cultural da região, marcada pela chegada de colonos europeus e pela constituição de práticas

comunitárias e associativistas ao longo do século XIX e início do século XX¹. Além disso, o regime militar, instalado em 1964, criou condições específicas para a expansão de instituições privadas de ensino superior em todo o país, decorrentes de legislações e políticas alinhadas aos interesses de expansão do capitalismo internacional (Cunha, 2007b). O governo federal passou a incentivar, por meio de leis e subsídios, a criação de IES privadas, seja em formato estritamente empresarial, seja em instituições confessionais ou associativas.

Embora o estado não tenha optado naquele momento por financiar diretamente grandes universidades públicas no interior, contribuiu para fomentar o surgimento de diferentes unidades educativas, especialmente via repasses e apoio político às fundações educacionais. Dessa forma, durante as décadas de 1960 e 1970, muitas dessas fundações foram criadas e passaram a oferecer graduações em áreas estratégicas, como Ciências Contábeis, Administração, Pedagogia e Direito, que atendiam demandas regionais e profissionais emergentes. As leis estaduais e o Conselho Estadual de Educação forneceram respaldo para autorizar a oferta de cursos em municípios de médio e grande porte, o que acelerou a interiorização. Sem se converterem imediatamente em universidades, essas faculdades isoladas contribuíram para que localidades afastadas da capital passassem a dispor de opções de formação superior, permitindo às famílias a manutenção de uma formação superior sem grandes deslocamentos.

O resultado desse movimento foi um crescimento expressivo do número de instituições ao longo das décadas. O período de 1964 a 1986 foi especialmente marcante: em 22 anos, surgiram 21 fundações criadas pelo poder público municipal ou estadual (Pegoraro, 2006). Isso permitiu uma forte capilaridade em regiões como o Oeste, o Sul e o Vale do Itajaí, que até então pouco tinham se beneficiado de investimentos federais ou estaduais diretos na educação superior. No quadro 1, apresentamos as atuais ICES de Santa Catarina, com o respectivo ano de criação de sua fundação mantenedora.

¹ Enquanto no Sudeste a mão de obra imigrante foi absorvida pelo regime cafeeiro e pela acumulação dos grandes produtores, no Sul prevaleceram pequenas propriedades familiares e cooperativas, moldando uma sociabilidade voltada ao atendimento de necessidades locais e à criação de instituições educacionais fundacionais e comunitárias (Bartmann, 2012; Weissheimer; Vieira Filho, 2011). Com a industrialização do século XX e o adensamento urbano, ampliaram-se as demandas por formação superior; contudo, até meados desse período, a oferta seguia concentrada em capitais e em poucas instituições públicas, insuficientes para absorver o interesse social crescente (Goularti Filho, 2016).

Quadro 1 – ICES e ano de fundação das mantenedoras

Instituição	Tipo de Organização	Ano de fundação da mantenedora
UNIPLAC	Universidade	1965
UNIVILLE	Universidade	1965
UNIDAVI	Centro Universitário	1966
UNESC	Universidade	1968
UNOESC	Universidade	1968
UNIVALI	Universidade	1970
UNC	Universidade	1970
UNOCHAPECÓ	Universidade	1970
UNIARP	Universidade	1971
UNIFEBE	Centro Universitário	1973
Centro Universitário - Católica de Santa Catarina em Joinville	Centro Universitário	1973
UNIBAVE	Centro Universitário	1974
IELUSC - BOM JESUS	Faculdade	1995
UniSATC	Centro Universitário	2003

Fonte: os autores, 2025.

A partir da década de 1970, algumas instituições passaram a se concentrar na ampliação de infraestrutura e na diversificação de cursos, enquanto outras se aglutinaram em torno de consórcios, com vistas a futuramente pleitear a condição de universidade. Assim, várias fundações se uniram para formar entidades maiores, e, quando atingiam um número mínimo de cursos e de áreas do conhecimento, solicitavam reconhecimento oficial como universidades.

Em Santa Catarina, o modelo fundacional proliferou: municípios, em conjunto com grupos da sociedade civil, criaram fundações de direito privado para gerir instituições de ensino, angariando recursos tanto do poder público quanto das mensalidades pagas pelos estudantes (Pegoraro, 2006). A marca comunitária dessas fundações manifestava-se em valores de participação, desenvolvimento regional e cooperação, ao menos em seu discurso oficial. No entanto, nem sempre a retórica se converteu integralmente em práticas democráticas e participativas. De acordo com Lesnieski (2024), as elites locais mantinham influência determinante sobre essas fundações, de modo que a criação das instituições comunitárias também funcionava como um mecanismo de reprodução e de

perpetuação de poder, permitindo que segmentos privilegiados da sociedade investissem na formação superior sem recorrer apenas às capitais. Segundo o autor:

[...] as instituições comunitárias, em sua gênese, para além dos argumentos de oferecer ensino superior em regiões negligenciadas pelo poder público ou que nascem das organizações da sociedade civil com o objetivo proclamado de agir para o desenvolvimento regional, servem como um aparelho hegemônico para dois grupos, que, de maneiras distintas, têm o mesmo objetivo: a reprodução das elites locais. Daí o questionamento quanto à comunidade que efetivamente representam. Nesse sentido, as instituições comunitárias, em seu primeiro momento, poderiam servir como um aparelho de hegemonia, da classe ou fração de classe dominante, mas também como um mecanismo de reprodução social (Lesnieski, 2024, p. 114-115).

Além dos fatores já citados para a adoção do modelo fundacional em Santa Catarina, houve também forte influência de organismos internacionais que recomendaram a criação de fundações e a adoção de modelos empresariais na gestão das universidades, como sugerem acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Usaid (Siewerdt, 2018). O chamado Relatório Atcon, de 1966, expunha diretrizes no sentido de disciplinar a vida acadêmica, racionalizar procedimentos e reforçar a hierarquia nas universidades latino-americanas, promovendo sua autonomia em moldes próximos ao setor privado (Atcon, 1966). Embora o Brasil não tenha adotado de forma generalizada a recomendação de converter instituições estatais em fundações privadas, Santa Catarina foi uma exceção: a solução encontrada, sob forte influência das oligarquias regionais, foi a adoção de um regime fundacional público de direito privado, o que consolidou o pagamento de mensalidades, a contratação de professores sob regime celetista e o repasse de recursos estatais parciais. Assim, a expansão do ensino superior no interior do estado se fez em boa medida por meio de tais fundações, garantindo, por um lado, o acesso a cursos de formação, sobretudo na área de licenciaturas para suprir professores para a educação básica, e, por outro, mantendo um controle político e econômico sob o crivo de grupos locais (Siewerdt, 2018).

Exemplo disso é demonstrado na análise de Lesnieski (2024) sob o estatuto originário da Fundação de Ensino do Polo Geo-Educacional do Vale do Itajaí, no qual se evidenciam os lugares institucionais ocupados por representantes do poder legislativo, executivo e de entidades comerciais e industriais. O Conselho Curador representava, portanto, o poder local, operando de forma a manter a gestão da fundação sob controle

de determinadas elites. Embora a retórica oficial ressaltasse a ideia de democratização e promoção do desenvolvimento regional, havia a seleção política de pessoas que compunham os quadros de dirigentes das fundações, alinhando-se mais aos interesses das lideranças regionais do que necessariamente ao conjunto da comunidade.

A forte participação das oligarquias estaduais e municipais não foi exclusividade de uma única região de Santa Catarina: em várias instituições, reitores e outros representantes ocuparam ou vieram a ocupar cargos em secretarias estaduais, mantendo a proximidade com o poder político que facilitava repasses e doações. Markun e Hamilton (2001) descrevem como a Unisul se articulou com elites governamentais para estruturar sua infraestrutura, enquanto D'Ávila (1999) demonstra que a Univali, por exemplo, recebeu apoio de grupos políticos locais de diferentes matizes (UDN, PSD, PTB), além de instituições privadas, como o Banco Inco, a Igreja Católica e a Maçonaria, unindo forças para a consolidação da universidade.

Seja por confessionalidade ou por caráter secular, as instituições comunitárias atuaram de maneira a reforçar estruturas de poder. No caso de confissões religiosas, Martins (1991) salienta que a manutenção de esquemas de pensamento e visões de mundo específicas compuseram o cerne de muitas faculdades e universidades. Já nas fundações municipais não confessionais, a ênfase frequentemente recaía sobre cursos, como Administração, Contabilidade e Economia, evidenciando interesses muito próximos das elites empresariais locais, desejosas de formar quadros técnicos para a indústria e o comércio (Vieira, 2001). Em ambos os casos, a crítica formulada a partir de Bourdieu e Passeron (2014) sugere que o capital cultural e simbólico fornecido pelas universidades servia a um grupo restrito, reproduzindo, assim, as desigualdades sociais e econômicas.

Fato concreto é que, apesar de terem ampliado a oferta de educação superior para além das capitais, as fundações e as instituições comunitárias de Santa Catarina, em suas décadas iniciais, atenderam sobretudo a parcela economicamente mais privilegiada da população. O ingresso no ensino fundamental e médio era bastante limitado e, logo, o contingente apto a acessar a educação superior restringia-se a uma pequena fração social (Koch, 1995). Tal quadro reforça a tese de que as instituições comunitárias surgiram para suprir demandas de determinados estratos das classes médias e das elites, sobretudo no interior do estado.

Em termos pedagógicos, o regime militar também favoreceu a adoção de metodologias de ensino voltadas para a lógica tecnicista, que priorizava a formação de profissionais adaptados às exigências do mercado industrial em expansão (Kuenzer, 1997). Desencadeada por uma necessidade de pessoal qualificado, a pedagogia tecnicista encontrava eco na concepção de universidade gestada durante os anos 1960 e 1970, a qual enfatizava a eficiência e a produtividade, compatíveis com os interesses do capital. Nisso, as fundações buscaram ajustar seus currículos e práticas para atender a tais demandas, ainda que, por outro lado, isso limitasse a formação integral e o desenvolvimento de uma visão crítica, já que havia pouca margem para debates políticos ou para a livre organização estudantil.

Em outro aspecto, não se pode ignorar o papel decisivo que os recursos públicos assumiram para a consolidação dessas fundações. Entre 1964 e 1989, foi bastante comum a utilização de verbas estaduais para a construção de prédios, compra de equipamentos e outras iniciativas que fortaleciam as instituições comunitárias (Siewerdt, 2018). Ao mesmo tempo, a relação dessas IES com o poder público lhes conferia legitimidade social, na medida em que eram projetadas como fruto de uma interação harmoniosa entre Estado, comunidade e mercado. Contudo, a análise histórica mostra que, longe de serem manifestações puramente autônomas da sociedade civil, as instituições comunitárias constituíram-se em articulações políticas que beneficiavam grupos específicos no controle dos fundos e da gestão acadêmica.

Esse caráter dúbio da expansão comunitária, entre o discurso de compromisso social e a realidade da influência oligárquica, começou a sofrer maiores questionamentos a partir da redemocratização do Brasil, nos anos 1980, quando o país vivenciou a abertura política e a promulgação da Constituição de 1988. Nesse período, parte da sociedade passou a exigir maior transparência e participação na definição dos rumos das instituições de ensino superior, questionando os regimes de poder estabelecidos e defendendo princípios de autonomia universitária e gestão democrática (Rossetto, 1994). Ainda assim, o legado autoritário e tecnicista permaneceu entranhado nas práticas administrativas de muitas dessas fundações, que continuaram a operar com lógicas gerenciais voltadas para a eficiência e o crescimento, sem necessariamente abranger princípios plenos de cogestão coletiva.

Na segunda metade dos anos 1980, essas instituições passaram a buscar reconhecimento como universidades. Vários fatores explicam esse fenômeno. De um lado, havia a consolidação de cursos e a contratação de quadros docentes com maior titulação, necessários para cumprir as exigências do Conselho Federal de Educação quanto ao *status* universitário. De outro, as comunidades regionais, apoiadas por lideranças políticas, passaram a ver as universidades como vetores de desenvolvimento e de projeção econômica e cultural. Nesse período, surgem no estado diversas universidades, a exemplo da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), entre outras (Lesnieski, 2024). Embora a maior parte delas tenha se organizado nos moldes de fundações sem fins lucrativos, mantinha-se a cobrança de mensalidades, o que limitava o acesso para parcelas mais pobres da população.

Paralelamente, no contexto nacional, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por mudanças de orientação política e econômica, sintonizadas com o neoliberalismo econômico que ganhava força em âmbito internacional. Esse rearranjo incentivou o crescimento de instituições particulares de ensino superior com fins lucrativos, levando a uma concorrência mais acirrada no setor. Em Santa Catarina, após 1990, inicia-se um novo ciclo de expansão, no qual se observa um aumento acelerado do número de instituições e de cursos ofertados, especialmente na rede privada.

Em nível nacional, a mudança ocorrida, sobretudo durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com foco na agenda neoliberal e amparada em relatórios e conferências internacionais, como aquelas elaboradas pela Unesco, Banco Mundial e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), promoveu uma visão de educação voltada para a competitividade global e para a formação de um trabalhador alinhado às demandas do mercado (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000). Tais iniciativas acentuaram a importância de sistemas de avaliação de qualidade, da privatização de serviços públicos e da abertura de novas oportunidades de financiamento. Para muitas instituições comunitárias, isso representou uma possibilidade de ampliar sua autonomia e diversificar suas fontes de receita, inclusive por meio de parcerias com empresas e programas governamentais.

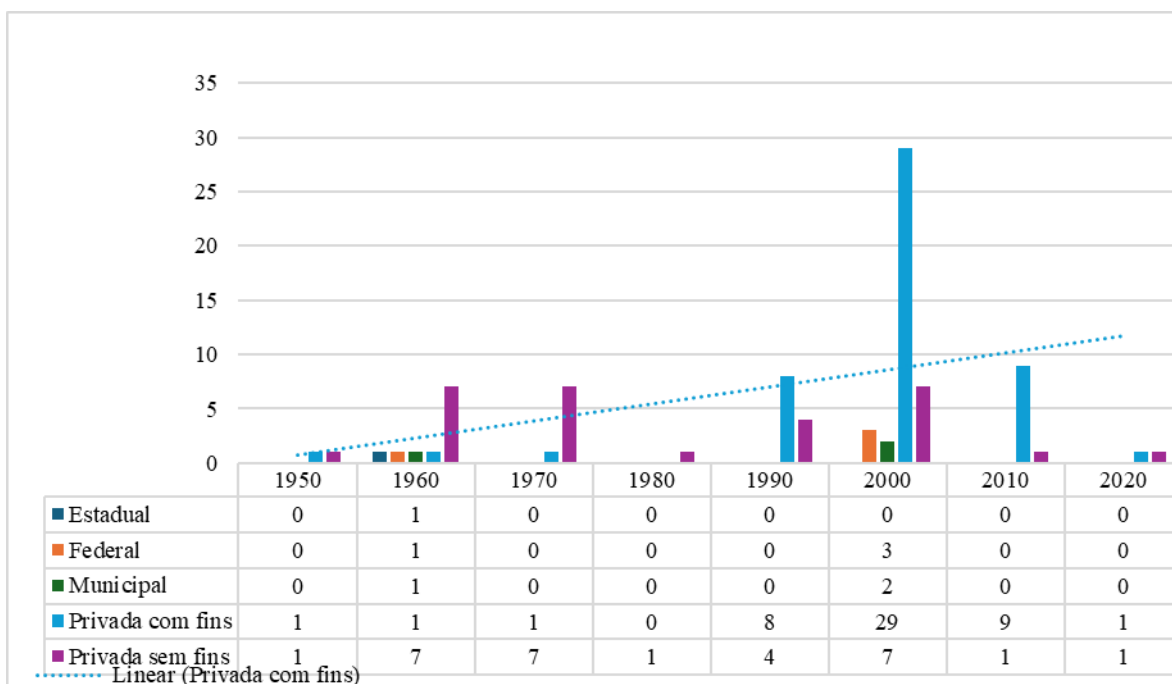
Nesse contexto, diversas fundações municipais catarinenses viraram, efetivamente, universidades reconhecidas, passando a integrar um quadro mais amplo de instituições que competiam em nível nacional. De acordo com Bordignon (2018), o reconhecimento oficial dessas universidades comunitárias na década de 1990 coincide com a intensificação de políticas neoliberais no país, fato que lhes abriu caminhos para crescer e estabelecer *campi* em diferentes municípios. Se na origem essas IES surgiram como resultado da soma de recursos públicos e vontades de elites locais, nas décadas seguintes elas intensificaram a busca por inserção mais sólida no mercado educacional, adotando modelos gerenciais focados em resultados e inovações administrativas.

A guinada para uma orientação ainda mais mercadológica, no entanto, não extinguiu por completo a dimensão de um sentido comunitário, pois muitas dessas instituições continuaram a cultivar um discurso ideológico fortemente calcado na ideia de proximidade com as necessidades regionais, na oferta de cursos que atendessem às demandas setoriais da indústria e do comércio local e no compromisso social com iniciativas de extensão e atendimento à população (Bittar, 2001). Em vários casos, as universidades comunitárias foram, de fato, as únicas IES a chegarem a regiões distantes, abrindo novas possibilidades de formação para jovens que, de outra forma, não teriam acesso fácil à educação superior. Entretanto, a cobrança de mensalidades, ainda que por vezes moderadas, manteve as barreiras de ingresso para camadas da população sem condições de arcar com custos, mesmo com a reserva de bolsas ou subsídios.

Nesse período, o setor privado assumiu uma posição dominante em termos de quantidade de instituições e de matrículas, pois a rede pública ainda se limitava basicamente à UFSC e à UDESC, além de algumas faculdades municipais com oferta bastante restrita. Com as novas legislações que facilitavam a instalação de faculdades, muitos grupos educacionais com fins lucrativos começaram a se estabelecer em cidades com maior potencial de mercado para a educação superior, como Florianópolis, Joinville, Blumenau, Itajaí e Criciúma. Ao mesmo tempo, surgiram ou se consolidaram faculdades particulares menores em municípios de porte intermediário, reforçando ainda mais a capilaridade do ensino superior. Segundo dados de De Bastiani e Trevisol (2018), em 2016, 94% de todas as Instituições de Ensino Superior (IES) com oferta de graduação presencial em Santa Catarina eram privadas, seja sem fins lucrativos (como muitas das universidades

comunitárias) ou com fins lucrativos. O gráfico 1 apresenta a distribuição das IES em Santa Catarina entre as décadas de 1950 e 2020².

Gráfico 1 - Distribuição de IES catarinenses por década e categoria administrativa



Fonte: os autores, 2025.

O gráfico apresenta um crescimento expressivo das instituições privadas com fins lucrativos, especialmente a partir da década de 2000. Esse período destaca-se como o de maior expansão, com a criação de 29 IES privadas com fins lucrativos, superando todas as demais categorias somadas. Enquanto isso, as instituições públicas (federais, estaduais e municipais) mantiveram um crescimento mais modesto e pontual ao longo das décadas. A partir de 2010, observa-se uma redução no ritmo de criação de novas IES em todas as categorias.

Os dados apresentados pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior (Semesp, 2024) também dão conta de uma tendência da educação superior em Santa Catarina, marcada pela organização e expansão do modelo privado com foco na modalidade a distância (Tabela 1). No ano de

² O gráfico apresenta informações de 87 instituições. Foram excluídas as instituições cujo ano de fundação da instituição ou da mantenedora não foi encontrado. As informações foram obtidas no site do INEP e cruzadas com informações de acesso público nos sites oficiais das respectivas instituições.

2022, das 442.553 matrículas 86,4% das matrículas totais – presenciais e EaD – estavam em instituições privadas, destas, 66,8% estavam concentradas na modalidade EaD.

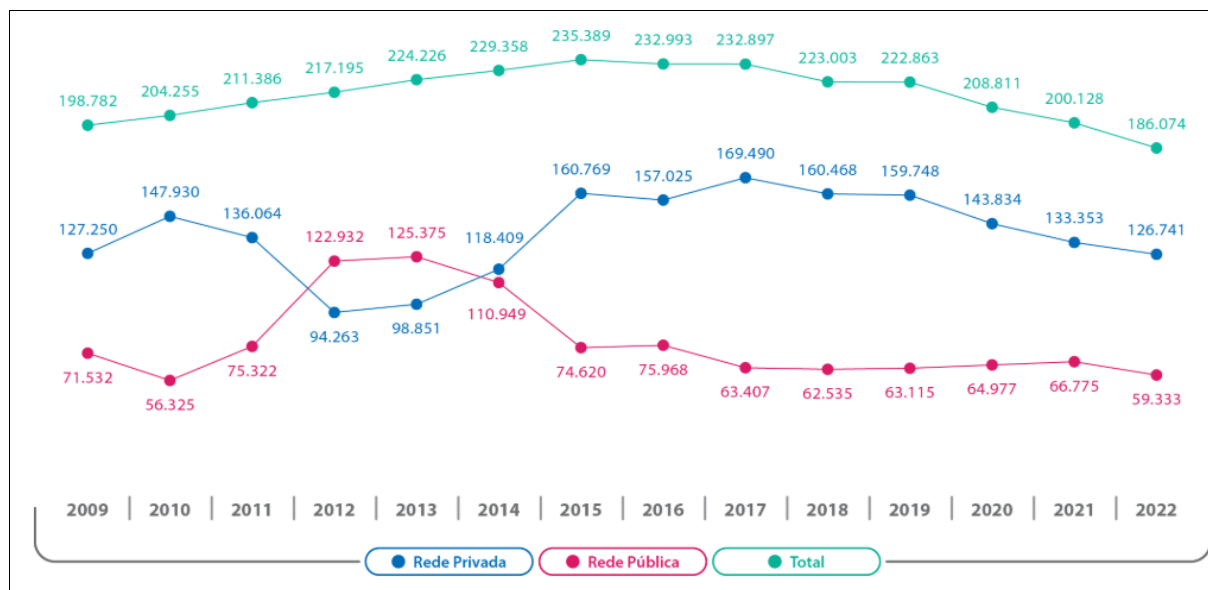
Tabela 1 - Matrículas nas IES catarinenses

Mesorregião	Municípios	Cursos Presenciais*				Cursos EaD**			
		Matrículas			IES	Matrículas			IES
		Rede Privada	Rede Pública	Total		Rede Privada	Rede Pública	Total	
Grande Florianópolis	21	20.099	29.783	49.882	25	48.580	249	48.829	68
Norte Catarinense	26	19.599	8.579	28.178	32	48.160	214	48.374	64
Oeste Catarinense	118	24.187	5.352	29.539	23	41.984	95	42.079	61
Serrana	30	15.335	2.620	17.955	9	15.014	39	15.053	37
Sul Catarinense	46	21.328	3.246	24.574	14	29.789	176	29.965	49
Vale do Itajaí	54	26.193	9.753	35.946	26	71.940	239	72.179	70
Total - Estado SC	295	126.741	59.333	186.074	101	255.467	1.012	256.479	123

Fonte: Semesp (2024).

Ao menos dois dados confirmam essa tendência segundo o Semesp (2024): primeiramente, 99,6% dos estudantes que estão matriculados na modalidade EaD estão na rede privada. Segundo, que ao levantar os dados entre 2009 e 2022, Santa Catarina, apresenta uma estagnação nas matrículas presenciais da rede privada, com uma leve queda de 0,4%. Em contrapartida, na rede pública houve uma queda de 18,1% no mesmo período (Gráfico 2). Por sua vez, nas matrículas EaD, a rede pública teve uma queda de 77,6% no período, enquanto na rede privada o aumento foi de 398,3% (Gráfico 3).

Gráfico 2 – Evolução das matrículas presenciais em Santa Catarina



Fonte: Semesp (2024)

Gráfico 3 – Evolução das matrículas EaD em Santa Catarina



Fonte: Semesp (2024).

Quanto às instituições, o Censo da Educação Superior (2023), aponta que Santa Catarina, tem um contingente de 102 IES. Destas, oito são públicas (Federal, estadual ou Municipal), as demais são privadas, com um total de 59 IES, sendo, 15% comunitárias ou confessionais. Os dados demonstram o predomínio da oferta de educação superior em nível estadual e nacional por instituições com fins lucrativos. As contradições intentes ao modelo privado com fins lucrativos de educação superior no Brasil são problematizadas

por um grupo considerado de pesquisadores, que ao objetivo deste estudo, nos aliamos à perspectiva de Giolo (2009) argumentando que quando a maioria das instituições é particular e cobra mensalidades, sobretudo em um país marcado por desigualdades de toda ordem, divide a população em dois grandes polos, de um lado, uma minoria, para a qual as possibilidades e as alternativas são muito fáceis, e uma maioria, para a qual não há oportunidades e alternativa alguma.

Nos anos 2000, diversas universidades comunitárias de Santa Catarina atingiram um grau de maturidade acadêmica, com a criação de programas de pós-graduação *stricto sensu* e a inserção em redes nacionais e internacionais de pesquisa, ao mesmo tempo que buscavam manter a oferta de cursos de graduação diversificados. O conceito de comunitário expandiu-se para além das fundações municipais, incorporando também as antigas instituições confessionais que se adequaram a essa nomenclatura. Esse movimento de unificação conceitual foi relevante para que o setor se fortalecesse e ganhasse reconhecimento oficial, culminando com a caracterização legal das ICES no Brasil como instituições que possuem gestão compartilhada entre representantes de diversos segmentos da sociedade e que não visam ao lucro (Bordignon, 2018).

Nesse mesmo período, observa-se outro movimento relevante, agora relacionado às políticas federais de interiorização do ensino superior público. O governo federal, em resposta à pressão social por maior oferta de vagas gratuitas, lançou programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a criação de novos institutos federais. Como consequência, foram criadas, em Santa Catarina, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em 2009, com sede em Chapecó e *campi* em outras cidades, e novos *campi* da UFSC em Araranguá, Joinville e Curitibanos. Também houve a ampliação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) e Catarinense (IFC), que expandiram o número de cursos superiores tecnológicos em diversas regiões do estado (De Bastiani; Trevisol, 2018).

O impacto da expansão pública, embora significativo, não foi suficiente para alterar a predominância do setor privado no total de instituições, mas contribuiu para ampliar a oferta de vagas e reduzir, em parte, o déficit de acesso nas regiões do interior. Em 2013, o número de matrículas presenciais em IES públicas atingiu 125.375 – marco

histórico, já que 2012 e 2013 foram os únicos anos em que a rede pública superou a privada nesse indicador. Contudo, em 2014, esse número caiu para 110.949 e, a partir daí, não voltou a apresentar crescimento consistente.

Com a expansão dos institutos federais e a maior diversificação de cursos em universidades públicas e privadas, áreas de Engenharia, Tecnologia da Informação e Saúde passaram a crescer, sobretudo nas grandes cidades e nos polos industriais. Esse realinhamento curricular expressa a tentativa de se adequar aos requerimentos do desenvolvimento tecnológico e de inovação. Ainda assim, mesmo com uma oferta mais ampla de graduações, grande parte dos estudantes no estado continua concentrada em cursos que exigem menor investimento laboratorial.

4.1 Políticas de financiamento, acesso e permanência em Santa Catarina

Outro aspecto relevante da historicidade da expansão do ensino superior catarinense é a intensificação de políticas e incentivos financeiros federais, notadamente o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que, a partir de meados dos anos 2000, transformaram significativamente o perfil do acesso às instituições privadas. Esses programas ampliaram as possibilidades de ingresso de estudantes de baixa renda, seja por meio de bolsas integrais ou parciais, seja por financiamentos subsidiados, o que resultou em um expressivo aumento das matrículas nesse setor, ao mesmo tempo em que consolidaram o protagonismo do setor privado no atendimento da demanda reprimida (Miranda; Azevedo, 2020). Paralelamente, políticas de expansão e reestruturação das universidades federais, como o REUNI, criaram novos *campi*, interiorizaram a oferta e favoreceram o ingresso de estudantes oriundos de famílias de menor renda, com menor capital escolar familiar e residentes em municípios de médio e pequeno porte, configurando um movimento de deselitização do ensino superior público (Macedo *et al.*, 2022). Assim, tanto a via privada quanto a pública convergiram para ampliar o acesso, mas em lógicas distintas: no setor privado, pela financeirização e compra de vagas, e no setor federal, por meio da interiorização e da ampliação da rede. Todavia, esse processo de crescimento acelerado levantou questionamentos sobre a qualidade da formação e a precarização das condições de trabalho docente, já que o aumento expressivo das matrículas nem sempre foi

acompanhado de recursos, infraestrutura e contratações suficientes, o que se tornou objeto de análises críticas no campo educacional (Miranda; Azevedo, 2020; Macedo *et al.*, 2022).

Em Santa Catarina, no ano de 2023, foram ofertadas vagas pelo Fies, pelo ProUni e por outros programas de assistência estudantil, como as bolsas do Art. 170 e 171, FUMDESC, Uniedu e Programa Universidade Gratuita (Quadro 2). A relevância de políticas públicas voltadas ao acesso ao ensino superior, particularmente por meio de programas de financiamento ou bolsas de estudo, é amplamente reconhecida, constituindo uma ferramenta essencial para democratizar o acesso à educação. Essas iniciativas visam assegurar que a oportunidade de cursar o ensino superior não se restrinja apenas aos indivíduos ou famílias com condições financeiras suficientes para arcar com os custos envolvidos.

Quadro 2 - Benefícios estudantis no ensino superior de Santa Catarina (2023): Fies, ProUni e programas estaduais (UNIEDU/UG) — beneficiários por modalidade

PROGRAMA	Nº em SC (2023)
Fies	291
ProUni (total)	≈ 5.310
Universidade Gratuita (UG) (programa estadual)	4.557
UNIEDU / Arts. 170 e 171 / FUMDESC (programas estaduais)	R\$ 505 milhões

Fonte: elaboração própria (2025) a partir de: INEP (2024); Brasil (2024a; 2024b); Santa Catarina (2023a; 2023b).

Em Santa Catarina, os indicadores recentes mostram avanços no acesso com forte peso dos programas estaduais, mas também revelam recortes demográficos importantes. No Fies (Brasil, 2024b), o estado registrou 291 beneficiários, dos quais 67,35% mulheres e 71,13% brancos, evidenciando predominância feminina e branca entre os financiados dessa linha federal. No Prouni (Brasil, 2024a), havia 5,31 mil bolsistas no estado, com 67,48% mulheres e 28,12% de pessoas negras (pretos e pardos); além disso, 92,41% das bolsas eram integrais, o que aponta algum reequilíbrio de oportunidades no recorte federal, ainda que persistam desigualdades raciais.

No âmbito estadual, as instituições de ensino superior, sejam comunitárias ou particulares, gozam de uma situação mais confortável em matéria de financiamento

estatal. Desde os anos 2000, uma série de legislações aprovadas em âmbito estadual asseguram recursos a essas instituições, de que são exemplos: a regulamentação dos artigos 170 e 171 da Constituição Estadual, que dispõem sobre bolsas de estudos; a criação do Fundo Social, destinado a financiar programas de apoio à inclusão e promoção social; e a instituição do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu).

Essa quase tradição de financiamento às instituições privadas (comunitárias e particulares) ocorre, em grande medida, sob o argumento de que houve uma ausência histórica de instituições de educação superior públicas no estado. O Programa Uniedu concentrava as políticas de distribuição de bolsas aos estudantes de instituições privadas e teve uma importante ampliação dos seus recursos entre 2019 e 2022: o investimento anual do governo catarinense no programa saltou de cerca de R\$ 50 milhões para R\$ 270 milhões em 2019 e, em 2022, o governo investiu R\$ 505 milhões (Hartmann, 2022; Kleinebing, 2022). Esse valor correspondia a, aproximadamente, 6% de todo o investimento realizado em educação, em todos os níveis, no ano de 2022. Trata-se de uma fatia generosa do orçamento, o que motiva disputas pelo fundo público, por parte das instituições privadas. As leis do Programa Uniedu foram revogadas, de modo que o custeio, com base nos artigos 170 e 171 da Constituição Estadual, passou a ser regulamentado pela Lei Complementar n. 831/2023 e pela Lei n. 18.672/2023.

A gestação da Lei n. 18.672/2023 teve início durante a campanha eleitoral de 2022, quando o candidato eleito ao governo do estado, Jorginho Mello, encampou a proposta *Faculdade Gratuita Para Todos*. O objetivo da proposta era ampliar o acesso ao ensino superior – sobretudo por meio das instituições comunitárias – e formar profissionais qualificados para o desenvolvimento regional e do estado. Para assegurar a gratuidade, seria necessário um investimento de cerca de R\$ 1,6 bilhão/ano, além do que já é destinado para o programa Uniedu, o que totalizaria mais de 2 bilhões/ano (aproximadamente 30% do orçamento para educação realizado em 2022) (Todas as universidades [...], 2022). A proposta obteve aprovação, sendo chamada de *Programa Universidade Gratuita* (PUG).

Durante o primeiro semestre de 2024, o programa passou por alterações. Os recursos de assistência financeira tornaram-se exclusivos para estudantes matriculados em cursos presenciais e o *Índice de Carência* passou a ser calculado com novos critérios,

incluindo despesas familiares e o valor dos bens do grupo familiar. Além disso, o Fundo Estadual de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (Fumdes) também passou por mudanças. Em 2023, quase 34 mil estudantes foram contemplados pelos programas de assistência financeira do governo estadual, com investimentos previstos para superar R\$ 1,2 bilhão até 2026. Em contrapartida, os alunos devem retribuir com 20 horas de trabalho em sua área de formação para cada mês estudado de graça, podendo iniciar durante o curso ou até dois anos após a formatura (Santa Catarina, 2023a).

No entanto, diferentemente do Uniedu, que já previa modalidades de bolsas vinculadas à pesquisa e à extensão, o PUG enfatiza prioritariamente a assistência financeira para o pagamento de mensalidades, sem incorporar de modo efetivo as dimensões formativas que caracterizam as universidades enquanto espaços de produção de conhecimento e de atuação social. Essa alteração de foco tende a enfraquecer a prática investigativa e a extensão universitária, pilares essenciais da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No caso do Uniedu, embora também houvesse pressões políticas pela ampliação dos recursos ao setor privado, o programa ainda mantinha, como condição para a concessão de bolsas, atividades de pesquisa e extensão. Isso propiciava a formação de novos pesquisadores e ampliava a interação das instituições com as comunidades, assegurando a chamada responsabilidade social universitária (Fávero, 2003). Sob o PUG, essas atividades passam a ter menor prioridade, reduzindo a possibilidade de experiência acadêmica completa e limitando o impacto social da formação superior.

Outro aspecto que diferencia o PUG diz respeito à maior abertura para as instituições privadas com fins lucrativos. Enquanto o Uniedu destinava a maior parte dos recursos às instituições comunitárias, o novo programa estabelece percentuais mais amplos para o setor privado-mercantil (Dias; Meneghel, 2021). Se, por um lado, isso pode aumentar o número de alunos beneficiados, por outro pode implicar em um redirecionamento de recursos públicos para IES cujo compromisso social não é regulamentado pelos princípios da Lei nº 12.881/2013, que caracteriza as comunitárias. Desse modo, há risco de que a qualidade e a presença de projetos de pesquisa e extensão

venham a ser sacrificados em prol de cursos de rápida empregabilidade, alinhando-se a lógicas de mercado (Bianchetti; Sguissardi, 2017).

Neste sentido, é importante destacar o número de estudantes cadastrados nos Programas de Assistência Financeira Estudantil do Ensino em Santa Catarina. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação, no ano de 2024, foram beneficiados 29.518 estudantes pelo PUG, 11.530 pela Uniedu e 11.830 pelo FUMDESC. Ainda é importante considerar, que no período de vigência dos programas, apenas o Uniedu concedeu 604 benefícios para a pós-graduação *Lato e Sctrito Sensu*. Isso demonstra que por ora, o modelo adotado de expansão da educação superior não contempla a pós-graduação e nem mesmo a extensão. Cabe registrar, que o Programa Uniedu está em fase de finalização, sendo totalmente substituído até o final e 2026 pelo PUG. De acordo com a SED (Santa Catarina, 2024), até 2026, a expectativa é que o investimento no programa Universidade Gratuita supere R\$ 1,2 bilhão. Até o ano de 2024, o programa investiu mais de 509 milhões, beneficiando mais de 41 mil estudantes. Destes, 38.702 estudantes estão matriculados em cursos de bacharelado, 2.983 nos cursos de licenciaturas e 903 em cursos tecnológicos. Em relação aos cursos beneficiados, o curso de Direito desponta com maior número de estudantes contemplados.

5 Análise histórico-crítica do modelo comunitário catarinense: público, privado e disputa hegemônica

A contradição mais saliente que emerge do conjunto de dados e da reconstrução histórica é a simultânea presença de elementos estatizantes e privatizantes no arranjo catarinense. Pela interpretação gramsciana, esse traço decorre do funcionamento do Estado ampliado, entendido como a totalidade dinâmica que articula sociedade política e sociedade civil. Nessa moldura, políticas e instituições formalmente públicas podem operar segundo racionalidades privatizantes; ao mesmo tempo, organizações de direito privado e sem fins lucrativos podem desempenhar funções publicizantes. O que discrimina um caso do outro não é a forma jurídica, mas a direção hegemônica: quem dirige, com quais alianças e em nome de que projeto social.

A trajetória mostra que o sentido de “comunitário” foi tecido em resposta a lacunas do poder estatal no interior, mas consolidado por meio de aparelhos privados

que traduziram interesses locais em narrativa de “interesse público”. O efeito dessa tradução é ambivalente. Por um lado, houve interiorização de oportunidades, formação de docentes, fixação de quadros e reinvestimento de excedentes que ampliaram o acesso em regiões pouco atendidas. Por outro, os mesmos mecanismos institucionais favoreceram capturas oligárquicas: conselhos e reitorias articulados a elites regionais e a governos de turno moldaram prioridades acadêmicas e orçamentárias, frequentemente alinhadas à lógica de mercado. Na gramática gramsciana, trata-se de uma guerra de posição na sociedade civil: frações dominantes ocupam de modo durável as posições de direção cultural e moral, convertendo particularismos em universalidades plausíveis, como “desenvolvimento regional” e “serviço público não estatal”.

Essa ambivalência se expressa com nitidez nas políticas de financiamento e no padrão de oferta. No plano federal, a expansão de universidades e institutos territorializou a gratuidade e introduziu contrapesos públicos relevantes. No plano estadual, consolidou-se uma tradição de subvenção à demanda por meio de bolsas, a exemplo dos artigos 170 e 171, Uniedu e, mais recentemente, o PUG. Ao focalizar o pagamento de mensalidades, com menor amarração à pesquisa e extensão, tais instrumentos tendem a privatizar o público: recursos orçamentários viabilizam consumo educacional em instituições privadas, inclusive comunitárias, enquanto dimensões não mercantis da vida universitária perdem densidade. O avanço acelerado do EaD privado, com custos unitários reduzidos e escala elevada, reforça essa dimensão ao reconfigurar o portfólio formativo para áreas de rápida empregabilidade e baixo investimento laboratorial, deslocando o centro de gravidade da missão universitária.

Não se trata de negar a contribuição das ICES; ao contrário, as evidências históricas indicam seu papel decisivo em períodos nos quais o Estado não chegou ao interior com a velocidade necessária. O ponto é evitar o nominalismo: chamar uma instituição de “comunitária” ou “pública não estatal” não garante, por si só, que produza bens públicos substantivos. A verificação há de ser empírica e orientada por critérios que traduzam, em práticas, a promessa de universalização de direitos e de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

À luz desse princípio, alguns indicadores tornam-se estratégicos. Na gestão, interessa a composição dos colegiados, com presença significativa de segmentos

comunitários não vinculados a governos ou entidades patronais, a forma de escolha de dirigentes, a existência de mecanismos de veto social e a transparência efetiva de decisões. No orçamento, importam as proporções destinadas à pesquisa e à extensão, a previsibilidade de fundos para permanência estudantil e a publicidade de contratos e convênios. No acesso e permanência, pesam os critérios redistributivos de bolsas, as metas e o monitoramento de resultados. Na oferta acadêmica, conta o equilíbrio entre cursos de alta demanda mercadológica e áreas de maior densidade científica e social, bem como a presença de projetos territoriais de extensão avaliados por impacto público. Por fim, na autonomia acadêmica, são decisivas salvaguardas contra interferências políticas e patronais sobre linhas de pesquisa e conteúdos curriculares, sobretudo quando tensionam interesses locais. Aplicados a Santa Catarina, esses critérios têm potencial de diluir as tensões observadas.

A interiorização de cursos e a capilaridade institucional foram acompanhadas de um movimento de modernização conservadora: amplia-se o acesso e se institucionaliza a categoria “público não estatal”, mas sob direção frequentemente loco-empresarial, que captura a gestão e condiciona a agenda a métricas de eficiência e escalabilidade. O ponto de inflexão aparece quando há contrapartidas públicas amarradas ao financiamento, por exemplo, pisos orçamentários vinculados à pesquisa e extensão e políticas robustas de permanência, e participação vinculante de segmentos populares na decisão. Onde isso ocorre, abrem-se brechas contra-hegemônicas no interior das próprias ICES; onde não, o arranjo tende a cristalizar a hegemonia vigente.

Os dados recentes sobre matrículas e a composição institucional reforçam esse diagnóstico. A predominância privada no total de IES, a estagnação e leve queda das matrículas presenciais e o crescimento acentuado do EaD concentram poder de agenda em atores que operam com racionalidades mercantis. O financiamento estadual, desenhado para o presencial, mitiga parcialmente esse efeito, mas, ao privilegiar o pagamento de mensalidades, pode secundarizar a produção de conhecimento e a atuação social, dimensões que, do ponto de vista da filosofia da práxis, são o núcleo do “papel social” universitário. Em termos gramscianos, a direção moral não se mede apenas por *slogans* identitários; mede-se pela capacidade material de sustentar práticas coerentes com uma concepção de mundo que universalize direitos e amplie a cidadania.

Esse pano de fundo também permite situar um debate lateral, mas relevante: a presença, ou não, de universidades populares no estado. Embora não se identifiquem, nessa análise, instituições formalmente constituídas com esse perfil e abrangência, há experiências localizadas de educação popular vinculadas a projetos de extensão, cursinhos comunitários, clínicas de direitos e programas de EJA em parceria com coletivos territoriais. Esses núcleos funcionam, muitas vezes, como sítios de contra-hegemonia: formam intelectuais orgânicos a partir das classes subalternas, disputam sentidos de “comunitário” e pressionam por reorientações orçamentárias. Sem mapeamento sistemático, financiamento estável e lugar reconhecido na gestão, porém, tendem a permanecer periféricos ou a ser absorvidos como vitrines de responsabilidade social que legitimam uma direção conservadora.

Considerações finais

À guisa de conclusão, os achados demonstram que a expansão catarinense resultou de trilhas distintas e complementares: a via federal consolidou a gratuidade e a presença pública, enquanto a via estadual ampliou a cobertura por meio da subvenção à demanda em instituições privadas, comunitárias e mercantis. Contudo, esse arranjo não garantiu, por si, a densidade pública do fazer universitário. Persistem contradições estruturais: o hiato entre o caráter formalmente público, ou comunitário, e a autonomia diante de oligarquias locais; a convivência entre interiorização e mercantilização crescente; e a conversão de recursos estatais em pagamento de mensalidades sem contrapartidas robustas em pesquisa, extensão e redistribuição. Na prática, prevalece uma modernização de baixa intensidade, uma revolução passiva em que o acesso cresce, mas a direção de classe do sistema segue intacta, sobretudo sob a hegemonia do EaD e de cursos de baixo custo.

Diante disso, o caminho de reorientação é claro. Não se trata de negar o modelo comunitário nem de idealizar o estatal, mas de deslocar o juízo do rótulo para a direção hegemônica e de atrelar recursos públicos a resultados públicos verificáveis. Impõe-se: a) condicionar repasses a metas de pesquisa e extensão e a políticas de permanência com recortes de renda, raça/cor e território; b) instituir fundos estruturantes para extensão de caráter popular; c) garantir transparência ativa de orçamentos e contratos; d) recompor

conselhos com sujeitos coletivos territoriais e mecanismos de veto; e e) proteger a autonomia acadêmica contra interferências políticas e patronais. Em paralelo, é estratégico fortalecer redes de intelectuais orgânicos das classes subalternas, docentes, técnicos, estudantes e atores comunitários, capazes de disputar agenda e orçamento com base em um léxico público substantivo.

Conclui-se, portanto, que “público”, no sentido forte, popular, não é atributo ontológico nem prerrogativa automática do aparato estatal, mas resultado de disputas materiais e simbólicas no Estado ampliado. Sob essa lente, o mesmo arranjo institucional pode operar como canal publicizante de democratização substantiva, quando ancorado em gestão participativa vinculante, redistribuição e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ou como mecanismo sofisticado de privatização do orçamento e pacificação simbólica das desigualdades, quando capturado por coalizões locais e métricas de mercado. A tarefa imediata é converter a promessa comunitária em prática mensurável: estabelecer métricas, pactos e salvaguardas que elevem a autonomia, a redistribuição e a produção social de conhecimento a critérios de financiamento e de avaliação. Só assim se aproximará, de modo consequente, uma universidade efetivamente pública, esteja ela na esfera estatal ou no tecido comunitário.

Referências

ATCON, Rudolph Philippi. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC/DES, 1966.

BARTMANN, Tatiane. Industrialização e imigração no Rio Grande do Sul: um estudo historiográfico. In: Encontro estadual de história: história, memória, patrimônio, 2012, Rio Grande. **Anais [...]**. Rio Grande: [s. n.], 23 a 27 jul. 2012. p. 1095-1102.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BITTAR, Mariluce. O ensino superior privado no Brasil e a formação do segmento das universidades comunitárias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 6, n. 2, p. 33-42, 2001.

BORDIGNON, Luciane Spanhol. Universidade comunitária: concepções e pesquisa. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 5, n. 8, p. 87-99, 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 nov. 2013. Seção 1, p. 1-2.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Universidade para Todos (ProUni)**: balanço 2023 – relatório por unidade da federação. Brasília, DF: MEC, 2024a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)**: boletins e painéis 2023 – Santa Catarina. Brasília, DF: MEC, 2024b.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. Campinas: Papirus, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Unesp, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Unesp, 2007b.

D'ÁVILA, Edison. Fundação do Ensino Superior em Itajaí: Público e Privado – cumplicidades e desavenças. **Revista Alcance**, Itajaí: Univali, ano 6, n. 2, 1999.

DE BASTIANI, Sherlon Cristina; TREVISOL, Joviles Vitório. A expansão da educação superior presencial em Santa Catarina (1990-2016). **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 3, p. 558-579, maio 2018.

DE BASTIANI, Sherlon Cristina; TREVISOL, Joviles Vitório; PEGORARO, Ludimar. A educação superior em Santa Catarina: um século de história (1917-2017). **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 47, p. 375-395, dez. 2018.

DIAS, André; MENEGHEL, Stela Maria. Os 20 anos do artigo 170 de Santa Catarina: precursor das políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis v. 39, n. 1, p. 1-17, 2021.

DURHAN, Eunice Ribeiro. **Uma política para o ensino superior brasileiro**: diagnóstico e proposta. São Paulo: NUPES, 1998.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Reflexões sobre Universidade, Pesquisa e Iniciação Científica. **Revista Brasileira de Política e Administração em Educação**, Porto Alegre v. 19, n. 2, p. 155-168, 2003.

FRANTZ, Walter. Universidade comunitária: uma iniciativa pública não-estatal em construção. In: SILVA, Enio Waldir da; FRANTZ, Walter. **As funções sociais da universidade**: o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GOULARTI FILHO, Alcides. **Formação econômica de Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

HARTMANN, Marcel. Entenda o programa de Santa Catarina que financia bolsas em universidades e incentiva a formação de novos professores. **GZH**, Porto Alegre, 16 jun. 2022.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 20 nov. 2024.

KLEINEBING, Fernanda. **Balanço de gestão**: investimentos do ensino infantil até a graduação e parceria com municípios marcaram a educação catarinense. Florianópolis: Secretaria da Educação, 29 dez. 2022.

KOCH, Zenir Maria. Sistema de avanços progressivos: a política educacional dos anos 70/80 em Santa Catarina. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 13, n. 23, p. 28-45, 1995.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LESNIESKI, Marlon Sandro. **O papel social das universidades comunitárias regionais do sul do Brasil**: contradições e consensos. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), 2024.

LESNIESKI, Marlon Sandro; TREVISOL, Marcio Giusti; SILVA, Gabrielle José da. Metodologia Histórico-Crítica em Pesquisas Educacionais: primeiras aproximações. **Educação & Realidade**, Porto Alegre v. 49, p. 01-21, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236130601vs01> Acesso em: 05 mar. 2026.

MACEDO, João Paulo. et al. Impacto dos Programas de Expansão das Universidades Federais no Perfil de Estudantes de Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, p. e230895, 2022.

MARKUN, Paulo; HAMILTON, Duda. **Muito além de um sonho**: a história da UNISUL. Tubarão: Editora Unisul, 2001.

MARTINS, Carlos Benedito. O público e o privado na educação superior brasileira nos anos 80. **Cadernos CEDES**, Campinas: Papirus, p. 63-74, 1991.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 131-148, set. 2011.

MIRANDA, Paula Roberta; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil? **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 3, p. e1421, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i15set/dez.1421. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1421>. Acesso em: 5 mar. 2026.

MORAIS, João Luis de (org.). **Perfil das Universidades Comunitárias**. São Paulo: Loyola, 1989.

PEGORARO, Ludimar. O terceiro setor e o ensino superior no Brasil: o sistema fundacional catarinense. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 179-215.

ROSSETTO, Santo. FUNDESTE – UNOESC: origens do ensino superior no oeste catarinense. **Revista Grifos**, Chapecó, n. 1, p. 7-24, jul. 1994.

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 831, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Universidade Gratuita e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Florianópolis, p. 1-3, 1 ago. 2023a.

SANTA CATARINA. Lei nº 18.672, de 31 de julho de 2023. Dispõe sobre o regime de assistência financeira estadual às instituições de ensino superior. **Diário Oficial do Estado**, Florianópolis, p. 4-6, 31 jul. 2023b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação (SED). Uniedu – Bolsas Art. 170 e 171: portarias de distribuição e relatórios consolidados 2023. Florianópolis, SC: SED, 2023d. Disponível em: <https://www.ensinosuperior.sed.sc.gov.br/index.php/uniedu-principal/distribuicao-dos-recursos-financeiros> Acesso em: 05 mar. 2026.

SANTA CATARINA. **Painel educação na palma da mão**: programas de assistência do Ensino Superior de Santa Catarina. Florianópolis: SED, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaZjQzMmMxOGYtM2MyOSooMWNkLTgzYTgtZGFjOTMoMmM4YjI1liwidCI6ImExN2QwM2JlTRiYWMTNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9>. Acesso em: 03 abr. 2025.

SCHMIDT, João Pedro. **Universidades comunitárias e o terceiro setor**: fundamentos comunitaristas da cooperação em políticas públicas. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2018.

SEMESP. **Mapa do ensino superior – edição 14:** Região Sul – Santa Catarina. São Paulo: SEMESP, 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-14/regioes/sul/santa-catarina/>. Acesso em: 8 out. 2025.

SHIROMA, Eneita Oto; MORAES, Maria Celia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Enio Waldir da. O papel da extensão no cumprimento da função social da universidade. In: SILVA, Enio Waldir da; FRANTZ, Walter. **As funções sociais da universidade:** o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. p. 123-241.

SIEWERDT, Maurício José. **Uma caixa de Pandora:** crítica à expansão do ensino superior catarinense no período 1960-2010. Florianópolis: Editoria Em Debate, 2018.

TODAS as universidades do sistema Acafe passariam a ser gratuitas. **Diário do Iguaçu**. Chapecó, 13 set. 2022. Disponível em: <https://diregional.com.br/diario-do-iguacu/2022-09-13-jorginho-mello-investira-r-16-bilhao-no-programa-faculdade-gratuita>. Acesso em: 9 mar. 2023.

TRAMONTIN, Raulino; BRAGA, Ronaldo. **As universidades comunitárias:** um modelo alternativo. São Paulo: Loyola, 1988.

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária:** o que é, como se faz. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

VIEIRA, Leida Maria Martins. **Uniplac:** a ideia de universidade como discurso de desenvolvimento. 2001. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

WEISSHEIMER, Maria Regina; VIEIRA FILHO, Dalmo. **O patrimônio cultural da imigração em Santa Catarina**. Brasília, DF: Iphan, 2011.

Recebido em: 03/04/2025
Revisões requeridas: 18/09/2025
Aprovado em: 09/03/2026

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 27 - Número 63 - Ano 2026
revistalinhas.faed@udesc.br