



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LORENA DOMINIQUE VILELA FREIBERGER

**REFORMAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÓS 1990:
UMA ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DA UTFPR EM
CORNÉLIO PROCÓPIO**

Londrina
2017

LORENA DOMINIQUE VILELA FREIBERGER

**REFORMAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÓS 1990:
UMA ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DA UTFPR EM
CORNÉLIO PROCÓPIO**

Trabalho de Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Cleide da Silva Czernisz

Londrina
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Freiberger, Lorena Dominique Vilela.

Reformas na educação superior pós 1990 : uma análise da contituição da UTFPR em Cornélio Procópio / Lorena Dominique Vilela Freiberger. - Londrina, 2017.
243 f. : il.

Orientador: Eliane Cleide da Silva Czernisz.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.
Inclui bibliografia.

1. Educação superior. - Tese. 2. Reformas educacionais. - Tese. 3. Universidade tecnológica. - Tese. I. Czernisz, Eliane Cleide da Silva. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

LORENA DOMINIQUE VILELA FREIBERGER

**REFORMAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÓS 1990: UMA
ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DA UTFPR EM CORNÉLIO
PROCÓPIO**

Trabalho de Dissertação de Mestrado
apresentado ao Programa de Mestrado em
Educação da Universidade Estadual de
Londrina - UEL, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Cleide da Silva
Czernisz
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Jani Alves da Silva Moreira
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof^a. Dr^a. Tania da Costa Fernandes
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Ferreira da Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 20 de janeiro de 2017.

“Mas nós, vibramos em outra frequência
Sabemos que não é bem assim
Se fosse fácil achar o caminho das pedras
Tantas pedras no caminho não seria ruim.”

(Outras Frequências - Engenheiros do Hawaii)

AGRADECIMENTOS

Palavras podem não expressar minha eterna gratidão por todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, participaram deste processo de mestrado. Nomeá-las pode tornar-se injusto, pois, por alguma falha, poderia deixar de citar pessoas importantes e, por isso, quero agradecer imensamente a todos que contribuíram para minha formação como ser humano. Alguns nomes, porém, não tenho como deixar de citar.

Agradeço a minha mãe Véra Lucia Vilela, pela vida, por todo amor, apoio e incentivo nos meus estudos. Sem ela, com certeza, não chegaria até aqui.

Ao meu namorado, Thiago Vasques Lázaro, que se tornou marido na tumultuada fase do mestrado, aguentou meus momentos de desânimo, fortaleceu-me e vibrou comigo nas minhas conquistas.

Às minhas tias Sônia Aparecida Vilela Oliveira, Célia Maria Vilela, ao meu tio Altair Oliveira, aos primos, primas e amigos, por compreenderem as ausências, o cansaço e me incentivarem sempre.

Agradeço à minha orientadora Eliane Cleide da Silva Czernisz, ser humano iluminado, que compartilhou seu conhecimento de forma sublime, incentivou-me e acreditou nesta pesquisa e na pesquisadora.

Agradeço às professoras Jani Alves da Silva Moreira, Tânia da Costa Fernandes e Ana Lúcia Ferreira da Silva, que compuseram a banca e ajudaram, com sugestões, a lapidar a pesquisa.

Agradeço ao Emilson José Rosa, técnico administrativo do programa de mestrado em educação, por todo auxílio nesses dois anos.

Não poderia deixar de agradecer aos amigos que fiz no decorrer desta caminhada, em especial à Claudiane Erram, Elaine Vieira e Anilton Diogo dos Santos, pessoas essenciais e parceiras de luta, angústias e alegrias.

Agradeço também a companhia diária dos meus “bebês dogs”, que fazem o meu dia a dia ser mais leve e doce.

Por último, mas não menos importante, sou grata a todos os pesquisadores que utilizei para referenciar este estudo, pois a pesquisa é o resultado das nossas leituras e de todo processo dialético que envolve o ler, o compreender e o questionar.

FREIBERGER, Lorena Dominique Vilela. **Reformas na educação superior pós 1990: uma análise da constituição da UTFPR em Cornélio Procópio**. 2017. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

Nesta pesquisa, analisa-se a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus de Cornélio Procópio – a partir das reformas educacionais dos anos de 1990. Para tanto, buscou-se responder às seguintes problemáticas: Como ocorreu a redefinição da Educação Superior diante das reformas educacionais dos anos de 1990? Como a Rede Federal de Educação Superior passou a constituir-se neste processo? Quais elementos políticos, econômicos e educacionais nortearam a constituição da UTFPR? Que alterações ocorreram no CEFET de Cornélio Procópio com a transformação em Universidade Tecnológica? Assim, a dissertação ocupa-se em destacar as especificidades da educação superior, levantar e analisar as características da Rede Federal de Educação Superior, discutir as alterações promovidas no processo de transformação do CEFET em UTFPR, debater o impacto destas reformas na UTFPR Campus de Cornélio Procópio, Estado do Paraná. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizadas discussão bibliográfica e análise de documentos, a fim de se compreender a política de educação superior e, de forma específica, entender-se como a universidade brasileira está se adaptando aos arranjos da sociedade capitalista, que tipo de formação ela está proporcionando e até que ponto está vinculada ao processo de mercantilização da educação. Como conclusão, observou-se que a UTFPR, não diferentemente de outras Universidades Públicas e da Rede Federal, está permeada por políticas que visam a uma instituição voltada a contemplar objetivos econômicos e sociais, e, no caso da única Universidade Tecnológica do Brasil, oferecer uma formação que atenda às necessidades e especificidades tanto de desenvolvimento econômico regional como do nacional. Particularmente, na UTFPR de Cornélio Procópio, observou-se avanços na estrutura física e nos recursos humanos, presença de cursos para atender às demandas regionais e a constituição de uma universidade que já vinha se preparando para todas as alterações que o processo de transformação de CEFET-PR em UTFPR demandou.

Palavras-chave: Educação superior. Reformas educacionais. Universidade tecnológica.

FREIBERGER, Lorena Dominique Vilela. **Post 1990 Higher education reforms: an analysis of the constitution of the UTFPR of Cornélio Procópio.** 2017. 243 p. Dissertation (Master's in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

In this research, we analyze the transformation of CEFET-PR into Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Federal Technological University of Paraná) - Campus of Cornélio Procópio – based on the educational reforms of the 1990's. To do so, we tried to answer the following questions: How did Higher Education redefine itself after the educational reforms of the 1990's? How was the constitution of the Higher Education Federal Network during this process? Which political, economic and educational elements guided the constitution of the UTFPR? Which changes occurred in the CEFET of Cornélio Procópio after becoming a Technological University? The objective of this dissertation is to highlight the specificities of Higher Education, to survey and analyze the characteristics of the Higher Education Federal Network, to discuss the changes promoted by the transformation of CEFET into UTFPR and to debate the impact of these reforms on the UTFPR Campus of Cornélio Procópio, Paraná State. We used a bibliographic review and documents analyses to understand the higher education policy and, more specifically, to see how Brazilian universities are adapting themselves to the arrangements of the capitalist society, what type of education they are offering to students and to what extent this education is connected to the mercantilization process of higher education. In conclusion, we observed that UTFPR, like other Public and Federal Universities, is permeated by policies oriented towards social and economic objectives, and, in the case of the only Brazilian Technological University, towards offering an education that meets the needs and specificities of both regional and national economic development. Particularly at UTFPR Cornélio Procópio, advances in its physical structure and human resources were observed as well as in the presence of courses to meet regional demands and the constitution of a university that was already preparing itself for the changes demanded by the process of transforming CEFET-PR into UTFPR.

Key words: Higher education. Educational reforms. Technological university.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades	115
Gráfico 2 – Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	123
Gráfico 3 – Cursos Tecnológicos ofertados no Campus Cornélio Procópio com base nas matrículas do 2º Bimestre de cada ano	214
Gráfico 4 – Cursos de Bacharelado ofertados no Campus de Cornélio Procópio com base nas matrículas do 2º Bimestre de cada ano	214
Gráfico 5 – Estrutura Física do Campus de Cornélio Procópio	218
Gráfico 6 – Comparativo da qualificação Docente do Campus de Cornélio Procópio.....	219

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos analisados na dissertação.....	30
Quadro 2 - Quantidade de Pesquisas Encontradas no Banco de Dados da ANPED.....	32
Quadro 3 - Produções da Base de Dados da ANPED do período de 2000-2015	33
Quadro 4 - Produções da Base de Dados da CAPES em março de 2016.....	36
Quadro 5 - Produções da Base de Dados da CAPES em julho de 2016	40
Quadro 6 - Produções encontradas no Google Acadêmico	42
Quadro 7 - Cursos ofertados na UTFPR campus Cornélio Procópio	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMUNOP	Associação dos Municípios do Norte do Paraná
ANP	Agência Nacional do Petróleo
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana
CEDATE	Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COFOP	Programa Especial de Formação Pedagógica
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONCEFET	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
COUNI	Conselho Universitário
CSTs	Cursos Superiores de Tecnologia
DEPEX	Departamento de Extensão
EMEC	Sistema de Regulação do Ensino Superior do MEC
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNES	Fórum Nacional de Educação Superior
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
GTEEI	Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial

IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Institutos Federais
IFES	Instituto Federal de Ensino Superior
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDEI	Lei Orgânica do Ensino Industrial
Lula	Luiz Inácio Lula da Silva
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Iniciação Científica
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Tecnológica e Inovação
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROAP	Programa de Apoio à Pós-Graduação
PROEM	Programa de Empreendedorismo e Inovação
PROEX	Programa de Excelência Acadêmica
PROFOP	Programa Especial de Formação Pedagógica
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional
PROSUP	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEED	Secretaria de Educação – Estado do Paraná
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TECXEL	Centro de Excelência em Educação Profissional
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	ANÁLISE DE DOCUMENTOS	28
1.2	BALANÇO DA PRODUÇÃO.....	31
1.2.1	Balanço das Pesquisas Apresentadas na ANPED.....	32
1.2.2	Balanço da CAPES	35
1.2.3	Teses e Dissertações no Google Acadêmico.....	41
2	POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR	44
2.1	REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: ALTERAÇÕES ECONÔMICAS E O REFLEXO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	45
2.2	A GESTÃO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E AS REFORMAS IMPLEMENTADAS NO PERÍODO DE 1995 A 2002.....	52
2.2.1	O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.....	60
2.2.2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96	63
2.2.3	O Plano Nacional de Educação 2001/2011.....	68
2.2.4	As orientações dos documentos para a educação superior: uma análise do implícito e do explícito.....	72
2.3	A GESTÃO LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA E UM NOVO PROJETO DE GOVERNO	80
2.3.1	A Proposta de Elaboração do Atual Plano Nacional de Educação	90
2.3.2	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE	94
2.3.3	O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.....	95
2.4	DILMA ROUSSEFF E A PROPOSTA DE CONTINUIDADE	98
2.4.1	Plano Nacional de Educação 2014/2024	105
3	A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A UTFPR: OS REFLEXOS DAS REFORMAS POLÍTICAS NOS ÚLTIMOS 20 ANOS	113
3.1	A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	118

3.2	DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA UTFPR.....	124
3.2.1	Regimento Geral da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.....	138
3.2.2	O Projeto Político Pedagógico Institucional.....	141
3.2.3	O Plano de Desenvolvimento Institucional.....	147
3.3	A CIDADE DE CORNÉLIO PROCÓPIO	151
3.4	UTFPR DE CORNÉLIO PROCÓPIO	152
3.5	RELATÓRIOS DE GESTÃO.....	155
3.5.1	Relatório de Gestão 2001	156
3.5.2	Relatório de Gestão 2002	159
3.5.3	Relatório de Gestão 2003	161
3.5.4	Relatório de Gestão 2004	164
3.5.5	Relatório de Gestão 2005	167
3.5.6	Relatório de Gestão 2006	171
3.5.7	Relatório de Gestão 2007	173
3.5.8	Relatório de Gestão 2008	176
3.5.9	Relatório de Gestão 2009	182
3.5.10	Relatório de Gestão 2010.....	186
3.5.11	Relatório de Gestão 2011	191
3.5.12	Relatório de Gestão 2012	195
3.5.13	Relatório de Gestão 2013	198
3.5.14	Relatório de Gestão 2014	200
3.5.15	Relatório de Gestão 2015	203
3.6	CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS: UM COMPARATIVO DA EVOLUÇÃO INSTITUCIONAL.....	207
4	CONCLUSÃO	222
	REFERÊNCIAS.....	226

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação tem sido considerada responsável pelo desenvolvimento econômico e social do país. As políticas educacionais implementadas da educação básica à superior devem ser analisadas e questionadas dentro dos contextos econômico, social, cultural e político da sociedade, para que possamos compreender as concepções que orientam tais políticas, assim como aludir os rumos que a educação brasileira está seguindo.

A Educação Superior, foco de análise nesta dissertação, é responsável tanto por formar professores nos cursos de licenciaturas, que estarão incumbidos de incentivar e transmitir o conhecimento às futuras gerações, como também profissionais das mais diversas áreas, os quais podem atender à sociedade como um todo, em todos os segmentos. Assim, a universidade, respaldada pelo importante encargo de produzir e transmitir conhecimento, tem sua função social, pois, ao formar indivíduos capazes de utilizar o conhecimento adquirido, que favoreça a sociedade e não apenas alguns, esta instituição difunde e torna todo o conhecimento lá produzido um patrimônio público. Todavia, na sociedade capitalista, esta produção, pela necessidade de lucro, ganha novos arranjos. De acordo com Silva Junior e Sguissardi (2001), a universidade tem se tornado um espaço competitivo e assumido características de empresa.

A universidade, desamparada financeiramente pelo Estado, que deveria ser o seu provedor, neste contexto, passa a ser regida pela lógica do lucro e da competitividade e, para continuar funcionando, o conhecimento nela produzido é vendido para empresas em forma de tecnologia, de processos produtivos, de protótipos, transformando o conhecimento em algo material que pode ser comercializado de acordo com o interesse de quem o detém. Mancebo (2015, p.12) argumenta que:

A produção de ciência, tecnologia e inovações tecnológicas são imprescindíveis para que o capitalismo possa renovar-se e ampliar sua margem de riqueza. As universidades ocupam, portanto, um papel destacado no processo de produção de conhecimento-mercadoria, isto é, aquele que, tornando-se tecnologia e inovação tecnológica, agrega maior valor aos produtos consumidos no mercado interno ou para exportação.

Desta forma, destacamos a importância de conceber análises e pesquisas sobre o sentido assumido pela educação superior, uma vez que é preciso compreender a educação de nível superior com todas as interferências que ela recebe para sua constituição.

O interesse no assunto tem como mote o curso de Pedagogia e foi aprofundado na Iniciação Científica. O ingresso no mestrado se deu com um projeto que tinha como intenção discutir as reformas educacionais na Educação Superior e, após sua análise, foi sugerido discutir como tais reformas atingiram as Universidades Federais, o que levou a pensar na UTFPR. A escolha pelo campus de Cornélio Procopio acabou se dando pela proximidade, e por ser a cidade da autora.

Esta pesquisa, portanto, propõe-se a levantar e discutir os elementos decorrentes dos arranjos políticos e econômicos que fundamentam a sociedade capitalista e refletem nas universidades que, de espaço de difusão do conhecimento, passaram a ser mais um braço do capitalismo, indo ao encontro dos interesses do mercado, como observado por autores como Neves (2006), Sguissardi (2008), Silva Junior e Sguissardi (2001) e Chauí (2003).

Assim, compreendemos que não há como falar em educação sem contextualizá-la com questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Afinal, a educação está relacionada ao desenvolvimento histórico da sociedade. Por esta razão, analisar a relação entre sociedade, Estado, políticas públicas e o papel da educação superior no contexto capitalista, é fundamental, pois a educação não pode ser pensada separada do contexto societário mais amplo no qual está inserida.

Entendemos, pela obra de Cury (1989), que a educação se desenvolve na sociedade capitalista que, dividida em classes, explicita as contradições e os antagonismos sociais e, ainda, que, pela escolarização, também oferece condições que possibilitarão ao homem viver nesta sociedade. Cumpre reforçar que a educação superior, juntamente com a educação básica, tem respondido às necessidades de valorização do capital e passado a ser determinada pelo modo de produção da vida material.

Posto isso, destacamos a necessidade de estudar as políticas públicas educacionais, buscando compreender, de forma específica, como a universidade brasileira está se adaptando a este processo produtivo, que tipo de formação ela está proporcionando e até que ponto está vinculada ao processo de mercantilização da educação. Nosso o foco é a UTFPR – Universidade Tecnológica

Federal do Paraná -, única universidade tecnológica brasileira. A Universidade Tecnológica possui, além das características próximas às de outras universidades públicas, como atividades de ensino, pesquisa e extensão, uma forte atuação na prestação de serviços e uma vinculação bastante próxima de empresas pelo fato de ser, tradicionalmente, reconhecida como instituição voltada à profissionalização.

A Universidade Tecnológica, antigo Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET – tornou-se Universidade Tecnológica, ampliando sua função social e seu trabalho. Estes elementos sustentam os questionamentos que traduzem os problemas que engendram a discussão nesta pesquisa: Como ocorreu a redefinição da educação superior a partir das reformas educacionais dos anos de 1990? De que maneira a Rede Federal de Educação Superior passou a constituir-se neste processo? Quais elementos políticos, econômicos e educacionais nortearam a constituição da UTFPR? Que alterações ocorreram no CEFET de Cornélio Procópio com sua transformação em Universidade Tecnológica?

O objetivo geral da pesquisa é analisar a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus de Cornélio Procópio – a partir das reformas educacionais dos anos de 1990. De modo específico, são também objetivos desta pesquisa: Contextualizar as reformas educacionais pós anos 1990, destacando as características da educação superior; Levantar e analisar as características da Rede Federal de Educação Superior; Examinar e debater as alterações promovidas no processo de transformação do CEFET em UTFPR; e Discutir o impacto destas reformas na UTFPR, Campus de Cornélio Procópio, Estado do Paraná.

Entendemos que, neste contexto, o papel do Estado é parte significativa neste estudo, posto que este, na sociedade capitalista, no que é considerado de cunho social: educação, saúde, transporte e cultura, transfere para outras instâncias – o privado – a incumbência de manter e administrar o referido setor social, assumindo o papel de controlador e de fiscalizador. Vejamos:

Nesse sentido, as políticas educativas só podem ser adequadamente analisadas se houver um entendimento profundo do Estado moderno num sentido mais amplo, assim como do Estado situado numa determinada particularidade histórica e social (MASSON, 2013, p. 66).

Para melhor compreensão, bem como para se entender a relação entre Estado¹ e educação, destacamos Nascimento (2010, p. 41) que, ao analisar o conceito de Estado para Marx e Engels, comenta que o Estado é um “[...] instrumento de dominação política de uma classe sobre a outra, nascido com a necessidade de refrear os antagonismos de classes, sendo fruto desses conflitos”, pois, o Estado nasce da própria sociedade e aparece como uma forma autônoma, representando um interesse comum. No capitalismo, porém, ele representa os interesses da classe dominante, fazendo um papel de mediador entre os interesses desta classe e os da classe trabalhadora.

No contexto capitalista, o Estado funciona com características de mercado, desenvolvendo suas ações na lógica da competitividade, lucro, redução de autonomia, intensificação do trabalho, etc. Reduz o seu papel de executor e passa a ser regulador. Conforme expressou Masson (2013, p. 66): “O Estado entendido como sistema de comando político do capital cumpre o papel predominante de amenizar as contradições recalcitrantes da própria lógica da reprodução e ampliação do capital, sem, contudo, superá-las.” Por conseguinte, o Estado na sociedade capitalista acaba tendo um papel contraditório, uma vez que as esferas pública e privada estão sempre conexas à manutenção do sistema de acumulação. A escola contribui neste processo, formando trabalhadores para atender ao sistema de acumulação. De acordo com Silva Júnior e Sguissardi (2001, p. 95),

Ao final, o Estado capitalista, ao garantir o “bem público”, garante, no âmbito político, jurídico e ideológico (o liberalismo sobre o qual se assenta) a exploração do capital sobre o trabalho, a exploração de uma minoria da sociedade sobre a sua grande maioria.

Verifica-se que, na sociedade capitalista, o trabalho é produto de exploração, produzido pelo trabalhador e fonte de lucro para os detentores do capital. No capitalismo, o Estado valoriza o capital e lucra por meio de acordos e mediação política.

¹ Höfling (2001, p. 31) também traz contribuições sobre o Estado. A autora define o Estado “[...] como conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e o Governo, como conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.”

Para Silva Junior e Sguissardi (2001, p. 98),

O modo de produção capitalista, portanto, necessita constantemente de transformações, imprescindíveis para sua própria manutenção. O Estado, nesse sistema, ocupa lugar central e, portanto, ainda que com autonomia relativa sobre as classes sociais – como representante de todas elas -, orienta, induz ou faz tais transformações no âmbito da produção, da economia, da política e, mesmo, da cultura – onde se situa a educação - e possibilita explicitar-se o *fetichismo* do Estado e a contradição entre o capital e o trabalho, bem como as contradições que instituem a sociedade.

Por isso, para conceber o trabalho hoje na sua relação com a educação, é preciso retomar seu significado.

O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano (RAMOS, 2008, p. 3-4).

Nota-se que o trabalho adquire outro sentido nas sociedades capitalistas, pois, sua forma hegemônica ocorre pela venda e compra da força de trabalho, regulada contratualmente na forma de emprego. Logo, há uma mudança no sentido do trabalho, que passa a ser uma atividade exploradora do trabalhador e a visar lucratividade e obtenção de vantagens para o capitalista. Marx e Engels (2011, p. 30) contribuem para esta reflexão, quando afirmam que:

A força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é, portanto, a atividade vital peculiar ao operário, seu modo peculiar de manifestar a vida. E é esta atividade vital que ele vende a um terceiro para assegurar-se dos meios de subsistência necessários.

Masson (2013, p. 65) esclarece que há, neste processo, uma relação contraditória entre capital e trabalho, porquanto:

A relação antagônica entre capital e trabalho gera contradições em todo complexo social geral, por isso, a análise da relação entre base e superestrutura é fundamental para a compreensão do modo de produção e sua articulação com as formas de consciência social (religião, filosofia, educação etc.).

Os trabalhadores passam a assumir como responsabilidades aquelas que são determinadas no âmbito da produção. Por este motivo, buscam constante qualificação, entendendo ser seu dever manter-se capacitado para trabalhar. Conforme Saviani (2005, p. 243), “[...] o desenvolvimento material põe novas exigências no que se refere aos processos formativos, em geral, e à qualificação da força de trabalho, especificamente.”

As análises de Harvey (1994) são ilustrativas para a compreensão sobre a organização científica do trabalho, que, segundo o autor, é um desenvolvimento histórico e atendimento a um objetivo na formação do trabalhador.

Para Harvey (1994), o modelo Fordista baseava-se em uma produção em grande escala que, com a inserção de esteiras no espaço fabril e por meio de atividades repetitivas, exigia conhecimento maquinal do trabalhador, o qual era explorado com jornadas exaustivas e com movimentos repetitivos.

Observamos que o modelo Taylorista, que visava à otimização da produção, à mecanização do trabalho e ao controle do tempo, foi universalizado e combinado com as técnicas de administração científica tayloristas. Esta junção reduziu o aspecto maquinal, intensivo e especializado do trabalhador e passou a cobrar deste um saber técnico.

Segundo Harvey (1994), o toyotismo sucedeu o sistema de produção fordista-taylorista. O Sistema Toyota de Produção foi concebido para eliminar absolutamente o desperdício e superar o modelo de produção em massa americano. No toyotismo, é exigido do trabalhador maior flexibilidade e conhecimento tecnológico, capacidade para programação e controle maquinal, o que pressupõe uma formação com melhor nível de escolaridade. Em razão disso, o toyotismo passou a ser chamado também de acumulação flexível². Para além de conhecimento técnico sobre o fazer, passou-se a exigir uma alta carga de características subjetivas do trabalhador.

Ao analisar tais modelos de organização científica do trabalho, constata-se que os conhecimentos envolvidos no âmbito da produção, passaram a

² Para o autor: “A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 1994, p.140).

ser considerados prioridade estratégica pelos empregadores e a ser tratados como mercadoria.

A produção organizada do conhecimento passou por notável expansão nas últimas décadas, ao mesmo tempo que assumiu cada vez mais um cunho comercial (como provam as incômodas transições de muitos sistemas universitários no mundo capitalista avançado de guardiões do conhecimento e da sabedoria para produtores subordinados de conhecimento a soldo do capital corporativo) (HARVEY, 1994, p. 151).

As exigências de um conhecimento útil aos padrões capitalistas fazem com que as universidades se adaptem a estes novos padrões, criando novos cursos, valorizando o conhecimento que pode retornar como lucro, buscando ser produtivas e eficientes. Tal dado é confirmado por Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 19): “Na perspectiva de reestruturação capitalista em curso, a universidade administrada passa a ser entendida como *lócus* da formação de profissionais.” Verifica-se, então, a formação do indivíduo para produzir mais e melhor, aspecto que pode ser percebido também no comentário de Neves (1999, p. 16),

[...] os sistemas educacionais, no mundo capitalista contemporâneo, respondem de modo específico às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que se consubstanciam numa demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produzido.

Trata-se de uma lógica educativa afinada com os objetivos do mercado que são também norteadores das propostas educativas dos cursos que são desenvolvidos na universidade. Segundo a discussão desenvolvida por Lombardi (2012, p. 109-110), é preciso uma inversão desta lógica, o que leva o autor a afirmar que:

No processo revolucionário, portanto, a educação é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, a partir deles, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo.

Neste sentido, a educação tem uma função muito bem definida. Ao invés de difundir o saber sistematizado, formar um cidadão crítico, capaz de compreender a sua realidade, esta passa a ter foco mercadológico, preparar para desenvolver e assumir os interesses do capital. Na educação superior, não é diferente, visto que nela são formados os profissionais demandados pelo

desenvolvimento econômico que vão transformar o conhecimento acadêmico em mercadoria, ideia também discutida por Sguissardi (2008), Neves (2006) e Souza (2013).

A este respeito, cabem aqui as reflexões de Cury (1989), uma vez que discorre sobre a importância das categorias de análise, contradição, totalidade, reprodução, mediação, hegemonia, as quais possibilitam analisar o processo educativo que, como parte integrante da constituição da sociedade capitalista, passa por todas as contradições existentes neste cenário.

Entendemos que a educação superior e sua análise devem partir de uma totalidade histórica e social, razão que reforça a utilização das categorias elaboradas por Cury (1989, p. 26-27), pois:

[...] oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade. As categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação.

Nesta defesa de partir da realidade desta totalidade, Marx e Engels (2009, p. 58) argumentam que, “[...] não se explica a práxis a partir da ideia, explicam-se as formações das ideias a partir da práxis material e chega-se, em consequência disso, ao resultado [...].” Assim, nossa discussão parte da realidade concreta objetiva, de como se encontra a Educação Superior hoje para, desta realidade, buscar novos caminhos, pois a práxis envolve a sociabilidade.

De acordo com Netto e Braz (2008), a práxis são todas as objetivações humanas. Para os autores, o homem é produto e criação.

A categoria da práxis permite aprender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além de suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um mundo social, humano enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano (NETTO; BRAZ, 2008, p. 44).

A práxis inclui todas as objetivações humanas, sendo elas materiais ou ideais: trabalho, educação, política, ética, uma vez que “[...] o homem é o sujeito histórico-social que, pela sua práxis objetiva, produz a realidade (e também por ela é produzido, o que possibilita o conhecimento da mesma” (CURY, 1989, p. 37).

A existência histórica efetiva-se pelas práticas constituídas nas esferas da ação humana, das relações sociais, do trabalho, da cultura, e a educação tem o propósito de preparar para o mundo do trabalho e desenvolver a sociabilidade. Para Severino (2001, p. 72), “[...] a educação é uma prática social e política cujas ferramentas são elementos simbólicos, produzidos e manuseados pela subjetividade e mediados pela cultura.”

Desta forma, cumpre analisar-se, na totalidade, a educação, que necessita de uma compreensão da sua realidade e dos seus arranjos políticos e históricos, em uma concepção histórica, que desvele todo o contexto real, racional e que não inverta esta realidade. De acordo com Marx e Engels (2009, p.59-60): “Toda concepção de história até hoje ou deixou, pura e simplesmente, por considerar essa base real da história, ou viu nela apenas algo secundário e sem qualquer conexão com o curso histórico.”

Visando explicitar as contradições sociais e históricas, Cury (1989, p. 69) destaca que:

A educação carrega consigo contradições que existem nela mas não nascem só dela. Na articulação dos seus elementos com os elementos que estão nela é que se pode visualizar a função específica da educação e qual a sua parte de contribuição para a (re)produção de (velhas) relações sociais no conjunto das relações sociais de produção existentes.

Compreendemos que as relações permeiam toda a sociedade e norteiam também a educação, diferenciando-a conforme a classe social a que pertencem os indivíduos, fato que se faz por meio da hegemonia, “[...] enquanto direção intelectual da sociedade, é o momento consensual das relações de dominação” (CURY, 1989, p. 54).

A hegemonia encontra-se presente na relação desigual estabelecida entre a burguesia e os trabalhadores, em que é permitido que os trabalhadores possam ter acesso a alguns direitos, desde que não afetem ou desestabilizem os interesses da classe dominante. Conforme Cury (1989, p. 48), “[...] direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, que articula seus interesses particulares com os de outras classes, de forma que esses interesses se tornem um interesse geral.”

No campo educacional, seguindo a lógica da hegemonia, encontramos as universidades, que hoje são reconhecidas como espaço de

desenvolvimento científico e tecnológico importante para o capitalismo. Assim, ao mesmo tempo em que a universidade pública é difusora do conhecimento sistematizado e local de produção científica, ela também se revela produtora de patentes e tecnologias, voltadas à ciência aplicada, pragmática e produtivista, como discutem Silva Junior e Sguissardi (2001), Neves (1999), Dourado, Oliveira e Catani (2003). Este processo acaba por alterar a identidade da universidade, que passa a seguir um caminho voltado para produção imediata, como explicitam Silva Junior e Sguissardi (2001, p.103),

O processo acadêmico-científico, no caso da educação superior, torna-se mercadoria e tende a reificar-se, como qualquer outra mercadoria, apesar de sua especificidade, o que, sem dúvida, tende a alterar a identidade desse tipo de instituição e suas formas de existência como resultado imediato.

Desta forma, a universidade, vinculada ao mundo produtivo, acaba sendo direcionada a formar o cidadão trabalhador de interesse dos setores privados e também a produzir a ciência necessária aos arranjos produtivos. Ferreira (2010, p. 2) reforça que a universidade ganha outras características, posto que tem que produzir um conhecimento útil e com valor econômico agregado.

A universidade relevante passa a ser aquela que pode ser útil, flexível, empreendedora e inovadora e que, além disso, forma para o mercado de trabalho, assegurando, em tese, maior empregabilidade; passa a ser também aquela que desenvolve pesquisas que produzirão valor econômico, ou seja, aquelas que darão retorno em termos do investimento realizado, uma vez que estão submetidas às demandas, orientações e aos controles de qualidade externos à comunidade acadêmica e ao próprio campo científico.

Sob tal ótica, a universidade pode secundarizar as ciências humanas, não expressando interesse em cursos que não objetivem gerar lucro para o mercado, já que inclusive financiamentos para seu desenvolvimento terão participação do setor privado.

Conforme verificado em Libâneo (2003), entendemos que, como estratégia de sobrevivência, estas instituições acabam se adaptando a este novo processo produtivo, com o objetivo de gerarem conhecimentos científico-tecnológicos necessários à competitividade das empresas do mercado global. Isso

porque as universidades são “úteis” na medida em que correspondem aos desafios do mundo atual: satisfação dos clientes, produtividade, redução de custos.

A análise do assunto nesta direção também tem sido realizada por Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 19-20):

Nessa ótica capitalista, só é produtiva a universidade que vincula sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação, ou seja, subordina sua produção acadêmica formal e concretamente às demandas e necessidades do mercado e do capital. Tal lógica tem implicações efetivas no campo universitário, ao minar as bases da universidade como espaço privilegiado de produção de conhecimento.

Neste sentido, compreendemos que as universidades possuem papel importante na reprodução das relações sociais, pois é nelas que serão oferecidos os cursos superiores cujo currículo pretende a formação de um determinado homem e cidadão, a qual, necessariamente, leva em consideração um direcionamento presente na sociedade, determinado pelo grupo hegemônico. Entendemos, conforme Cury (1989, p. 58), que este processo também contribui:

[...] efetivamente para a reprodução das relações sociais e sua consolidação caso se tornem elementos mediadores entre a estrutura econômica capitalista e a conquista de um espaço: o da consciência do saber, ambos transformados em forças produtivas.

A educação possibilita a reprodução de ideias e valores disseminados na sociedade, o que contribui para a autoconservação do sistema de acumulação, visto que, pela educação, ocorre o reforço de uma visão de mundo e da sociabilidade. Por isso, vale retomar Cury (1989, p. 39) que esclarece

A reprodução de suas relações implica mais do que uma (re)produção de coisas. Implica a tentativa de reproduzir o movimento do capital social como um todo. Assim, essas relações não se produzem e se reproduzem apenas na empresa, mas também no mercado, no dia-a-dia, na família, na arte, na ciência, na Igreja, no exercício e na educação.

Com a tendência de tudo ser transformado em mercadoria na sociedade capitalista, a educação torna-se objeto de exploração de mais-valia ou de valorização (SGUISSARDI, 2008). Assim, a educação e o conhecimento passam a ser vistos como insumos necessários à produção de outras mercadorias.

Surge então um estrato altamente privilegiado e até certo ponto poderoso da força de trabalho, à medida que o capitalismo depende cada vez mais da mobilização de forças de trabalho intelectual como veículo para mais acumulação (HARVEY, 1994, p. 175).

Nesta configuração econômica, a universidade, como preceptora da formação de mão de obra, precisa gerar profissionais graduados e preparados para este novo padrão de inovações tecnológicas, como é o caso de novos cursos que são criados para suprir a demanda do mercado, a saber: engenharia petrolífera, engenharia da computação, automação industrial, entre outros. Silva, Czernisz e Perrude (2010, p. 6) esclarecem que esta mão de obra específica é utilizada para “[...] ocupar os novos espaços gerados pelas transformações dos avanços tecnológicos, decorrentes da reestruturação do sistema produtivo e do desenvolvimento capitalista.”

O mercado, porém, com um leque maior de profissionais ao seu dispor, tende a adotar rígidos padrões de seleção, estabelecendo maior competitividade. Outra dificuldade é que, às vezes, as inovações tecnológicas, instituídas para reduzir custos e agilizar a produção, geram uma mão de obra excedente, composta até por profissionais que se formaram para atender às solicitações do mercado. É o que Harvey (1994) define como desemprego estrutural.

O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalhos mais flexíveis (HARVEY, 1994, p.143).

Como o mercado brasileiro não tem sido capaz de absorver esta quantidade de trabalhadores aptos a ingressarem no mercado de trabalho, os setores empresariais, a mídia e as universidades, tentando camuflar esta incapacidade, apontam a baixa qualificação como responsável pelo desemprego ou mesmo pelo crescente processo do exercício de trabalhos precários. Como se vê, não é somente a escolaridade que garante um posto de trabalho, pois esta questão está vinculada ao investimento ou à falta dele, em questões maiores, políticas, econômicas e sociais.

Entendemos que, embora as universidades estejam se colocando como mais um instrumento da sociedade capitalista, formando profissionais

“qualificados” para o mundo do trabalho e suprindo as novas exigências desta sociedade na formação de indivíduos adaptados a esta era globalizada, tecnológica, informatizada, imediata, pragmática e mercadológica, sozinhas, não conseguem garantir colocação no mercado de trabalho para todos que elas formam.

Apesar disso, é preciso reforçar que a educação pode desempenhar um duplo papel na sociedade: adaptar os indivíduos às relações existentes ou servir de instrumento de enfrentamento, uma vez que “[...] a educação ajuda a elaborar essa forma de pensar que, convertida em mediadora, torna-se valioso instrumento de transformação social” (CURY, 1989, p. 67). Já para Almeida e Silva (2013, p. 35) a “[...] universidade e a pesquisa são centros difusores de ideologia conforme o saber que se produz O papel do intelectual orgânico, apresentado por Gramsci e discutido pelos autores, é o de integrar estrutura e superestrutura³. Neste sentido,

A ciência torna-se, portanto, meio de apropriação e de expropriação econômica e cultural. Os intelectuais, apropriando-se do conhecimento e detendo os instrumentais para produzi-lo e transmiti-lo, contribuem para explicar, conservar ou transformar a sociedade na qual estão inseridos. A universidade, na sua correlação com os meios de produção material, reproduz e corresponde às necessidades sociais, conforme influências dos grupos organizados defensores dos interesses de classe (ALMEIDA; SILVA, 2013, p. 41-42).

A universidade, representada por seus intelectuais orgânicos, pode posicionar-se frente à interdependência das forças políticas, pois espera-se que estes possam manifestar-se e não seguir uma cartilha estabelecida. Devem lutar pela preservação de uma universidade que preze por um ensino em prol da sociedade como um todo. Por isso, urge que os profissionais da educação busquem compreender todo o processo histórico e não acatem, sem ao menos questionar, os programas governamentais disfarçados de estratégias. A fim de que os discursos sobre qualificação, escolarização e capacitação para inserção no mercado de trabalho não se constituam apenas questão ideológica capitalista, atribuindo os

³ Neves (2005, p. 21-22), ao apresentar o conceito de estrutura e superestrutura em sua obra: “A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso”, esclarece que: “Nas sociedades capitalistas, o poder emana das relações de produção na sociedade civil (estrutura) e é exercido pelo Estado, ou sociedade política (superestrutura política), forma ético-política de garantia da dominação da classe expropriadora sobre a classe expropriada ou trabalhadora. Considerando a relação de indissociabilidade entre estrutura e superestrutura na história, pode-se afirmar que o desenvolvimento das sociedades capitalistas vem-se constituindo no resultado provisório das tentativas das classes sociais de resolução de uma dupla e concomitante ordem de contradições: a contradição entre socialização do trabalho e apropriação privada do trabalho social e a contradição entre socialização da política e apropriação individual ou grupista do poder.”

problemas referentes à crise do trabalho aos próprios trabalhadores, é preciso que se promova uma formação humana e integral e não apenas restrita ao mercado de trabalho.

Quando se menciona formação humana, esta é compreendida com base no conhecimento da realidade objetiva, considerando todas as contradições que envolvem a sociedade capitalista e as desigualdades que dela surgem, para que, da realidade concreta, seja possível lutar pela transformação desta. Tonet (2006, p. 8), ao discursar sobre a contradição gerada na sociedade capitalista, produzida pela desigualdade real e igualdade formal, reforça que isso não se dá separadamente, visto que são partes de uma totalidade.

Isto reflete no âmbito da educação sob a forma de uma contradição entre o discurso e a realidade objetiva. O primeiro proclama uma formação integral, isto é, livre, participativa, cidadã, crítica para todos os indivíduos. O segundo proclama, no seu movimento real, a impossibilidade dessa formação.

Sendo assim, a formação humana que defendemos é aquela em que o aluno pode entender todas as contradições que envolvem a sociedade capitalista e, neste processo, entender-se como parte, para então, por meio do conhecimento adquirido, buscar a transformação da sociedade. Para Tonet (2006, p. 11), a atividade educativa:

[...] implica desenvolver atividades que incentivem as pessoas a participar ativamente das lutas sociais que estejam articuladas com a transformação radical da sociedade e não apenas com a cidadania. Isso porque, como dizia Marx, as idéias apenas transformam a mente, o que certamente é muito importante. Mas, para que transformem a realidade, é necessário que elas se tornem força material e isso se dá através da ação prática.

É com base em tais argumentos que pretendemos analisar a universidade, com a compreensão de que, neste processo de mercantilização da educação, cabe aos profissionais que nela atuam comprometerem-se com uma educação emancipadora que busque a transformação social que vá além das intenções que objetivam proporcionar apenas a acumulação e o lucro em detrimento da emancipação do homem.

1.1. ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Não há como discutir e analisar a educação sem um estudo de documentos e normativas que direcionam as políticas educacionais implementadas e dão sentido a elas. Deste modo, alguns autores como Evangelista (2009), Masson (2013), Shiroma, Campos e Garcia (2005) são destacados pelas imprescindíveis considerações que fazem a este respeito.

Para Evangelista (2009), a importância de analisar documentos é ver como eles articulam interesses, projetam políticas e produzem intervenções sociais. Como um documento não é neutro, o pesquisador deve atentar-se às entrelinhas (ao que está subentendido nas entrelinhas). Para Masson (2013, p. 61), “[...] é nesse sentido que é possível afirmar que não há neutralidade na produção de conhecimento, pois todo processo que envolve o conhecimento está atrelado ao intercâmbio material dos homens.” Ao comentar sobre os documentos, Evangelista (2009, p. 5) aponta que devemos “[...] considerá-los resultado de práticas sociais e expressão de consciência humana possível em um dado momento histórico. Compreendê-los pode significar avançar na direção da apropriação”, uma vez que o

[...] documento pode ser qualquer registro histórico - fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, livros, leis, *sítes*, e outros - e compõe a base empírica da pesquisa, neste caso aquele destinado à difusão de diretrizes e políticas para educação (EVANGELISTA, 2009, p. 1).

Os documentos carregam o momento histórico em que foram elaborados, suas intenções e práticas sociais. Encontrar, portanto, seus sentidos é essencial para o pesquisador, a fim de que possa compreender seus fragmentos, sua integralidade e confrontá-los com um aporte teórico consistente para aproximá-los da categoria da totalidade.

A este respeito, Shiroma, Campos e Garcia (2005) destacam a importância de refletir sobre a lógica das reformas e a necessidade de interpretar os documentos justificadores da reforma, pois eles são adaptados de acordo com os jogos, interesses e intenções políticas, a fim de acordar convenções.

Para pensarmos formas de compreender e intervir criticamente nesse processo é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a esta reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430).

Pois,

Como já assinalamos, embora caracterizados por um tom prescritivo e recorrendo a argumento de autoridade, os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431).

Por esta razão, ao analisarmos os documentos que embasaram as reformas educacionais, nossa intenção não é de esmiuçar estas referências, mas utilizá-las como unidade de análise, como objeto de interpretação para poder compreender o contexto e as razões que levaram à implementação destas reformas.

Shiroma, Campos, Garcia (2005, p. 429) chamam a atenção para os conceitos utilizados nos documentos.

De fato, conceitos tais como coesão social, inclusão, aprender a aprender, cidadania e profissionalização não são novos; alguns foram buscados em autores de séculos passados. Nova parece ser a *bricolagem*, a forma com que são apresentados, como vêm sendo utilizados nos documentos que orientam as políticas públicas contemporâneas, ademais das condições históricas que lhe conferem este ou aquele sentido.

Com base nas análises das autoras, verificamos que os conceitos comentados se constituem de termos que compõem um novo universo de sentidos e evidenciam novos discursos com antigas roupagens. É fundamental, por isso, que tais termos sejam analisados em todo contexto e não de forma isolada como os documentos proclamam. Silva Junior e Sguissardi (2001) reforçam que expressões-chave, utilizadas nos documentos oficiais e a suas alterações de sentido, revelam profundas reformas e mudanças de paradigmas.

A mudança de expressões-chaves nos documentos dos organismos líderes das mudanças sociais e econômicas demandadas pela atual crise do capitalismo mundial não é uma simples questão de semântica: revela, entre outros fatos, a mudança essencial de conteúdo das relações Estado-sociedade, isto é, do novo contrato social que, mediante processo denso de reformas, os Estados, e, no caso, o Estado brasileiro, vêm realizando (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 260).

A análise de documentos no âmbito de um projeto de produção do conhecimento deve ampliar a discussão, situar o momento histórico e, a partir dele, questionar as intenções postas.

Como já comentamos, com o avanço das ideologias neoliberais no Brasil, a reforma do Estado é colocada em prática, envolvendo as dimensões

cultural, política, econômica, artística, social e educacional. As alterações que ocorrem são normatizadas por documentos que requerem estudos sobre suas intenções, o momento em que surgiram e os personagens que participaram de sua construção. As análises de documentos internacionais, nacionais e institucionais são importantes, porque possibilitam a compreensão da política educacional e permitem estudar a estrutura econômica e as conjunturas política e social.

Isso posto, nesta dissertação, serão analisados os seguintes documentos:

Quadro 1- Documentos analisados na dissertação

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS	DOCUMENTOS NACIONAIS	DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS
Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação (UNESCO) – 1998	Documento Referência (Conselho Nacional de Educação) – 2009	Regimento Geral da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – 2009
Conferência Mundial sobre Ensino Superior: As novas dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para Mudança e Desenvolvimento Social (UNESCO) – 2009	Planos de Governo Fernando Henrique Cardoso – 1994 e 1998	Projeto Político Pedagógico Institucional – 2007
	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – 1995	Plano de Desenvolvimento Institucional – 2013 a 2017
	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96	Relatórios de Gestão do período de 2001 a 2015
	Plano Nacional de Educação 2001/2011	
	Planos de Governo Luiz Inácio Lula da Silva – 2002 e 2006	
	Proposta de Elaboração do Atual Plano Nacional de Educação	
	Plano de Desenvolvimento da educação (PDE) – 2007	
	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – 2007	
	Planos de Governo Dilma Rousseff – 2010 e 2014	
	Plano Nacional de Educação 2014/2024	
	Lei nº 11.184/2005 – Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná	
	Lei nº 11.892/2008 – Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	

Fonte: Elaboração da autora, com base nos documentos utilizados.

1.2 BALANÇO DA PRODUÇÃO

Para iniciar uma pesquisa, é fundamental conhecer e fazer um balanço do que já foi publicado e discutido sobre o assunto. Em vista disso, para análise e compreensão da Educação Superior, optamos por pesquisar a produção disseminada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (2000 a 2015), a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2011, 2012 e 2016) e artigos selecionados pelo Google acadêmico, bases de dados que apresentam as pesquisas mais recentes a respeito do tema.

Os textos analisados nos balanços contribuíram substancialmente com a pesquisa, e trazem a discussão do Estado, passando pelas reformas, e cada um, dentro da sua especificidade, apresenta uma ou várias tendências desenvolvidas pela Educação Superior.

Neste nosso estudo, notamos que poucos trabalhos discutem de forma específica as recentes alterações e criação da Universidade Tecnológica, assunto este tratado por Souza e Peixoto (2012), Otranto (2011), Silveira (2011), Ravazoli (2011), Mendes (2011), Azevedo (2011). A expansão delas pelo REUNI, porém, corresponde à ampliação das Universidades Federais, tema debatido nas pesquisas de Sguissardi (2000), Castanho (2000), Carvalho (2006), Dantas e Sousa Júnior (2009), Gomes e Moraes (2009), Lorenzet (2011), Minto (2011), Mancebo (2015) e Maués (2015). São pesquisas que discutem a Educação Superior nos últimos 15 anos e mostram como as mudanças e reformas no Estado refletem na educação. Avaliações, Educação a distância, financeirização, terceirização, produtividade, eficácia, custo mínimo, privatização, entre outras tendências, são marcas do Estado neoliberal que estão cada vez mais presentes e mais fortes nas políticas públicas implantadas no país e no exterior.

Partindo de tais considerações, apresentamos dados do balanço da produção.

1.2.1 Balanço das Pesquisas Apresentadas na ANPED

O primeiro balanço da produção volta-se aos trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPED, destacamos os que estão concluídos e que por nós foram todos lidos na íntegra.

Os trabalhos publicados na ANPED são divididos em Grupos de Trabalho – GTS, e por tema/assunto. Os GTs selecionados para o balanço das produções foram: Estado e Políticas Públicas (GT 5) e Política de Educação Superior (GT 11). O descritor escolhido para selecionar as pesquisas foi Educação Superior. Tal balanço teve como objetivo discutir de que maneira as reformas da educação superior têm sido apresentadas ou discutidas nas pesquisas apresentadas na ANPED, a partir do ano 2000, no GT de Política Educacional e GT de Política de Educação Superior, marco temporal que começa a revelar os primeiros impactos das reformas. Por isso, a necessidade de se levantar as reformas nas pesquisas analisadas e discutir o que foi implementado nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003), Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2011) e Dilma Rousseff (2011 - 2016).

Em uma análise detalhada destes trabalhos publicados nos GTS escolhidos, foram encontradas 57 pesquisas, apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 – Quantidade de Pesquisas Encontradas no Banco de Dados da ANPED

ANO	REUNIÃO	GT	QUANTIDADE DE PESQUISAS ENCONTRADAS
2000	23 ^a	GT 5	0
2000	23 ^a	GT 11	3
2001	24 ^a	GT 5	1
2001	24 ^a	GT 11	3
2002	25 ^a	GT 5 E 11	0
2003	26 ^a	GT 5 E 11	0
2004	27 ^a	GT 5	0
2004	27 ^a	GT 11	1
2005	28 ^a	GT 5 E 11	0
2006	29 ^a	GT 5	0
2006	29 ^a	GT 11	7
2007	30 ^a	GT 5 E 11	0
2008	31 ^a		

Continua...

			Conclusão
ANO	REUNIÃO	GT	QUANTIDADE DE PESQUISAS ENCONTRADAS
2008 ⁴	31 ^a	GT 5	0
2008	31 ^a	GT 11	8
2009	32 ^a	GT 5	0
2009	32 ^a	GT 11	5
2010	33 ^o	GT 5	0
2010	33 ^o	GT 11	5
2011	34 ^a	GT 5	0
2011	34 ^a	GT 11	5
2012	35 ^a	GT 5	0
2012	35 ^a	GT 11	6
2013	36 ^a	GT 5	0
2013	36 ^a	GT 11	6
2015	37 ^a	GT 5	0
2015	37 ^a	GT 11	7

Fonte: Elaboração da autora, com base em bancos de dados da ANPED

Os estudos publicados na base de dados da ANPED contribuem para o objetivo do balanço e o amparam de forma teórica e investigativa. Os dados específicos deste levantamento foram utilizados no presente trabalho, mas algumas destas pesquisas, apesar de terem sido encontradas com o descritor Educação Superior -, não contribuem com o objetivo deste balanço. O quadro 3 referencia as que auxiliaram nossa análise.

Quadro 3- Produções da Base de Dados da ANPED do período de 2000-2015

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014)	Deise Mancebo	Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ	2015
A expansão e a internacionalização da educação superior	Olgaíses Cabral Maués	Universidade Federal do Pará – UFPA	2015
Educação superior, internacionalização e qualidade: AHELO, ENADE global ou PISA da educação superior?	Gladys Beatriz Barreyro	Universidade de São Paulo – USP	2015
Trabalho docente e concepções de universidade: materialidades da reforma da educação superior na UFPA	André Rodrigues Guimarães	Universidade Federal do Amapá – UNIFAP	2015

Continua...

⁴ Observamos que, nesta reunião, não consta no acervo de trabalhos apresentados, o texto das comunicações na íntegra.

Continuação...

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
A Expansão da Educação Superior no Brasil e as Políticas de Formação de Professores	Oлгаíses Cabral Maués Michele Borges de Souza	Universidade Federal do Pará – UFPA	2013
Política de Expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia: nova face de educação profissional e tecnológica	Juliana Brito de Souza Maria do Carmo de Lacerda Peixoto	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	2012
REUNI: uma nova regulação para a expansão da educação superior pública ou um maior controle das universidades federais?	Luciene das Graças Miranda Medeiros	Universidade Federal do Pará – UFPA	2012
Democratização do acesso à educação superior: o REUNI no contexto da prática	Ana Lucia Borba De Arruda Alfredo Macedo Gomes	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	2012
Uma análise crítica do financiamento do PROUNI: instrumento de estímulo à iniciativa privada e/ou democratização do acesso à educação superior?	Cristina Helena Almeida de Carvalho	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	2011
A Educação Superior no Plano Nacional de Educação, 2011-2020: a proposta do Executivo	Oлгаíses Maués	Universidade Federal do Pará - UFPA	2011
A política de educação profissional do governo Lula: novos caminhos da educação superior	Celia Regina Otranto	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	2011
Reforma da educação superior no Brasil e na Europa: em debate novos papéis sociais para as universidades	Suely Ferreira	Universidade Estadual de Goiás – UEG	2010
O NUPES e a avaliação da educação superior. Concepções, propostas e posicionamentos públicos	Gladys Beatriz Barreyro José Carlos Rothen	Universidade de São Paulo – USP Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	2010
Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “provão II” ou a reedição de velhas práticas?	José Carlos Rothen Gladys Beatriz Barreyro	Universidade Federal de São Carlos - UFSCar Universidade de São Paulo – USP	2009
Democratização do acesso à educação superior: o caso da universidade de Brasília – campus de Planaltina	Lívia Veleda de Sousa e Melo José Vieira de Sousa	Universidade de Brasília – UnB	2009
Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior	Éder Dantas Luiz de Sousa Junior	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	2009
A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate	Alfredo Macedo Gomes Karine Nunes de Moraes	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE Universidade Federal de Goiás – UFG	2009
Impactos da política de avaliação na educação superior brasileira: um foco na questão da qualidade	Giselle Cristina Martins Real	Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	2009
Políticas de avaliação institucional da educação superior: o caso da UFPA	Maria Edilene da Silva Ribeiro Vera Lúcia Jacob Chaves	Universidade Federal do Pará - UFPA	2008
Financiamento da educação superior brasileira nos anos de neoliberalismo	Kátia Regina de Souza Lima	Universidade Federal Fluminense - UFF	2006

Continua...

Conclusão.

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado	Cristina Helena Almeida de Carvalho	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	2006
A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação	Celia Regina Otranto	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	2006
Identidades discursivas público-estatal e privado do mercado: desafios teóricos ao campo da educação superior?	Alfredo Macedo Gomes	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	2006
A política de avaliação da educação superior No Brasil em questão	Luiz Fernando Dourado Afrânio Mendes Catani João Ferreira de Oliveira	Universidade Federal de Goiás – UFG	2001
Manutenção e financiamento da educação superior	Vera Lucia Jacob Chaves Helena Corrêa de Vasconcelos Luciene das Graças Miranda Medeiros Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert	Universidade Federal do Pará - UFPA	2001
Avaliação na educação superior, estado e produção de subjetividades	Deise Mancebo	Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ	2001
A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da universidade federal de Goiás (UFG)	João Ferreira Oliveira	Universidade Federal de Goiás - UFG	2001
Educação superior no século XXI: discussão de uma proposta	Sérgio E. M. Castanho	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	2000
O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições?	Valdemar Sguissardi	Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP	2000
Crise do capital, neoconservadorismo e educação superior	Maria das Graças M. Ribeiro	Universidade Federal de Viçosa - UFV	2000

Fonte: Elaboração da autora, com base em bancos de dados da ANPED

1.2.2 Balanço da CAPES

No banco de teses e dissertações da Capes, no período de março de 2016, com o descritor “Educação Superior”, foram encontradas mais de 50 páginas, num montante aproximado de 1000 teses e dissertações. Para refinar a pesquisa, restringimos a Área de Conhecimento para a Educação e o Programa de Educação, o que resultou em 36 páginas com 713 teses e dissertações. Os resumos

foram selecionados pelo nome do trabalho e pela linha teórica escolhida, totalizando 14 pesquisas⁵. Foram selecionadas dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Quadro 4- Produções da Base de Dados da CAPES no período de março de 2016.

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL
Deloize Lorenzet	A Expansão da Educação Superior Brasileira: O Tensionamento entre o Público e o Privado	2011	Fundação Universidade de Passo Fundo - UPF	Mestrado
Maria Goretti Cabral Barbalho	Políticas para a Educação Superior no Período de 1995 a 2006: A (Re) Configuração do Ensino Superior no Rio Grande do Norte	2011	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Doutorado
Crispiniano Carneiro de Oliveira	Educação Superior Pública na Bahia pós-LDB/96: Expansão e Financiamento 1995/2009	2011	Universidade Federal da Bahia - UFBA	Doutorado
Lalo Watanabe Minto	A Educação Da "Miséria": Particularidade Capitalista e Educação Superior no Brasil	2011	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	Doutorado
Viviane De Souza Rodrigues	O Reuni Como Estratégia da Contra-Reforma da Educação Superior	2011	Universidade Federal Fluminense - UFF	Mestrado
Zuleide Simas da Silveira	Concepções de Educação Tecnológica na Reforma da Educação Superior: Finalidades, Continuidades e Rupturas (1995-2010) Estudo Comparado Brasil e Portugal	2011	Universidade Federal Fluminense - UFF	Doutorado
Claudia Goncalves de Lima	Educação Superior no Brasil no Limiar do Século XXI	2011	Universidade Federal do Ceará – UFC	Doutorado
Marcia Luzia Rossi Ravazoli	A Expansão na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, antes e depois da Implantação o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais)	2011	Universidade Federal do Paraná - UFPR	Mestrado
Maria Alice Passos Mendes	Os Cursos Superiores de Tecnologia na Fronteira entre a Educação Profissional e a Educação Superior: o Forjamento do Sujeito Trabalhador Especializado	2011	Universidade Federal Fluminense - UFF	Mestrado
Poliana Viana Rangel	A Formação de Tecnólogos no Brasil: Uma Análise Documental	2011	Universidade Federal Fluminense - UFF	Mestrado
Joseneide Souza Pessoa	As Relações entre o Público e o Privado no Processo de Expansão do Ensino Superior no Brasil: Democratização ou Mercantilização?	2011	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	Doutorado

Continua...

⁵ No período da busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes estavam disponibilizadas pesquisas a partir de 2011.

				Conclusão.
AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL
Luiz Alberto de Azevedo	De CEFET a IFET: Cursos Superiores de Tecnologia no Centro Federal de educação e Tecnologia de Santa Catarina: Gênese de uma Nova Institucionalidade?	2011	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Doutorado
Ivone Meznec	A Universidade Brasileira no Período de 1960 a 2000: A Influência Empresarial em Questão	2012	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste	Mestrado
Frederico Dourado Rodrigues Morais	A Relação entre Escola e Trabalho na Lógica do Capital: Os Cursos Superiores em Tecnologia no Brasil em Debate	2011	Universidade Federal de Goiás - UFG	Mestrado

Fonte: Elaboração da autora, com base na base de dados da CAPES

A dissertação de Lorenzet (2011), intitulada de “A expansão da educação superior brasileira: o tensionamento entre o público e o privado”, discute a nova configuração da educação superior marcada pelo neoliberalismo e pela globalização. Para tanto, a autora discorre sobre a expansão da Educação Superior brasileira após a década de 1990, as influências de organizações internacionais sobre as políticas educacionais internas, os planos de governo presidenciais de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva e as políticas públicas implementadas por eles para a Educação Superior.

A tese de Barbalho (2011) - “Políticas para a educação superior no período de 1995 a 2006: a (re) configuração do ensino superior no Rio Grande do Norte” - apresenta as principais tendências para a educação superior, delimitando o período de 1995 a 2006, e toma como exemplo o sistema de ensino superior do Rio Grande do Norte. A autora explora aspectos da expansão e a diversificação do ensino superior, como a valoração utilitarista dos processos educativos, da certificação como instrumento para o atendimento ao processo de produção.

A tese de Oliveira (2011), denominada de “Educação superior pública na Bahia pós-LDB/96: expansão e financiamento 1995/2009”, situa-se no campo da economia da educação com foco nas políticas educacionais. O autor pesquisa o ensino superior público, tendo como objeto de análise a expansão e o financiamento da educação superior no Brasil e, particularmente, o do Estado da Bahia, no pós-LDB-1996. As teorias do capital humano e capital social foram tomadas como embasamento teórico, além da influência das demandas da sociedade do conhecimento frente ao acelerado desenvolvimento da ciência e da tecnologia da informação.

A tese de Minto (2011): “A educação da “miséria”: particularidade capitalista e educação superior no Brasil” - examina a relação entre as transformações da educação superior e o desenvolvimento capitalista no Brasil. A análise baseia-se no período que vai das reformas do ensino superior na Ditadura Militar (1964 a 1985) aos dias atuais, e aponta como a educação superior tende a se ajustar aos padrões da dominação imperialista e da subordinação ao grande capital.

A dissertação de Rodrigues (2011): “O REUNI como estratégia da contrarreforma da educação superior” analisa a contrarreforma da educação superior no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), tendo como objeto o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e seus reflexos na Universidade Federal Fluminense (UFF).

A tese de Silveira (2011), intitulada de “Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades e rupturas (1995 - 2010) estudo comparado Brasil e Portugal”, analisa a reforma da educação superior, em curso no Brasil, a partir dos anos de 1990, e a compara com a reforma do Ensino Superior, em Portugal, que tem por mediação o Processo de Bolonha.

“Educação Superior no Brasil no limiar do século XXI” é a tese de Lima (2011) que discorre sobre a reestruturação da educação superior no Brasil com base na década de 1990, articulada às orientações dos organismos multilaterais.

Ravazoli (2011), na sua dissertação “A expansão na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, antes e depois da implantação do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais)”, faz considerações sobre o fato de que a expansão universitária no Brasil ocorreu pela via privada. Entra, ainda, na discussão acerca da política de expansão estruturada pelo governo Lula por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por se tratar do primeiro programa da história da Educação Superior voltado exclusivamente às universidades federais. A autora teve como foco duas universidades federais do Paraná: a Universidade Federal (UFPR) e a Universidade Tecnológica Federal (UTFPR).

A dissertação de Mendes (2011), intitulada de “Os cursos superiores de tecnologia na fronteira entre a Educação Profissional e a Educação Superior: o forjamento do sujeito trabalhador especializado”, analisa os cursos superiores de

tecnologia (CSTs), cursos de graduação voltados à preparação para o mercado de trabalho, que são impulsionados pelas políticas educacionais da década de 1990.

“A formação de tecnólogos no Brasil: uma análise documental”, dissertação de Rangel (2011), é um estudo sobre a formação de tecnólogos no Brasil, a partir da análise de variadas fontes documentais. A autora analisa a vinculação dos cursos superiores de tecnologia, que formam tecnólogos, com o fenômeno da dualidade da educação.

Pessoa (2011), em sua tese “As relações entre o público e o privado no processo de expansão do Ensino Superior no Brasil: democratização ou mercantilização?”, tem como base investigar a expansão do ensino superior brasileiro, tomando como dimensões de análise a filantropização, a democratização e a mercantilização.

A tese de Azevedo (2011) - “De CEFET a IFET: Cursos Superiores de Tecnologia no Centro Federal de Educação e tecnologia de Santa Catarina: Gênese de uma nova institucionalidade?” -, discorre sobre a implantação de Cursos Superiores de Tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina e analisa suas implicações sobre a organização pedagógica, o trabalho e a carreira dos docentes. O autor estudou as mudanças ocorridas e decorrentes da institucionalização de tecnólogos, nos domínios de gestão dos departamentos acadêmicos dos campi de Florianópolis e São José.

A dissertação de Meznek (2012), denominada “A universidade brasileira no período de 1960 a 2000: a influência empresarial em questão”, tem como aporte teórico o contexto da Universidade Operacional de Chauí (2003). Analisa, por meio de um panorama geral, as características da universidade brasileira contemporânea.

Em sua dissertação, “A relação entre escola e trabalho na lógica do capital: os Cursos Superiores em Tecnologia no Brasil em debate”, Morais (2011) busca apreender a relação entre escola e trabalho na fase de acumulação flexível do capital, tendo como objeto de análise e estudo os Cursos Superiores de Tecnologia.

No período de julho de 2016, após a atualização do Banco de Dados da CAPES, utilizando o descritor “Educação Superior” e já restringindo a pesquisa à Área de Conhecimento para Educação e para o Programa de Educação, foram encontradas 24 páginas, com um montante aproximado de 472 teses e dissertações.

Seguimos a mesma forma de selecionar, pelo nome do trabalho e pela linha teórica utilizada, totalizando quatro pesquisas.

Quadro 5 - Produções da Base de Dados da CAPES no período de julho de 2016.

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL
Juliana de Fátima Souza	Redes de Universidades - novos espaços de articulação e/ou decisão no campo da educação superior pública brasileira	2013	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Mestrado
Luciana Amaral Praxedes	A Formação para o Trabalho em cursos superiores de tecnologia	2014	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Mestrado
Márcia Santos Anjo Reis	Expansão e Interiorização da Educação Superior: O caso singular do município de Jataí-GO	2014	Universidade Federal de Goiás - UFG	Doutorado
Mônica Maria Teixeira Amorim	A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira	2013	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Doutorado

Fonte: Elaboração da autora, com base em base de dados da CAPES

Souza (2013), em sua dissertação “Redes de Universidades - novos espaços de articulação e/ou decisão no campo da educação superior pública brasileira”, investiga a emergência de consórcios de universidades federais como novos espaços de articulação e/ou decisão no campo da educação superior pública brasileira. A autora analisa a proposição do Consórcio das Universidades Federais do Sul-Sudeste de Minas Gerais e aponta que o empreendimento em construção tem contribuído para a disseminação de uma nova concepção de universidade: mais dinâmica, mais integrada, porém, também mais alinhada às necessidades externas. A pesquisa contextualiza o sistema brasileiro de educação superior, seu desenvolvimento entre o público e o privado e alguns resultados de redes nacionais que se destacam na defesa dos interesses da universidade pública.

A dissertação de Praxedes (2014), intitulada de “Formação para o Trabalho em cursos superiores de tecnologia”, analisa o conteúdo e a essência do processo de formação em quatro cursos superiores de tecnologia (Gestão da Produção Industrial, Automação Industrial, Mecatrônica Industrial e Manutenção Industrial) vinculados à área industrial e ofertados pelo Instituto de Tecnologia UNA Unatec em Belo Horizonte (MG). Faz um levantamento sobre o histórico dos cursos

superiores de tecnologia no Brasil, sua recente expansão e as atuais políticas para a educação profissional e tecnológica.

A tese de Reis (2014), nomeada de “Expansão e Interiorização da Educação Superior: o caso singular do município de Jataí-GO”, analisa o período de 1985 a 2010, momento marcado pelas políticas de expansão e interiorização da educação superior brasileira, de Goiás e de Jataí. A pesquisa, que se atém ao município de Jataí, centra suas análises nos governos de FHC (1995-2002) e de Lula (2003-2010).

A tese de Amorim (2013), denominada “A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da Educação Profissional Brasileira”, analisa a política de reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional, mediante a organização de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou, simplesmente, Institutos Federais (IF), iniciativa do governo Lula que ganhou continuidade na gestão de Dilma Rousseff.

Todas as teses e dissertações encontradas na íntegra foram consultadas e deram subsídios para a presente pesquisa.

1.2.3 Teses e Dissertações no Google Acadêmico

Em pesquisa no Google Acadêmico, utilizamos como descritor “Universidade Tecnológica”, com o intuito de encontrar dissertações e teses que pudessem embasar, de forma mais específica, o tema da pesquisa. A procura fundamentou-se na linha teórica utilizada pelos autores – referências – e no que o trabalho poderia agregar à pesquisa.

Encontraram-se três dissertações que tratam da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e que foram desenvolvidas na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Marília, Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal de Goiás.

Quadro 6- Produções encontradas no Google Acadêmico.

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	NIVEL
Osney Marcos Cardoso	Gestão democrática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2009	Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP - Marília	Doutorado
Carlos Walter Kolb	Impactos econômicos e sociais da instalação de unidades da UTFPR em municípios do interior do Paraná	2009	Universidade Federal do Paraná - UFPR	Doutorado
Luciene Lima de Assis Pires	A criação de Universidades Tecnológicas no Brasil: Uma nova institucionalidade para a educação superior	2005	Universidade Federal de Goiás – UFG	Doutorado

Fonte: Elaboração da autora, com base em busca no Google Acadêmico

A dissertação de Cardoso (2009), “Gestão democrática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná”, analisa, entre outros pontos, o processo de construção da gestão democrática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e as influências dos organismos multilaterais na elaboração de políticas públicas para o ensino superior brasileiro, principalmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva que se mostraram mais próximos ao ideário neoliberal.

Kolb (2009), em sua dissertação “Impactos econômicos e sociais da instalação de unidades da UTFPR em municípios do interior do Paraná”, fundamenta-se nas análises do impacto econômico causado pela instalação da UTFPR, no município de Cornélio Procópio, estado do Paraná, foco da presente pesquisa.

Em sua dissertação intitulada de “A criação de Universidades Tecnológicas no Brasil: Uma nova institucionalidade para a educação superior”, Pires (2005) aponta a criação de universidades tecnológicas no Brasil, como resultante das políticas de diversificação e diferenciação institucional, implementadas pela reforma da educação profissional dos anos noventa. O recorte temporal da pesquisa é o período compreendido entre 1997 (ano de implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394/96 e do Decreto nº 2.208/97, base da reforma da educação profissional) e 2005 (ano de criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná).

A análise das pesquisas mencionadas, terão seus dados utilizados no desenvolvimento desta pesquisa.

A presente dissertação é composta por três capítulos, incluindo o introdutório que, além de trazer os objetivos, a justificativa e as contribuições esperadas, trata, também, da importância das análises documentais como fontes primárias e apresenta o balanço da produção sobre o tema “Educação Superior” e, mais precisamente, os arranjos político e econômico em que se insere.

O segundo capítulo aborda a fundamentação teórica necessária para a compreensão das políticas públicas voltadas para Educação Superior, parte da Reforma do Estado brasileiro, considerando suas alterações econômicas e o reflexo na educação superior. Para tanto, são analisados os Planos de Governo das gestões Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, e as reformas implementadas nestes governos que repercutiram diretamente na Educação Superior.

O terceiro capítulo apresenta uma reflexão sobre a educação superior e as consequências das reformas políticas nos últimos 20 anos, estudo que foi possível pela realização de pesquisa sobre a expansão da educação superior na Rede Federal com foco na UTFPR. Além disso, traz um breve histórico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, uma sucinta descrição da situação socioeconômica da cidade de Cornélio Procopio e uma análise, elaborada com base nos Relatórios de Gestão do período de 2001 a 2015, sobre como se deu o processo da constituição da UTFPR na cidade de Cornélio Procopio.

Na sequência apresentaremos o capítulo que irá discorrer sobre as políticas públicas implementadas após 1990 e o seu reflexo na Educação Superior.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

O objetivo deste capítulo é apresentar uma análise da relação entre as políticas públicas e a educação superior. Partimos da análise dos contextos histórico e político que amparam as implementações das várias reformas educacionais justificadas pelas atuais alterações econômicas, políticas e sociais.

Neste sentido, é fundamental a compreensão das relações estabelecidas entre o Estado brasileiro e as políticas públicas educacionais, para poder compreender de que forma estas se dão com as reformas da educação superior, norteando o desenvolvimento das universidades. Para desenvolver este percurso, torna-se importante a análise de documentos oriundos do Estado, conforme já comentamos na introdução que, segundo Evangelista (2009), é um recurso fundamental para a pesquisa, pois são instrumentos que explicitam interesses, oportunizando reflexões sobre as suas intenções e o contexto de construção. Por isso, a necessidade de discutir a reforma do aparelho do Estado, o que ela acarreta para a educação e, conseqüentemente, para a educação superior. Como assinala Dourado (2010, p. 680), ao discutir o contexto que envolve a educação,

Assim, é fundamental situar *a priori*, que em nossa análise a educação é entendida como um direito social fundamental e que sua efetivação se dá em um contexto caracterizado como um campo de disputas de concepções e projetos e, portanto, demarcada por posições políticas não apenas diferentes, mas substantivamente contraditórias. Isso significa dizer que a educação é um ato político que expressa diferentes concepções e não por acaso as políticas educacionais, na qualidade de políticas públicas traduzem tais disputas. É fundamental, ainda, ressaltar que tais políticas expressam os limites e possibilidades resultantes das condições sociais mais amplas que configuram a sociedade capitalista.

Consideramos que compreender as transformações capitalistas como norteadoras da reforma do aparelho do Estado brasileiro e das alterações promovidas nas políticas educacionais é um passo importante para analisar a educação brasileira, a proposta para formação que está sendo feita para a educação superior, sua relação com o mercado de trabalho, o investimento na educação, a característica assumida pela educação básica e superior.

2.1 REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: ALTERAÇÕES ECONÔMICAS E O REFLEXO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para analisar as alterações que promoveram as recentes reformas do aparelho do Estado e da educação brasileira, é preciso compreender o sistema de produção e acumulação, lembrando que o sistema de produção capitalista se desenvolve e, ao mesmo tempo, promove crises.

A crise, portanto, é de fundamental importância para a reprodução do sistema capitalista, pois nelas são geradas a reestruturação da produção e das relações sociais necessárias à sua própria existência, bem como a redefinição das práticas sociopolíticas de manutenção do poder (SOUZA, 2002, p.35)

Por isso, entendemos que a compreensão da crise capitalista atual e, em decorrência, as alterações políticas que têm promovido requerem uma reflexão, ao menos pontual, de fatos que promoveram seu desdobramento. Para tanto, é necessário que alguns deles sejam destacados.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o capitalismo passou por seu auge, conhecido como a Era de Ouro, período em que o sistema financeiro se desenvolveu, os lucros foram auspiciosos e a economia cresceu aceleradamente.

Como explana Paulani (2008, p. 11),

O movimento de regulação e de intervenção estatal que marcou o capitalismo depois do término da Segunda Guerra produziu aquilo que ficou conhecido na literatura como “os anos de ouro do capitalismo”, ou seja, um período de quase trinta anos em que a economia cresceu aceleradamente no mundo todo, com desemprego muito baixo (praticamente no nível friccional) e inflação reduzidas.

Foi um período de sucessivas mudanças que envolveu relações de poder com o crescimento de organizações políticas, o acirramento das lutas sociais para manutenção do próprio capitalismo, o qual apropriou-se da educação para o consenso e sociabilidade, que, no período da Era de Ouro, de acordo com Martins (2009), foi difundida por meio de complexas determinações que envolveram o industrialismo. Tais determinações foram associadas ao progresso, pois, devido às novas relações de produção da vida material, alteraram a cultura, os hábitos, costumes, modificando o modo de vida da população. Desta forma, a ideologia do

progresso foi o meio encontrado para consolidar a hegemonia e difundir um novo padrão de sociabilidade, como explicita Martins (2009, p.19):

A ideologia do progresso foi importante para conter as resistências cotidianas dos trabalhadores e conformar a participação política e a organização da classe aos parâmetros da legalidade. Com efeito, justificar a manutenção da divisão social do trabalho, assegurar a presença de uma carga positiva em torno da disciplina do trabalho, fortalecer uma certa moralidade em torno da família e da comunidade e abrir a possibilidade, ainda que restrita, de mobilidade social foram formas adotadas para mostrar que o mundo capitalista estava no “rumo certo”, e que, portanto, as regras de convivência burguesa deveriam ser tomadas como padrão.

De acordo com Hobsbawm (1995), na “Era de Ouro” o capitalismo avançou, a produção de alimentos nos países pobres aumentou mais que nos países desenvolvidos, a agricultura expandiu, a economia mundial cresceu rapidamente – internacionalização da economia – e a indústria se desenvolveu – mecanização –. Assim, “[...] a grande característica da Era de Ouro era precisar cada vez mais de maciços investimentos e cada vez menos gente, a não ser como consumidores” (HOBSBAWM, 1995, p.262). Trata-se de um período em que o crescimento é visível no relato dos autores que comentam o assunto. Segundo Harvey (1994, p. 166),

O capitalismo é orientado para o crescimento. Uma taxa equilibrada de crescimento é essencial para a saúde de um sistema econômico capitalista, visto que só através do crescimento os lucros podem ser garantidos e a acumulação do capital sustentada. Isso implica que o capitalismo tem de preparar o terreno para uma expansão do produto e um crescimento em valores reais (e, eventualmente, atingi-los), pouco importam as consequências sociais, políticas, geopolíticas ou ecológicas.

Mundialmente, a educação também sofreu implicações com as transformações ocorridas neste período. Como consequência, a educação transformou-se em mecanismo de exclusão, o conhecimento passou a ser visto como uma espécie de poder e de acesso ao emprego. A dualidade na formação - uma voltada para a elite e outra profissionalizante para o operário -, ganhou força e destaque, características presentes até os dias atuais.

Depois de um período de grandes avanços industriais que engendraram um crescimento econômico, questões políticas e econômicas resultaram em uma instabilidade nos países capitalistas. Harvey (1994), Hobsbawm (1995), Paulani (2008), Martins (2009) e Praxedes (2014) comentam que, em 1970,

desencadeou-se uma crise política e econômica, reforçada por duas crises do petróleo (1973 e 1979), que atingiram países como Estados Unidos, Inglaterra, Brasil, entre outros países capitalistas. Esta crise que “[...] se abateu sobre o capitalismo nos anos de 1970/80, levando ao esgotamento da Era de Ouro e provocando, entre outras coisas, a redefinição do paradigma produtivo, gerou novas determinações para sociabilidade” (MARTINS, 2009, p. 29).

O capitalismo teve que se reestruturar e, neste momento de desregulamentação da economia e desestabilização do trabalho, houve uma diversificação de trabalhadores e o aumento dos trabalhadores informais. Martins (2009, p. 29) assevera que “[...] nos anos de 1970 a 1980 abre-se um ciclo de tentativas burguesas de recuperação da economia, redefinição nas relações de poder e mudanças no padrão de sociabilidade.” São as chamadas políticas de ajuste econômico.

Foi o momento em que a defesa dos princípios neoliberais, difundidas pelo economista Frederick August Von Hayek ganhou força. Margaret Thatcher, Primeira Ministra da Inglaterra (1979 – 1990), juntamente com Ronald Wilson Reagan, presidente dos Estados Unidos (1981 – 1989), foram os primeiros a sustentarem o pensamento neoliberal. Paulani (2008, p. 118) sobre este assunto explana que “[...] era preciso restringir o Estado a suas funções mínimas, diligenciar pela manutenção das regras que permitem o jogo capitalista e produzir bens públicos por excelência, ou seja, justiça e segurança.” O pensamento neoliberal surge como o salvador do sistema econômico.

Por meados de 1980, seguindo as diretrizes neoliberais, os governos dos países capitalistas implementaram medidas de ajustes econômicos e sociais. Nesta mesma década, em 1989, foi realizada uma reunião nos Estados Unidos, com funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros ali sediados (FMI, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento) especializados em assuntos latino-americanos, com o objetivo de “[...] proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região” (BATISTA, 1994, p.5).

Esta reunião ficou conhecida por “Consenso de Washington”⁶ que apenas ratificou a proposta neoliberal que o governo norte-americano já vinha seguindo, como assinala Batista (1994, p. 6):

Não se tratou, no Consenso de Washington, de formulações novas mas simplesmente de registrar, com aprovação, o grau de efetivação das políticas já recomendadas, em diferentes momentos, por diferentes agências. Um consenso que se estendeu, naturalmente, à conveniência de se prosseguir, sem esmorecimento, no caminho aberto.

As diretrizes neoliberalizantes reforçadas no Consenso de Washington (disciplina fiscal, racionalização dos gastos, reforma tributária, liberalização financeira, reforma cambial, abertura comercial, supressão de restrições ao investimento estrangeiro direto, privatização, desregulamentação, respeito à propriedade intelectual, com adoção de “Lei de Patentes”) foram implementadas em todos países capitalistas (PIRES, 2006). Reis (2014, p. 57) esclarece que:

A mensagem neoliberal proposta no Consenso de Washington foi bastante difundida pelo governo norte-americano e pelas agências internacionais e influenciou parte da elite política, intelectual e empresarial, que passou a defender e a incorporar em seus discursos e nas suas ações a adoção das recomendações sugeridas.

Como resultado destas diretrizes, a sociedade entrou em um período de incertezas, de restrições aos direitos sociais, de desemprego e de aumento da produtividade configurada pela precarização das condições de trabalho para os que conseguiram manter-se no emprego. Martins (2009, p. 51-52) comenta sobre os efeitos desta nova configuração político-econômica do capital:

Seguindo a agenda política do capital, os governos neoliberais se encarregam de alterar, com maior ou menor sucesso, as legislações previdenciárias, trabalhistas e sindicais para uma nova realidade, diminuindo a proteção social e aumentando a vulnerabilidade das condições de vida da classe trabalhadora em seu conjunto.

⁶ Batista (1994, p.5) explica o que foi o Consenso de Washington: “Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título “Latin American Adjustment: How Much Has Happened?”, era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países, também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de “Consenso de Washington”.”

O Estado-gestor passou, então, a conduzir a administração do país a um negócio que deveria ser obrigatoriamente lucrativo não para a população, a qual passou a sofrer com as transformações e readequações do capitalismo.

Entendemos que, a partir de tais acontecimentos, os trabalhadores passaram a ser explorados das mais diversas maneiras, não apenas na forma do trabalho braçal, mas no seu intelecto, nas suas finanças e em todas as suas ações, pois tudo passou a girar em torno do consumismo ostensivo e do lucro que este podia gerar.

Para poder consumir, o trabalhador sujeitava-se a contratos temporários, tornava-se flexível e adaptável ao modo de produção, prolongava a sua jornada de trabalho, um processo que promovia a intensificação do trabalho. Para Martins (2009, p. 58), “Assim, como “não haveria” alternativa fora do capitalismo, restaria uma acomodação de todos às determinações políticas, econômicas e sociais neoliberalizantes para recuperar as condições de crescimento capitalista de longo prazo.”

Entre as décadas de 1980 e 1990, aparece um novo projeto social visando à renovação do neoliberalismo com base na reorganização de grupos sociais, na redefinição cultural, em que se dá ênfase na reorganização social, no sentimento de responsabilidade pelo outro e pelo mundo, sem alterar, porém, o principal objetivo: o de preservar o sistema de produção capitalista, baseado na ideia de “livre mercado”, como comenta Martins (2009, p. 140):

Trata-se de um conjunto de diretrizes que mantém os princípios centrais do pensamento hayekiano, formalizados no Consenso de Washington, mas introduz atualizações políticas importantes e inovadoras, envolvendo o redimensionamento do papel do aparelho de Estado, sobretudo em relação às políticas sociais, à arquitetura e à sociedade civil, além dos parâmetros de sociabilidade.

O pensamento disseminado pelas várias formulações políticas, denominado de Terceira Via⁷, não difere do pensamento neoliberal, visto que apenas ganha novas formas e estratégias, verificando-se, então, com este novo encaminhamento, o reconhecimento de que a participação popular poderia ser articuladora da nova sociabilidade – reeducação política das massas – ou ainda,

⁷ Martins (2009, p. 62) comenta que a Terceira Via também pode ser denominada de: Centro Radical, Centro-esquerda, Nova Esquerda, Nova Social Democracia, Social-democracia modernizadora, Governança Progressista.

conforme atesta Martins (2009, p. 72), “[...] cada um, movido por sua individualidade, entraria em contato com outros indivíduos formando grupos de diferentes tipos que dialogam entre si.”

Movido, portanto, por este direcionamento, ocorreria renovação das instituições democráticas acompanhadas de novas possibilidades de participação. Deste modo, “[...] a proposta visa inovar a natureza das políticas sociais através da criação de uma dinâmica em que a aparelhagem estatal passaria a partilhar suas responsabilidades sociais com os diferentes sujeitos coletivos” (MARTINS, 2009, p. 81).

Neves (2005) defende que, para os principais organismos internacionais – Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – o neoliberalismo estaria ultrapassado desde os anos 1990. A Terceira Via⁸ – este novo projeto de renovação neoliberal - seria a alternativa aos efeitos negativos do neoliberalismo e das insuficiências da social-democracia. Assim, a Terceira Via procuraria apresentar uma nova agenda político-econômica para o mundo nos limites do capitalismo, constituindo-se em importante instrumento de ação da nova pedagogia da hegemonia⁹. Para Neves (2005), havia o reconhecimento de que a participação popular poderia ser articuladora da nova sociabilidade e promoveria a reeducação política das massas, posto que “[...] a Terceira Via defende que é necessário criar uma nova ideologia que prevaleça a naturalização do sistema capitalista como algo inumano e a-histórico” (NEVES, 2005, p. 48).

Reconhecendo que a sociedade civil poderia organizar-se das mais diversas formas, o programa da Terceira Via criou ações destinadas ao seu controle, pois

Isso seria feito através do convencimento dos cidadãos de que, independente de sua condição de classe e situação econômica, a participação na vida social e política no mundo de hoje é importante para a autorrealização e para solução dos problemas sociais vividos por grupos comunitários (MARTINS, 2009, p. 91).

Segundo Martins (2009), o surgimento deste movimento revisionista foi registrado em diversos países, como Inglaterra, Estados Unidos, e em países de elevado grau de industrialização e de ocidentalização, como foi o caso do Brasil,

⁸ A Terceira Via foi sistematizada por Anthony Giddens e tem como objetivo a reforma ou governo do capitalismo por intermédio de mudanças na política e na economia (NEVES, 2005, p. 44).

⁹ Termo utilizado por Lúcia Maria Wanderley Neves (2005).

com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, contexto de consumação e implementação do estado neoliberal – referência temporal.

Os pontos convergentes entre essas forças políticas foram as definições em torno do modelo “alternativo” de Estado e de desenvolvimento comprometido com a tentativa de compatibilizar a economia de mercado com justiça social (MARTINS, 2009, p. 61).

Desta forma, a proposta do movimento revisionista foi buscar um realinhamento do projeto neoliberal para que o crescimento da economia fosse recuperado. Para tanto, foi necessária uma reforma do aparelho de Estado que possibilitasse a implementação destas novas políticas. No Brasil, o avanço das ideologias neoliberais foi articulado no governo Fernando Affonso Collor de Mello (1990 – 1992), porém somente na gestão de Fernando Henrique foi encaminhado um ajuste econômico e administrativo.

A renovação do aparelho estatal se daria pela incorporação e desenvolvimento dos seguintes aspectos: descentralização administrativa, democratização, transparência, eficiência administrativa, espaços de participação e a função reguladora dos riscos sociais, econômicos e ambientais (NEVES, 2005, p. 51).

Na avaliação de Neves (2006, p. 82), na gestão Fernando Henrique Cardoso (FHC), “[...] essas administrações [neoliberais] responsabilizaram-se prioritariamente por reestruturar o Estado em suas funções econômicas e político-ideológicas.”

O Estado, assegurando a disseminação das ideologias neoliberais, organiza-se a fim de seguir as orientações financeiras da economia mundial, as quais trazem implicações na educação, na organização política e no novo padrão de sociabilidade.

Da discussão até o momento realizada, podemos considerar que a escola, neste contexto, seria o espaço para formação do capital humano, por meio das reformas educacionais que a Terceira Via propagaria a sua nova ideologia e formaria os indivíduos a partir das exigências do momento atual. E é neste sentido que os sistemas educacionais respondem às necessidades de valorização do capital, uma vez que a educação passa a ser determinada pelo modo de produção da vida material e a atender aos interesses de formação para a sociedade capitalista, formar o homem, cidadão e trabalhador.

Assim, no campo educacional, difundiram-se as ideologias neoliberais (qualidade total, gestão, empresariamento da educação, principalmente da educação superior). A educação passou por reformas que remodelaram sua estrutura pedagógica e administrativa aos princípios do mercado. Escolas e Universidades precisaram adaptar-se aos conceitos de produtividade, eficiência, excelência, qualidade, amparados por um controle de resultados.

A análise dos planos de governo¹⁰ se faz necessária, para entendermos melhor este contexto das implementações das ideologias neoliberais pós 1990 no Brasil e os aspectos que envolvem os âmbitos político, econômico e social, dentro destes a educação.

2.2 A GESTÃO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E AS REFORMAS IMPLEMENTADAS NO PERÍODO DE 1995 A 2002

O Plano de governo da gestão Fernando Henrique Cardoso - Mãos à obra, Brasil 1994 – partiu da justificativa de que o Brasil necessitava de mudanças.

Entre 1995 a 1998, as iniciativas do novo bloco no poder se concentraram num grande esforço para consolidação das medidas de ajustamento macroeconômico e na preparação das bases sociais e legais para a interação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, visando neste caso, o delineamento da nova sociabilidade (MARTINS, 2009, p.140-141).

O Plano contextualizava os aspectos econômicos e sociais de um Brasil que passava, assim como outros países, pelo auge do capitalismo e sua crise estruturada por meados de 1970. A descrição era de um Brasil falido que não soube lidar com suas dívidas e que, sob a gestão Itamar Franco¹¹, não conseguira criar condições básicas de estabilidade para preparar a retomada do crescimento. Entendemos que as justificativas que pontuavam problemas relacionados à dívida, como motivo para as reformas, têm sido uma estratégia utilizada pelos governos neoliberais, assim como pelos organismos internacionais para justificar as propostas

¹⁰ O Plano de Governo define estratégias, intenções e propostas para a futura gestão, que se consolidará com a vitória na eleição. Tem como base as diretrizes partidárias e, como foco, as necessidades da sociedade.

¹¹ Itamar Franco governou o país no período de 29 de dezembro de 1992, com a renúncia (após o impeachment) do presidente Fernando Collor de Mello, até o dia 1º de janeiro de 1995.

de políticas e programas para a educação visando ao desenvolvimento da educação.

De acordo com o Plano, a gestão Fernando Henrique (1994) visava a um projeto de desenvolvimento que pudesse abrir para o Brasil a perspectiva de um futuro melhor baseado em três condições: a) refazer o esquema de financiamento do desenvolvimento; b) eleger a criação de empregos como a forma mais efetiva e duradoura de distribuição de renda; c) fortalecer o poder político decisório (inclusive o próprio aparelho do Estado, que deveria ser reformado) para realização eficiente de projetos sociais compensatórios e para a defesa dos interesses nacionais em nível internacional.

Era incisiva a defesa de um modelo de desenvolvimento econômico e social que primava pela dimensão internacional, salientando que este modelo de desenvolvimento era a atual fase de capitalismo financeiro ou monopolista.

É preciso, ainda, formular uma política clara em relação às regras negociadas internacionalmente, porque em paralelo ao processo de globalização existe um outro processo, que é o da uniformização legal de normas internacionais relativas a investimentos e comercialização. Nenhum país pode mais passar ao largo deste último processo, que abrange desde normas sobre propriedade intelectual até normas sobre a preservação do meio ambiente. Face a ele, trata-se de preservar os interesses nacionais, num processo de negociação bilateral ou multilateral, em todos os foros necessários (CARDOSO, 2008b, p. 3-4).

As parcerias público-privadas foram justificadas para que o Brasil pudesse avançar em âmbito territorial e internacional, com o Estado intervindo minimamente e abrindo espaço para a iniciativa privada.

O país terá de avançar – e muito – na reforma da educação e nos estímulos à ciência e tecnologia para que tenha condições de forjar um novo modelo de desenvolvimento, que gere empregos de qualidade superior, impulse inadiáveis transformações sociais e alcance presença significativa na economia mundial. Para chegar a isso, será fundamental estabelecer uma verdadeira parceria entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico (CARDOSO, 2008b, p.4).

Desta forma, as empresas tiveram um grande papel na construção de uma nova sociabilidade, pois passaram a contribuir com a responsabilidade social, por meio de projetos sociais, porquanto

O trabalho dos aparelhos formuladores da nova ideologia destinada a renovar o padrão de sociabilidade no Brasil e legitimar a condição de dirigente do empresariado foi fortalecido pela participação direta das empresas que passaram a intervir na sociedade por meio de projetos sociais. [...] Basicamente elas desenvolveram projetos que: incentivaram o desenvolvimento do capital social em comunidades carentes; estimularam o crescimento do voluntariado; impulsionaram a implantação de “padrões de excelência de gestão” em organizações de sociedade civil, responsáveis por executar políticas sociais em diferentes áreas, procurando transformar a sociedade civil numa instância de relações harmoniosas, de colaboração entre indivíduos e de coesão cívica identificados com o programa neoliberal da Terceira Via (MARTINS, 2009, p. 163-164).

O discurso da redefinição do papel do Estado como instância reguladora foi reforçado na necessidade de criar mecanismos na captação de recursos. O Plano previa seis fontes principais: as verbas tradicionais do orçamento público, os fundos provenientes do processo de privatização, a criação de um Fundo de Financiamento do Desenvolvimento, a participação nos mercados financeiros nacional e internacional, a definição de uma nova parceria com o setor privado na realização de investimentos públicos e as fontes usuais de financiamento externo.

Os recursos necessários para este programa virão de seis fontes principais: as verbas tradicionais do orçamento público, saneado e revigorado por uma reforma fiscal; os fundos provenientes do processo de privatização; a criação de um Fundo de Financiamento do Desenvolvimento, usando parte das reservas internacionais do país; a participação nos mercados financeiros nacional e internacional, mediante a emissão de títulos de longo prazo, possibilidade concreta a partir da estabilização macroeconômica; a definição de uma nova parceria com o setor privado na realização de investimentos públicos, na forma de concessões ou de associações com empresas nacionais e estrangeiras; e, finalmente, as fontes usuais de financiamento externo (CARDOSO, 2008b, p.5).

Ao discursar sobre a ciência e tecnologia, o Plano de governo de 1994 seguia as intenções dos Organismos Internacionais, com o objetivo de formar para o mercado de trabalho, de reduzir o tempo de estudo, de tornar os cursos superiores mais eficientes e criar cursos em diferentes formatos, tudo financiado com recursos provenientes da privatização, da capacitação de recursos externos e do setor privado.

A política de formação de recursos humanos de alto nível requer uma revisão aprofundada do atual sistema de pós-graduação, tornando os mestrados mais eficientes e voltados para o mercado de trabalho, reduzindo a duração e melhorando a qualidade dos doutorados e estimulando a criação de cursos intensivos e de especialização de diferentes formatos. Os programas de bolsa de estudo devem ser revistos, para garantir que os bolsistas efetivamente concluam seus estudos em instituições de qualidade, no Brasil e no exterior, e tenham seus conhecimentos aproveitados pelas instituições do país (CARDOSO, 2008b, p.36).

Os apontamentos para a Educação começaram com um discurso voltado para as mudanças ocorridas no mundo atual: novas tecnologias, informatização, novos padrões de consumo e a necessidade de uma aquisição de conhecimento e de compreensão de ideias e valores. Já não interessava o treinamento no uso de ferramentas específicas. O cidadão precisava se adaptar a esta nova sociabilidade, como explicita Martins (2009, p. 60-61):

[...] o que o movimento revisionista apresentava era a reforma do aparelho de Estado, incluindo o movimento de reeducação política das massas – isto é, aprimoramento da sociabilidade neoliberal -, visando a consolidação de um suposto modelo capitalista da “face humana” e um conformismo capaz de assegurar a coesão social em torno desse modelo redefinido.

A educação, no Plano de 1994, ganha novos atributos, ao ser responsabilizada por formar um novo cidadão, capaz de desempenhar atividades que o inserissem no mercado de trabalho e, também, o integrassem na sociedade, incentivando-o a participar ativamente e a assumir para si a responsabilidade de torná-la mais justa por meio da solidariedade.

A educação é, hoje, requisito tanto para o pleno exercício da cidadania como para o desempenho de atividades cotidianas, para a inserção no mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico, e elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada (CARDOSO, 2008b, p. 47).

No Plano de Governo de 1994, a Educação Básica foi apresentada em números e o maior problema deste nível de ensino foi apontado como sendo as taxas de repetência e a má administração dos recursos. Foi ressaltado que a administração da educação básica seria de responsabilidade dos Estados e municípios e que a União teria o papel de regulamentar as políticas educacionais.

O Governo Fernando Henrique será o promotor, coordenador e gestor das prioridades educacionais. Serão reduzidas a responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora e a interferência direta da União nos estados e municípios. As atribuições das diferentes esferas governamentais serão bem definidas, e sempre associadas a padrões de desempenho, resultados de avaliações e prestação de contas da qualidade dos serviços oferecidos (CARDOSO, 2008b, p.49-50).

No Plano em análise, o Ministério da Educação¹², órgão da administração federal direta, tem como área de competência:

O Segundo Grau, assim citado no documento, – hoje Ensino Médio – também é tratado na proposta em números comparando o número de matrícula de países como México e Japão. É tratado como um nível de ensino que prepara para o mercado de trabalho, sendo esta responsabilidade dos Estados. Entende-se que fica clara a vinculação entre escola e mercado de trabalho, em que a escola passa a ser a responsável por transmitir ao aluno conhecimento e desenvolver nele competências que o preparem para atuar no mercado de trabalho.

O Ensino Superior Federal é apontado como algo a ser revisto, por consumir 70 a 80% das verbas do Ministério da Educação e atender a apenas 22% dos jovens matriculados neste nível de ensino. Deste apontamento, parte a justificativa para a racionalização de gastos e aumento da produtividade, correlacionada a uma avaliação de desempenho. A proposta também estabelece que é preciso uma política para o ensino privado.

Para que todas as metas sejam alcançadas, é fundamental uma legislação flexível que favoreça a parceria público-privada, aspecto que é justificado pelo plano de governo de 1994:

Atuar junto ao Congresso Nacional para que a legislação educacional possa prever mecanismos flexíveis, que permitam diferentes formas de cooperação entre a União, estados e municípios, bem como a criação de canais de participação e formação de parcerias e alianças em torno de compromissos efetivos da sociedade civil com a gestão de um ensino de qualidade (CARDOSO, 2008b, p.51).

Nenhuma destas propostas poderia ser implementada sem que houvesse uma reforma no Estado. Esta reforma administrativa e a redefinição do papel do Estado tornaram-se estratégia política chave da gestão Fernando Henrique. A reforma é apresentada no Plano de governo em quatro eixos: Reforma administrativa; Reforma fiscal; Previdência social; Privatização, os quais também aparecem no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995).

¹² Segundo o portal do Ministério da Educação, o MEC é um órgão da administração direta federal e tem sua competência restrita à política nacional de educação; à educação em geral, exceto a militar; a avaliação, informação e pesquisa educacional; à pesquisa e extensão universitária; ao magistério; e à assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes. (BRASIL, 2016b).

No Plano de Governo de 1994, a reforma administrativa foi fundamentada como condição de governabilidade. Ela instituiu o concurso público como forma de acesso e o mérito e a produtividade como critérios de promoção. A reforma fiscal legitimou os ajustes fiscais e regras estáveis para o sistema tributário, a fim de beneficiar as grandes empresas de altos impostos. A previdência social foi considerada como um grande encargo para o Estado, por isso a reforma previdenciária seria primordial em um governo que prezava pela redução de custos e produtividade, já que um cidadão aposentado, além de não gerar lucros imediatos para o Estado, é oneroso. E a privatização, vista como uma parceria nas linhas da proposta, foi apresentada como “[...] uma presença significativa, sobretudo nos investimentos em infra-estrutura” (CARDOSO, 2008b, p. 89). O papel regulador do Estado na economia foi reforçado.

O Plano termina com a contextualização do Plano real e sua implantação no país e uma retrospectiva de todas as intenções de um futuro governo.

Na ânsia da reeleição para o período de (1999 a 2002), Fernando Henrique Cardoso lançou uma nova proposta de governo, continuidade de seu primeiro mandato. Nomeado de “Avança, Brasil”, o plano veio num formato mais brando do que o primeiro (1994), voltado mais para o social. Reforçou o papel do Plano real na economia do país e na sua estabilidade financeira, assim como os benefícios gerados pelas privatizações. Como explica Martins (2009, p. 141):

No período seguinte (1999 a 2002), o bloco no poder se dedicou ao processo de consolidação das novas funções econômicas e político-ideológicas do aparelho do Estado, que de produtor direto de bens e serviços se firmou na função de coordenador de iniciativas privadas.

A ciência e a tecnologia foram consideradas fundamentais, no Plano de 1998, para o desenvolvimento do país, pois

A expansão dos investimentos em ciência e tecnologia assume cada vez mais um papel estratégico para o êxito do projeto de desenvolvimento do país. A inovação – novos processos, produtos e serviços – é fator determinante da competitividade das empresas, da geração de empregos e do aumento das exportações. E contém a solução de questões fundamentais relacionadas à saúde, educação, energia e ao meio ambiente (CARDOSO, 2008a, p. 58).

A educação superior apareceu como um desafio, pois o plano iniciou o assunto, comentando sobre a diversificação do ensino superior, que tem que se adaptar às rápidas mudanças na expansão do conhecimento e das transformações tecnológicas. Aponta, também, que o profissional formado deve se manter em constante aprendizado.

Novas áreas de conhecimento estão sendo introduzidas, assim como se amplia o espaço dos conhecimentos inter e multidisciplinares, criando a necessidade de novos currículos e programas de ensino e de pesquisa. Além disso, especialmente nos países em desenvolvimento, as instituições de ensino superior representam a principal fonte de inovação e de geração de propostas para superar desafios do desenvolvimento social e econômico (CARDOSO, 2008a, p. 62).

A educação superior passou a ser responsabilizada pelo avanço econômico e social do país e, para tanto, um ajuste foi necessário, o currículo tornou-se flexível, novos cursos, muitos deles de curta duração, adequados aos novos nichos de mercado foram abertos. A educação, nas palavras de Silva Junior; Sguissardi (2001, p. 263), “[...] tornou-se uma esfera social que, mais do que preparação para o trabalho – como alardeiam os empresários – em um mundo sem emprego, é básica para a mudança do próprio ser social.”

A universidade foi responsabilizada por formar os profissionais que dariam impulso à economia do país. No entanto, fica claro, por meio do Plano de 1998, o incentivo para a realização de cursos de nível médio. Propuseram-se currículos flexíveis, cursos com menor duração, cursos pós-médios, novos cursos que emergem na nova configuração do mercado de trabalho, em um claro desinteresse em democratizar a educação superior.

Cursos pós-médio, isto é, formação de nível superior de menor duração, assim como a introdução de cursos seqüenciais e modulados, com certificação intermediária, a exemplo do que é costumeiro em outros países, permitirão uma expansão substancial da oferta, a um custo adicional razoável, e poderão atender a demandas específicas de um mercado de trabalho em permanente mutação (CARDOSO, 2008a, p. 63).

A razão para o incentivo de cursos pós-médios foi respaldada pela formação específica e rápida para o mercado de trabalho, como também por uma mão de obra mais barata, se comparada a de profissionais graduados.

A reforma do Estado fez com este fosse visto como moderno, que seguia no curso das transformações sociais e econômicas mundiais. A participação da sociedade continuava sendo uma estratégia governamental.

O cotidiano é o espaço por excelência da participação, porque, de uma forma ou de outra, nele se encontram o público, o privado e o estatal. Nas modernas sociedades urbanas, como já é a sociedade brasileira, a dignidade da vida pessoal e familiar e o respeito recíproco entre as pessoas exigem que cada qual cuide também, solidariamente, do que é de todos – a coisa pública –, para que ela também possa ser sua. Se não por um imperativo moral, por uma limitação prática. Há uma fronteira que mesmo o governante mais bem-intencionado não pode ultrapassar na defesa do bem comum, sob pena de por em risco a democracia, ao se substituir aos governados – e ainda assim não dar conta, por absoluta impossibilidade, da tarefa cidadã de promover o interesse público (CARDOSO, 2008a, p.159).

Dos oito anos de governo FHC, podemos inferir que as propostas de implementação de um Estado neoliberal concretizaram-se. As propostas de governo foram implementadas e articuladas, houve mudanças estruturais na administração que resultaram em novas legislações, as quais sustentaram legalmente o discurso da privatização, descentralização, gasto mínimo, produtividade. As políticas implementadas na gestão FHC redefiniram todo o sistema educacional brasileiro dentro da lógica do capital. A educação ganhou ares empresariais, as políticas educacionais se caracterizavam de forma instrumental, técnica, racional e operacional. A universidade tornou-se uma instituição prestadora de serviço e o aluno um produto a ser consumido pelo mercado de trabalho. A produtividade das pesquisas e dos profissionais da educação foi colocada como a base que sustentaria o fortalecimento da universidade.

Neste contexto, a universidade passou a formar o trabalhador para atender aos interesses e expectativas do mercado de trabalho, configurando a relação hegemônica entre a classe trabalhadora e os interesses do capital. Segundo Paulani (2010, p.126),

Na matriz gramsciana original, como se sabe, a hegemonia da classe dominante (a burguesia) é exercida principalmente por meio de uma liderança moral e intelectual, que opera no seio da sociedade civil e engendra o consentimento. O preço a pagar por esse tipo de liderança é a desvinculação da classe hegemônica de seus interesses materiais mais imediatos e a realização de concessões e reformas que atendem aos interesses de outras classes. Assim, confere-se a liderança a uma determinada classe, mas atribui-se também a ela responsabilidade pelo avanço da sociedade como um todo.

Posto isso, a classe burguesa/empresarial, ao exercer sua liderança material, permite que a classe trabalhadora participe de alguns arranjos políticos e sociais, claro que sob o seu controle. Assim, da gestão FHC, podemos concluir que a reforma administrativa-gerencial da aparelhagem estatal implementada nos anos 1990 difundiu a nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2006). De acordo com Melo e Falleiros (2005), com a justificativa de uma crise, o Estado brasileiro instituiu mecanismos para minimizar o papel do Estado como interventor e gerenciador e passou para o mercado esta função, pois este seria muito melhor que o Estado, obtendo melhores resultados e com custos menores. Reis (2014, p. 65), ao discorrer sobre a reforma implementada no governo FHC, esclarece que: “A flexibilidade proposta pela administração gerencial estava direcionada à capacidade adaptativa e a mudanças rápidas, contínuas e inesperadas que aconteciam no meio social, e sua forma de controle se concentra nos resultados, e não nos processos.”

No discurso disseminado na gestão FHC, foi difundida a necessidade de uma reforma estatal para adequar o país à era globalizada, porém, nós compreendemos que esta reforma estatal foi para adequar o país às reformas econômicas. Empresas e bancos estatais foram privatizados, uma nova moeda entrou em circulação, cortes nos gastos públicos foram executados etc. Foram criadas organizações públicas não-estatais para execução de serviços considerados de interesse público ou bem comum. Este processo de publicização incidiu na implementação de políticas sociais (educação, saúde, esporte, lazer, ciência e tecnologia, artes) norteadas pelo mercado.

A gestão FHC também foi marcada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), encaminhado pelo Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira no Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), que expôs claramente a intenção do Estado ao reformular leis e implementar de forma eficiente na perspectiva daquele governo as políticas públicas com o objetivo de promover e estruturar a reforma estatal.

2.2.1 O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

O Plano Diretor justificou-se na crise estruturada do Estado brasileiro. Em linhas gerais, “[...] define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira” (BRASIL, 1995, p. 6).

Fundamentado em uma teoria de que o Estado brasileiro necessitava criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais, o Plano Diretor promoveu uma administração pública gerencial, baseada na eficiência, no controle dos resultados e na descentralização. Esta nova gestão pública, comandada pelo governo FHC, conforme Silva e Carvalho (2014), propôs a descentralização do aparelho do Estado, privatização das estatais, terceirização dos setores públicos e uso das ferramentas administrativas (tecnologias) advindas do setor privado. Estabeleceu a ideia da superioridade do setor privado em relação ao setor público. Dentro da Nova Gestão, configuraram-se as agências reguladoras, com o papel de controlar os serviços.

A reforma do Estado significa, para os autores dos documentos, entre outras coisas: [...] transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientamos um outro processo tão importante quanto, e que no entanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder do Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos esse processo de “publicização” (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 39-40).

Para tal, foram propostas emendas constitucionais para as áreas administrativas e previdenciárias. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado propôs como inadiável a reforma em alguns pontos considerados essenciais para que o governo pudesse aumentar a sua governança.

Neste sentido, são inadiáveis: (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1995, p. 11).

O Plano Diretor também deixou claro que suas intenções eram reformar/orientar a administração pública federal (projeto restrito), de modo que esta se tornasse mais eficiente. Não se tratando de uma reforma do Estado, esta última seria um projeto amplo.

Com base nessa premissa, o aparelho de Estado deveria ser reformado em seu tamanho e em suas funções, A abertura econômica, a privatização, a liberalização do mercado de trabalho e a focalização da proteção social seriam mais do que opções disponíveis; na verdade, seriam imperativos absolutos de uma nova ordem mundial (MARTINS, 2009, p. 122).

O Estado, no cerne desta reforma, assumiu o papel de promotor, regulador, pois “[...] reestrutura-se assumindo uma forma organizativa cuja racionalidade espelha e reproduz a da empresa capitalista e, dessa forma, suas ações e políticas públicas passam a orientar-se segundo um novo paradigma.” (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 258). Paradigma este orientado pelos Organismos Multilaterais¹³, no viés economicista.

Neste contexto, o Plano Diretor (BRASIL, 1995, p. 41-42) definiu os setores do Estado:

NÚCLEO ESTRATÉGICO. Corresponde ao governo, em sentido lato. É o setor que define as leis e as políticas públicas, e cobra o seu cumprimento. É portanto o setor onde as decisões estratégicas são tomadas. Corresponde aos Poderes Legislativo e Judiciário, ao Ministério Público e, no poder executivo, ao Presidente da República, aos ministros e aos seus auxiliares e assessores diretos, responsáveis pelo planejamento e formulação das políticas públicas.

ATIVIDADES EXCLUSIVAS. É o setor em que são prestados serviços que só o Estado pode realizar. São serviços em que se exerce o poder extroverso do Estado - o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar. Como exemplos temos: a cobrança e fiscalização dos impostos, a polícia, a previdência social básica, o serviço de desemprego, a fiscalização do cumprimento de normas sanitárias, o serviço de trânsito, a compra de serviços de saúde pelo Estado, o controle do meio ambiente, o subsídio à educação básica, o serviço de emissão de passaportes, etc.

SERVIÇOS NÃO EXCLUSIVOS. Corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes, na medida que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus.

PRODUÇÃO DE BENS E SERVIÇOS PARA O MERCADO. Corresponde à área de atuação das empresas. É caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado como, por exemplo, as do setor de infra-estrutura. Estão no Estado seja porque faltou capital ao setor privado para realizar o investimento, seja porque são atividades naturalmente monopolistas, nas quais o controle via mercado não é possível, tornando-se necessário no caso de privatização, a regulamentação rígida.

¹³ Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas (ONU), entre outros.

Ou seja, a educação superior foi considerada um serviço não exclusivo do Estado, no qual o que importava era a “qualidade” do serviço a um custo baixo. No âmbito da reforma do Estado, as leis ganharam papel fundamental, pois elas embasariam, fundamentariam e legalizariam todas as mudanças almejadas. É o que expressava o Plano Diretor (BRASIL, 1995, p. 49):

Para a operacionalização das mudanças pretendidas será necessário o aperfeiçoamento do sistema jurídico-legal, notadamente de ordem constitucional, de maneira a remover os constrangimentos existentes que impedem a adoção de uma administração ágil e com maior grau de autonomia, capaz de enfrentar os desafios do Estado moderno.

Com isso, a política educacional brasileira também sofreu alterações e uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) veio para expressar os interesses do Estado. Um claro exemplo foram as mudanças significativas que a Lei nº 9.394/96 trouxe para a educação superior, regulamentando e fortalecendo a expansão universitária privada, educação a distância, de forma que as universidades privadas pudessem oferecer graduação aligeirada e sem vínculo com a pesquisa. As parcerias público-privadas, prestação de serviços é que fizeram com que as universidades cedessem suas pesquisas para empresas privadas. Respaldao pela LDB, também foi elaborado o Plano Nacional de Educação 2001/2011, que conservou ideias privatizadoras com restrições ao financiamento da educação, assunto que será abordado adiante.

2.2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96

A Lei nº 9.394.96 foi promulgada em meio a entraves entre educadores e governo, na gestão Fernando Henrique, prevalecendo as forças do poder político em detrimento do poder da sociedade civil (BRASIL, 1996).

A LDB norteou o ordenamento geral da educação brasileira, porém, a lei abre brechas para que o que não ficou definido no seu campo normativo seja regulamentado por meio de legislações complementares, favorecendo, desta forma, questões políticas e governamentais. Deste modo, adquire sentido a análise desenvolvida por Silva Junior e Sguissardi (2001, p. 55) ao comentarem que: “A generalidade e flexibilidade da LDB, como guarda-chuva das reformas pontuais, possibilitam ao MEC editar normas complementares via decretos e portarias.”

É o que esclarece Saviani (2011) que, entre vários exemplos das alterações da LDB, cita o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que altera vários artigos da referida Lei, regulamentando o Sistema Federal de Ensino. Aponta, ainda, que, em 2001, este Decreto foi substituído pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, cujo conteúdo não muito discrepante do anterior dispunha sobre a organização da educação superior, a avaliação de cursos e instituições, e dava outras providências. Em 2006, já na gestão Lula, e com outros interesses, os artigos da LDB foram alterados pelo Decreto nº 5.773, de 10 de maio de 2006, que regulamentaram sobre a Educação Superior no Sistema Federal de Ensino.

No Capítulo IV, nos artigos 43 ao 57 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394.96, regulamenta-se a educação superior. -,

O artigo 43 coloca a finalidade da educação superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Pelo excerto da Lei em questão, percebe-se um incentivo para a formação continuada e permanente mediante a educação superior, assim como importância desta etapa educativa para formação profissional e desenvolvimento do país. Observa-se que a educação superior é vista como importante ao desenvolvimento econômico também quando se verifica neste trecho o incentivo à

produção científica. Entre as questões que hoje percebemos já estar bastante divulgadas, destacamos a relação entre educação superior e educação básica como forma de possibilitar melhorias na formação e atuação docente.

O artigo 44 da LDB faz referência aos cursos e programas da educação superior:

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:
I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.
§ 1º. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do **caput** deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital.
§ 2º No caso de empate no processo seletivo, as instituições públicas de ensino superior darão prioridade de matrícula ao candidato que comprove ter renda familiar inferior a dez salários mínimos, ou ao de menor renda familiar, quando mais de um candidato preencher o critério inicial (BRASIL, 1996).

Dos dados em destaque nesta citação, verificamos que a universidade se alarga no sentido horizontal e vertical. No sentido horizontal verificam-se as possibilidades com os cursos de extensão e também com os cursos de graduação ou sequenciais que possibilitam uma formação no nível superior. Como forma de ampliação da verticalização observamos a pós-graduação sendo indicada com especializações, mestrados e doutorados. Isso demonstra haver expansão do papel da educação superior no contexto recente.

O artigo 45 complementa o 44 e indica que a educação superior será ofertada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. Este artigo demonstra a diversificação institucional da oferta de educação superior, que acaba por expandir as redes privadas, favorecendo a desresponsabilização do Estado para com a educação, ao permitir que a iniciativa privada faça o seu papel. O artigo 52 regulamenta as

universidades como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber (BRASIL, 1996).

O ensino e a pesquisa, temas recorrentes na LDB e em outros documentos educacionais, são vistos na lógica da sociedade capitalista como uma prestação de serviços. Assim, a Universidade só tem sentido se servir aos interesses do mercado. Todavia, o artigo 54 do estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal preconiza:

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público (BRASIL, 1996).

Analisando o artigo 54, percebemos que há uma ênfase no que diz respeito à autonomia institucional, assim como para a autonomia financeira. Silva Júnior (2005, p. 75-76) comenta que o artigo 54 da LDB abre uma brecha para transformação das Instituições Federais de Educação Superior em Fundações Públicas de Direito Privado, o que, segundo o autor, “[...] acentua ainda mais a referida diferenciação institucional bem como a diversificação de fontes de financiamento, comprometendo a autonomia universitária.”

Ao discutirmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não podemos esquecer que sendo uma lei ordinária, está vinculada à Constituição Federal, e, como tal, não pode ser contrária ao proclamado na CF.

Vieira (2001) lembra que as bases do Direito Educacional estão na Constituição Federal de 1988. Estes direitos e garantias fundamentais têm como fonte inspiradora a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), da qual o Brasil é signatário, como também o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1992), entre outros pactos internacionais, que primam pelo direito à educação, pela implementação progressiva do ensino gratuito entre outros tópicos.

O regime jurídico da educação é encontrado na Constituição Federal, no Capítulo III, da educação, da cultura e do desporto, seção I - da educação -, e vai do artigo 205 a 214, que abordam questões como: direito à educação, princípios educacionais, autonomia universitária, efetivação do dever do Estado com a Educação, iniciativa privada, entre outros, além dos artigos dispersos no texto constitucional, que abordam a educação ambiental (art.225,§1º, VI), ensino da História do Brasil (art.242,§1º), garantia de acesso ao trabalhador adolescente à escola (art.227, § 3º, III), e estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional, conforme ordenado no art.22, XXIV, da CF/88. A Constituição Federal consagra em seus artigos a garantia do direito social à educação, e a LDB amplia normativamente a matéria educacional (VIEIRA, 2001).

Constatamos que a LDB instituiu mudanças nos mecanismos de financiamento da educação básica, bem como previu financiamentos, viabilizados por empresas privadas; alterações na formação de professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino; a definição de novos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e seus instrumentos de avaliação, exemplos claros de uma

administração voltada para o controle de resultados, descentralização, qualidade e produtividade.

2.2.3 O Plano Nacional de Educação 2001/2011

O Plano Nacional de Educação tem o intuito de complementar, reforçar e garantir, por meio de metas, os avanços para educação brasileira. É um documento com diretrizes para políticas públicas de educação e fundamental para consolidação da Educação Superior, pois é nele que serão estipulados a oferta de vagas, o financiamento, a qualificação dos docentes, a oferta de pós-graduação, os planos de carreira dos docentes, entre outras metas. O PNE, sendo contemplado na LDB, faz com que planos de governo o tomem como referência.

No artigo 9º, a LDB estabelece o fundamento legal para o Plano Nacional de Educação: “A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.” (BRASIL, 1996). Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 111-112), os planos nacionais de educação:

[...] destinam-se a regulamentar a lei nacional de educação em termos de traduzir a política educacional em vigor em estratégias de cumprimento da lei. Esse procedimento supõe uma ampla negociação com a sociedade e com o Legislativo de modo que se garanta a orientação política da lei por meio da destinação efetiva de recursos e da elaboração de instrumentos legais complementares. No Brasil, onde a tradição autoritária suplanta, freqüentemente, os procedimentos democráticos, os planos educacionais aproximam-se da política e assumem sua feição mais genérica, ficando a salvo do cumprimento de metas definidas em função dos problemas a resolver. As políticas e os planos educacionais, implementados em nível do Estado, no Brasil, acompanham as vicissitudes da sociedade brasileira na falência de não consolidar, até hoje, uma sociedade democrática e de não incorporar amplos setores populares a um projeto superior de país.

O Plano Nacional de Educação tem uma história de destaque na educação nacional. Saviani (2011) fundamenta que a ideia de um plano educacional aparece no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, cujo princípio era reconstruir a educação em âmbito nacional, baseado em um sistema educacional. Tal entendimento, segundo o autor, influenciou a Constituição Brasileira de 1934 que previu a criação de um Conselho Nacional de Educação cuja função seria elaborar o Plano Nacional de Educação, o que acabou se concretizando. Porém, de acordo

com Saviani (2011), em 1937, o Plano não vingou. Ainda acrescenta que, durante o período do Estado Novo (1937 – 1945), a ideia de um plano de educação passou a ficar restrita a um caráter operacional e foi esta ideia que influenciou a LDB de 1961, quando o plano se tornou um instrumento de distribuição de recursos.

A Constituição Federal de 1988 abordou, no seu artigo 214, a necessidade de estabelecer o Plano Nacional de Educação e apontou que a sua elaboração fosse de acordo com os princípios fundamentais da educação brasileira, voltados: à erradicação do analfabetismo; à universalização do atendimento escolar; à melhoria da qualidade do ensino; à formação para o trabalho; e à promoção humana, científica e tecnológica do país.

Assim, tentando cumprir com o estabelecido pela CF/88, em 1993, foi editado o Plano Decenal de Educação Para Todos, que tem origem na Conferência Mundial sobre Educação para Todos¹⁴, realizada de 5 a 9 de março de 1990 em Jomtien, na Tailândia, onde apenas a educação fundamental foi priorizada. O referido Plano, porém, praticamente não saiu do papel.

Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – regulamentou o PNE e deixou a cargo da União, em colaboração com Estados e Municípios, a incumbência de organizá-lo e estipulou o prazo de um ano a partir da publicação desta Lei para União encaminhar ao Congresso Nacional o PNE, o que, segundo Saviani (2011), não ocorreu.

Saviani (2011) esclarece que, em 1997 – gestão FHC -, o MEC divulgou um documento denominado de Plano Nacional de Educação, que reiterou a política educacional conduzida no país baseada na redução de gastos e nas transferências de responsabilidades.

Quanto ao ensino superior, o plano de 1997 assumia a diferença entre “universidades de pesquisa” e “universidades de ensino”, em que à última caberia absorver um maior contingente de alunos.

¹⁴ O objetivo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, foi satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, defendendo que a educação fosse propiciada a todos de forma universal e com qualidade. Para tanto, o documento expressa a necessidade de se definir nos programas educacionais, “[...] os níveis desejáveis de aquisição de conhecimento e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (UNESCO, 1990). A alfabetização (o saber ler e escrever) é vista como capacidade indispensável e necessária. Neste sentido, o Plano de Ação, derivado da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, é uma referência para governos, organismos internacionais e todos envolvidos com a educação para todos, para que os países elaborem seus próprios planos de ação (UNESCO, 1990). É o que o Brasil colocou em prática com o Plano Nacional de Educação.

Vê-se assim, que a política de ensino superior que se está procurando implementar se baseia na dualidade entre “universidades de pesquisa”, constituídas por poucos centros de excelência mantidas diretamente ou fortemente subsidiadas por recursos públicos, e “universidades de ensino”, constituídas por uma ampla e diversificada gama de instituições públicas, semipúblicas e privadas com ou sem fins lucrativos, as quais absorveriam a grande maioria do alunado (SAVIANI, 2011, p. 173).

Como o Plano Nacional de Educação, elaborado em 1997, como já dito, foi elaborado visando à redução de gastos, transferências de responsabilidades, a União passou a responsabilizar Estados e Municípios e assumiu o controle, avaliação e o apoio financeiro de caráter complementar.

Em um contexto de urgências para cumprir prazos e de tramitações não cumpridas, o documento referência da política educacional brasileira – PNE – foi sancionado sob a Lei nº 10.172/2001, apresentando um diagnóstico da realidade educacional brasileira e das diretrizes e metas a serem executadas durante dez anos. Além disso, previu a obrigatoriedade de Estados, Distrito Federal e municípios elaborarem seus respectivos planos decenais.

O Plano Nacional de Educação de 2001 foi estruturado em seis partes e segundo Valente e Romano (2002) e Saviani (2011), caracterizou-se mais como uma carta de intenções, do que realmente um plano, pois as metas estabelecidas ficaram à mercê de recursos da União, que não foram disponibilizados. Valente e Romano (2002, p.106) esclarecem que:

[...] como foi aprovado no parlamento, este PNE já estava claramente comprometido, em sua validade, pelo traço de carta de intenções. Os vetos que FHC impôs à lei, além de radicalizarem tal característica, retiraram do PNE precisamente alguns dispositivos que a pressão popular havia forçado a que fossem inseridos.

Neste sentido, Dourado (2010, p. 682-683) assinala que:

O PNE teve tramitação *sui generis*, envolvendo o embate entre dois projetos: o PNE da sociedade brasileira e a proposta de PNE encaminhada pelo Executivo Federal. Tais propostas expressavam concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão.

O PNE de 2001 previa a ampliação na demanda pela educação superior, e reforçava a necessidade de expansão deste nível de ensino no setor público, sem, contudo, afetar o setor privado.

A manutenção das atividades típicas das universidades - ensino, pesquisa e extensão - que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País, não será possível sem o fortalecimento do setor público. Paralelamente, a expansão do setor privado deve continuar, desde que garantida a qualidade (BRASIL, 2001).

A União reafirma a sua responsabilidade de atuar na educação superior, ressaltando, no entanto, a importância, da racionalização de gastos. À educação superior também é dada a responsabilidade de alavancar a situação do país, aspecto que reforça as indicações feitas na LDB:

As IES têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do Séc. XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades. A oferta de educação básica de qualidade para todos está grandemente nas mãos dessas instituições, na medida que a elas compete primordialmente a formação dos profissionais do magistério; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior, a produção de pesquisa e inovação, a busca de solução para os problemas atuais são funções que destacam a universidade no objetivo de projetar a sociedade brasileira num futuro melhor (BRASIL, 2001).

Neste sentido, a educação superior é vista para suprir demandas do mercado e para ser o esteio do desenvolvimento do país. Dourado (2010, p. 684), salienta que:

Não por acaso, o PNE aprovado contou, ainda, com significativas restrições à gestão e ao financiamento da educação, em função de nove vetos presidenciais ao que fora delineando. Como lógica e concepção política decorrentes desse processo, presenciamos a interpenetração entre as esferas pública e privada sob a égide do mercado, o que, na prática, abriu espaços para a consolidação de novas formas de privatização da educação, sobretudo da educação superior.

Dourado (2010) aponta que o PNE 2001/2011 foi apresentado como uma política de Estado, mas, na prática, não conseguiu ser um mecanismo de regulação e efetivação das políticas educacionais.

Analisando os documentos citados (Planos de governo das gestões Fernando Henrique Cardoso, Plano Diretor, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001)), podemos inferir que a educação que esteve sob responsabilidade do Estado, no período em foco, trouxe características que denotam reprodução e manutenção

social, pois privilegiaram a educação norteada pelo mercado, priorizando avaliações, reformas curriculares e a formação para o trabalho com base na ênfase de competências. As universidades passaram a focar no produtivismo acadêmico¹⁵.

A análise do PNE do período de 2001 a 2011 permite esta afirmação, pois verificamos um Plano Nacional de Educação elaborado de cima para baixo, refém de recursos que não foram disponibilizados pela União, baseado na racionalização de gastos públicos e com uma educação superior voltada para atender às demandas econômicas do país. Tais políticas vão ao encontro das orientações disseminadas pelos Organismos Multilaterais, contexto que será abordado na seção seguinte.

2.2.4 As Orientações dos Documentos para a Educação Superior: uma Análise do Implícito e do Explícito

Uma sociedade como a brasileira, marcada por interesses econômicos, sofre diretamente com as influências de Organismos Internacionais como já demonstramos por meio da análise dos documentos elaborados pela UNESCO para Educação Superior, que reforçam a ideologia neoliberal de flexibilização, formação para o mercado de trabalho, e que regem as políticas públicas implementadas no país, neste caso as políticas educacionais.

Cada medida implementada na educação superior justifica-se por uma crise estrutural, que sustenta a minimização do papel do Estado que se respalda de um arcabouço jurídico que ampara as implementações ou que deixa lacunas intencionais para serem objetos de decretos, portarias.

Assim, este arcabouço é elaborado conforme os acordos firmados com os organismos internacionais – FMI (Fundo Monetário Internacional), BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), como comentam os seguintes autores: Sguissardi (2000); Shiroma, Campos e Garcia (2005); Silva Junior e Sguissardi (2001); Lorenzet (2011), Oliveira (2011), segundo os quais, as reformas educacionais implementadas, principalmente desde 1990, partem da justificativa da necessidade de tais mudanças bem como de que forma devem ser executadas.

¹⁵ Termo utilizado por Silva Junior e Sguissardi (2001).

As reformas educacionais desencadeadas nos Estados Unidos e Inglaterra com a publicação dos relatórios *The Paideia Proposal* (ADLER, 1982) e *A Nation at Risk* (1983) forneceram as bases para a avalanche de reformas verificadas em vários países nas últimas décadas (APPLE, 1995). Nessa empreitada tiveram marcada influência os organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização para Cooperação e desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, que por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação. Tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430).

Os países em desenvolvimento na dependência dos países desenvolvidos, para financiar seus serviços públicos e sociais, submetem-se e adequam-se aos ditames internacionais (LORENZET, 2011).

A este respeito, a Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação, elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior da UNESCO, realizada em outubro de 1998, trouxe alguns dos elementos diretivos da política adotada pelo Ministério da Educação – MEC - em relação à educação superior “[...] valendo-se do capítulo *Da Educação Superior* da LDB (em suas múltiplas instâncias concebido), cenário jurídico de natureza múltipla e vaga, mas suporte legal para série de ações posteriores” (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 75).

A Declaração contou com 182 países e teve como objetivo promover a educação superior como bem público social – um direito de todos -, pois esta é considerada vital para o desenvolvimento sociocultural e econômico dos países. Maués (2015, p. 2) comenta o papel dos Organismos Internacionais no processo de mundialização do capital:

Os organismos internacionais vêm desempenhando um papel fundamental nesse processo de mundialização do capital e vêm estimulando o ensino superior para ser a ferramenta privilegiada para a realização do objetivo da produção do conhecimento, da preparação de recursos humanos que possam atender à demanda do mercado, estimulando o processo de internacionalização da educação superior, a partir da globalização e da mundialização da economia (MAUÉS, 2015, p. 2).

Percebemos haver uma proximidade entre o que é apresentado na LDB, no PNE e na Declaração, que preveem uma universidade com cursos voltados

para o desenvolvimento econômico e científico (graduação e pós-graduação), ou seja, com investimento na qualificação humana.

Após 11 anos, em 2009, foi realizada a Conferência Mundial sobre Ensino Superior: As novas dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e desenvolvimento social, que, levando em consideração os resultados da Declaração e de mais seis Conferências Regionais, estabeleceu as novas ações para o Ensino Superior.

Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisas adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos (UNESCO, 1998, p. 1).

Isso foi reafirmado nas novas metas para educação superior estabelecidas na Conferência: “Nunca na história foi tão importante investir na educação superior com força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade” (UNESCO, 2009, p. 2). Além disso, reforçou tais ações, ao falar da responsabilidade da educação superior como um bem público e do envolvimento de todos, cabendo a ela avançar os conhecimentos multifacetados sobre várias questões como: segurança alimentar, mudanças climáticas, uso consciente da água, diálogo intercultural, fontes de energia renovável e saúde pública.

A Educação Superior passou a ser responsável por criar alternativas, salvar/recuperar o que foi destruído pelo desenvolvimento capitalista. Mais do que nunca, na visão da Unesco, a Educação Superior deve ser útil para sociedade e suas pesquisas devem ter finalidades específicas. Neste sentido, o artigo 3º da Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação discorre sobre a igualdade de acesso:

a) De acordo com o Artigo 26, parágrafo1: da Declaração Universal de Direitos Humanos, a admissão à educação superior deve ser baseada no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação, e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente (UNESCO, 1998, p. 3).

Este artigo reduz o acesso à educação, coloca-o como responsabilidade do cidadão, da pessoa e ignora todos os aspectos sociais envolvidos no contexto. A educação passa a ser responsabilidade do indivíduo, cabendo a ele buscar pela educação e nela ter um bom desempenho para, desta forma, ter sucesso profissional. É enraizada a ideia de responsabilização individual para justificar a ausência do Estado. Sobre isso, Dalila Oliveira (2001, p. 109) assinala que:

Eleger mérito acadêmico como principal elemento de seleção e a competência técnica como melhor requisito de gestão da coisa pública implica necessariamente em negar a existência de direitos sociais, ou reconhecer que a igualdade só é possível na forma da lei, visto que não o é no aspecto econômico.

Castanho (2000, p. 11), ao discutir o mérito acadêmico, destaca que:

[...] o mérito não depende apenas das condições personalíssimas do indivíduo, biológicas e psicológicas, mas das oportunidades educativas que teve ao longo da vida, desde o ambiente cultural na família até à qualidade da escola que frequentou nos níveis pré-universitários.

A educação superior se transforma num campo de competição. Laval (2004, p. 90) explicita que “[...] o neoliberalismo não cria esse fenômeno, ele o acentua e justifica ideologicamente: a competição para ter acesso a um bem raro, ao mesmo tempo intensa e mais desigual, vem por si própria.” Ainda, o conceito de educação trazido pelo neoliberalismo é o de bem capital, ou seja, o de mercadoria. A educação passou a ser um investimento, uma condição para ascensão social e para o sucesso profissional. Cada indivíduo torna-se responsável pela sua formação, pagando por ela.

Com isso, são exigidas dos docentes novas habilidades, e a formação de professores se torna um subsídio importante para formar mão de obra específica, técnica, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades de trabalhadores de modo geral, que atendam às necessidades da sociedade, ou melhor, do mercado de trabalho. O Estado precisa investir em novos capitais, contudo, não pode avançar se não tiver a mão de obra específica (capital humano).

Artigo 10º a) Uma política vigorosa de desenvolvimento de pessoal é elemento essencial para instituições de educação superior. Devem ser estabelecidas políticas claras relativas a docentes de educação superior, que atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus

estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento [...] (UNESCO, 1998, p. 6).

Isso foi claramente reforçado na Conferência em 2009:

A educação superior deve atualizar a educação dos professores, tanto no pré-serviço quanto em serviço, com um currículo que prepare os professores para formar indivíduos com o conhecimento e as habilidades que eles precisam para o século 21. Isso demandará novas abordagens, inclusive ensino a distância (EAD) e tecnologia da informação e comunicação (T.I.C.) (UNESCO, 2009, p. 3).

Tais políticas também vêm provocando a intensificação do trabalho docente: professores com mais presença em sala de aula, produção acadêmica de caráter científico, redução de pessoal e consequentes atribuições administrativas, competição entre seus pares, busca por financiamento. A eficácia se vincula ao financiamento e à avaliação. Dalila Oliveira (2001, p.107), na obra *Gestão Democrática da educação no contexto da Reforma do Estado*, destaca: “A avaliação de desempenho passou a ser apresentada como instrumento indispensável à otimização do trabalho dos servidores públicos.”

O nosso entendimento é que, num discurso economicista, a Declaração sobre a Educação Superior traz termos como treinamento, mérito, qualificação, educar para cidadania e participação plena na sociedade, diversidade de cursos, vínculo com o mundo do trabalho, financiamento público e privado, diversificação de modelos de educação superior – cursos breves, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino à distância, etc. -, reforma de currículos, novas tecnologias, talentos, cooperação com o mundo do trabalho, entre outros, aspectos que também são comentados por Silva Junior e Sguissardi (2001, p. 75):

As políticas públicas passam, no país e no exterior, por um processo de mercadorização do espaço estatal e público, sob o impacto de teorias gerenciais próprias das empresas capitalistas imersas na suposta anarquia do mercado, hoje estruturado por organismos multilaterais a agirem em toda extensão do planeta.

Percebemos a influência deste discurso economicista nas políticas públicas educacionais implementadas no Brasil para educação superior. O Documento Referência (BRASIL, 2009b), elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, com o apoio da Secretaria de Educação Superior para o Fórum Nacional de Educação Superior (FNES), constituiu-se como base inicial para as discussões

sobre como a educação superior tem clara responsabilidade com a produção de conhecimento e com a formação de professores para o sistema educativo, com vistas à educação de qualidade para todos e para toda a vida e para as políticas de expansão e reestruturação com destaque para: ampliação de vagas; interiorização; fortalecimento da educação tecnológica; ampliação do financiamento aos estudantes via novas políticas de financiamento; compromisso com a formação de professores de educação básica; estímulo à modalidade a distância; fomento às políticas e Programas de Inclusão e de Ações Afirmativas.

[...] as questões político-ideológicas burguesas tentam impedir o desenvolvimento de uma educação que possa contribuir para a ruptura da ordem social capitalista. Isso se evidencia, nas políticas educativas, com o discurso de educação democrática, participativa e pela defesa da formação da cidadania crítica, limitando-se à emancipação política (MASSON, 2013, p.69).

Peroni (2010), ao analisar as parcerias público-privadas na educação e suas consequências, esclarece que a universidade continua sendo pública, mas com parcerias no setor privado, ou seja, este determina a sua atuação, o que pode gerar prejuízos para gestão democrática. Souza e Lara (2013, p. 153), discutindo o papel do Estado nos documentos orientadores, afirmam que

[...] o papel atribuído ao Estado nos documentos orientadores visou à legitimação de processos de privatização, reorientações dos gastos públicos e desregulamentação da economia, em prol de adequar a educação ao programa político de liberalização da economia mundial para garantir a rentabilidade do setor privado.

A Declaração sobre Educação Superior (UNESCO, 1998) destaca no artigo 5º justamente esta parceria, ao estabelecer que, para a promoção do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas as instituições devem obter apoio material e financeiro de fontes públicas e privadas, fora a ênfase dada para as ciências sociais e humanas que também devem receber investimentos, como se estas fossem consideradas desnecessárias, talvez por não gerarem o lucro imediato de que o capital necessita.

Artigo 5º c) Deve ser implementada a pesquisa em todas as disciplinas, **inclusivo** (grifo nosso) nas ciências sociais e humanas, nas ciências da educação (incluindo a educação superior), na engenharia, nas ciências naturais, nas matemáticas, na informática e nas artes, dentro do marco de

políticas nacionais, regionais e internacionais de pesquisa e desenvolvimento. É de especial importância o fomento das capacidades de pesquisa em instituições de educação superior e de pesquisa, pois quando a educação superior e a pesquisa são levadas a cabo em um alto nível dentro da mesma instituição obtém-se uma potencialização mútua de qualidade. Essas instituições devem obter o apoio material e financeiro necessário de fontes públicas e privadas (UNESCO, 1998, p.4).

A Conferência Mundial que aconteceu em Paris, no período de 5 a 8 de julho de 2009, também atesta a ênfase maior nas áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática assim como em Ciências Sociais e Humanas e, ao citar várias vezes a necessidade de qualidade na educação superior, explicita que, para que esta alcance qualidade, é fundamental haver investidores. Diz um trecho do documento: “Expandir o acesso traz desafios à qualidade do ensino superior. Garantia de qualidade é uma função fundamental na educação superior contemporânea e deve envolver investidores” (UNESCO, 2009, p. 3).

O artigo 14 da Declaração deixa transparecer diretamente a ênfase no financiamento da educação superior como serviço público “a) O financiamento da educação requer recursos públicos e privados [...]” (UNESCO, 1998, p. 8), juntamente com a indicação da Conferência que cita

Dada a necessidade por financiamento crescente para pesquisa e desenvolvimento em muitos países, instituições devem procurar novos meios de se expandirem no campo da pesquisa e inovação através de parcerias público-privadas de multi-stakeholders, incluindo pequenas e médias empresas (UNESCO, 2009, p. 5).

Peroni (2010) destaca um duplo movimento na relação público/privada que redefine o papel do Estado. Uma altera a propriedade, o estatal passa a ser público não estatal ou privado; a outra, a lógica do mercado reorganiza/interfere/administra. Para Laval (2004), a ideologia difundida e até hoje enraizada na sociedade é que as escolas são empresas e a educação um bem de consumo.

O neoliberalismo contesta a intervenção do Estado na produção de bens e serviços, ou seja, o Estado não deve administrar serviços como saúde, transporte e educação. Nesta via da não intervenção do Estado, para que ele se livre desta participação, que é entendida como despesa, o mercado passa a administrar a educação e a concorrência promovida é entendida pelos adeptos do neoliberalismo como geradora de uma educação eficaz e de qualidade. Assim, o

Estado não deve intervir, mas pode financiar as empresas privadas por meio de cheque-educação, “vouchers”, vales (LAVAL, 2004).

No artigo 7º, a Declaração reforça a cooperação com o mundo do trabalho, percebe-se que a terminologia “mercado de trabalho” é substituída pelo “mundo do trabalho.” O conteúdo que cerca o artigo 7º, porém, é um conteúdo voltado para o mercado de trabalho, pois preza pelo treinamento, formação para as tendências do mundo do trabalho e, nos setores científico, tecnológico e econômico, há a integração da teoria com a formação no próprio trabalho, no desenvolvimento de habilidades empresariais e no senso de iniciativa a fim de facilitar a empregabilidade dos formandos (UNESCO, 1998).

Na obra “Desafios da Universidade na sociedade do conhecimento”, Bernheim e Chauí (2008) apontam os impactos causados pelas orientações da Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o século XXI, cinco anos depois. Segundo os autores, apesar de avanços parciais (fortalecimento das universidades, bolsas de estudos, universidades indígenas), a educação superior continua não sendo acessível igualmente a todos. Isso porque existe um grande abismo entre ricos e pobres em relação ao acesso à educação superior, pois a maioria das instituições de educação superior está interessada no ensino, deixando a pesquisa e a produção do conhecimento como 2º plano, o que tem feito as universidades voltarem-se mais para sua responsabilidade social.

Todavia, para Bernheim e Chauí (2008), há uma falta generalizada de políticas nacionais que promovam um sistema de educação superior que seja relevante e adaptado às necessidades da sociedade, em relação aos laços entre universidade e mundo do trabalho. Há uma defesa para que os currículos sejam estendidos com um foco mais amplo do que a simples orientação do mercado. A diversificação dos modelos de educação superior tornou-se objetivo do sistema educacional e foram revistas e reformuladas as políticas destinadas a controlar a qualidade, mediante a avaliação. Os autores também colocam em discussão o financiamento público de universidades privadas, que tem gerado, muitas vezes, um enriquecimento destas às custas do Estado e debatem a tendência de diversificação das fontes de financiamento da educação superior.

Observamos, com esta análise, que a educação deixa de ser um direito, como já visto com base na Constituição Federal de 1988, e passa a ser um serviço. Em muitos países, o ensino público já está delegado ao setor privado, seja

de forma mais branda ou mais intensa. Conforme Laval (2004) discute, a ideologia neoliberal está se naturalizando na sociedade e os programas governamentais têm traçado uma teia para que a educação entre na lógica do mercado e passe a ser um bem de consumo que gere lucros para seus investidores.

Neste contexto, a Educação Superior pública, no período dos oito anos de governo FHC, foi alvo de políticas que reforçaram seu caráter econômico, com um ensino flexível e competitivo, com uma visão de gestão empresarial, em que o foco institucional passou a ser o lucro.

Na análise a seguir, verificaremos as proposições nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva.

2.3 A GESTÃO LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA E UM NOVO PROJETO DE GOVERNO

Em 2003, o Brasil passou a ser governado por uma nova gestão, a de Luiz Inácio Lula da Silva¹⁶ (2003 a 2006), que assumiu, propondo um projeto de sociabilidade neoliberal reformulado ou reciclado, no qual o Estado intensifica o seu papel de educador proposto pela Terceira Via, conforme já comentado neste trabalho. “Na verdade, o foco daquele pleito foi reduzido à concorrência entre forças que desejavam assumir a condução de políticas econômicas e sociais dentro dos limites estabelecidos” (MARTINS, 2009, p. 223). Desta forma, para Melo e Falleiros (2005), esta nova gestão não rompe com a proposta da Terceira Via, porém combate o uso da expressão. Lima (2004, p. 29) comenta que

Do discurso em defesa de um projeto nacional de desenvolvimento que buscava impulsionar o capital produtivo brasileiro, a candidatura de Lula foi ampliando o arco de suas alianças para a garantia de apoio de setores do capital financeiro, destacando-se a subserviência de sua política às exigências dos acordos financeiros e políticos com os organismos internacionais do capital.

A gestão Lula levanta a bandeira do diálogo social – democracia direta – participação do cidadão nos problemas do país. A escola, a mídia, os

¹⁶ “O processo eleitoral de 2002 foi entendido por muitos como um momento de embate de projetos de sociedade, pois o clima eleitoral entre o candidato José Serra (PSDB) e Lula da Silva (PT) criou uma imagem para o grande público que havia naquele momento uma tensão entre forças políticas antagônicas. Enquanto a candidatura da situação simbolizava a preservação das políticas econômicas e sociais, a candidatura da oposição, por sua vez, era vista pelo eleitorado como a possibilidade de mudanças, já que o PT havia liderado o movimento de resistência parlamentar ao neoliberalismo dos anos de 1990” (MARTINS, 2009, p. 223).

movimentos culturais tornam-se importantes veículos da propagação da pedagogia voltada para colaboração, participação. O projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via no governo Lula segue seu curso e reforça o modelo implantado no país nos anos 1990. Dantas e Sousa Junior (2009) destacam que um dos pontos fundamentais do governo Lula foi o que os autores definiram por “concertação social”, porquanto a

[...] construção de um amplo processo de negociação política entre os diferentes atores sociais que compõem a Nação, no sentido da montagem de uma arquitetura institucional e legal capaz de promover um desenvolvimento econômico e social negociado, tendo o governo como mediador (DANTAS; SOUSA JUNIOR, 2009, p. 4).

Os autores apontam críticas e considerações sobre estes programas e reforçam o pensamento de que não podemos partir de uma linha minimalista para criticar toda iniciativa do governo, como se este favorecesse apenas a burguesia. Dantas e Sousa Junior (2009) defendem que o governo Lula iniciou um processo de transição no país, partindo da flexibilização do padrão adotado no governo anterior.

As mudanças ocorridas no governo a partir do final de 2005 promoveram uma alteração gradual na condução da política do governo, reorientando-o no sentido de uma maior intervenção do Estado seja na economia, seja no âmbito das políticas sociais, repondo a agenda de intervenção do Estado e do planejamento como instrumento de indução do desenvolvimento (DANTAS; SOUSA JUNIOR, 2009, p.14).

As políticas implementadas pela gestão Lula ampliaram a participação da sociedade civil, expandiram as universidades públicas, etc., fazendo a mediação entre as vontades da base capitalista e as necessidades da sociedade civil, assunto que Dantas e Sousa Junior (2009, p.15) esclarecem:

Por um lado, ela está profundamente marcada pela manutenção de uma concepção gerencialista de administração escolar, herdada em grande parte do governo anterior, no sentido de se buscar uma educação “de resultados” e do caráter regulatório do sistema educacional. Por outro, manifesta uma inegável tendência de crescimento e expansão com maior aporte de recursos públicos. Esse caráter ambivalente pode permanecer por tempos ou, no entanto, pode oscilar em favor de um ou de outro polo.

Frigotto (2011) reforça tal posição, ao discutir que a gestão Lula mesmo sendo uma continuidade da política implementada por FHC, possui uma conjuntura¹⁷ que se diferencia da de FHC.

O que quero sublinhar é que, a despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tantos os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

O autor, ao exemplificar as diferenças conjunturais das políticas de FHC e Lula, enfatiza que o problema da gestão Lula não foi adotar políticas compensatórias e um projeto de desenvolvimento, mas de fazê-lo com políticas que “[...] não se vinculam à radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista sem confrontar as relações sociais dominantes” (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Buscando compreender tal característica do governo Lula de mediação com a sociedade e as mudanças estruturais na própria sociedade devido à globalização, avanços tecnológicos e as intervenções do regime capitalista, percebemos que a educação se tornou mais do que nunca uma estrutura que pode gerar lucros, formar uma massa manipulada, produzir o conhecimento necessário as intenções governamentais, entre outros.

Nas últimas décadas, foram implementadas várias reformas educacionais que atenderam, principalmente, aos interesses políticos e sociais. Cumpre lembrar que as políticas públicas são construídas por lutas, pressões e conflitos, determinadas por um momento histórico e refletem todos os antagonismos dos interesses envolvidos. Por isso, reforçamos a necessidade de analisar os planos de governo, pois estes definem as intenções para a futura governabilidade e são colocados em prática com a eleição do candidato.

Ao realizar a leitura do Plano de Governo para Gestão Lula (2002) “Um Brasil para todos: Crescimento, Emprego e Inclusão Social”, percebemos que

¹⁷ Frigotto (2011, p. 237) define que “[...] não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que o produzem.”

este é um documento híbrido, porque, ao mesmo tempo que propõe melhorias para classe trabalhadora – sociedade civil – vai ao encontro dos interesses do capital. Martins (2009, p. 223) comenta este assunto, defendendo que: “O principal desafio do novo governo foi assim definido: retomar o crescimento econômico e corrigir as injustiças sociais sem alterar as realizações neoliberais herdadas do governo anterior.” Percebe-se que a intenção de governo na gestão Lula foi amenizar o embate entre classe empresarial e trabalhadora, dando à última a sensação de que estaria representada no governo, concretizando, assim, sem grandes conturbações, o projeto da Terceira Via.

Em linhas gerais, a proposta consiste em criar espaços restritos de participação popular subordinados ao Poder Executivo, como forma de legitimar os modelos institucionais de organização do poder sem qualquer tipo de ameaça às relações de força estabelecidas (MARTINS, 2009, p. 256).

O Plano de Governo da Coligação Lula Presidente (2002) partia de uma articulação entre sociedade e Estado como um caminho para o crescimento econômico. Propunha um novo contrato social, em um Estado eficiente, ágil e controlado pelos cidadãos.

A participação das organizações da sociedade civil de diferentes origens se deu no limite permitido pelos interesses do bloco no poder. Mas como a hegemonia é uma relação pedagógica, verificamos que esses espaços serviram a três objetivos: assimilação de organismos inteiros dentro da nova hegemonia, formação de intelectuais orgânicos – organizadores do consenso em diferentes níveis de atuação – e legitimação da nova sociabilidade, a partir da difusão capilar de preceitos de cidadania, de políticas sociais e de Estado, como propostos pelo programa neoliberal da Terceira Via (MARTINS, 2009, p. 258).

O plano de governo (2002) colocava a sociedade e suas desigualdades sociais, de gênero, de etnia, etc. como eixo central, forma estratégica de difundir a ideia de que neste novo governo, de um capitalismo mais brando, os antagonismos seriam quase inexistentes. Enfatizava também, as relações econômicas, políticas e culturais com todo o mundo, sob a orientação dos Organismos Multilaterais.

Trata-se de construir sólidas relações bilaterais e articular esforços a fim de democratizar as relações internacionais e os organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional

(FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p. 7).

O Plano de Governo (2002) direcionava a sociedade para uma mobilização nacional para o crescimento do país, chamando-a para arcar com os problemas sociais e econômicos do Brasil e resolvê-los.

Nessa direção, governos, empresários e trabalhadores terão de levar adiante uma grande mobilização nacional para fazer renascer a confiança de que podemos investir, criar empregos e combater os abismos sociais existentes (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p.12).

Continuando o discurso da mobilização nacional, o Plano alinhava uma nova forma de governabilidade, indicando que a gestão Lula (2002) teria um discurso direto com a sociedade, o que, segundo o Projeto da Terceira Via, visava a garantir uma administração mais tranquila, de modo que a sociedade se sentisse amparada pelo governo e não no interior de grandes embates com o mesmo.

Nosso governo pretende construir estratégias próprias de crescimento do País, articulando investidores, trabalhadores e instituições nacionais com esse objetivo. Há muito tempo o Brasil precisa desse esforço consciente, de modo a erguer-se com sua própria fisionomia no mundo global. Havia condições para essa grande mobilização nacional nos últimos oito anos? Claro que sim. Mas, infelizmente, as políticas escolhidas foram outras. Ao contrário do que foi feito, nosso governo buscará mobilizar a sociedade em favor do crescimento, aproveitando toda a capacidade técnica, empreendedora e criadora do povo (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p.12).

Não diferente das propostas implementadas na Gestão FHC, o Plano de governo de Lula (2002) salientava a necessidade de se poder contar com cidadãos/trabalhadores produtivos e bem preparados para o mercado de trabalho, qualidade esta que seria garantida pela educação. Percebe-se haver nesta indicação uma linha contínua de interesses.

A mola propulsora da nação é o seu sistema produtivo, são os trabalhadores bem capacitados e em constante progresso; é uma população com escolaridade cada vez maior; são os empreendedores dispostos a assumir riscos; são os seus cientistas e pesquisadores; são os profissionais que formam o corpo técnico e gerencial capaz de aplicar as melhores práticas na iniciativa privada e no setor público (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p.13).

A educação, novamente, aparece como a base que sustenta todas as estratégias do Programa da Terceira Via, sob o comando de Lula. Afinal, para que a sociedade fosse dirigida sem os grandes embates que o programa propunha, esta precisava ser pedagogicamente educada para o consenso.

A qualidade educacional era apresentada como algo indissociável da ascensão social e econômica, como se apenas a educação pudesse resolver todas as contradições que envolvem a sociedade capitalista, todavia, “[...] a educação de qualidade é fator de emancipação e cidadania, contribui para que os jovens se integrem ao mercado de trabalho e evita a fragmentação social que alimenta a violência e o crime organizado.” (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p.15).

Assim, a educação foi apresentada como a ponte que ligaria todos aqueles que são, de alguma forma, excluídos da sociedade ao mercado de trabalho. Pelas orientações do Plano, todas as oportunidades seriam concedidas para os desvalidos. Seria até poético, se fosse a realidade encontrada, acontece que, esta formação útil tem origem com a reforma do Estado, que buscava mão de obra qualificada, em prol do desenvolvimento, e a Educação Superior acaba tendo o papel de formar esta mão de obra.

O Plano (2002) também apresentava propostas de mudanças tributárias, para que empresários tivessem atenuadas suas cargas tributárias e previdenciárias, reforçando, assim como na gestão FHC, a alternativa da previdência privada e trabalhista em que, segundo o plano, todas as propostas de reforma seriam amplamente discutidas com a população por meio das entidades sindicais, as quais passariam a contribuir para difusão dos ideais do Programa da Terceira Via, como forma de apaziguar a sociedade, para que as novas reformas fossem implementadas sem grandes desgastes.

A construção de um novo modelo de relações de trabalho deverá ter como pressuposto o reconhecimento das instituições representativas dos empregadores e dos trabalhadores, livremente constituídas com a função de promover o diálogo e o entendimento sobre as contradições inerentes às relações de trabalho. Nesse sentido, um primeiro passo necessário será reconhecer as centrais sindicais como interlocutores dos interesses dos trabalhadores (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p. 23).

O Plano de governo (2002) apresentava vários programas para solucionar os problemas sociais do país como: Bolsa Escola, Fome Zero, Vale Gás, Bolsa Família, de forma que a população se sentisse amparada pelo governo por

meio das políticas de renda compensatórias. Paulani (2010) esclarece que políticas compensatórias, como o Bolsa Família, acabam consagrando a fratura social, dá-se alguns poucos recursos àqueles que nunca conseguirão se integrar na sociedade para que se possa dar andamento na política concentradora que beneficia a classe burguesa.

Não podemos desconsiderar, no entanto, a importância de políticas de Estado que intencionem promover a melhoria das condições de vida da população, mesmo que estas não consigam superar as estruturas que produzem as desigualdades, como ressalta Frigotto (2011, p. 241):

Assim, ao final dessa década, podemos afirmar que no plano estrutural, embora não se tenha a mesma opção dos que no passado recente, venderam a nação e haja avanços significativos no plano social, mormente para o grande contingente da população até então mantido na indigência, o marco de não retorno não se estabeleceu e o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido.

No quesito educação, o plano de governo Lula (2002) colocava a educação como instrumento de cidadania, desenvolvimento e de competitividade. Fazia crítica ao Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério¹⁸ (Fundef), ao Exame Nacional do Ensino Médio¹⁹ (Enem) e ao Exame Nacional de Cursos²⁰ (Provão) e sugeria uma nova política educacional que previa a ampliação do Fundef e a concepção de um sistema nacional de educação.

Além disso, a exemplo da saúde, a educação tem que ser concebida como um sistema nacional articulado, integrado e gerido em regime de colaboração (União, estados e municípios) e de forma democrática, com a participação da sociedade (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p. 46).

Para educação superior o plano previa a ampliação significativa das vagas nas universidades públicas e a reformulação do sistema de crédito educativo

¹⁸ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997.

¹⁹ O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado pela Portaria MEC n.º 438, de 28 de maio de 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do aluno.

²⁰ O Exame Nacional de Cursos foi criado pelo Decreto n.º 2.026, de 10 de outubro de 1996, com o objetivo de estabelecer procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

vigente. Ferreira e Oliveira (2016, p. 37) discorrem sobre a política de expansão da educação superior no governo Lula:

A política de expansão da educação superior no governo Lula da Silva contou com forte presença do Estado, tanto no aumento de vagas na rede federal (Programa Expandir, 2006; Universidade Aberta do Brasil, 2006; Reuni, 2007; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2007), como também na oferta indireta de vagas na rede privada por meio da isenção fiscal promovida pelo Prouni, a partir de 2005.

Em 2006, foi o ano de novas eleições presidenciais, Lula, com a intenção de concorrer a um segundo mandato, lançou o Plano de governo, nomeado de “Lula de novo com a força do povo” (2006), que reforçou todo o crescimento econômico do país na primeira gestão Lula e que, justamente pelo país tanto ter avançado, o Brasil precisava continuar prosseguindo com Lula, para que todas as benfeitorias sociais não cessassem. O plano também reforçava a ideologia de que o governo Lula foi um governo voltado para o povo e pelo povo, diferente dos outros governos até então.

De um lado, o bloco conservador que governou o Brasil na década de noventa e nos primeiros anos deste século. De outro, as forças progressistas comprometidas com um projeto nacional de desenvolvimento popular, democrático e soberano que passaram a governar o Brasil desde janeiro de 2003, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva na Presidência da República (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2006, p. 7).

Para manter o *status* de governo do povo, Lula prometia no plano (2006) que os programas de cunho social implementados no Fome Zero²¹, como o Bolsa Família, continuariam sendo ampliados no seu segundo mandato colocava, ainda, a necessidade de uma educação de qualidade como direito inalienável e inadiável. Para tanto, lançava a proposta de aprovação do FUNDEB²² pelo Congresso Nacional, com ênfase no acesso à escola pública, à educação profissional, técnica e tecnológica e a uma universidade reformada e expandida. O Plano de Governo de 2006 lançava a questão da reforma política, assegurando a pluralidade dos partidos, fidelidade partidária, financiamento público de campanhas eleitorais, votos proporcionais e da reforma do Estado, garantindo maior transparência e controle fiscal, modernização da legislação.

²¹ O Programa Fome Zero (2003), é um aperfeiçoamento do Programa Comunidade Solidária (1995) criado no governo Fernando Henrique Cardoso.

²² Antes do FUNDEB existia o FUNDEF, que tinha prazo de vigência de 10 anos, terminando em 2006. Portanto, a criação de um novo fundo já se fazia necessária.

O Plano (2006) estimulava a participação da sociedade civil na formulação do orçamento, no controle de políticas públicas e defendia o acesso à informação como um direito do cidadão. Foi reforçada a inserção do país nos acordos internacionais defendidos pelos Organismos Multilaterais.

Para que todas as propostas fossem alcançadas, o plano era composto por um conjunto de ações sobre desenvolvimento com distribuição de renda, reforma agrária e agrícola, política industrial, comércio exterior, educação de qualidade, ciência e tecnologia, cultura, comunicação, trabalho e emprego, potencial energético e mineral, infraestrutura de transporte, desenvolvimento regional, desenvolvimento urbano, meio ambiente, turismo, aquicultura e pesca, violência, reforma do Estado, gestão, participação democrática, previdência, justiça, direitos humanos, defesa, saúde e desenvolvimento social, entre outros.

As propostas que compunham o plano (2006) para educação partiam da defesa do acesso à educação básica, da universalização do ensino fundamental de nove anos, do atendimento à educação infantil, da reestruturação do ensino médio, da ampliação do ensino técnico e tecnológico e das mudanças na educação no campo. Já para o ensino superior, campo nosso de discussão, o plano previa a ampliação do ensino superior, a continuidade do PROUNI, criação de novas Universidades Federais, aprovação da Reforma Universitária, Desenvolvimento do Plano Nacional de Pós-Graduação e do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e a sub vinculação dos recursos do FUNDEB²³ para as Universidades Federais.

Muitas das fontes analisadas, como Ferreira (2010), Rothen e Barreyro (2009), Martins (2009) e Lima (2006), reforçam que as políticas adotadas pelo governo Lula não modificaram o que já fora defendido no governo FHC. Elas apenas ganharam uma nova roupagem, com características mediadas por políticas sociais e, no projeto educacional, não foi diferente. Frigotto (2011) salienta que o problema destas políticas está nas concepções que as orientam,

Com isso, o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações

²³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB - foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF -, que vigorou de 1998 a 2006.

em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia de competências.

Por isso, como discutiu o autor, não ocorreu rompimento com interesses vigentes desde o governo anterior. E o que se viu foi o resultado de uma política conciliadora que não confronta os interesses da burguesia. Segundo Frigotto (2011, p. 246),

[...] acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população.

É o que podemos perceber quando discutimos a Educação Superior. Para Ferreira (2010), na pesquisa publicada na ANPED, com o título: Reforma da educação superior no Brasil e na Europa: em debate novos papéis sociais para as universidades, a autora discute a construção de um movimento de regulação transnacional da educação articulado com o processo de mundialização e reestruturação do capitalismo. De acordo com as reflexões desenvolvidas pela pesquisadora, o governo de Lula da Silva manteve a continuidade em relação às políticas de educação superior, implementadas no governo FHC. Todavia, ressalta que FHC optou pela via da expansão do acesso por meio das IES privadas, do fomento à competitividade entre as IES, mediante o processo de avaliação, enquanto que o governo Lula da Silva seguiu pela expansão das IFEs e criação de uma nova universidade.

A gestão do governo Lula marcou as políticas para o ensino superior, com programas governamentais, com cortes das verbas de custeio da educação, redução nos investimentos: “[...] trata-se não mais de priorizar a expansão de matrículas, cursos e instituições particulares, mas de criar condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos já existentes.” (CARVALHO, 2006, p. 7).

João Ferreira Oliveira (2001), ao examinar e explicitar o estado de mudança que configura o denominado processo de metamorfose das universidades federais brasileiras, tomando como referência básica o caso da Universidade

Federal de Goiás (UFG), destaca que à medida que se instalam novas práticas e surgem novas disposições, verifica-se certa adaptação às novas situações. As universidades se ajustam às atuais políticas de educação superior e às demandas do mercado. Estas reformas implementadas pelo Estado fazem com que as universidades de adaptem, percam sua identidade e a construção da sua autonomia.

Entendemos que Lula, mesmo seguindo com a lógica política da Terceira Via, por ter tornado sua gestão mais popular, com medidas de ajustes sociais, fez com a sociedade se sentisse parte dessa política, e permitiu que, ao não poder mais se reeleger, este fizesse a continuidade do seu governo e partido político (Partido dos Trabalhadores – PT), elegendo a primeira mulher presidente da república: Dilma Rousseff.

2.3.1 A Proposta de Elaboração do Atual Plano Nacional de Educação

Durante a gestão Lula (2003 a 2010), pudemos observar que várias reformas no âmbito educacional foram implementadas. Porém, o governo Lula, ficou “preso” ao plano plurianual²⁴ do período de 2000 a 2003, e ao PNE de 2001 que foi elaborado para estabelecer metas para educação brasileira em um período de dez anos (2001-2011), tendo, desta forma, que dar continuidade às ações implementadas na gestão FHC, como pode ser verificado em Maués (2011, p. 6-7).

O PNE, agora lei 10.172/2001, teve uma trajetória tortuosa, não no sentido de dificuldades, mas de abandono na medida em que grande parte de sua duração ocorreu em um governo diferente daquele que o aprovou, o qual tinha outras propostas. Além desse aspecto, o PNE sempre foi um campo de embates e disputas em função do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira que insistia, por meio dos CONEDs, na recomendação que os Planos Estaduais e Municipais de Educação seguissem o diagnóstico e as diretrizes desse último.

O PNE, mesmo sendo marcado por disputas entre o interesse da sociedade e os interesses do Estado, deveria ser uma ferramenta que visasse às prioridades educacionais e não aos interesses de um grupo específico. Maués (2011, p. 11) reforça que:

²⁴ Plano Plurianual estabelece, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada (BRASIL, 2012).

[...] esse plano é uma ferramenta que deve traduzir as prioridades educacionais a partir da ótica da sociedade e do governo e se constituir uma política de Estado, devendo as suas diretrizes serem viabilizadas por quem esteja no poder executivo, independente da coloração partidária.

Em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), congregou todos aqueles que, direta ou indiretamente, eram envolvidos com a educação com o objetivo de contribuir com a construção de um novo Plano Nacional de Educação. O referido documento se transformou no Projeto de Lei nº 8.035/2010.

Foi nesse contexto histórico que o parlamento brasileiro iniciou as discussões sobre o novo Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020). Por entender que as questões da educação devem ser debatidas pela sociedade como um todo, a Comissão de Educação e Cultura realizou encontros regionais em seis capitais brasileiras ao longo do ano de 2009, em um projeto intitulado ação parlamentar Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020) “Mais Dez: O Legislativo e a Sociedade construindo juntos o novo Plano Nacional de Educação”. Os debates desenvolveram-se articulados à I Conferência Nacional de Educação – Conae, visando o fortalecimento de um importante processo que ofereceu propostas à formulação do novo PNE (BRASIL, 2011, p.13-14).

Com o intuito de contemplar as opiniões de todos os envolvidos no sistema educacional, juntamente com a classe política, Lula permitiu a possibilidade do debate, o que não aconteceu na gestão FHC com o PNE de 2001. Entretanto, Maués (2011) destaca que, no documento final da CONAE, foram apontadas algumas medidas para Educação Superior, que não foram contempladas no PNE em tramitação no Congresso. Pode-se observar, então, que não há uma coerência em relação às propostas da CONAE, pois o PL nº 8.035/2010 abordou o tema de forma genérica não contemplando questões primordiais para Educação Superior como a destinação dos recursos públicos exclusivamente para as instituições públicas. Além disso, muitas das metas estabelecidas no Projeto de Lei são uma continuidade de Programas de Governo como o REUNI, ENEM e o PDE.

Desta forma, não podemos desconsiderar que muitas das propostas elencadas nas metas do PNE de 2011 foram, antecipadamente, transformadas em Lei pelo governo Lula. É o caso, por exemplo, da Lei nº 10.861/04 que instituiu o SINAES; o Decreto Presidencial nº 5.205/04, que regulamentou as parcerias entre as Universidades Federais e as fundações de direito privado; a instituição do PROUNI- Universidade para Todos (Lei nº 11.096/05); a Lei nº 10.973/04 que trata da inovação tecnológica; a Lei nº 11.079/04 da Parceria Público- Privada; o PL nº 7.200/06, que trata de reforma universitária; o Decreto-Lei nº 6.096 que instituiu o

Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, dentre outras (MAUÉS, 2011).

Em 2007, desconsiderando o PNE de 2001, a gestão Lula, elaborou o Plano de Desenvolvimento da Educação, referendado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), que será discutido posteriormente neste trabalho. Toda esta legislação, conforme reflexões desenvolvidas por Maués (2011, p. 4) na pesquisa: A educação superior no plano nacional de educação, 2011-2020: a proposta do executivo “[...] sinaliza os rumos privatistas que educação superior brasileira vem priorizando e a mudança nas finalidades das Universidades e de seu *modus operandi*, passando a assumir feições empresariais e mercadológicas.”

No Projeto de Lei nº 8.035/2010, a Educação Superior foi apreciada na meta 12, com o planejamento de elevar a taxa bruta de matrícula. Para tanto, algumas estratégias foram estabelecidas como: otimizar a capacidade de estruturas físicas e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior; ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil; fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para educação básica, sobretudo, nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas; expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), entre outras.

Maués (2011) questiona que, na meta 12, não havia avanços substanciais para Educação Superior e que boa parte da expansão se daria pela via privada.

O que se quer demonstrar por meio da listagem das estratégias previstas para a Meta 12, que trata da Educação Superior é que não há avanços, desafios ou apostas em relação a esse nível de ensino. Seguindo esse projeto de lei não haverá mudanças substanciais. As inferências que podem ser feitas vão na direção de que a expansão continuará se dando prioritariamente pela via privada, inclusive com recursos públicos como é o caso do PROUNI (MAUÉS, 2011, p. 10).

Na meta 13, buscou-se elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior e, como estratégias, elegeram-se: aprofundar e aperfeiçoar o Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições superiores; induzir a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas; elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizassem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, na forma de programas de pós-graduação *stricto sensu*; fomentar a formação de consórcios entre universidades públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Percebemos que as avaliações em larga escala têm promovido um controle institucional e estão cada vez mais presentes na Educação Superior. Otranto (2006, p.10) referencia o assunto, ao esclarecer que “[...] o governo Lula fortalece, desta forma, os mecanismos de controle sobre as instituições de educação superior, favorecendo a regulação das ações de vários órgãos que desenvolvem as políticas públicas e privadas.”

Na meta 14, o PL nº 8.035/2010 previa elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores. Na meta 15, previa-se a garantia, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuíssem formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuassem. A meta 16 preconizava a formação de 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação (BRASIL, 2011).

Com estas evidências e distorções, Maués (2011, p. 13) elucida que “[...] a aprovação do PL nº 8.035/2010, da forma como foi enviado pelo Executivo, não permitirá que o Brasil dê o salto desejado em termos de desenvolvimento social e econômico.”

Como já explicado, o PL nº 8.035/2010 foi o Projeto de Lei para aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Observamos que tal Projeto não contemplou as propostas debatidas na Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010, pois não estipulou suas metas por meio de

um diagnóstico da realidade educacional e desconsiderou a importância de um Plano Nacional de Educação, ao atribuir Programas de Governo nas metas elencadas. Um desses programas - o Plano de Desenvolvimento da Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007) - passou a orientar ações do governo nas políticas educacionais, assunto que será abordado na seção seguinte.

2.3.2 Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE

A gestão Lula, como já citado neste trabalho, antes da elaboração do Projeto de Lei nº 8.035/2010, lançou em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a finalidade de dar um aporte maior de recursos para a manutenção e desenvolvimento da educação nos próximos dez anos. “O Plano tem como objetivo central melhorar a qualidade da educação pública no Brasil através de um conjunto de medidas que atinge todos os níveis e etapas da educação nacional” (DANTAS; SOUSA JUNIOR, 2009, p. 7).

O PDE passou, então, a orientar as ações do governo no tocante às políticas públicas para a educação nacional, incluindo a educação superior. Saviani (2007, p. 1233) comenta que: “A composição global do PDE agregou outras 29 ações do MEC. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.”

Analisando o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – (2007), percebemos a ênfase dada a uma concepção de educação que orienta o plano, visando uma formação crítica e autônoma.

[...] reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individualização da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo (BRASIL, 2007d, p. 5).

O PDE é apresentado, neste sentido, como o instrumento que nortearia as ações que o PNE deixa em aberto. Para Saviani (2007, p. 1239):

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituíram em estratégias para a realização dos objetivos e metas previsto no PNE. Com

efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais.

O Plano de Desenvolvimento da Educação está sustentado em seis pilares: “i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social” (BRASIL, 2007d, p.11). Apresentado como um plano executivo, é organizado em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Como o intuito do presente trabalho é discutir as reformas da educação superior, esta será o nosso quesito analisado. Quanto à educação superior, PDE define os seguintes princípios:

i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação (BRASIL, 2007d, p. 26).

A materialização do PDE na educação superior se dá nas vagas de demanda social da Universidade Aberta do Brasil – UAB -, no Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, no Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, no Programa Universidade para Todos – PROUNI e no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. Em relação à educação profissional e tecnológica, o PDE destaca a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs (BRASIL, 2007b).

Como já dito, o REUNI está contemplado no PDE e ganha vida com o Decreto nº 6.096 de 2007, ao regulamentar a expansão da oferta de educação superior, assunto discutido no item a seguir.

2.3.3 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais foi contemplado no PDE e regulamentado pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c). Considerando umas das metas estabelecidas no PNE 2001/2011, da expansão da oferta de educação superior, o REUNI foi instituído com o objetivo de criar condições para a ampliação de acesso e permanência na educação superior.

O PDE apresentou o REUNI como o programa que permitiria a expansão democrática do acesso ao ensino superior. Preconizava o discurso de democratização da educação superior pública, gratuita e de qualidade, e um conjunto de políticas e programas foi implementado e/ou reorientado, objetivando ampliar o acesso, sobretudo, dos jovens e trabalhadores neste nível de ensino.

O REUNI é indicado por Mancebo (2015) como o maior projeto público da expansão da educação superior, sendo o responsável pelo aumento de aproximadamente 70% das matrículas na rede federal. Porém, como ponderou Mancebo (2015, p.7-8), seus objetivos são questionáveis, pois têm como meta principal não só aumentar o número de estudantes de graduação na universidade federal, como também o número de estudantes na sala de aula,

[...] aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar o número de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, do uso do ensino a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; criar um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino.

Frigotto (2011, p. 247) também critica o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e diz que este

[...] representa uma inversão substantiva de recursos de custeio para projetos e programas, quase duplicando as vagas e sendo aplaudida fortemente pelo Manifesto dos Reitores das Universidades Públicas [...]. Em contrapartida, estabelece a desestruturação da carreira docente, conquistada duramente, aumenta o trabalho precário e, sobretudo, impõe uma brutal e, em muitos casos, insuportável intensificação da carga de trabalho.

O REUNI configura-se como um contrato de gestão que envolve o Ministério da Educação e as Universidades Federais, no qual as universidades

seriam as executoras e o Estado, neste caso intermediado pelo MEC, o fiscalizador. Como explica Medeiros (2012, p. 6),

O REUNI é, sobretudo, decorrência da “nova regulação” para a educação na América Latina e para as políticas educacionais no Brasil. Assenta-se no tripé: gestão, avaliação e financiamento e para ser implantado nas universidades públicas federais o MEC exigiu que as universidades aderissem ao REUNI. Para tanto, as universidades apresentaram, um Plano de Reestruturação e Expansão para o período de 2008 a 2012 com as metas globais do REUNI, objetivos gerais e específicos, considerando a singularidade de cada universidade federal e assinaram um Acordo de Metas com o MEC.

Assim, como praticamente todos os documentos brasileiros – Leis, Decretos, Acordos Internacionais –, o REUNI também segue orientações dos Organismos Internacionais. Arruda e Gomes (2012, p. 6), em pesquisa sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), comentam que tais recomendações e sugestões internacionais influenciaram na produção do texto da política do Reuni.

Reconhecimento da educação superior no desenvolvimento econômico e social do país; adoção de financiamento estatal atrelado a critérios e metas de desempenho; diversificação de cursos e percursos acadêmicos; expansão do acesso à educação superior de grupos historicamente excluídos; incentivo a mobilidade estudantil; ampliação da relação professor/aluno; combate à evasão e repetência; fomento de mecanismos de equidade como assistência estudantil. No entanto, tais influências não foram simplesmente importadas, mas recontextualizadas no contexto brasileiro.

Desta forma, o REUNI, segue orientações mundiais e regionais, tornando-se um documento mesclado, conforme elucidam Arruda e Gomes (2012, p.14):

Entre os principais aspectos observados, evidencia-se que na elaboração do texto da política do Reuni é possível percebermos uma intertextualidade marcada pelo debate e diretrizes internacionais, bem como pelo debate nacional sobre a ampliação das oportunidades educacionais no campo da educação superior brasileira, sinalizando assim que há uma relação entre as esferas global, nacional e o local.

Reforçando a ideia discutida por Arruda e Gomes (2012), nos apropriamos das ideias de Ferreira (2010, p.8-9) que aponta, no Brasil, que a

reforma da educação superior traz à tona este movimento de transformação do ensino superior no plano global:

[...] do incentivo a fontes alternativas de investimento (parcerias com setor produtivo e venda de serviço) e da competitividade entre as IES; da gestão gerencial; da centralidade dos sistemas de avaliação e regulação; do aumento ao acesso de novos públicos anteriormente excluídos; da aprendizagem por meio das Tecnologias de informação e Comunicação (TIC); de novas metodologias de aprendizagem; da diversificação das IES, de cursos e percursos acadêmicos; da revisão da estrutura acadêmica; da mobilidade discente e do aproveitamento de créditos.

Conforme já comentamos, entendemos que o Brasil, no governo Lula, viveu um processo de grandes transformações, fruto das várias reformas nos âmbitos econômico e social implementadas no período de 2003 a 2010. Lula deu continuidade às políticas neoliberais do governo FHC, imprimindo, porém, sua política de mediação social, o que fez com que a população desse crédito à sua forma de governar. Neste sentido, Ferreira e Oliveira (2016, p. 18-19) destacam o papel que as universidades assumem no governo Lula, ao colocar que,

[...] as universidades mantidas pelo governo federal foram induzidas a assumir papel estratégico no projeto de desenvolvimento e a educação superior foi incluída numa perspectiva sistêmica de formação e de geração de conhecimentos e inovações a fim de agregar e gerar mais valor aos processos de produção e de prestação de serviços, o que inclui alterações nas políticas, no financiamento, nas ações e nas estratégias da área de ciências, tecnologia e inovação.

Lula encerrou seu governo com um projeto que tinha na Educação Superior a formação de profissionais com foco em competências específicas que visavam a produzir conhecimentos, tecnologias e inovações que induzissem ao crescimento econômico do país.

Não podendo mais se reeleger, Lula indicou para concorrer ao próximo mandato a candidata Dilma Rousseff, que se elegeu para a gestão de 2011 a 2014.

2.4 DILMA ROUSSEFF E A PROPOSTA DE CONTINUIDADE

Dilma Rousseff, no período de governo do presidente Lula, foi Ministra de Minas e Energia (2003) e, em 2005, passou a ocupar o cargo de

Ministra-Chefe da Casa Civil. Em uma eleição, em segundo turno, foi eleita presidente do Brasil, assumindo o governo em 2011 e se reelegendo novamente em segundo turno.

O governo Dilma Rousseff (2011-2014), como não poderia ser diferente, não alterou nem as políticas e nem a forma de governo estabelecidas no governo Lula, sendo, portanto, uma continuidade, comprovada pelas análises dos Planos de governo. O Plano de Governo Dilma (2010), intitulado de “Os 13 Compromissos Programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira” começou retratando as mudanças pelas quais o país passara e vem passando nos últimos sete anos – tempo da gestão Lula. Pelo Plano, a economia brasileira voltara a crescer e, como é intenção do mesmo partido de assumir o país, não se falava em estagnação econômica, mas em crescimento econômico. Há também uma autopromoção do governo, ao destacar que

No Governo Lula, o crescimento do PIB, a expansão do emprego formal, os aumentos reais do salário mínimo, as políticas de transferência de renda, o controle da inflação, a queda da taxa de juros, a ampliação do crédito, as medidas para a reforma agrária e apoio à agricultura familiar, o aumento do comércio exterior e a reconstrução da infraestrutura mudaram tudo isso (COLIGAÇÃO PARA O BRASIL SEGUIR MUDANDO, 2010, p. 1).

O Plano (2010) reforçava o fato de o país estar vivendo um momento de transição e a importância das alianças políticas e econômicas na construção de um futuro e a ideia de continuidade. Ressalta, ainda, “[...] o que o atual Governo fez e o próximo continuará fazendo” (COLIGAÇÃO PARA O BRASIL SEGUIR MUDANDO, 2010, p. 2). O Plano (2010) vai apontando, em forma de tópicos, a que o novo governo pretendia dar continuidade e os avanços no âmbito educacional realizados na gestão Lula são exaltados.

O Governo Lula tomou importantes iniciativas para a educação brasileira. Criou o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), ampliando a participação da União no financiamento da educação, desde a creche até o ensino médio e a universidade e com o apoio aos estados e municípios, quando foi o caso. Retomou a garantia de 18% do orçamento para a educação, pondo fim à DRU e assegurando o direito de acesso à escola para todos brasileiros entre 4 e 17 anos. Fez da educação para pessoas com deficiência uma política de Estado. Dobrou o número de escolas técnicas e criou Institutos Federais Tecnológicos. Com vistas à melhoria da qualidade da educação básica, estabeleceu o piso salarial nacional e programas de formação continuada. Ainda assim, esses avanços precisam ser acompanhados nacionalmente de melhorias na qualidade da educação. No ensino superior estarão funcionando, até o fim

do ano, 16 novas universidades públicas e 131 novos campi. Por meio do PROUNI, foram criadas oportunidades para que mais de 500 mil jovens de baixa renda pudessem ter acesso ao ensino superior (COLIGAÇÃO PARA O BRASIL SEGUIR MUDANDO, 2010, p. 9-10).

A educação continuou sendo solicitada a preparar para o mercado de trabalho e o Plano (2010) colocava a educação como urgência, principalmente pela necessidade de formar a mão de obra adequada para o país.

Mas a educação exige urgência. Urgência para preparar os milhões de cientistas e técnicos que o desenvolvimento do país já está exigindo. Mas, principalmente, urgência para constituir uma cidadania que possa tomar em suas mãos o desenvolvimento econômico, político e cultural do país (COLIGAÇÃO PARA O BRASIL SEGUIR MUDANDO, 2010, p. 10).

A gestão Dilma propunha para educação superior consolidar a expansão da educação profissional, por meio da rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; aprofundar o processo de expansão das universidades públicas e garantir a qualidade do conjunto de ensino privado; ampliar programas de bolsas de estudos que garantissem a formação de quadros em centros de excelência no exterior, capazes de atrair estudantes, professores e pesquisadores estrangeiros para o Brasil; dar prosseguimento ao diálogo com a comunidade científica, como fator fundamental para definir as prioridades da pesquisa no país.

Para tanto, a gestão Dilma, pretendia continuar a seguir as orientações dos Organismos Internacionais.

Empenhar-se-á na conclusão da Rodada de Doha²⁵, que favoreça os países pobres e em desenvolvimento e, no âmbito do G-20, na reforma já iniciada do FMI e do Banco Mundial, contribuindo para a aplicação de políticas anticíclicas que permitam a retomada do crescimento e, sobretudo, o combate ao desemprego no mundo (COLIGAÇÃO PARA O BRASIL SEGUIR MUDANDO, 2010, p. 22).

Percebemos que, na gestão Dilma (2011-2014), as políticas educacionais acabaram sendo uma continuidade do governo Lula, embora fosse possível identificar um arcabouço de políticas públicas específicas para as

²⁵ “Em novembro de 2001, em Doha, no Qatar, foi lançada a Rodada de Doha da OMC, também conhecida como Rodada de Doha para o Desenvolvimento, por meio da qual os Ministros das Relações Exteriores e de Comércio comprometeram-se a buscar a liberalização comercial e o crescimento econômico, com ênfase nas necessidades dos países em desenvolvimento” (BRASIL, 2016c).

Universidades Federais que visavam à sua reestruturação e expansão. Tratava-se de políticas de financiamento, ações que previam, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão, a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais este mantém acordos, entre outras.

Em 2014²⁶, para sua reeleição Dilma, lançou o Programa de Governo de (2014), nomeado de “Mais mudanças, mais futuro”, que, diferentemente do outro Plano (2010), é apresentado num texto corrido e melhor argumentado. De acordo com o texto do programa, este foi realizado por meio de uma ampla consulta com grupos específicos da sociedade civil, os quais já compunham o governo Lula, situação que estava tendo continuidade no governo Dilma. Martins (2009, p. 255) complementa:

Nesse sentido, além de usar mecanismos concretos de legitimação dessa política junto à massa beneficiada, o bloco no poder investiu na criação e mobilização de organismos da sociedade civil para atuar em rede na construção do envolvimento social dos homens e mulheres dispersos e desorganizados por meio de diferentes mecanismos – paternalismo, laços de fé e vinculação moral – oferecendo como perspectiva a *nova cidadania*. Esse tipo de intervenção política reafirmou a validade dos modelos de *sociedade do bem-estar* ou *sociedade civil ativa*, e *Estado necessário* ou *gerencial*, contribuindo para difundir modos de pensar e de agir estandardizados.

Seguindo tal alinhamento, esta legitimação social traz no discurso do Programa (2014) a ideia de um Brasil justo, com direito de cidadania a todos.

Além das medidas que serão tomadas de aprofundamento da democracia, soma-se o **SISTEMA NACIONAL DE PARTICIPAÇÃO POPULAR**, que terá a função de consolidar as formas de participação colocadas em prática nos governos Lula e Dilma e institucionalizá-las. A proposta é transformar a participação popular em uma cultura de gestão e as novas tecnologias permitem ampliar e estimular o debate da população (ROUSSEFF, 2014, p. 33-34, grifos do autor).

Baseado em dois pilares – solidez econômica e amplitude das políticas sociais -, o Programa de governo Dilma (2014) seguiu com o discurso de que a competitividade produtiva seria atingida por meio de investimentos na

²⁶ O segundo mandato de Dilma começou com ferrenho entrave partidário. O ano de 2016, foi marcado por denúncias, o que levou a presidente a sofrer um processo de Impeachment. Como vice-presidente, Michel Temer, assumiu o posto de presidente.

produção e do consumo em massa: “A nossa política econômica foi erguida sobre dois pilares: **A SOLIDEZ DA CONDUÇÃO DA POLÍTICA ECONÔMICA E A CRIAÇÃO E FORTALECIMENTO DE UM GRANDE MERCADO DE CONSUMO DE MASSAS**” (ROUSSEFF, 2014, p. 9, grifo do autor). Este consumo em massa não fica restrito aos produtos, visto que a educação também passou a ser algo não apenas consumido, mas produzido em massa. No decurso do Programa (2014), percebe-se a ênfase na democratização da educação e no retorno que profissionais graduados possam dar ao país. O conhecimento, então, é apontado como algo lucrativo, expressado pelo termo “economia do conhecimento.”

No novo Brasil que estamos construindo desde 2003, a democratização do acesso à educação de qualidade tem uma dupla função. Por um lado, permite moldar uma nação democrática e soberana, fundada na disseminação do conhecimento e da cidadania, o que deve assegurar a perenidade da erradicação da miséria e da pobreza. E, por outro, permite preparar o país para o grande desafio de fundar seu crescimento na criação de tecnologia e na inovação, ou seja, privilegiando a formação educacional e científica e, portanto, a **economia do conhecimento** (ROUSSEFF, 2014, p. 19, grifo nosso).

Na educação superior, o destaque foi dado para o projeto de expansão da rede federal de escolas técnicas, aos programas de acesso, como o ENEM, e, pela rede privada, como PROUNI ou FIES, na ampliação dos números de matrículas, no Programa Ciência sem Fronteira, etc.

O próximo passo para o setor educacional seria primar pela educação de qualidade, de modo que esta possa garantir o crescimento do país em um nível mais elevado.

Depois de um período prolongado de democratização do acesso a todos os níveis de ensino, inclusive o técnico e o universitário, chega-se agora à etapa de transformação da qualidade do ensino. A proposta de investir fortemente na qualidade da Educação e, ao mesmo tempo, ampliar cada vez mais o acesso ao ensino, em todos os níveis – desde as necessárias creches até os cursos mais especializados–, manterá esse setor da vida pública como o responsável pelo êxito das metas de várias outras áreas da administração pública. Vai dar solidez à posição social dos brasileiros que subiram na escala social e estão hoje em posição melhor que a de origem. Continuará a dar chances de ascensão àqueles que ainda permanecem pobres e vai garantir mão de obra na quantidade e qualidade necessárias para sustentar o crescimento do país (ROUSSEFF, 2014, p. 29).

No discurso de posse (janeiro/2015), a presidente Dilma Rousseff também deixou claro o lema de seu segundo mandato: Brasil, Pátria Educadora!

Gostaria de anunciar agora o novo lema do meu governo. Ele é simples, é direto e é mobilizador. Reflete com clareza qual será a nossa grande prioridade e sinaliza para qual setor deve convergir o esforço de todas as áreas do governo. Nosso lema será: BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA! (ROUSSEFF, 2015, grifo do autor).

A presidente, ao colocar o lema de Pátria Educadora no seu governo, quis dar prioridade à educação e “[...] buscar, em todas as ações do governo, um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e um sentimento republicano” (ROUSSEFF, 2015). Prometeu também recursos mais expressivos para educação “[...] oriundos dos royalties do petróleo e do fundo social do pré-sal” (ROUSSEFF, 2015).

Cabe salientar que, em 22 de abril de 2015, foi lançado o documento: Pátria Educadora: A qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional, uma proposta preliminar para discussão de diretrizes de um projeto nacional de qualificação do ensino básico. Segundo Freitas (2015): “Trata-se de um documento que reúne ações de responsabilização, meritocracia e privatização – concepções que são a base da política dos reformadores empresariais da educação.”

Porém, no decorrer do seu governo, Dilma não conseguiu sustentar o seu discurso de lutar por uma pátria educadora, pois seu governo, no ano de 2016, por meio do Ministério do Planejamento, divulgou consideráveis cortes com os gastos públicos e o setor mais afetado foi o educacional, como assinala Andrade (2016),

Em março de 2016, o Ministério do Planejamento divulgou uma redução dos gastos públicos que chega a 21,2 bilhões de reais. Os ministérios mais afetados foram, respectivamente, Educação (4,27 bilhões) e Saúde (2,28 bilhões). No caso do Ministério da Ciência e Tecnologia, que nos envolve diretamente enquanto associação de pesquisadoras e pesquisadores, o corte foi de 1 bilhão de reais. Estes números são, no mínimo, preocupantes.

O autor ainda salienta que: “[...] um país que escolhe como prioridade ser uma pátria educadora, num momento de crise, não pode apresentar um corte de gastos no qual mais de 25% da redução do orçamento federal incida justamente em educação e pesquisa” (ANDRADE, 2016).

Dentro de um contexto de crise econômica, de cortes de verbas, de uma crise política, o governo Dilma não conseguiu sustentar suas propostas e amparou suas políticas nas parcerias público-privadas já difundidas tanto no

governo Fernando Henrique como na gestão Lula. Peroni (2016), em entrevista concedida à ANPED, destaca que, “[...] se por um lado o Brasil avançou na materialização de direitos em políticas, por outro avançou também no processo de privatização do público, tanto através da execução como direção das políticas educacionais.” Questão semelhante é apontada por Mancebo (2016): “Nesta conjuntura complexa, na qual se articulam crise econômica e crise política, as instituições de ensino superior veem-se afetadas, nomeadamente, pela recessão e cortes sistemáticos advindos da federação e de diversos entes federativos.”

Os cortes fazem com que as universidades tenham que pedir socorro à iniciativa privada, fortalecendo esta parceria, num contexto de mercantilização da produção do conhecimento. Tal entendimento é reforçado por Mancebo (2016), ao comentar sobre a aprovação da recente Lei nº 13.243 de 11 de janeiro de 2016, que altera as regras do regime de dedicação exclusiva dos professores, permitindo que estes possam desenvolver suas pesquisas dentro de empresas:

Chamada de Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação, que altera a Lei de Inovação Tecnológica, permitindo, entre outros aspectos, que professores em regime de dedicação exclusiva desenvolvam pesquisas dentro de empresas, laboratórios universitários sejam usados pela indústria para o desenvolvimento de novas tecnologias (em ambos os casos, com remuneração), a União financie, faça encomendas diretas e até participe de forma minoritária do capital social de empresas com o objetivo de fomentar inovações e resolver demandas tecnológicas específicas do país, as empresas envolvidas nesses projetos mantenham a propriedade intelectual sobre os resultados (produtos) das pesquisas. O novo código é bastante recente e requer acompanhamento rigoroso para que se possa analisar os impactos que trará para a produção do conhecimento e para a universidade como um todo, mas suponho que a tendência à mercantilização do conhecimento que esse Marco institui deva se aprofundar no contexto de crise econômica e política em curso [...] (BRASIL, 2016a).

Mancebo (2016), em entrevista concedida à ANPED, questiona todo este movimento mercantil em torno das universidades públicas:

A relevância econômica poderá se sobrepor à relevância cognitiva, social e cultural do conhecimento, para o que se exigirá, com maior intensidade, um professor empreendedor disposto a produzir uma ciência útil e comercializável, que minimize os efeitos dos cortes e ajustes perpetrados pelo Estado e, correlativamente, aumente a dependência da universidade em relação ao mercado e às grandes corporações empresariais e financeiras. Fato é que a universidade pública brasileira que produz conhecimento já alterou radicalmente sua cultura institucional e se vê diante

de novos compromissos, para os quais não foi criada e que a enraíza mais e mais num capitalismo de predominância financeira.

Ao analisarmos o governo Dilma na área da educação, percebemos que este manteve e ampliou as políticas implementadas por Lula e arcou com os ônus e os bônus em dar prosseguimento a uma política posta em uma nova conjuntura, diferente da que o Lula encontrou. Quanto à Educação Superior, destacamos com base em Ferreira e Oliveira (2016), que o governo Dilma, além de continuar os Programas de Governo de Lula como o REUNI, PDE, Fies, Prouni, instituiu mais dois programas que favoreceram a internacionalização, inclusão e democratização do acesso à educação superior, o Programa Ciências Sem Fronteiras²⁷ (Decreto nº 7.642/2011) e a Lei de Cotas para o Sistema Federal de Ensino Superior²⁸ (Lei nº 12.711/2012).

Destacamos, também, no governo Dilma, a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE – (2014/2024), que, devido a cortes com gastos públicos realizados neste Governo o PNE não pôde ser encaminhado como acordado na sua constituição. É o que abordaremos na seção a seguir.

2.4.1 Plano Nacional de Educação 2014/2024

Como já apresentado, as discussões para elaboração do Plano Nacional de Educação começaram na gestão Lula, mas foi no governo Dilma que foi aprovado. A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação para vigência no período de 2014 a 2024. Segundo o documento Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (2014), as:

[...] metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania (BRASIL, 2014d, p. 9).

²⁷ O Programa Ciência Sem Fronteiras tem o “[...] objetivo de promover a consolidação, a expansão e a internacionalização da ciência, tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira, mediante intercâmbio e mobilidade internacional” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 44).

²⁸ A Lei nº 12.711/12 “[...] estabelece a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e IFs para alunos oriundos integralmente do ensino médio público. As demais vagas (50%) permanecem em ampla concorrência” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 44).

Andrade (2016), ao comentar sobre as metas do PNE em entrevista concedida à ANPED, reforça que:

São metas ousadas. Mas, necessárias para o desenvolvimento do país. Primeiro, porque visam garantir e ampliar a educação como um direito humano que deve ser universalizado e de qualidade, ainda que o termo “qualidade” seja extremamente controverso. Segundo, porque é um dos caminhos mais seguros para garantir, em médio e longo prazos, o nosso desenvolvimento enquanto nação, seja do ponto de vista econômico, seja do ponto de vista da cidadania.

A educação superior, no PNE de 2014/2024, é respaldada na meta 12, com o objetivo de:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014b).

Para tanto, algumas estratégias são apresentadas. Para nossa pesquisa, vamos elencar as mais relevantes:

Com relação à ampliação da estrutura física, oferta de vagas e ampliação da educação superior públicas, o referido PNE preconiza:

12.1. Otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação;

12.2. ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uniformizando a expansão no território nacional;

12.4. Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas (BRASIL, 2014b).

Um grande avanço que percebemos no PNE de 2014/2024 é o fato de priorizar a expansão da universidade pública, fato que não foi contemplado no PNE de 2001/2011, que tinha como meta diversificar o sistema superior de ensino,

favorecendo e valorizando estabelecimentos não universitários, bem como investir na educação à distância.

Sobre o financiamento e vinculação com o mundo do trabalho, verifica-se a oportunidade para ingresso em instituições particulares de ensino via crédito estudantil. Este aspecto favorece a ampliação das possibilidades de acesso à educação:

12.6. Expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador;

12.11. Fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do país (BRASIL, 2014b).

Mobilidade e formação discente e docente, que possibilita os intercâmbios estudantis, com vista a promover a internacionalização,

12.12. Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;

12.14. Mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do país, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2014b).

Esta internacionalização deve ser vista com cuidado, pois, como já salientamos nesta pesquisa sobre a terminologia utilizada nos documentos oficiais, devemos nos atentar às reais intenções do Estado, ao promover e difundir o conhecimento, suas tecnologias e inovações para outros países. É a ideia que Minto (2011, p. 264) reforça:

Internacionalizar, seja na vertente que for, tem um sentido muito específico no Brasil de hoje: significa ajustar as IES, assim como o que nelas se produz, às regras, valores e diretrizes difundidas no espaço da acumulação de capital em escala mundial, nada tendo a ver com uma “inclusão” de todos e de tudo na sua esfera de realização.

A internacionalização faz parte de uma tendência mundial para Educação Superior, mas devemos nos questionar no que ela afeta a Educação Superior brasileira, e até que ponto nós brasileiros estamos vendendo o

conhecimento produzido nas nossas universidades? Até que ponto estamos nos submetendo aos interesses internacionais?

Outra estratégia estabelecida é a que prevê a expansão e regulamentação de instituições e cursos superiores:

12.18. Estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais cujo ensino seja gratuito, por meio de apoio técnico e financeiro do governo federal, mediante termo de adesão ao programa de reestruturação, na forma de regulamento, que considere a sua contribuição para a ampliação de vagas, a capacidade fiscal e as necessidades dos sistemas de ensino dos entes mantenedores na oferta e qualidade da educação básica;

12.19. Reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no prazo de dois anos, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou credenciamento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino (BRASIL, 2014b).

Tais metas fomentam a possibilidade de ampliação da expansão e investimento nas IES, o que não aconteceu, pois, ao invés de financiar as IES públicas, o governo Dilma acabou criando um pacote de corte de verbas públicas que não possibilitou nenhum tipo de melhoria, ao contrário, promoveu a deterioração das mesmas, tanto em estrutura física, pela falta de manutenção, quanto no ensino, pesquisa e extensão, pela total falta de investimentos.

Financiamento estudantil:

12.20. ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos (Pro uni), de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2014b).

O financiamento estudantil também entra na contradição que permeia a sociedade capitalista, que, de um lado promove o acesso de uma classe social que, provavelmente, sem tal recurso não poderia graduar-se no ensino superior, como ação afirmativa; de outro, entra o financiamento público em instituições privadas, que, segundo Carvalho (2011, p. 18) “[...] representa a continuidade na manutenção do crescimento do segmento particular por meio da

sustentação financeira de estabelecimentos educacionais”, mas que não garante por si só a permanência do aluno na instituição devido a outros fatores.

E sobre a vinculação com a ciência, tecnologia e inovação: “[...] 12.21. Fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação” (BRASIL, 2014b).

Sobre a vinculação com a ciência, tecnologia e inovação, devemos nos atentar com relação à finalidade da proposta desta tecnologia. Ela servirá aos arranjos econômicos do mercado ou às necessidades da população?

Há que se considerar que todas estas estratégias preveem conquistas para educação superior, trazendo perspectivas de investimento e expansão do ensino público, porém, como o PNE 2014/2024 ainda está em vigência e tendo se passado apenas dois anos de sua aprovação, não podemos fazer qualquer comparativo no período. É válido, no entanto, comentar que o Resumo Técnico do Censo de Educação Superior (INEP (2015), de 2013 aponta que a maioria das instituições de educação superior no país está com a iniciativa privada, cerca de 87,4% contra 12,6% das Instituições Públicas, o que comprova que a expansão da educação superior está se dando pela via privada.

Pode-se observar, em todo o período, a predominância da categoria privada, sendo que em 2013 ela representou 87,4% do total das IES. O restante, 12,6%, refere-se às instituições públicas. É possível perceber que esta proporção se manteve estável nos quatro anos analisados, ou seja, para cada instituição pública, existem aproximadamente sete instituições privadas. Cumpre registrar que a categoria estadual foi a que apresentou maior crescimento (10,2%) nos anos de 2010 a 2013 (INEP, 2015, p.14).

Percebemos também que, de acordo com o INEP (2015), não houve um aumento no número de IES e sim uma estabilização.

A meta 13 tem o objetivo de:

Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores (BRASIL, 2014b).

Como estratégias para fazer valer esta meta, o PNE elenca as seguintes:

- 13.1. aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;
- 13.2. ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;
- 13.3. induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente;
- 13.4. promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;
- 13.5. elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu;
- 13.6. substituir o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação;
- 13.7. fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- 13.8. elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir noventa por cento e, nas instituições privadas, setenta e cinco por cento, em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em cinco anos, pelo menos sessenta por cento dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a sessenta por cento no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e, no último ano de vigência, pelo menos setenta e cinco por cento dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a setenta e cinco por cento nesse exame, em cada área de formação profissional;
- 13.9. promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior (BRASIL, 2014b).

O documento *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (2014)*, justifica a meta 13, sob o argumento de que:

Aumentar a oferta da educação para os trabalhadores é uma ação urgente e necessária, mas para que seja garantida sua qualidade faz-se necessário que essa oferta tenha por base os princípios e a compreensão de educação unitária e universal, destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e que garanta o domínio dos conhecimentos científicos referentes às diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho

produtivo na atualidade, e não apenas a formação profissional *stricto sensu* (BRASIL, 2014d, p. 44).

As estratégias apresentadas na meta 13 colocam a qualidade educacional sendo garantida por meio de avaliações institucionais e de aprendizagem.

A estratégia 13.5, que reforça a atividade de pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu*, claramente pode ser contestada, quando apontamos que o Governo Dilma em 2015 decretou um corte de 75% da verba de custeio da Pós-Graduação no país (PROAP), o que causou uma forte reação do meio acadêmico, com a publicação de cartas de repúdio por várias instituições. Com todo o furor causado, o Ministério da Educação recuou e publicou uma nota, informando um corte de 10% das verbas do Proex, Prosup, Reuni e Proap, (PÓS-GRADUANDO, 2015) o que não deixa de ser preocupante e ir contra a estratégia 13.5 e também contra a própria meta 14, que prevê “[...] elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.” (BRASIL, 2014b).

Também não podemos deixar de comentar que há em tramitação na Câmara dos Deputados uma Proposta de Emenda à Constituição 395/14²⁹, de autoria do Deputado Alex Canziani, propondo a cobrança de cursos de extensão, pós-graduação *lato sensu* e mestrado profissional em universidades públicas. A proposta altera o artigo 206, inciso IV da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que prevê “[...] gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, alegando que os cursos pagos podem tornar-se fonte de recursos para as Universidades, o que pode significar que a educação pública caminha a passos largos rumo à privatização.

A presente iniciativa tem por objetivo excluir do princípio constitucional da gratuidade nos estabelecimentos oficiais, as atividades de extensão caracterizadas como cursos de treinamento e aperfeiçoamento, assim como os cursos de especialização. Embora sejam, em última instância, atividades de ensino, geralmente se dirigem a públicos restritos, quase sempre profissionais e empregados de grandes empresas, constituindo importante fonte de receita própria das instituições oficiais (CANZIANI, 2014, p.1-2).

²⁹ A PEC 395/14, até a data de 13 de agosto de 2016, estava em votação em segundo turno na Câmara dos Deputados. Mais informações podem ser obtidas no endereço eletrônico (BRASIL, 2014a).

A meta 15 trata da formação de professores:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atua (BRASIL, 2014b).

Esta meta estabelece uma relação com a estratégia 13.4, que visa a promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumentos próprios de avaliação, deixando transparecer que as políticas de formação de professores, implementadas pelo governo federal têm buscado suprir a falta de qualificação docente, incentivando e valorizando o magistério, porém, não podemos esquecer que não só com oferta de licenciaturas que se faz uma boa formação, visto que esta depende de condições que garantam aos alunos uma base teórica sólida, juntamente com a práxis pedagógica.

Além disso, para que os docentes se sintam atraídos pela profissão, há que se refletir sobre as atuais condições de trabalho: salários baixos, precarização do trabalho, falta de estrutura das escolas, entre outras. As políticas de formação de professores devem perpassar por todas estas questões que vão além da simples oferta de cursos de licenciatura e da mensuração dos cursos por meio de avaliações. É preciso que as condições de trabalho sejam atraentes.

Com algumas mudanças estruturais de governo para governo nas políticas públicas para educação superior, fica claro que o Brasil continua focando as intenções do capital com ações mercantilistas e privatizadoras o que faz com que a educação vá perdendo sua função de transmissão do conhecimento como forma de emancipação humana e passe a ser o jogo nas mãos do capital, que tem como objetivo continuar a explorar a classe trabalhadora de uma forma mais sutil. É o que veremos no próximo capítulo, ao discutirmos sobre os reflexos das reformas políticas nos últimos 20 anos. E, também, a análise de como ela se deu nas Universidades Federais, principalmente, na Universidade Federal Tecnológica do Paraná, com ênfase no campus de Cornélio Procópio.

3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A UTFPR: OS REFLEXOS DAS REFORMAS POLÍTICAS NOS ÚLTIMOS 20 ANOS

O objetivo deste capítulo é apresentar uma análise de como as reformas políticas dos últimos 20 anos alteraram, substancialmente, as características da universidade que, de difusora do conhecimento, passou a desenvolver um conhecimento considerado necessário ao mercado de trabalho e a formar mão de obra especializada.

Este cenário reflete a valorização de cursos e instituições voltados ao desenvolvimento científico tecnológico dirigido ao mercado, fazendo com que, conseqüentemente, a pesquisa passe a ter valor mercadológico e a corresponder às expectativas das empresas privadas que financiam o processo. O campo acadêmico, então, transforma-se em lócus de competitividade, lucro, pesquisa intencionada e, em contraponto, a formação humana e o saber socializado dizimam-se em uma competição desigual, aspecto comentado por Silva Junior e Sguissardi (2001, p. 269):

A produção de conhecimento – consubstancial à idéia da universidade desde seus primórdios – tende a ser substituída pela administração de dados e informações em um processo de assessoramento ao mercado, o que impõe a sensível perda do necessário distanciamento que essa instituição deve ter em relação à sociedade, da capacidade de reflexão e crítica, característica também histórica da universidade de qualquer outra categoria de IES.

Um exemplo desta formação é a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que forma profissionais com qualificações específicas, alguns com tempo menor de duração – 2 ou 3 anos de curso –, com características que tendem a ser operacional, instrumental e técnica para profissionais que buscam atender aos quesitos: qualidade, produtividade e eficiência, articulando-os diretamente ao sistema produtivo.

A Rede Federal tornou-se importante espaço de desenvolvimento científico e tecnológico no mundo capitalista. Suas instituições são destinadas à produção das novas tecnologias que o mercado deseja, porém não podemos descartar a relevância para o desenvolvimento da região onde estão localizadas e para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Tais instituições são voltadas para a profissionalização – formação para o mercado de trabalho –, mas nem sempre o mercado absorve toda a demanda de pessoas com formação técnica, o que acaba gerando um processo de concorrência – característica da sociedade posta – e, desta forma, a classe trabalhadora vê-se obrigada a buscar cada vez mais por qualificação com o único intuito, o da empregabilidade. Observamos que: “Foi na década de 1980 que um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu, com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços” (BRASIL, 2017). Podemos dizer que, desde então, as instituições formadoras têm buscado se adequar a tais demandas.

Não é por acaso que a Rede Federal de Educação Profissional está expandindo suas unidades com a criação de vários *campi*³⁰. Com base nas fontes do Ministério da Educação – MEC, verificadas em 15 de julho de 2016, a Rede Federal vivenciou a maior expansão de sua história: são 644 *campi* em funcionamento, sendo 38 Institutos Federais presentes em todos os Estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas (BRASIL, 2016d). Estas instituições aderiram ao formato organizacional de *multicampi*, visando ao desenvolvimento das regiões onde estão inseridas. De acordo com Ferreira e Oliveira (2016, p. 20),

[...] a expansão das universidades, mediante interiorização com a criação de novos *campi* em áreas distantes dos grandes centros, visam à ampliação do acesso à educação superior, à inclusão social de populações carentes e ao desenvolvimentos econômicos nessas regiões, diminuindo assim, as desigualdades regionais.”

Esta Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois CEFETs localizados nos Estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais (que pretendem se transformar em Universidade Tecnológica, seguindo o exemplo do CEFET - Paraná), 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma

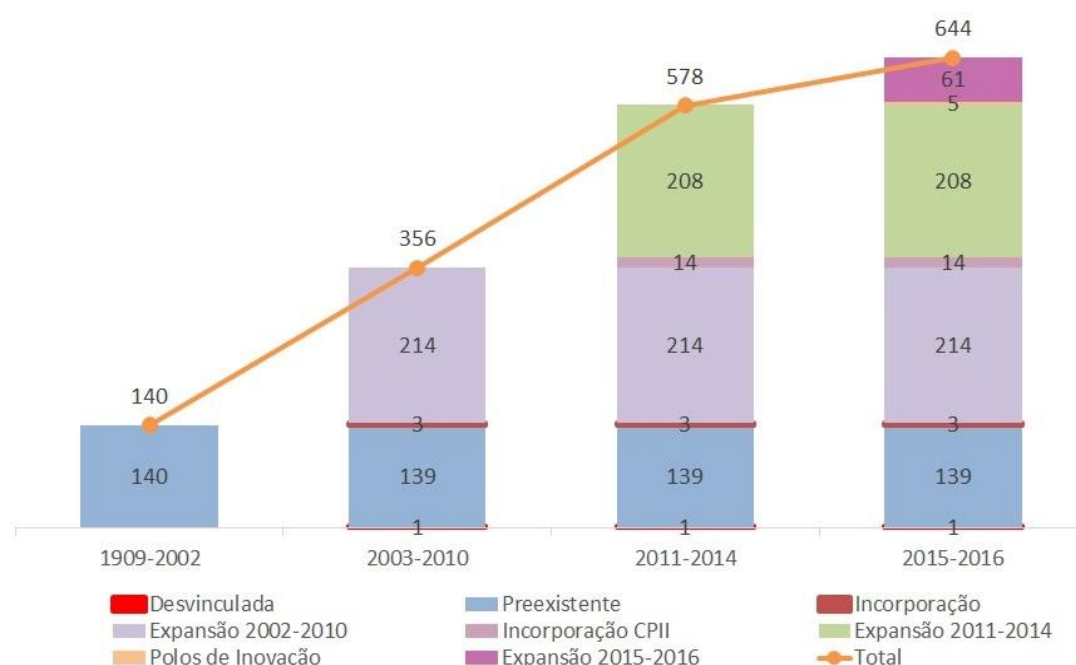
³⁰ De acordo com a Nota Informativa nº 155 de 2015, publicada pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e pela Coordenação-Geral de Planejamento e Gestão da Rede, o vocábulo adequado recomendado para designação de área que compreende local uma instituição ou conjunto de instituições, de ensino ou de investigação científica ou tecnológica, é *campus*, para utilização no singular, e *campi*, para utilização no plural (BRASIL, 2015b).

Universidade Tecnológica localizada no Estado do Paraná. Czernisz e Silva Junior (2013, p. 72-73) assinala que a UTFPR:

[...] compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica criada pela Lei N. 11.892/2008. Também compõem a Rede: o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, assim como todos os demais Institutos Federais Tecnológicos – IFETs do país.

A expansão da Rede Federal é apresentada no gráfico 1:

Gráfico 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Em unidades



Fonte: Brasil (2016d).

Sobre a expansão da Rede Federal, é importante verificar a análise de Mancebo (2016, s/p), que, em entrevista concedida para ANPED, comenta sobre como as instituições de ensino superior veem-se afetadas pela recessão e cortes sistemáticos, advindos do governo federal, e salienta que, atualmente, no âmbito da educação superior, apenas os Institutos Federais poderão manter o ritmo de expansão. Mancebo (2016) diz:

Presumo que, no setor público, as poucas possibilidades de expansão parecem recair nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Essa rede, que apresenta forte direcionamento às demandas do

mercado, talvez possa manter um ritmo de expansão, pois composta por instituições que racionalizam o uso de recursos financeiros (já que a manutenção de um aluno nesta rede custa bem menos que a manutenção de alunos em universidades), o que é almejado por qualquer Estado capitalista, em tempos de crise.

Entendemos que a formação possibilitada nos Institutos Federais favorece o Estado que precisa investir em novos capitais, mas não pode avançar se não tiver a mão de obra específica (capital humano). Assim, passa a investir no que pode ser fonte de lucro: mão de obra, pesquisas intencionadas, tecnologia. Este é o papel dos Institutos Federais e da Universidade Tecnológica: formar futuros profissionais que irão atuar em demandas que necessitam de formação específica. Neste sentido, o discurso de defesa da criação da Rede Federal, conforme página do MEC reforça este ideal:

Cobrando todo o território nacional, a Rede Federal presta um serviço à nação, ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo (BRASIL, 2017).

De acordo com o site do Ministério da Educação, o MEC (BRASIL, 2015a) investiu mais de R\$ 3,3 bilhões entre os anos de 2011 e 2014, na expansão da educação profissional.

Tal formação, então, busca produzir tecnologias voltadas aos interesses do lucro e da produção e que ficam nas mãos do privado e não do público. A inovação tecnológica, ao atrair interesse da sociedade, torna-se fonte de lucro e, assim, quem detém informações e estrutura para manipulá-la pode vendê-la de acordo com o seu interesse. Como podemos verificar a seguir, João dos Santos Souza (2013, p. 6) destaca que esta nova recomposição do capital acaba formando um novo bloco histórico, um novo tipo de metabolismo do capital.

Assim, o esgotamento do modelo de desenvolvimento fundado no pós II Guerra Mundial, somado ao acúmulo de inovações tecnológicas no campo da microeletrônica e da informática, e ao avanço das conquistas políticas da própria classe trabalhadora, constituíram as condições objetivas da empreitada do capital no nível mundial para recompor suas bases de acumulação e implantar novas modalidades de produção e de mediação do conflito capital/trabalho. A expressão política dessa recomposição do capital tem configurado uma verdadeira redefinição do papel do Estado e o fomento de uma “nova” cultura cidadã fundada no individualismo e na competitividade, regulada pela lógica mercadológica, compondo a formação

de um novo bloco histórico, um novo industrialismo, um novo tipo de metabolismo do capital (SOUZA, J. S., 2013, p. 6).

A Educação Superior passa a formar este homem, prepará-lo para o mercado, contribuindo para suprir a demanda de trabalho, também se constituindo como forma de exploração. Souza (2002, p. 23), em sua obra “Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil”, contempla a discussão sobre o trabalho na ótica do capital e reforça que este é “[...] uma atividade produtiva voltada para a não realização humana enquanto valor coletivo, mas para a realização da mais-valia enquanto valor apropriado de forma privada.”

Assim, a Universidade, adaptada à organização da sociedade sob a ótica capitalista, passa a ser regida por uma nova visão organizacional, denominada por Chauí (2003) de “Universidade Operacional”, que, segundo ela, é:

[...] regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos (CHAUÍ, 2003, p.7).

A produção do conhecimento torna-se escambo, a Universidade, para manter-se estrutural e fisicamente, vende o conhecimento produzido em suas pesquisas, que são determinadas pelas exigências dos financiadores. Chauí (2003, p. 9) explica de forma coerente todo este processo:

A noção de sociedade do conhecimento, longe de indicar uma possibilidade de grande avanço e desenvolvimento autônomo das universidades enquanto instituições sociais comprometidas com a vida de suas sociedades e articuladas a poderes e direitos democráticos, indica o contrário; isto é, tanto a heteronomia universitária (quando a universidade produz conhecimentos destinados ao aumento de informações para o capital financeiro, submetendo-se às suas necessidades e à sua lógica) como a irrelevância da atividade universitária (quando suas pesquisas são autonomamente definidas ou quando procuram responder às demandas sociais e políticas de suas sociedades).

Procurando compreender tal processo de transformação, com o intuito de verificar como estas transformações estão ocorrendo na única Universidade Tecnológica do Brasil, buscamos analisar, então, quais os elementos políticos, econômicos e educacionais nortearam a constituição da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e como ela ocorreu no campus de Cornélio

Procópio. Para tal, analisamos as características da Rede Federal de Educação Superior, quais as alterações foram promovidas no processo de transformação do CEFET em UTFPR e o impacto destas reformas na UTFPR campus de Cornélio Procópio do Estado do Paraná. Nossa análise contempla a contradição que envolve a formação tecnológica, pois a necessidade de apropriação de conhecimento científico e tecnológico para atuação no mercado de trabalho é importante para o trabalhador. Afinal, está vinculada à sua sobrevivência, embora se perceba que a formação ofertada hoje não oferece ao homem muitas possibilidades de reflexão e sim de adaptação ao que está posto.

3.1 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Para discutir sobre os arranjos que possibilitaram a expansão da educação superior na Rede Federal, delimitamos como recorte temporal o período do Governo Lula (2003-2010), responsável pelas ações que desencadearam a reestruturação, o desenvolvimento e a democratização das Instituições Federais de Ensino Superior.

Otranto (2006, p. 1) aponta que a Reforma da Educação Superior do governo Lula da Silva iniciou com o Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) “[...] encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação.” A autora destaca que este Grupo de Trabalho Interministerial apresentou um relatório com quatro pontos de discussão: ações emergenciais; autonomia universitária; complementação de recursos (financiamento) e as etapas para a implementação da Reforma Universitária. O documento também apontou soluções: a) um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais; b) uma reforma universitária mais profunda, que implicaria a reposição do quadro docente, ampliação de vagas para estudantes, educação a distância, autonomia universitária e financiamento. Segundo a autora, as reformas da Educação Superior do Governo Lula estavam calcadas em marcos regulatórios defendidos pelos Organismos Internacionais. Eram políticas implementadas de acordo com os interesses internacionais e do governo.

Em 2007, com a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, foi dado o embasamento para a criação dos Institutos Federais de

Educação Profissional – IFETs, considerando a expansão da educação superior tecnológica essencial para o desenvolvimento do país, como podemos verificar:

A missão institucional dos IFET deve, no que respeita à relação entre educação e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão (BRASIL, 2007b, p. 31).

No mesmo ano, foi aprovado o Decreto nº 6.095/07, que estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, sendo este considerado o marco do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Segundo Otranto (2011, p. 7),

No Decreto fica explícito o projeto de organização de uma rede federal com nova engenharia organizacional, que seria montada a partir da “agregação voluntária” das instituições já existentes, à nova instituição – os Institutos Federais.

Ainda no ano de 2007, o Decreto nº 6.096/2007 instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), visando à ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação e ao melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Ferreira (2009, p. 203), em sua tese intitulada “Universidade do Século XXI: Concepções, Finalidades e Contradições”, esclarece que as universidades que adotassem o REUNI teriam:

Acréscimo de recursos até o limite de 20% das despesas de custeio e pessoal pelo prazo de 5 anos e, em contrapartida, deverão submeter-se as seguintes diretrizes: reduzir as taxas de evasão, diminuir as vagas ociosas; aumentar as vagas de ingresso; ampliar a mobilidade estudantil entre as instituições e os cursos e programas de educação superior; revisar a estrutura acadêmica; atualizar as metodologias de ensino e aprendizagem; diversificar as modalidades da graduação; articular a graduação com a pós-graduação e a educação básica (Reuni, 2007). A partir da adesão e da aprovação das propostas das Ifes pelo MEC, terão a exequibilidade financeira assegurada pelo Ministério (BRASIL, 2007c).

Percebe-se, com o relato apresentado, uma sequência de normativas que possibilitaram alterações nas instituições federais de educação superior. Com a homologação da Lei nº 11.892/08, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que possibilitou a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que se tornaram referência na rede. A referida Rede integrou um conjunto de medidas normativas que visava à concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação. Anteriormente a esta lei, em 2005, a Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, possibilitou a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, alteração que sinalizava a intenção do governo em ampliar a Rede Federal, o que pode ser comprovado em 2008 com a Lei nº 11.892 (CZERNISZ; SILVA JUNIOR, 2013).

Otranto (2011, p. 11) comenta esta legislação e salienta que:

Os Institutos Federais são instituições que apresentam uma estrutura diferenciada uma vez que foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais. Segundo a legislação que os instituiu, os Institutos Federais devem constituir-se como centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes (Lei 11.892/08, art. 6º).

O texto legal também destaca que o IF tem como proposta realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, e promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais. Deve, ainda, orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, a partir de mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, em cada Instituto Federal.

A criação dos Institutos Federais segue as orientações estabelecidas na Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI: Visão e Ação (1998) e pela Conferência Mundial sobre Ensino Superior e Pesquisas para Mudança e Desenvolvimento Social (2009), ambas realizadas pela UNESCO, ofertando um currículo flexível e cursos rápidos, com formação para o mercado de trabalho.

Otranto (2011) também chama a atenção para as multifunções atribuídas aos Institutos Federais, sem, no entanto, oferecer estrutura para que estes pudessem funcionar.

No entanto, as escolas profissionalizantes, em sua grande maioria, não estavam preparadas para a transformação em instituições de educação superior, multicampi, com todas as funções, direitos e deveres de uma universidade, com oferecimento da graduação, licenciatura e pós-graduação, atividades de pesquisa e extensão, além de outras não exigidas para as universidades, mas obrigatórias para os Institutos Federais, tais como: o ensino médio, técnico e educação de jovens e adultos (OTRANTO, 2011, p.17).

Os Institutos Federais ganharam o *status* de universidade, sem as condições de o ser, pois transformaram-se dentro de toda precarização que envolve aspectos financeiros, estruturais e pedagógicos. É o que reforça Ostapiv e Rigailo (2009, p. 60):

É uma espécie de expansão mágica, feita com recursos mínimos, sem vagas efetivas para professores e técnicos administrativos, chamada por muitos de expansão podre. Os novos cursos, novos campi, novas instituições de ensino, nascem em sua maioria precarizados. A grande jogada do governo está na mudança dos nomes das instituições que normalmente já existem nas capitais dos estados para IFETs, anexando a estes novos *campi* espalhados pelo interior.

João Ferreira Oliveira (2001) atesta que as universidades federais, neste contexto reformista, acabaram investindo na inovação que visava a melhorar a eficiência e eficácia na obtenção de produtos e processos, o que, comumente, gera uma concorrência entre as universidades e rompe com elementos centrais de convergência, como: indissociabilidade, ensino-pesquisa-extensão, gestão democrática, padrão unitário de qualidade, carreira unificada e avaliação institucional. Para o autor, as universidades federais começaram a exibir diferenças entre si, processo estimulado pelas atuais políticas de educação superior.

Outro ponto de discussão que envolve a Rede Federal é o que Amorim (2013) discute na sua tese, intitulada “A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira”, que os Institutos são concebidos com o compromisso de promover transformação social,

[...] o que leva à crença que se trata de uma institucionalidade criada para consolidar a organização dual do ensino, ou seja, um instituto implantado para atender as camadas populares da sociedade, uma estrutura paralela à “tradicional Universidade” – a quem compete formar as “elites dirigentes” (AMORIM, 2013, p.100).

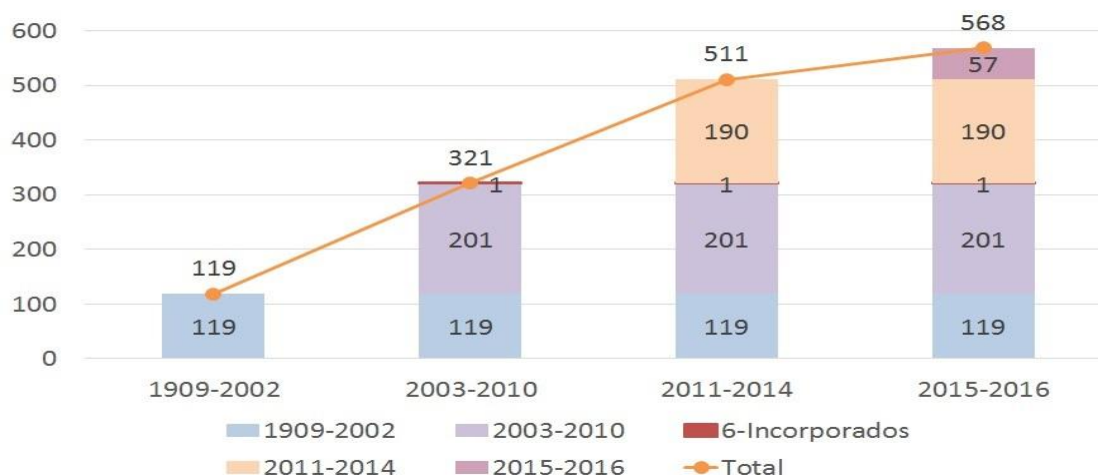
Sua proposta de criação, porém, não rompe com o dualismo estruturado no sistema de ensino brasileiro, mas o reforça. É o que também comenta Czernisz e Silva Junior (2013) em pesquisa intitulada “Ensino Superior e Trabalho Docente: a configuração da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.”

Há que ser observado que tal ampliação da estrutura que caracteriza uma Rede com muitas instituições, não desfaz a diferenciação que passa a existir no interior das instituições de ensino superior. [...] a educação superior desenvolve um processo de formação profissional em seu interior, em que podem ser diferenciados, por um lado, aqueles que serão formados na graduação e pós-graduação lato sensu para compor a mão-de-obra demandada pelo mercado de forma mais geral e, por outro lado, aqueles que farão graduação, e pós-graduação stricto sensu e que atenderão as demandas de produção de conhecimento científico e tecnológico que possibilite o desenvolvimento econômico. Tais considerações nos permitem dizer que há instituições para atender um público que intenciona sua inserção numa instituição de ensino superior cumprindo com a meta do governo federal de inclusão social pela educação. Considerando a prevalência de diversificação das trajetórias educacionais dos alunos pelos cursos existentes e pelas intenções da economia e do mercado, que induzem o produto de uma universidade hoje, acreditamos não ser possível disponibilizar o efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas à população (CZERNISZ; SILVA JUNIOR, 2013, p. 75-76).

Como já comentado, é nítida a ampliação da Rede Federal no cenário brasileiro. O Estado do Paraná, referência local desta pesquisa, possui 25 campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizados em Assis Chateaubriand, Astorga, Barracão, Coronel Vivida, Goioerê, Quedas do Iguaçu, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Pinhais, Pitanga, Telêmaco Borba, Umuarama, União da Vitória e a UTFPR única Universidade Tecnológica do Brasil, com campi em 13 cidades, apontadas no decorrer da pesquisa.

A expansão territorial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia nos municípios brasileiros pode ser constatada no gráfico 2:

Gráfico 2 – Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Brasil (2016d).

O aumento dos municípios atendidos salta de 511 entre 2011-2014 para 568 entre 2015-2016, um crescimento significativo, mas que nos leva a questionar se a expansão na Rede Federal não está ficando restrita apenas à quantidade de campus espalhados pelo Brasil e o ensino, princípio fundante de qualquer instituição educativa, sendo deixado para segundo plano. Czernisz E Silva Junior (2013, p. 78), questiona a complexificação de cursos e de formação que envolve a Rede Federal:

Verificamos que, com a Rede Federal, a educação profissional se amplia no cenário brasileiro. Também verificamos que a Rede torna-se complexa tendo escolas desde o secundário até a universidade, e com isso amplia as possibilidades de profissionalização. Entendemos que com esta complexificação, seu percurso não mais destina trabalhadores ao mercado de trabalho de acordo com a concepção implementada em 1909. A formação para o mercado de trabalho permanece, sendo, porém, destinada a um mercado que busca, também, uma formação complexa, no caso a da universidade, e uma formação mais básica, no caso a dos institutos federais que passam a promover a formação média. Conforme nosso entendimento, a dualidade estrutural permanece, agora dentro da rede, explicitada por cursos distintos que terão alunos provenientes de grupos sociais também distintos.

O Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional está em um processo de implementação e, embora ainda não tenhamos dados suficientes para responder a todos nossos questionamentos, cumpre ressaltar a importância de aprofundar os estudos sobre os encaminhamentos das reformas

políticas educativas para educação tecnológica e buscar os fundamentos implícitos e explícitos que envolvem os interesses dos governos em promover este tipo de ensino.

Para conseguirmos compreender o processo de transformação do CEFET/PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, precisamos buscar o histórico da instituição, assunto analisado na seção a seguir.

3.2 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA UTFPR

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR –, objeto desta pesquisa, é a primeira e única universidade tecnológica do país. Em 2007, a reordenação da educação superior brasileira foi estruturada na forma do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior – REUNI -, cujo principal objetivo seria ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais foi contemplado no PDE e regulamentado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, como já comentado em capítulo anterior.

A Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005 (BRASIL, 2005b), dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e de outras providências, também referendada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em setembro de 2009, a Universidade Tecnológica do Paraná – UTFPR – completou 100 anos. Suas raízes estão no começo do século de 1900, quando o Governo Federal implantou o ensino profissionalizante no país.

De acordo com Leite (2010), em uma época em que o Brasil era chamado por Estados Unidos do Brasil, o país, como o resto do mundo, passava pela chamada modernização (1900), período em que foi realizado o Congresso de Instrução, evento sediado na cidade do Rio de Janeiro, durante o qual foi elaborada uma carta para a criação de escolas de aprendizes artífices em todo o país.

Para a escola de aprendizes, declararam-se dois objetivos: primeiro fornecer instrução para meninos pobres que não trabalhavam e poderiam tornar-se um problema social e, em segundo, formar mão de obra para as indústrias do país

que estavam sendo atingidas pela falta de mão de obra qualificada. Assim, Leite (2010, p. 13) ressalta que “[...] esta seria uma oportunidade de ouro – a possibilidade de se aprender uma profissão, acrescida pela oportunidade de emprego garantido, pois, as fábricas automaticamente absorveriam a mão de obra decorrente do ensino.” É o que demonstra a justificativa do Decreto de 1909 (BRASIL, 1909):

Considerando:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existencia;

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

Conforme Leite (2010), foi no governo assumido por Nilo Peçanha que o Decreto Federal nº 7566/09, de 23 de setembro de 1909, estabeleceu a criação de escolas de aprendizes artífices – o ensino técnico – em todo país. Em janeiro de 1910, surgiram as primeiras unidades.

Art. 1º Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito. Paragrapho único. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes à União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim (BRASIL, 1909).

Em janeiro de 1910, surgiram as primeiras unidades de escolas de aprendizes artífices. Leite (2010) reforça que o ensino profissional era visto como um instrumento para o progresso.

Aspirava-se com essa atividade não só a formação do futuro operariado nacional, que iria suprir a demanda por mão-de-obra nas indústrias, como também estaria criando estofo para o homem brasileiro que mais tarde seriam responsáveis chefes de família, trabalhadores, ciosos de seus deveres, pacíficos (LEITE, 2010, p.14).

Leite (2010) destaca que, nesta época, o Estado do Paraná estava em um processo de intensa urbanização, principalmente, na capital, Curitiba, causada por diversos fatores como: o cultivo da erva-mate, imigração, construção da estrada de ferro Curitiba-Paranaguá. Além disso, com o crescimento populacional, os problemas de desemprego e infraestrutura também vieram: “[...] os problemas sociais enfrentados por Curitiba eram os mesmos de outras capitais” (LEITE, 2010,

p.15). E justamente por estes problemas sociais que a criação de uma escola de aprendizes artificies foi bem-vinda. Percebemos aqui que a educação profissional é entendida como forma de superação dos problemas sociais, pois, de acordo com Czernisz e Silva Junior (2013, p. 51), buscava-se “[...] com a escola de ofícios facultar aos alunos a aquisição de hábitos de trabalho como também retirar as crianças desvalidas das ruas.”

A Escola de Aprendizes Artificies do Paraná foi inaugurada em Curitiba em 16 de janeiro de 1910. Segundo Leite (2010), os primeiros cursos oferecidos foram de alfaiataria, marcenaria, sapataria e, posteriormente, serralheiro mecânico e seleiro tapeceiro. Os alunos recebiam uma gratificação, repassada pela Escola de Aprendizes, pelas vendas das mercadorias que estes produziam nas oficinas, porém, quando estes aprendiam um pouco da profissão, abandonavam a Escola e partiam para as fábricas, causando o que Leite (2010) chama de fenômeno da evasão das escolas, que também era reforçado pela violência física por parte dos professores, pela pobreza dos alunos, muitos sem vestimenta adequada, e pela falta de transporte.

Mesmo com todos estes entraves, verificamos, na contextualização desenvolvida por Leite (2010), que as matrículas cresceram e o espaço físico do prédio também foi aumentado, mas os investimentos eram cada vez mais escassos, o que impedia a manutenção dos equipamentos adquiridos e a viabilidade de comprar novos.

Segundo Leite (2010), em 1920, o Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Ildefonso Simões Lopes, criou a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, que, em 1921, transformou-se em Serviço de Remodelação do Ensino Profissional-Técnico, órgão responsável pelo ensino reformista no país. O Serviço elaborou um currículo escolar único para as unidades dos 19 Estados e estabeleceu normas a serem cumpridas pelos diretores das escolas.

Para o autor, o diretor responsável pela Escola de Artífices do Paraná – Paulo Ildefonso D’ Assumpção - negou-se a acatar as determinadas normas, o que gerou um certo retrocesso.

Se os problemas administrativos e financeiros existiam de sobra antes da criação do Serviço de Remodelação, a decisão de Paulo Ildefonso de não aceitar as mudanças metodológicas fez com que as dificuldades se multiplicassem. As negativas às suas solicitações tornaram-se comuns, sufocando o andamento dos trabalhos em Curitiba. Os pedidos de liberação

de recursos, por exemplo, eram sempre negados, fossem eles destinados à reforma e conservação do prédio, como para a aquisição de materiais de uso cotidiano em salas de aulas e oficinas. Mesmo esses materiais mais mezinhas, quando chegavam – cadernos, lápis – eram em quantidade inferior à necessária (LEITE, 2010, p. 26).

O histórico permite verificar que este embate entre o governo e Paulo Ildefonso só encerrou com a sua morte em fevereiro de 1928. De acordo com Leite (2010), quem assumiu a direção da Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná foi João Cândido da Silva Muricy. Vindo de Santa Catarina e com um método de trabalhar contrário ao de Paulo Ildefonso, João Cândido acatou todas as normas estabelecidas pelo Serviço de Remodelação.

Conforme análises de Leite (2010), João Cândido implementou várias ações que transformaram a Escola de Aprendizes. Conseguiu um terreno de 9 mil metros quadrados para a construção de uma nova sede, criou uniformes para os estudantes, modificou a merenda da escola, oferecendo uma alimentação mais substancial, ampliou o período de férias de julho a agosto. Todas essas medidas, no entanto, não foram suficientes e o número de matrículas caiu sensivelmente.

Em 1930, João Cândido veio a falecer. Ao relatar o histórico da instituição, Leite (2010) comenta que, após a morte dele, quem passou a ocupar seu lugar foi Rubens Klier d'Assumpção, filho de Paulo Ildefonso. Antes de sua posse, como comentado pelo autor, o inspetor auxiliar do Serviço de Remodelação Rodolfo Fuchs fez uma visita à sede para verificar a sua situação e constatou a necessidade de várias reformas, tanto físicas, como pedagógicas.

Rubens Klier, pressionado pelo relatório, modificou o sistema de ensino do curso primário e realizou uma reforma no prédio escolar. Leite (2010) comenta que Klier também aproveitou o momento de revolução pelo qual o Brasil passava, em que uma parte do país se juntou para contestar a eleição de Júlio Prestes, colocando, em 1930, Getúlio Vargas, e posicionando-se ao lado dos revoltosos, ofereceu os serviços das oficinas da escola, confeccionando chapéus de campanha, barracas, canecas. Consequentemente, Klier se manteve no cargo.

De acordo com Leite (2010), foi na direção de Klier que a Escola mudou de prédio (1936). Em 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices passaram a ministrar o ensino de 1º grau. A lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, alterou o nome das Escolas de Aprendizes Artífices do país, para Liceus. O do Paraná passou a ser denominado Liceu Industrial do Paraná. Kolb (2009, p. 47) informa que o objetivo

dos Liceus “[...] era o de propiciar a educação básica bem como o ensino de desenho, principalmente em cursos no período noturno, aos trabalhadores da ainda incipiente atividade manufatureira no país.”

Leite (2010), ao discorrer sobre o Liceu Industrial do Paraná, ressalta a ampliação dos cursos ofertados, incluindo alfaiataria, sapataria, marcenaria, pintura decorativa e escultura ornamental. Para Leite (2010, p. 36), “Seguindo a política nacionalista de Getúlio Vargas, as escolas foram estimuladas a fortalecer valores cívicos, a disciplina, o vigor físico, o trabalho.”

Leite (2010) destaca também que, com a transferência de Klier para Pernambuco, quem assumiu a direção do agora Liceu foi Daniel Borges dos Reis (1938) e, logo em seguida, Lauro Wilhelm (1939). Segundo Leite (2010), Lauro permaneceu à frente da instituição por 26 anos.

Os avanços do ensino começaram a atrair uma nova clientela. Em 1942, foi editado o Decreto nº 4.048 que criava o SENAI – Serviço Nacional da Indústria – com o objetivo de formar alunos em cursos de curto prazo, voltados ao desenvolvimento de habilidades específicas. Leite (2010) cita o Decreto nº 4.127 que modificou a designação de Liceu Industrial do Paraná para Escola Técnica de Curitiba, com o objetivo de dar uma formação mais completa aos estudantes em cursos com prazos maiores. Também se refere à criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial (LDEI), por meio do Decreto-lei nº 4.073, que modificou a estrutura pedagógica, prática e filosófica do setor. De acordo com Leite (2010), a partir da LDEI, o ensino industrial tornou-se curso de segundo grau, o que permitia a quem terminasse este nível de ensino ingressar nas escolas de curso superior, essas legislações adotadas nesse período foram chamadas de “Reforma Capanema”.

Segundo as análises de Leite (2010), após três décadas de sua criação, a Escola Técnica de Curitiba conseguiu o *status* de qualidade no ensino e, com isso, verbas e apoio advindos do governo federal. Em 1946, iniciou-se a ampliação da Escola Técnica de Curitiba, que “[...] foram obras de vulto, somando-se a elas a construção do internato, piscinas, quadras de esportes, arquibancada” (LEITE, 2010, p. 47). Também em 1946, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). “Através do CBAI, os Estados Unidos enviavam ao Brasil especialistas para o desenvolvimento do ensino industrial; e recebiam professores e técnicos brasileiros para serem treinados em seus centros de estudos” (LEITE, 2010, p. 47).

Leite (2010) aponta que, com o desenvolvimento da Escola Técnica de Curitiba, instalou-se uma divisão entre os professores com base teórica e os mestres de oficina, que tinham pouca escolaridade. Passou-se a ofertar cursos específicos para mulheres, como corte e costura e decoração de interiores, e cursos masculinos, nos quais se exigia força ou o pertencimento à área tecnológica. Em meados de 1950, o autor relata que o CBAI, juntamente com o MEC, chegou a um consenso sobre a necessidade de a Escola Técnica de Curitiba sediar um Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores³¹. Para tanto, foram providenciados livros, material didático impresso, móveis, equipamentos, investimentos com a estruturação e organização.

O ensino era ministrado através de aulas teóricas expositivas para a apresentação da matéria; aulas práticas para verificação e aperfeiçoamento das habilidades profissionais; debate com participação ativa dos professores-alunos; preparação e administração de aulas pelos professores-alunos, visando à didática individual (LEITE, 2010, p. 52).

Em 1959, segundo Leite (2010), o presidente Juscelino Kubistchek sancionou a Lei nº 3.552, que transformou as escolas industriais e técnicas em autarquias. A Escola Técnica de Curitiba passou a ser denominada de Escola Técnica Federal do Paraná. Em 1961, o presidente Jânio Quadros sancionou o Decreto nº 50.492 que transformou o curso Industrial Básico em Ginásio Industrial. Leite (2010) reforça que, neste mesmo ano (1961), foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61 – que dividiu o ensino técnico de grau médio, formado pelos cursos industrial, agrícola e comercial, em Ensino Ginásial, com duração de quatro anos, e Colegial com, no mínimo três anos. De acordo com Leite, foi a partir de 1961 também que a presença de técnicos americanos no Curso de Formação de Professores começou a diminuir. Sendo este extinto por decreto pelo presidente João Goulart, seus encargos foram transferidos ao Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial (GTEEI). Kolb (2009, p.53) comenta que nessa época, no campo educacional “[...] destacou-se a pressão da população jovem por vagas nas universidades e as demandas de mão-de-obra cada vez mais especializada para trabalhar nos parques industriais e tecnológicos nos grandes centros urbanos.”

³¹ O autor informa que, em 1960, o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores teve sua denominação alterada para Curso de Formação de Professores (LEITE, 2010).

O histórico traçado por Leite (2010) permite perceber que, em 1965, Lauro Wilhelm deixou o cargo de diretor da instituição, assumindo seu lugar Oswaldo Ceccon e, em 1966, Ricardo Luís Knesebeck iniciou grandes mudanças na instituição, dando ênfase às mudanças pedagógicas.

As alterações da ETFPR como as mudanças curriculares, planejamento de ensino, maior cuidado com as questões pedagógicas, tiveram resultados positivos, como se verificou com as primeiras colocações dos alunos do curso técnico nos vestibulares da Universidade Federal do Paraná (LEITE, 2010, p.58).

Na avaliação de Leite (2010), a escola recebeu *status* de escola de referência nacional, o que foi decisivo para que o MEC, em 1969, selecionasse a instituição para ofertar Cursos profissionalizantes de Nível Superior de Curta Duração. Os cursos de Engenharia de Operação nas áreas de Construção Civil, Eletrônica e Eletrotécnica foram implementados.

Prosseguindo a análise histórica das décadas seguintes, Leite (2010) ressalta que, em 1970, Knesebeck instituiu o sistema de ensino por objetivos que atravessou as décadas de 1970 e 1980, configurando-se como uma tradição da escola. Em 1972, Knesebeck deixou a direção da instituição, sendo esta assumida por Aramis Demeterco, por um mês, e, em seguida, por Ivo Mezzadri. Em 1973, a Escola Técnica Federal do Paraná conseguiu uma área destinada à sua ampliação física e, neste mesmo ano, a autorização para o funcionamento de cursos superiores de engenharia.

A grande procura pelos cursos ofertados na Escola Técnica Federal do Paraná não foi sem razão, “[...] a procura pelos cursos técnicos tinha uma ligação direta com a expansão das indústrias – a capital passara a contar, desde 1973, com a instalação da Cidade Industrial de Curitiba” (LEITE, 2010, p. 66).

O autor cita a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, que alterou a denominação Escola Técnica Federal do Paraná para Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET. Com esta mudança, a instituição, segundo Leite (2010), tornou-se apta a oferecer cursos de Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização. Em 1979, foi implantado o curso de Engenharia com habilitação em Engenharia Industrial Elétrica.

Como advento do Projeto Setorial nº15, o Ministério imprimiu maior empenho à criação e implantação de novos cursos superiores de tecnologia. Da mesma forma incentivou as instituições de ensino que ofereciam esses cursos que buscassem canais para estreitar a aproximação com o mundo empresarial, que efetuassem pesquisas de mercado de trabalho e implantassem cursos em áreas profissionais onde houvesse demanda pelas empresas (LEITE, 2010, p. 83).

Assim, a partir de 1980, novos cursos foram implantados. Em 1984, Ivo Mezzadri deixou o cargo de diretor do agora CEFET e quem assumiu foi o professor Ataíde Moacyr Ferrazza, em cuja gestão priorizou para o CEFET a conquista de espaço no âmbito das instituições de Ensino Superior. Para isso, de acordo com Leite (2010, p. 86) “[...] foram elaborados e desenvolvidos vários programas e projetos nas áreas pedagógicas, de recursos humanos e físicos.”

Leite (2010) esclarece que, em 1986, o CEFET passou a contar com um novo departamento, o chamado Setor de Engenharia, cujo surgimento deveu-se à solicitação do Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação CEDATE – órgão vinculado ao MEC – para que se construíssem Unidades de Ensino Descentralizadas nas cidades de Medianeira e Cornélio Procópio. Tais unidades surgiram pela falta de Escolas Técnicas e Industriais de 2º grau no país e pela expansão das indústrias para o interior, o que passou a exigir qualificação profissional para atender às suas necessidades.

Com esse projeto de expansão do ensino tecnológico, indo ao encontro das características locais criando cursos de acordo com as necessidades de cada região, foi possível também abrir novos caminhos para juventude, evitando o êxodo que se tornava cada vez mais intenso para as grandes cidades (LEITE, 2010, p. 95).

Leite destaca que as obras em Cornélio Procópio e Medianeira tiveram início em 1987. Como projeto inicial, Medianeira ofereceria os cursos de Técnico em Eletromecânica e Técnico em Alimentos, e Cornélio Procópio os cursos de Técnico em Mecânica e Eletrotécnica.

Em 1988, Ferrazza encerrou a sua gestão e o novo diretor da instituição passou a ser Artur Antonio Bertol, que, para contornar os problemas financeiros das instituições, valeu-se do “[...] encaminhamento de projetos aos órgãos de fomento e iniciativa privada” (LEITE, 2010, p. 98). Segundo o autor, as empresas se beneficiavam dos estudos desenvolvidos pelos alunos e professores do CEFET, pagando valores ínfimos em relação ao mercado.

A década de 1990 apresenta grande movimentação no CEFET-PR pela inauguração de novas unidades. Em 1990, a unidade descentralizada de Medianeira é inaugurada. Em 1992, Ferrazza voltou a ser diretor-geral do CEFET-PR. Em 1993, a unidade de Cornélio Procópio entrou em funcionamento, oferecendo cursos nas áreas de elétrica, mecânica e informática e, no mesmo ano, as unidades de Ponta Grossa e Pato Branco tiveram também suas atividades iniciadas. Em 1995, a unidade de Campo Mourão iniciou suas atividades (LEITE, 2010).

De acordo com Leite (2010), Ferrazza se preocupava em preparar o CEFET para o contexto social e econômico que viria, pensamento também reiterado pelo seu sucessor Paulo Alessio em 1996. Em 1997, o então governador do Paraná, Jaime Lerner, sancionou a Lei nº 11.938, doando ao CEFET duas áreas de aproximadamente 58.398,00 m², localizadas no bairro Campo Comprido – Cidade Industrial de Curitiba.

Leite (2010) esclarece que, em âmbito nacional, dois Decretos-lei e uma Portaria Ministerial determinaram mudanças no ensino profissionalizante. O Decreto nº 2.208/97 regulamentou o capítulo da Educação profissional constante na Lei nº 9.394/96 – LDB. A Portaria Ministerial nº 646/97 que extinguiu o ensino técnico integrado e o Decreto nº 2.406/1997 possibilitava a transformação de todas as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em CEFETs.

Estas legislações permitiram a possibilidade de diversificação para a constituição de universidades especializadas por campo do saber. Observa-se que a diversificação da rede federal vinha sendo construída no decorrer da história, atingindo seu ápice, como já vimos, com a criação da Rede Federal. Nessa época, o CEFET-PR, considerando os indicadores de ensino, pesquisa e extensão na área tecnológica, entendeu que, de fato, já se caracterizava como uma Universidade Tecnológica e passou a reivindicar sua transformação.

A partir de 1998, o CEFET-PR estabeleceu como objetivo estratégico a transformação da Instituição em Universidade Tecnológica. O primeiro passo relevante foi a reestruturação do Conselho Diretor, para adaptá-lo à legislação dos conselhos universitários, ampliando-se de 10 para os seus atuais 25 integrantes (UTFPR, 2007c, p. 35).

Porém, Czernisz e Silva Junior (2013, p. 68) ressalta que:

[...] os documentos, que requeriam a transformação do CEFET-PR em universidade e que foram protocolados, permaneceram na gaveta durante o governo de Fernando Henrique Cardoso pelo fato de que a expansão do ensino superior não era de interesse do Ministério da Educação, comandado pelo ministro Paulo Renato.

No mesmo sentido, Pires (2005, p.191) discorre que:

A partir da aprovação, em 1998, iniciaram-se as gestões junto ao MEC para que este autorizasse a transformação. E, ao contrário do que se esperava, os empecilhos começaram a surgir. O governo FHC não priorizava a expansão da rede e os requerimentos protocolados no MEC não obtiveram êxito.

Observamos que, mesmo com tais impedimentos, o CEFET-PR continuou a desenvolver seu trabalho e organização institucional visando à sua transformação em universidade. Em 2000, conforme destacado por Leite (2010), é inaugurada a Unidade Ecoville em Curitiba e, no mesmo ano, tomou posse o diretor Eden Januário Netto, comandando uma instituição com aproximadamente 13 mil alunos e 1.800 funcionários. Em 2003, foi inaugurada a unidade descentralizada de Dois Vizinhos.

Com a expansão do CEFET, tanto em unidades descentralizadas como em número de alunos, surgiu um novo projeto, visando à transformação do CEFET-PR³² em Universidade. É o que aponta Pires (2005, p.179):

A cefetização trouxe uma equiparação entre os CEFETs que não foi vista com bons olhos pelos CEFETs mais tradicionais. Um CEFET cuja instituição de origem era uma agrotécnica, com apenas um curso de tecnologia e um CEFET como o do Paraná, com mais de 50 cursos, inclusive pós-graduação, subordinando à mesma legislação não agradava à instituição com melhor estrutura. Na retaguarda da cefetização, as instituições apresentam os projetos para transformação em universidades tecnológicas.

Assim, em maio de 2003, seguiu para Brasília um projeto, cujo objetivo era transformar o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal. Leite (2010, p. 133) explica que o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná tinha receio de que sua solicitação não fosse aprovada, pois estava distanciando-se do modelo de formação profissional

³² Pires (2005) comenta que pleitearam o credenciamento de Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, em universidades especializadas na área tecnológica, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (PR), o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (RJ) e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (MG).

determinado pelo governo, por meio do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, pois, além do Ensino Médio, ofertaria cursos de graduação e pós-graduação.

Como podemos observar, o processo de transformação do CEFET/PR em Universidade Tecnológica não foi fácil, visto que demandou tempo, persistência dos interessados e vontade política. No dia 07 de outubro de 2005, foi criada a Universidade Tecnológica do Paraná, por meio da Lei nº 11.184/2005, com sanção do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Art. 1º Fica criada a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, nos termos do parágrafo único do art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com natureza jurídica de autarquia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, organizado sob a forma de Centro Federal de Educação Tecnológica pela Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. *Parágrafo único.* A UTFPR é vinculada ao Ministério da Educação, tem sede e foro na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, e detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2005b).

A lei estabelece autonomia para UTFPR e, no artigo 2º, ao citar os princípios que guariam a Universidade Tecnológica, esclarece a intenção de expansão: “VII - organização descentralizada mediante a possibilidade de implantação de diversos campi, inserindo-se na realidade regional, oferecendo suas contribuições e serviços resultantes do trabalho de ensino, da pesquisa aplicada e extensão” (BRASIL, 2005b).

A lei também abrange, em seu artigo 4º, os objetivos da UTFPR:

Art. 4º A UTFPR tem os seguintes objetivos:

I - ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais para as diferentes áreas da educação tecnológica; e
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas nos vários níveis e modalidades de ensino de acordo com as demandas de âmbito local e regional;

II - ministrar cursos técnicos prioritariamente integrados ao ensino médio, visando à formação de cidadãos tecnicamente capacitados, verificadas as demandas de âmbito local e regional;

III - oferecer educação continuada, por diferentes mecanismos, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de ensino, nas áreas da educação tecnológica;

IV - realizar pesquisas, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade, promovendo desenvolvimento tecnológico, social, econômico, cultural, político, ambiental; e

V - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação tecnológica, em articulação com o setor produtivo e os segmentos sociais (BRASIL, 2005b).

A UTFPR tem como objetivo formar pessoas em nível de graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos), pós-graduação, curso técnico, bem como oferecer formação continuada. Verificamos que a UTFPR se destaca, ao oferecer diferentes formações, sendo esta uma característica que a diferencia das demais instituições de educação superior. Os recursos financeiros que subsidiariam as atividades da Universidade Tecnológica viriam de verba federal, de convênios, retribuição de serviços de qualquer natureza, como exemplifica o artigo 11 da Lei nº 11.184/2005:

Art. 11. Os recursos financeiros da UTFPR serão provenientes de:

- I - dotações consignadas no Orçamento Geral da União, créditos especiais e transferências e repasses, que lhes forem conferidos;
- II - auxílios e subvenções que lhes venham a ser feitos ou concedidos pela União, Estados e Municípios ou por quaisquer entidades, públicas ou privadas;
- III - recursos provenientes de convênios, acordos ou contratos celebrados com entidades e organismos nacionais e internacionais;
- IV - resultados de operações de crédito e juros bancários, nos termos da lei;
- V - receitas eventuais a título de retribuição por serviços de qualquer natureza prestados a terceiros; e
- VI - saldo de exercícios anteriores, observado o disposto na legislação específica (BRASIL, 2005b).

A Lei nº 11.184/2005 encontra amparo na LDB que, ao legislar sobre o financiamento da educação, abre brecha para os recursos provenientes da União, para os próprios e advindos de terceiros. Esta Lei reforça um dos ideais da reforma do Estado, ao conferir autonomia financeira e administrativa para as universidades, pois permite que este se livre da responsabilidade de ser o único provedor das instituições de ensino superior, possibilitando, desta forma, que empresas privadas apropriem-se, por meio de financiamento, do conhecimento produzido nas universidades.

Mesmo com toda estrutura administrativa e acadêmica do antigo CEFET-PR, como UTFPR, foram necessárias muitas alterações. Leite (2010, p. 121) esclarece que “[...] a conquista acarretou modificações administrativas da instituição, atualização de seu estatuto; autonomia para criação e extinção de cursos e programas de ensino superior.” Com as mudanças, cada unidade descentralizada ganhou o *status* de campus. A expansão numérica dos campi continuou após a alteração institucional. Deste modo, conforme ressalta Leite (2010), quatro novos campi foram inaugurados: Apucarana, Francisco Beltrão, Londrina e Toledo. Em

2007, o governo Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril, instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, e, para tanto, destinou recursos às universidades que apresentassem um plano de reestruturação.

Com o REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão que transparecem na implantação de novas universidades, nos novos campi universitários e no aumento no número de matrículas (BRASIL, 2010).

De acordo com Leite (2010, p. 122), a UTFPR elaborou um projeto para se adaptar às regras do REUNI, como o que idealizava o aumento de professores universitários e de servidores técnicos administrativos.

Para integrar-se ao REUNI, a UTFPR elaborou um projeto inicialmente aprovado pelo Conselho Universitário, em dezembro de 2007, e homologado pelo Ministério da Educação em janeiro de 2008, em que previa a contratação de 679 professores de carreira de ensino superior até 2012. E mais de 200 servidores técnicos administrativos (LEITE, 2010, p. 122).

Percebe-se que, com o REUNI, há uma ampliação tanto em números de vagas, gerando maiores possibilidades de acesso à universidade, como um aumento no número de servidores técnicos, administrativos e docentes, oportunizando mais emprego.

De acordo com Leite (2010), em 2008, Eden Januário Netto transmitiu o cargo para o Reitor Carlos Eduardo Cantarelli, escolhido por votação pela comunidade. Cantarelli como Reitor da UTFPR, consolidou um Sistema de Funcionamento da UTFPR, com uma legislação própria e mudanças no campo pedagógico (criação de novos cursos, consolidação da UTFPR na área de pesquisa e pós-graduação, ampliação de matrículas de acordo com o REUNI, adoção do Enem para selecionar alunos de graduação) e administrativo (transformação da UTFPR num corpo único em todas as unidades).

Como resultado desse Programa, a UTFPR vem desenvolvendo e executando projetos e ações para a melhoria dos espaços físicos e de equipamentos, de qualificação e ampliação de seu contingente de recursos humanos, melhorias no processo ensino-aprendizagem e na assistência estudantil, incluindo também de expansão de vagas e de cursos ofertados (UTFPR, 2013, p. 28).

A partir da promulgação da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, configura-se um novo cenário de ampliação da rede federal e, com ela, a obrigatoriedade de destinar vagas para a formação de professores. A Rede Federal é ampliada e passa a ter, além da UTFPR, também os IFETs, atuando na formação de professores.

Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

VI - ministrar em nível de educação superior:

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008).

No caso da UTFPR, seguindo as metas do REUNI, expandiu o número de vagas nos campi e, em 2009, aderiu à proposta do Ministério da Educação em selecionar os alunos para graduação por meio do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM -. A instituição adotou o Sistema de Seleção Unificado – SiSU -, passando a utilizar somente a nota do ENEM. Em junho de 2010 o Conselho Universitário aprovou a instalação de mais um campus, o de Guarapuava.

Em 2016, de acordo com o *site*³³ da instituição, a UTFPR contava com campi nas seguintes cidades: Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Santa Helena e Toledo.

³³ <http://www.utfpr.edu.br/>

Figura 1 – Localização dos 13 campi da UTFPR

Fonte: UTFPR (2013a, p. 27).

Para compreendermos a estrutura que ampara a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, analisaremos o Regimento Geral da instituição, o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e, posteriormente, os Relatórios de Gestão do período de 2001 a 2015.

3.2.1 Regimento Geral da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

O Regimento Geral da UTFPR foi aprovado pelo Conselho Universitário em 05 de junho de 2009 e tem como pressuposto, conforme o seu artigo 1º, disciplinar a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, complementando o seu Estatuto. A Administração Universitária fica a cargo da Reitoria, de forma articulada com os campi e demais órgãos de apoio da Universidade, tendo como órgão deliberativo máximo o Conselho Universitário.

Art. 4º – O Conselho Universitário, órgão máximo, normativo, deliberativo e de planejamento nas dimensões acadêmica, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar, presidido pelo Reitor, tem sua composição, competências, organização e funcionamento definidos e regulados no Estatuto, neste Regimento Geral e em Regulamento próprio (UTFPR, 2009b).

Cabe ao Conselho Universitário, segundo o artigo 6º, “[...] pronunciar-se sobre qualquer assunto de interesse ou responsabilidade da Universidade” (UTFPR, 2009b).

Segundo o Regimento a administração universitária conta também com os órgãos deliberativos especializados: Conselho de Graduação e Educação Profissional; Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação; Conselho de Relações Empresariais e Comunitárias; e Conselho de Planejamento e Administração e os fóruns consultivos: Fórum de Desenvolvimento da UTFPR; Fórum dos Executivos dos Municípios; e Fórum Empresarial e Comunitário, como órgão de controle a Auditoria.

O Regimento estabelece as competências do Reitor e do Vice-Reitor e das Diretorias e demais ramificações administrativas. O Regimento também estabelece a estrutura diretiva dos Campi: Diretoria-Geral; Chefia de Gabinete; Diretorias; Coordenadorias; Assessorias; Órgãos de Apoio; e Ouvidoria.

O artigo 148 estabelece como são escolhidos os Diretores dos Campi: “Os Campi da UTFPR terão Diretores-Gerais que serão escolhidos pelos servidores e discentes, em processo democrático, de conformidade com o Regulamento das Eleições, aprovado pelo Conselho Universitário” (UTFPR, 2009b). O artigo 149 esclarece que “O Diretor-Geral é a autoridade superior do Campus, competindo-lhe a supervisão dos programas de ensino, pesquisa e extensão e a gestão das atividades administrativas, dentro dos limites estatutários e regimentais e delegações do Reitor” (UTFPR, 2009b).

O mandato do Diretor-Geral de campus é exercido em regime de Dedicção Exclusiva por um período de quatro anos, podendo se prolongar por mais quatro. O Regimento, no seu Título IV, trata do Ensino e dispõe sobre a graduação e a educação profissional:

Art. 153 – O Ensino de Graduação e Educação Profissional compreende os cursos:
I. Técnicos de Nível Médio; e
II. de Graduação, nas modalidades de Bacharelados, Licenciaturas e Superiores de Tecnologia (UTFPR, 2009b).

O artigo 160 regulamenta sobre a estruturação dos cursos: “Os projetos pedagógicos dos cursos de Graduação e Educação Profissional serão estruturados com base no Projeto Político-Pedagógico Institucional e nas Diretrizes

Curriculares Internas, observando-se a legislação nacional” (UTFPR, 2009b). O Capítulo II regulamenta a Pós-Graduação que compreende cursos de aperfeiçoamento e especialização, de mestrado e de doutorado.

O Regimento também estabelece, no artigo 171, que “A Universidade fomentará a pesquisa científica e o desenvolvimento tecnológico em consonância com as políticas e diretrizes estabelecidas pelo Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação” (UTFPR, 2009b), bem como os projetos de Extensão, que estabelecem a interação da Universidade com diferentes segmentos da sociedade. O artigo 176 aponta que “[...] as ações de extensão serão planejadas e executadas por iniciativa da Universidade ou por solicitação de interessados” (UTFPR, 2009b), deixando aberta a possibilidade de a Universidade tornar-se uma prestadora de serviços.

O artigo 198 regulamenta os recursos financeiros da Universidade e possibilita o financiamento da Universidade por vias privadas:

Art. 198 – Os recursos financeiros da Universidade serão provenientes de:
I. dotação que lhe for anualmente consignada no Orçamento da União;
II. dotações, auxílios, doações e subvenções, que lhe venham a ser feitas ou concedidas pela União, Estados e Municípios, por quaisquer entidades, públicas ou privadas, e por pessoas físicas;
III. taxas e emolumentos que forem cobrados em observância à legislação pertinente;
IV. receitas provenientes de rendimentos sobre direitos autorais, propriedade industrial, cessão de uso e outros;
V. resultado de operações de crédito e juros bancários;
VI. receitas eventuais; e
VII. saldo de exercícios anteriores (UTFPR, 2009b).

O Regimento também reforça no artigo 206 que a organização, o funcionamento e as atividades da Universidade são regidos pelo Estatuto, pelo Regimento Geral, entre outros documentos, nos termos da legislação em vigor.

Com base no que observamos e como já comentamos, a UTFPR goza de uma administração autônoma, patrimonial, financeira e pedagógica. O Regimento da instituição reforça esta autonomia e esclarece que esta é garantida tanto pela Lei nº 9.394/1996 no artigo 54, como pela Lei nº 11.184/2005 no artigo 1º, que são respaldadas pelo artigo 207 da Constituição Federal de 1988 que prevê: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

Outro aspecto observado é que o Regimento da UTFPR dá suporte legal para que a instituição não só receba recursos financeiros via parceria privada como também volte suas pesquisas e projetos tecnológicos para este tipo de fomento.

3.2.2 O Projeto Político Pedagógico Institucional

O Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná foi aprovado em 09 de março de 2007. O PPI é iniciado, justificando-se a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) como fruto de uma construção coletiva. Enaltece a transformação de CEFET para UTFPR como uma nova etapa da instituição e ressalta que um dos principais desafios seria consolidar o conceito de universidade tecnológica e de educação tecnológica, ainda em construção na sociedade brasileira.

O PPI é apontado como um documento definidor da identidade, dos rumos futuros da Universidade e balizador do Estatuto e dos demais documentos da UTFPR.

O documento coloca a educação profissional e tecnológica como elemento estratégico para garantir o exercício da cidadania e para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea. Ressalta, ainda, a importância de a instituição ter se tornado uma Universidade, gozando agora de autonomia universitária, que lhe permite, entre outros, a busca por recursos adicionais.

Na introdução, o PPI traz uma discussão sobre o intuito da educação profissional que, na sociedade capitalista, é de formar o profissional especializado. Afirma que todas as transformações ocorridas no âmbito educacional são para adaptar a escola (sentido amplo) às mudanças da sociedade, visão que vai ao encontro das tendências para educação superior norteadas pelos documentos internacionais e nacionais analisados nesta pesquisa.

O PPI também coloca como dimensão importante a reestruturação do setor produtivo, o avanço da microeletrônica, que torna o mundo mais automatizado e, conseqüentemente, reforça as contradições sociais devido ao desemprego, precarização do trabalho, exclusão dos países que não detêm

tecnologia. De acordo com o mesmo, a natureza da instituição sempre esteve voltada para a tecnologia e à formação profissional como visto no histórico. O PPI traz a importância do conhecimento científico e tecnológico na geração de crescimento, riqueza e no avanço social, mas esclarece que a tecnologia não é neutra, e é a partir “[...] da vinculação entre tecnologia, trabalho e educação que toda a sociedade deve assumir o compromisso de ampliar o debate sobre o sentido das transformações e suas consequências para as sociedades” (UTFPR, 2007c, p.16).

Segundo o PPI da UTFPR, cabe às instituições de educação tecnológica, assumir o seu papel neste contexto e contribuir para “[...] tornar o sujeito capaz de criar a tecnologia, usufruir dela e refletir sobre sua influência na sua formação e na construção de toda a sociedade” (UTFPR, 2007c, p.16), criando, desta forma, um equilíbrio entre uma educação pensada para o futuro e as demandas sociais do presente.

Também é abordada no PPI a questão da globalização e toda a complexidade para o seu entendimento, com o esclarecimento de que há um consenso, que a globalização é responsável pelo acirramento da competitividade internacional, caracterizado, principalmente, pelo avanço tecnológico.

Para as organizações, participar efetivamente desse processo de transformação, significa sobrevivência. Para as instituições de ensino e pesquisa, significa a oportunidade de contribuir com o seu potencial científico e tecnológico, por meio da formação de recursos humanos e da pesquisa, voltados ao desenvolvimento econômico, social e cultural das pessoas, coletividades e nações, visando à qualidade de vida e ao bem-estar de todos, o que inclui a preocupação com a preservação do ambiente e com a defesa da vida humana no Planeta (UTFPR, 2007c, p. 23).

Assim, conforme o PPI, torna-se importante a discussão entre a relação trabalho e educação. A educação profissional, que declarava por objetivo o desenvolvimento de habilidades e a aquisição do conhecimento técnico específico, hoje busca alterações, visto que tal lógica não mais se sustenta, pois novas orientações para a educação profissional e tecnológica vêm sendo construídas, “[...] defendendo processos formativos mais amplos, que privilegiem as vertentes do conhecimento universalizado, do trabalho e da inovação tecnológica” (UTFPR, 2007c, p. 27).

Vale lembrar que UTFPR vem de uma instituição que, no seu início, tinha como função a formação para o trabalho dos considerados desvalidos,

enquanto hoje, visa a formar profissionais de ponta, trabalhadores flexíveis que consigam se adaptar a diferentes funções.

Assim, a educação profissional e tecnológica vem sendo entendida como um processo que objetiva, ao mesmo tempo, qualificar o cidadão e educá-lo em bases científicas, bem como ético-políticas e culturais, baseado na estruturação de uma formação que unifique ciência, tecnologia e trabalho. Isso implica a aquisição de conhecimento da tecnologia e sua relação com a ciência, do meio social e dos contextos nos quais a tecnologia é produzida e do binômio tecnologia e progresso e suas repercussões nas relações sociais (UTFPR, 2007c, p. 27).

O PPI traz o histórico da UTFPR, uma instituição que foi se adequando às demandas de cada uma das etapas do desenvolvimento do país, conforme já discutido no decorrer da pesquisa.

O Projeto Político Pedagógico Institucional traz a concepção de educação superior, respaldada nas orientações da Conferência Mundial de Educação organizada pela UNESCO, em 1998, já citada neste trabalho:

Nessa perspectiva, a missão da universidade na sociedade atual já não se limita simplesmente a buscar melhorar o nível da educação geral da população e os resultados da pesquisa científica, mas também, simultaneamente, buscar a adaptação dos resultados da educação e da pesquisa universitária aos objetivos econômicos e sociais de interesse comunitário (UTFPR, 2007c, p. 40).

O que se vê é uma concepção voltada para o desenvolvimento econômico, que também encontra similaridade nos documentos nacionais como a LDB (Lei nº 9.394.96), no artigo 43, que, ao colocar a finalidade da educação superior, propõe a formação de profissionais aptos para inserção no mercado de trabalho e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, além de incentivar o investimento na ciência e na tecnologia.

A UTFPR deixa claro, no seu PPI, que a sua criação se estabeleceu no contexto de crise da universidade brasileira, que também é um fenômeno mundial, em que tal instituição tem que se adaptar às velozes mudanças da sociedade, bem como constituir a sua função social, embora reforce que é uma universidade com trajetória e características próprias.

A UTFPR nasce neste contexto e deverá contribuir, a partir do repensar de sua prática e da definição de seus rumos, para o aprimoramento da identidade da universidade, particularmente da Universidade Tecnológica, que, como modalidade especializada, deve priorizar suas atividades de ensino, pesquisa e extensão em áreas mais específicas do conhecimento científico, tecnológico e cultural (UTFPR, 2007c, p. 43).

O Projeto Político Pedagógico Institucional tem como base o conhecimento produzido no contexto das relações sociais, historicamente determinado, e coloca o estudante como um ser ativo neste processo de construção, não apenas como um consumidor, que possa ter acesso a uma educação voltada para o desenvolvimento integral do homem.

Com efeito, a opção deste PPI é pelos conhecimentos que permitam apreender a sociedade nas suas necessidades, nos seus limites e nas suas potencialidades. Por conseguinte, a UTFPR deve privilegiar um ensino que se oriente no sentido de contribuir para a formação de uma consciência que se perceba como parte atuante em determinado contexto, e não apenas de uma consciência capaz de se adaptar ao que é dado (UTFPR, 2007c, p.45).

O PPI apresenta algumas das suas experiências internacionais baseadas nas Universidades de Tecnologia da França, Alemanha, Estados Unidos da América e Argentina. Observa-se que a internacionalização é um aspecto muito valorizado e objetivado pelas IES que buscam destaque no mundo acadêmico, promovendo a mobilidade estudantil que, nesta internacionalização, está dentro do novo perfil de universidade. Das características destes diferentes modelos de universidade, a UTFPR adota alguns: formação profissional de engenheiros, atividades de ensino com cooperação entre áreas distintas, formação voltada para aplicação profissional, engenharias (tecnologias) de curta duração (aproximadamente oito semestres), formação de recursos humanos na área tecnológica, bolsas para alunos, estágios diversificados e com elevada carga horária, equivalência de disciplinas entre instituições, atividades em horários alternativos, pesquisa na área científica e tecnológica, oferta de mestrado, doutorado e pesquisa aplicada, preocupação com o desenvolvimento regional, cooperação internacional, conselho de administração com participação de representantes externos, vivência dos alunos nas empresas, articulação externa via entidades similares às fundações, pesquisa cooperativa com indústrias e articulação com o sistema produtivo.

A identidade da UTFPR é assumida pelo PPI como uma rede de relações que a constituem. A universidade imprime suas concepções sobre o ensino, como o eixo articulador das orientações horizontal e vertical, ou das atividades de pesquisa e extensão, e como o núcleo da missão institucional, definidor de suas finalidades e objetivos.

A construção da identidade de uma instituição de ensino não se reduz exclusivamente à definição da sua área de atuação e de suas prioridades; mas depende, em grande medida, das características da educação que desenvolve, de que tipo de egresso forma, independentemente da modalidade/nível de ensino e do setor da economia a que atenda (UTFPR, 2007c, p. 62).

A UTFPR busca contribuir para o avanço conceitual da educação profissional e tecnológica, partindo da formação integral do homem, entendendo que o exercício das atividades humanas não se restringe ao caráter produtivo, mas que compreende todas as dimensões: social, política, cultural e ambiental (UTFPR, 2007c). Para tanto, a universidade tem como concepção de educação tecnológica, uma formação que prime pelo desenvolvimento de competências cognitivas complexas, que vão além da competência técnica. Declara como objetivo atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como promover a inserção em diversos setores da economia, pois reconhece que a “[...] riqueza de uma universidade reside, justamente, na diversidade de objetos, de métodos, na interlocução ampla com a sociedade e na perspectiva da utilização social do conhecimento que produz” (UTFPR, 2007c, p. 64).

Segundo o documento a educação deve ser vista como educação geral que tenha como objetivo principal a formação integral do ser humano. Por isso, para UTFPR, o desenvolvimento de competências não se limita ao “saber fazer”, uma vez que a “[...] ação competente envolve atitude relacionada com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, o cuidado com o meio ambiente, a convivência participativa e solidária, iniciativa, criatividade, entre outros” (UTFPR, 2007c, p. 65). Assim, a educação tecnológica deve contemplar o desenvolvimento de competências gerais e específicas. O documento ressalta a importância da flexibilidade curricular, que possibilita a mobilidade acadêmica, proporcionando, aos estudantes, trocas de experiências e uma visão abrangente de diversas realidades e também a articulação do ensino com a pesquisa e a extensão que favorece a

socialização do conhecimento produzido, bem como a criação de novos conhecimentos, sendo, então, o ensino indissociado da pesquisa e da extensão, assim como a pesquisa básica aplicada.

Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no Projeto Político Pedagógico Institucional da UTFPR, significa que aprender não é estar em atitude contemplativa em relação ao conhecimento e, sim, envolver-se na construção de conhecimento compartilhado, com o intuito de que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida (UTFPR, 2007c, p. 69).

Para que o conhecimento seja divulgado e compartilhado, o PPI aponta que a universidade deve interagir com a comunidade externa, incentivando a socialização da produção universitária.

Para viabilizar toda essa interação, a Instituição buscará o aprimoramento contínuo das relações com entidades de apoio (fundações, programas de financiamento públicos ou privados, etc.). Trata-se de oportunizar “o desenvolvimento de programas e projetos que possam, ao mesmo tempo, trazer recursos e permitir resultados educacionais, científicos e de serviços (UTFPR, 2007c, p. 71).

Buscando uma educação de qualidade, a UTFPR, destaca no seu PPI que procura manter seu compromisso com a qualificação docente e técnico-administrativo, em um processo permanente que contribua para o seu aperfeiçoamento e tem como princípio a gestão democrática, preceito materializado no artigo 56 de LDB:

As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional (BRASIL, 1996).

O PPI também indica que para cumprir o dispositivo legal, a UTFPR institucionalizou mecanismos que asseguram participação da comunidade nos processos decisórios.

Observamos grandes avanços na instituição, que, de Escola de Artes e Ofícios, passou para Centro Tecnológico Federal (CEFET) e tornou-se Universidade. Todas estas transformações, porém, não alteraram a especificidade institucional: a formação profissional e tecnológica com vistas à inserção no

mercado de trabalho, formação que, hoje, tem como foco a inovação tecnológica e a consolidação de um modelo de universidade, a “Universidade Tecnológica”.

3.2.3 O Plano de Desenvolvimento Institucional

O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2013 – 2017 – foi aprovado em dezembro de 2013. Com uma comissão responsável pela sua elaboração composta por 22 membros, realizaram-se 14 audiências públicas, sendo uma em cada campus fora da sede e três no campus Curitiba. Após apreciação e deliberação³⁴ do Conselho Universitário (COUNI), o documento foi protocolado no EMEC - Sistema de Regulação do Ensino Superior do MEC. Na apresentação do documento, é reforçado que a construção de um PDI requer pensar a universidade para o amanhã e, por isso, este Plano é fruto da participação de várias pessoas. É iniciado com a apresentação da missão, da visão e dos valores da UTFPR, já apresentados nesta pesquisa. Traz, ainda, o perfil institucional e a natureza da instituição vinculando-a à Lei de sua criação.

Segundo o PDI³⁵, são áreas de atuação acadêmica: Cursos regulares presenciais, ensino a distância e cursos de educação continuada. O PDI apresenta o Projeto Político Pedagógico Institucional, descrito em seção anterior, e as políticas e metas da UTFPR para a expansão de cursos de graduação para o período de 2013 a 2017, condicionada aos processos de negociação junto ao MEC e seguem as diretrizes gerais de estímulo ao aumento do número de vagas do ensino superior público federal.

Enquanto consolidação, as metas estão relacionadas com a adequação, a ampliação e a modernização da estrutura existente, para a ampliação das ações voltadas para a assistência estudantil, integração da graduação e da pós-graduação, melhoria dos conceitos institucionais e dos cursos de graduação, promoção de ações e revisão curricular nos cursos de graduação com foco na internacionalização, na ampliação das atividades de

³⁴ Deliberação 12/2013, em 20 de dezembro de 2013.

³⁵ O PDI foi orientado pelos seguintes documentos: Lei 11.184 /2005; Estatuto da UTFPR; Regimento Geral; Regimento dos campi; Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI); Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2004-2008; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013; As propostas do Plano de Gestão 2012-2016, apresentadas na campanha para escolha do Reitor e Vice-Reitor, em 2012; As propostas originadas nas 14 audiências públicas; As propostas originadas nas 112 reuniões de áreas; As propostas em documentos protocolados e/ou encaminhadas por correio eletrônico; e As propostas originadas nos grupos de trabalho instituídos no âmbito das Pró-Reitorias, Diretorias de Gestão, Assessorias da Reitoria, Diretorias-Gerais e Diretorias de Áreas dos doze campi da UTFPR (UTFPR, 2013a).

extensão, em práticas sustentáveis e empreendedoras, no melhor aproveitamento de vagas e na redução da retenção e evasão dos cursos (UTFPR, 2013a, p. 46).

Pela análise realizada do PDI, verifica-se que o mesmo estabelece que as pesquisas desenvolvidas na instituição estejam intrinsecamente interligadas com a pós-graduação *Stricto Sensu*, mesmo que a instituição também desenvolva pesquisas independentes das atividades formais da pós-graduação, com foco a atender a conotação de desenvolvimento sob demanda e cooperado. A Pós-Graduação *Lato Sensu* não apresenta atividades sistemáticas de pesquisa, pois o objetivo é formar especialistas em áreas selecionadas do conhecimento. As atividades de extensão contribuem para a promoção e o fortalecimento dos seus vínculos com instituições, empresas e comunidades.

A política de gestão implantada na UTFPR, com base no PDI parte de “[...] um modelo sistêmico de organograma no qual a administração institucional e acadêmica atua sob forma matricial no gerenciamento de uma estrutura multicâmpus” (UTFPR, 2013a, p. 48). A estrutura organizacional da universidade compreende a Reitoria, suas Assessorias, quatro diretorias de gestão (Avaliação, Comunicação, Gestão de Pessoas e Tecnologia da Informação) e quatro Pró-Reitorias (Pesquisa e Pós-Graduação, Graduação e Educação Profissional, Relações Empresariais e Comunitárias e Planejamento e Administração), com sede em Curitiba, além das Diretorias-Gerais dos campi. O orçamento é descentralizado, para que cada campus tenha autonomia em relação aos seus gastos, e é disponibilizado conforme critérios qualitativos e quantitativos.

De acordo com o PDI a UTFPR vê sua responsabilidade social sendo exercida por meio da inserção acadêmica, nos debates contemporâneos sobre os destinos da ciência e da tecnologia. Sobre a ampliação de cursos, a UTFPR considera que ampliação não se refere apenas a novos cursos, já que pode também ser compreendida a transformação ou substituição de cursos implantados por outros cursos, motivados por demandas internas e locais de cada campus. A respeito dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, o PDI coloca, para implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia, critério e condições de cada campus, mas salienta que, com a transformação de CEFET para UTFPR, o foco institucional foi deslocado para nível superior.

Analisando o PDI, verificamos que a UTFPR tem como filosofia institucional formar um profissional com o perfil adaptado à capacidade de interagir em situações novas, com habilidades e atitudes adequadas a uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capaz de absorver novas tecnologias e que considere os aspectos globais que interferem na sociedade.

A UTFPR, segundo o PDI, desenvolve, como prestação de serviço, o Programa de Empreendedorismo e Inovação (PROEM) que objetiva contribuir, por meio de diversas ações, com parcerias em projetos de pesquisa tecnológica com empresas e a difusão da cultura empreendedora no âmbito institucional.

O corpo efetivo de docentes da UTFPR é constituído por professores da carreira do Magistério Federal, que compreende os cargos do Magistério Básico, Técnico e Tecnológico e do Magistério Superior, admitidos mediante concurso público. A UTFPR incentiva a qualificação de seus docentes na obtenção da titulação *Stricto Sensu*, possibilitando, por meio de regras internas aprovadas pelos Conselhos Superiores, solicitações de afastamentos junto às áreas acadêmicas e substituições dos professores liberados. Os servidores para o quadro administrativo também são contratados mediante concurso público para cargos específicos (UTFPR, 2013a).

O PDI destaca que o ingresso aos cursos da UTFPR atende a critérios diferenciados. Para o curso de educação profissional técnica de nível médio, são realizados testes seletivos, ou transferência interna ou externa na oferta de vagas remanescentes por edital específico: 50% das vagas dos cursos da educação profissional técnica de Nível Médio são destinadas para estudantes que concluíram seus estudos em escolas públicas.

Para os cursos de graduação, desde 2010, como esclarece o documento em análise, passou a ser exclusivamente com classificação pela nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), por transferência e para os portadores de curso superior por meio de edital de aproveitamento de curso. Já, para os cursos de extensão, o PDI esclarece que podem ser organizados em modalidades de cursos abertos ou fechados.

O PDI apresenta a organização administrativa da UTFPR, já relacionada em seção anterior e como se dá a avaliação institucional. Os órgãos de controle oficial são: Comissão de Ética, Ouvidoria-Geral e Auditoria Interna. Os

instrumentos de avaliação externa são: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); a avaliação das condições de ensino; e a avaliação dos programas de pós-graduação realizada pela CAPES. O processo da autoavaliação institucional pressupõe a avaliação da comunidade acadêmica e do corpo técnico-administrativo.

A estrutura física da instituição apresentada no PDI é composta por salas de aula, laboratórios, ambientes para videoconferência, bibliotecas, instalações esportivas, restaurantes universitários, espaços de convivência, entre outros, adaptados ao atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas ou com mobilidade reduzida. Cada campus tem uma medida de área construída. O PDI também esclarece que a limpeza e conservação dos campi são efetuadas por empresas terceirizadas, contratadas somente com a mão de obra. Percebe-se que a estrutura física da instituição teve grandes avanços, principalmente na modernização dos campi e na ampliação de espaços físicos. A ampliação física, desde quando a instituição recebia a denominação de Escola de Aprendizizes Artífices, sempre foi uma das necessidades da instituição, que foi alcançada por meio de acordos sociopolíticos com o avançar dos anos, ganhou força com a transformação do CEFET em UTFPR, e, posteriormente, com a adesão da universidade ao REUNI, que permitiu investimentos federais voltados para expansão da instituição.

Percebemos com análise do PDI que a UTFPR vem alicerçando seu modelo institucional de Universidade Tecnológica, primando por um conhecimento especializado que atenda às demandas tecnológicas da sociedade, com currículos flexíveis, pesquisa aplicada e direcionada, e pela relação direta com os setores produtivos.

Como o foco desta dissertação é o campus da UTFPR de Cornélio Procopio, faz-se necessário informar os aspectos socioeconômicos que constituem a cidade de Cornélio Procopio, para ser possível se compreender como a instalação de um campus pode alterar a conjuntura de uma cidade do interior no Estado.

3.3 A CIDADE DE CORNÉLIO PROCÓPIO

Cornélio Procópio está localizado na região norte do Estado do Paraná e compõe, juntamente com outros 46 municípios, a mesorregião do Norte Pioneiro. A microrregião de Cornélio é constituída, segundo a Associação dos Municípios do Norte do Paraná (AMUNOP), por 19 municípios. A figura 2 localiza a cidade de Cornélio Procópio no mapa do Estado do Paraná:

Figura 2 – Localização de Cornélio Procópio



Fonte: IPARDES (2016).

Sorgi (2009), ao descrever a formação econômica do Norte Pioneiro Paranaense, informa que, em décadas passadas, as possibilidades da economia paranaense eram bastante limitadas, o escoamento da produção encontrava problemas tanto no porto de Paranaguá, quanto nas estradas paranaenses, além do fato de que a economia paranaense se sustentava, principalmente, por atividades extrativistas que tinham limitado valor adicionado e produtividade pouco considerável, destoando da forte economia do Estado de São Paulo, alavancada pela produção cafeeira. Sorgi (2009, p. 48) explica que “[...] até final da década de trinta do século passado, o Paraná era considerado uma economia periférica no sistema econômico brasileiro, principalmente no de São Paulo.”

De acordo com Sorgi (2009), a ocupação territorial do norte do Paraná efetivou-se devido a vários aspectos como: a qualidade das terras, os limites do Estado, a situação econômica nacional depois da crise de 1929, a evolução da

cafeicultura paulista e o surto de industrialização de São Paulo, a partir da década de 1930.

As medidas para construção de uma estrada de ferro que passaria pelo Norte do Paraná foram iniciadas a partir de 1920 e foi a sua vinda que favoreceu o crescimento econômico e demográfico da região (SORGI, 2009).

Cornélio completou em 2016, 78 anos. Fontes³⁶ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – informam que Cornélio Procópio conta com uma população estimada, em 2015, de 48.551 habitantes. Segundo dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES - a economia do município baseia-se na produção agrícola (soja, milho, trigo), criação de animais (bovinos, equinos, galináceos, ovinos, suínos), além da receita advinda da produção da indústria, comércio e serviços. Segundo Sorgi (2009), a atividade que melhor remunera na cidade e atrai mão de obra para o município é o setor industrial, que também demanda mão de obra qualificada. Segundo o autor, o complexo industrial de Cornélio tem significativa importância no campo econômico do município.

Em Cornélio, de acordo com Sorgi (2009), estão localizadas as seguintes empresas: a Companhia Iguaçu de café solúvel; a Iguaçumec Eletromecânica Ltda., que produz vasos de pressão e equipamentos para o tratamento de lixo; a Contrafo Indústria e Comércio de transformadores que atua tanto no mercado interno quanto no externo, tendo como potencial cliente a Petrobras – Petróleo Brasileiro S. A.

Ainda segundo o autor, todas estas empresas instaladas no município absorvem os profissionais formados nas Universidades da cidade, sendo uma delas a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

3. 4 UTFPR DE CORNÉLIO PROCÓPIO

O campus de Cornélio Procópio, como já citado, foi criado por meio do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico do Governo Federal, em 1987, e inaugurado em 1993, na época como uma Unidade de Ensino Descentralizada, oferecendo cursos técnicos nas áreas de Elétrica e Mecânica. De

³⁶ <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=410640>.

acordo com Leite (2010, p. 142), “[...] é a única instituição pública de ensino do Norte Pioneiro paranaense a oferecer essas modalidades técnico-profissionalizantes aos estudantes, em sintonia com as perspectivas das empresas da região.” Cornélio Procópio faz parte do conjunto de cidades que formam o Norte Pioneiro, que tem sua importância caracterizada por suas atividades econômicas que fortalecem não só a economia paranaense como também a paulista.

Leite (2010, p.142) informa que a UTFPR de Cornélio Procópio dispõe de um Centro de Experimentação de Tecnologias Educacionais, que:

[...] promove ações de desenvolvimento econômico e social por meio do fomento à Ciência, Tecnologia e Inovação em empresas, universidades e demais instituições.

Com esse acordo os professores de escolas públicas da região aprendem a despertar o interesse dos estudantes para a Ciência e Tecnologia. O projeto também atua como um laboratório no desenvolvimento de pesquisas em novas metodologias e ferramentas educacionais voltadas à integração do ensino médio e superior.

A UTFPR também possui um Centro Integrado de Pesquisa em Controle e Automação. A instituição atende a mais de 100 municípios da região, “[...] visando à qualificação profissional frente às necessidades do mercado para atender a demanda de inovação e do crescimento tecnológico” (LEITE, 2010, p.142). Por meio do Hotel Tecnológico³⁷ e Incubadora de Inovação³⁸, a instituição proporciona às empresas o fortalecimento e a interação com o setor produtivo e produção de equipamentos, contribuindo para o crescimento do mercado de trabalho. Segundo o PDI da UTFPR (2013a), há um projeto embrionário de instalação de um Parque Tecnológico em Cornélio Procópio.

³⁷ “O Hotel Tecnológico é uma pré-incubadora com características próprias da UTFPR, com possibilidade de o empreendedor estudar e compreender como se estrutura uma empresa. Os alunos e egressos têm a possibilidade de, em até dois anos, estruturar um plano de negócios, a cadeia de valores e produtiva da empresa que ele está desenvolvendo. Trata-se de uma verdadeira universidade do futuro empresário” (UTFPR, 2008, p. 215).

³⁸ “A Incubadora de Inovações da Universidade Tecnológica (IUT) é uma incubadora de base tecnológica lotada na UTFPR, com o objetivo de apoiar as empresas nascentes de sua comunidade interna e externa. A Incubadora de Inovações é um mecanismo de apoio do PROEM, que dá continuidade aos trabalhos desenvolvidos na pré-incubação, acolhendo empresas, oriundas da comunidade interna e externa, contemplando áreas de atuação dos diversos Campi da UTFPR” (UTFPR, 2008, p. 216).

Figura 3 – Foto noturna do campus Cornélio Procópio - 2010



Fonte: UTFPR (2010a).

Segundo informações do *site*³⁹ da UTFPR campus de Cornélio Procópio, até o ano de 2016, a instituição conta com cerca de 2000 alunos oriundos de diversas partes do país, com 217 professores e 93 técnicos administrativos. Ocupa uma área de cerca de 65,1 mil m², possuindo construções que totalizam aproximadamente 22.5 mil m², abrangendo ambientes administrativos, de ensino, pesquisa e área esportiva. O Diretor Geral do campus de Cornélio Procópio é o professor Paulo César Moselli (2016).

Em 2016, segundo dados colhidos no *site* da instituição, o campus Cornélio Procópio ofertava cinco Cursos Superiores de Tecnologia, oito Cursos de Engenharia e uma Licenciatura. Na Pós-Graduação Stricto Sensu o campus de Cornélio ofertava quatro Programas de mestrado. Na Pós-Graduação Lato Sensu sete cursos. O quadro 7 ilustra esses dados:

Quadro 7 - Cursos ofertados na UTFPR campus Cornélio Procópio

Cursos de Engenharia	Engenharia de Software Engenharia Eletrônica Engenharia de Controle e Automação Engenharia de Computação Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica
Cursos de Licenciatura	Em Matemática
Cursos Tecnólogos	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas Tecnologia em Automação Industrial Tecnologia em Manutenção Industrial
Cursos de Nível Técnico	Técnico Eletrotécnica Técnico Mecânica

Continua...

³⁹ <http://www.utfpr.edu.br/>.

Pós-Graduação Stricto Sensu	Mestrado em Engenharia Elétrica Mestrado em Engenharia Mecânica Mestrado em Informática Mestrado em Bioinformática
Pós-Graduação Lato Sensu	Auditoria e Gestão Ambiental Automação e Controle de Processos Industriais Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na Modalidade Educação para Jovens e Adultos Engenharia de Segurança do Trabalho MBA em Gestão da Produção Processos Industriais Sulcrocroleiros Tecnologia JAVA
Cursos de Extensão	Departamento de Extensão – DEPEX Programa Especial de Formação Pedagógica (PROFOP)

Fonte: Elaboração feita pela autora, de acordo com os dados obtidos no *site* da UTFPR.

Para podermos aprofundar a discussão sobre o campus de Cornélio Procópio, buscamos informações nos Relatórios de Gestão da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e, neles, encontramos, tanto informações gerais da universidade, como informações precisas dos campi que compõem a UTFPR, o que nos possibilita analisar como se deu a transformação de CEFET-PR para UTFPR e de que forma, especificamente, isso ocorreu no campus de Cornélio.

3.5 RELATÓRIOS DE GESTÃO

Todas as mudanças (institucional, financeira, administrativa e pedagógica) ocorridas na UTFPR estão descritas nos Relatórios de Gestão, pois o mesmo tem “[...] por objetivo dar publicidade às ações da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), bem como atender ao processo de controle externo da gestão pública” (UTFPR, 2015, p.43). Neste item, pretendemos levantar e analisar como se deram tais mudanças. Para isso, apresentamos os Relatórios de Gestão a partir do ano de 2001 momento em que a gestão FHC estava finalizando, o que nos proporciona o balanço de um fechamento de ciclo de implementações de políticas públicas votadas para um Estado neoliberal. Voltamos nossa atenção para 2005, momento da criação da UTFPR, assim como para o ano de 2007, com a implementação do PDE e instituição do REUNI e, a partir de 2008 a 2015, para podermos identificar os avanços ou não da UTFPR, em especial, no campus de Cornélio Procópio.

3.5.1 Relatório de Gestão 2001

O Relatório de Gestão referente ao ano de 2001 inicia com os encaminhamentos dados à gestão do CEFET-PR. Neste ano, iniciou-se uma discussão visando a estruturar um planejamento estratégico para o Sistema CEFET-PR. Na área de Orçamento e Gestão, foi consolidada a descentralização da planilha orçamentária, com a administração dos recursos financeiros passando a ser feita pelos departamentos e coordenações, além da expansão física e de materiais nas diversas Unidades. No que se refere a Relações Empresariais e Comunitárias, o relatório destaca a ampliação dos cursos de extensão e parcerias para desenvolvimento e divulgação das competências tecnológicas existentes no CEFET-PR.

Na área de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação, o relatório ressalta: a consolidação de uma equipe sistêmica nos níveis médio, de graduação e de pós-graduação, além da criação de Colegiados por curso; a definição de uma política de educação a distância para o sistema CEFET-PR; a integração de todas as bibliotecas através do gerenciador Pergamo, e o início do processo de reconhecimento dos Cursos Superiores de Tecnologia, tendo sido já reconhecidos o Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial, e o de Tecnologia em Alimentos, modalidade Carnes, na Unidade de Medianeira do CEFET-PR. O relatório também destaca a elaboração de um Plano Institucional de Pesquisa (UTFPR, 2001).

Em 2001, os objetivos elencados da gestão sistêmica do CEFET-PR foram:

Descentralizar a estrutura de gestão; Uniformizar estruturas organizacionais e procedimentos; Definir padrões mínimos para estruturas organizacionais; Estabelecer processo de avaliação institucional; Estabelecer o Plano-Diretor de tecnologia da informação; Modernizar o sistema de informação; Aprimorar os meios de comunicação; Ampliar as fontes de financiamento; Intensificar a ação institucional junto aos órgãos de governo (UTFPR, 2001, p. 8).

Quanto à excelência no ensino, o CEFET-PR pretendeu criar estratégias para que os cursos de graduação alcançassem conceitos máximos, sendo esta uma forma de elevar o conceito geral do centro, bem como conferir-lhe destaque. O CEFET-PR também colocou como objetivo a oferta de novos cursos

que atendessem à demanda da sociedade, sobretudo os que suprissem a mão de obra requerida.

Elaborar o Projeto Político-Pedagógico Institucional; Criar processos de melhoria contínua visando aos conceitos máximos dos cursos e programas; Incentivar programas de titulação e capacitação de interesse do curso; Promover a qualificação permanente do servidor, visando à incorporação de novas competências; Incentivar a oferta de novos cursos, atendendo a demanda da sociedade (UTFPR, 2001, p. 8).

O CEFET-PR também enfatiza a ampliação da pós-graduação, que pode fortalecer o nome da instituição no âmbito da pesquisa e da produção acadêmica. O relatório destaca a necessidade de criação de uma política institucional de pesquisa e investimento em inovações.

Ampliar a oferta de programas de Mestrado e Doutorado (*stricto sensu*); Ampliar a oferta de cursos de Aperfeiçoamento e de Especialização (*lato sensu*); Intensificar a interação entre os programas de pós-graduação, de graduação e de atividades de extensão (UTFPR, 2001, p. 8).

Dentre os objetivos do CEFET-PR, ressaltam-se tanto a ampliação da estrutura física das unidades descentralizadas, como também um cuidado para o fortalecimento da marca CEFET-PR.

Dados relativos aos objetivos da Instituição, aos cursos ofertados, ao número de alunos e à estrutura física são relevantes para podermos estabelecer um comparativo da evolução da instituição. Verifica-se no Relatório que, no 1º semestre de 2001, a Unidade Descentralizada de Cornélio Procópio contava com 215 alunos matriculados no Ensino Médio, um em Técnico em Eletrotécnica, sete em Técnico em Mecânica, totalizando 223 alunos no Nível Médio e Técnico Integrado. Nos cursos de Tecnologia em Eletrotécnica, estavam matriculados 221 alunos, no de Tecnologia em Informática 180, em Tecnologia em Mecânica 217, totalizando 618 alunos nos cursos de Tecnologia. Neste período, a Unidade Descentralizada de Cornélio Procópio não dispunha de nenhum curso nas áreas de Ciências e Engenharias e nem de pós-graduação. No Programa de Formação Pedagógica, contava com 84 alunos matriculados, contabilizando um total de 925 alunos nos diferentes cursos da Instituição.

No 2º semestre de 2001, o Relatório destaca que a referida Unidade contava com 215 alunos matriculados no Ensino Médio, um em Técnico em

Eletrotécnica, em Técnico em Mecânica, totalizando 223 alunos matriculados em Nível Médio e Técnico Integrado. Nos cursos de Tecnologia em Eletrotécnica estavam matriculados 237 alunos, no de Tecnologia em Informática 203, em Tecnologia em Mecânica 230, totalizando 670 alunos matriculados nos cursos de Tecnologia. Neste período, a Unidade não contava com nenhum curso nas áreas de Ciências e Engenharias e nem de pós-graduação. No Programa de Formação Pedagógica, eram 41 os alunos matriculados, contabilizando um total de 934 alunos matriculados nos diferentes cursos da Instituição.

Na soma dos dados apresentados no Relatório correspondentes ao 1º e do 2º semestres, a Unidade Descentralizada de Cornélio Procópio ofertou 80 vagas no Ensino Médio, 110 em Tecnologia em Eletrotécnica, 100 no de Tecnologia em Informática e 110 em Tecnologia em Mecânica, resultando num total de 320 vagas nos cursos de Tecnologia. No Programa de Formação Pedagógica, disponibilizaram-se 41 vagas, contabilizando um total de 441 vagas nos diferentes cursos da Instituição.

No que tange às relações interinstitucionais: “Com o objetivo de propiciar aos estudantes, docentes e técnicos-administrativos do Sistema CEFET-PR, novas perspectivas profissionais de aprendizagem [...]” (UTFPR, 2001, p. 41), a Unidade Descentralizada de Cornélio Procópio contava em 2001 com um estudante da Alemanha, um da Austrália e um do Japão e com nenhum Cefetiano no exterior.

Para atender à demanda por estágio, a Unidade de Cornélio Procópio, em 2001, era conveniada com 22 empresas, abrangendo cidades como Assis – SP, Londrina – PR, Ibaiti – PR, Cornélio Procópio – PR, Nova Fátima – PR, Andirá – PR, Assaí – PR, entre outras cidades. Segundo o Relatório de Gestão de 2001, o orçamento geral da Instituição era dividido em duas fontes: Recursos do Tesouro e Recursos Próprios. Com relação aos recursos próprios, estes valores permaneceram em cada Unidade Descentralizada arrecadadora, sem rateio entre as demais, revertendo-se em benefício da mesma, o que, de acordo com o relatório, “[...] deve estimular o diretor e os professores de cada unidade a buscarem esses recursos fora da Instituição” (UTFPR, 2001, p. 85).

Há uma ênfase para o empenho da Instituição em formar um aluno atuante e aberto às possibilidades do mundo que o cerca. “Preparamos o aluno cefetiano não só como o melhor tecnólogo, engenheiro ou técnico, mas, também, como ser humano responsável e cômico de sua cidadania” (UTFPR, 2001, p. 85).

Quanto à estrutura física, o Relatório destaca que a Unidade, no ano de 2001, contava com aproximadamente um terreno de 54.640 m², laboratórios, compreendendo um espaço de 3.492 m², salas teóricas, que ocupavam um espaço de 809 m², uma biblioteca com 648 m², uma área esportiva de 16.364 m², um teatro/auditório para 166 pessoas, área administrativa com um espaço de 2.565 m², outras áreas com 5.359 m².

3.5.2 Relatório de Gestão 2002

De acordo com esse Relatório, o CEFET-PR contava, em 2002, com 125 doutores e 505 mestres. O ensino, a pós-graduação e pesquisa tiveram grandes avanços. É possível comprovar, por meio do Relatório de Gestão⁴⁰ de 2002, o reconhecimento de cursos, a implantação de trinta e nove Grupos de Pesquisa, com 133 Linhas de Pesquisa, envolvendo 328 professores, a expansão de ofertas dos Cursos de Especialização - 42 cursos-, com a possibilidade de abertura do curso de especialização em Gestão Industrial no ano de 2003, na Unidade de Cornélio Procópio. Em 2002, a instituição contava com três programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, todos localizados na Unidade de Curitiba.

Quanto às Relações Interinstitucionais, na análise do documento, foram firmados sete acordos internacionais de cooperação, com universidades da Espanha, Portugal, Alemanha, Japão e Estados Unidos da América. Na Unidade Descentralizada de Cornélio Procópio, aumentou o número de estrangeiros estudando na instituição, em relação a 2001. No ano de 2002, o CEFET Cornélio Procópio contava com: um aluno da Austrália, um do Canadá, um do México e um da Rússia. As Relações Interinstitucionais fortalecem o nome da instituição no âmbito internacional, gerando destaque fora do país bem como a criação de vínculos com outros pesquisadores para a disseminação de projetos, além da possibilidade de investimentos.

Em relação à capacitação dos docentes, observa-se no Relatório, um aumento no número de mestres e doutores. Em 2001, o CEFET-PR contava com 70 professores com doutorado e 115 com mestrado. Em 2002, este número

⁴⁰ Destacam-se no Relatório de Gestão de 2002 a criação da Editora do CEFET-PR, a adequação/manutenção/ inovação dos programas de informatização da instituição, ações implantadas para redução do consumo de energia elétrica.

saltou para 132 professores com doutorado e 93 com mestrado. A Unidade de Cornélio Procópio passou a contar com quatro professores com doutorado e cinco com mestrado. A instituição começou a investir no quadro de docentes, buscando a qualificação e a titulação destes, com o objetivo conferir destaque para qualidade educacional.

No 1º semestre de 2002, os dados do Relatório em análise explicitam que a Unidade Descentralizada de Cornélio Procópio contava com 285 alunos matriculados no Ensino Médio, não possuía turmas abertas nos cursos Técnicos. Nos cursos de Tecnologia em Eletrotécnica, estavam matriculados 282 alunos, no de Tecnologia em Informática 246, em Tecnologia em Mecânica 259, totalizando 787 alunos matriculados nos cursos de Tecnologia. Neste período, esta Unidade não contava com nenhum curso nas áreas de Ciências e Engenharias e nem de pós-graduação, nem turma no Programa de Formação Pedagógica. Ao todo, a Unidade de Cornélio Procópio contava com 1.072 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição, tendo um aumento de 147 alunos, se se comparar com o 1º semestre de 2001.

No 2º semestre de 2002, os dados do Relatório ressaltam que a referida Unidade contava com 285 alunos matriculados no Ensino Médio, não possuía turmas abertas nos cursos Técnicos. Nos cursos de Tecnologia em Eletrotécnica, estavam matriculados 303 alunos, no de Tecnologia em Informática 263, em Tecnologia em Mecânica 280, totalizando 846 alunos matriculados nos cursos de Tecnologia. Neste período, a Unidade não contava com nenhum curso nas áreas de Ciências e Engenharias e nem de pós-graduação, nem turma no Programa de Formação Pedagógica. Ao todo, a Unidade de Cornélio Procópio contava com 1.131 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição, tendo um aumento de 197 alunos, se se comparar com o 2º semestre de 2001.

Na soma dos dados apresentados no Relatório para o 1º e o 2º, a Unidade Descentralizada de Cornélio Procópio ofertou 120 vagas no Ensino Médio, um aumento de 40 vagas, em relação ao ano de 2001; 110 em Tecnologia em Eletrotécnica, mantendo o mesmo número de 2001; 80 no de Tecnologia em Informática, diminuindo 20 vagas em relação ao ano de 2001 e 110 em Tecnologia em Mecânica, mantendo o mesmo número do ano de 2001. Ofertando um total de 300 vagas nos cursos de Tecnologia.

Em relação à cooperação institucional – empresa comunidade – o relatório apresenta os seguintes programas: Programa Jovem Empreendedor, o Hotel Tecnológico, a Incubadora de Inovações Tecnológicas do CEFET-PR e os Parques Tecnológicos, os quais, até o ano de 2002 não estavam inseridos na Unidade de Cornélio Procópio.

No ano de 2002, o Relatório explicita que a Unidade Descentralizada de Cornélio Procópio contava com: nove professores graduados, 66 especialistas, 26 mestres e um doutor, contabilizando um total de 102 docentes, tendo um aumento de três docentes no quadro, três especialistas, dois mestres e um doutor, se se comparar com 2001, demonstrando que a instituição vinha, gradativamente, incentivando a qualificação docente.

Quanto à estrutura física da Unidade Descentralizada de Cornélio Procópio, no ano de 2002 não houve alterações.

3.5.3 Relatório de Gestão 2003

O Relatório de Gestão de 2003⁴¹ revela um ano intenso para as atividades do CEFET –PR, principalmente devido ao interesse da instituição em transformar-se em Universidade. Neste ano, o CEFET-PR participou de reuniões com o Ministério da Educação, sediou a primeira reunião do ano do Conselho dos Dirigentes dos CEFETs – CONCEFET – e um Seminário sobre a Cooperação Técnica e os Intercâmbios Internacionais no Contexto da Educação Classe Mundial. Assinou um termo de cooperação com a UFPR, abrindo a possibilidade de trocas em diferentes áreas, por parte de docentes e discentes, inaugurou oficialmente a Escola Técnica Federal de Palmas – TO -, implantada pelo CEFET-PR.

Devemos salientar que o contexto de todas estas as atividades do CEFET-PR, foi possível no primeiro ano da gestão Lula, e, como já comentado nesta pesquisa, a política de expansão da educação superior foi um dos marcos deste

⁴¹ Segundo o Relatório, durante 2003, foram aprovados os Regulamentos para a Concessão de Licença Capacitação de técnicos e docentes, o Regulamento do Conselho Empresarial, o Regulamento Disciplinar do Corpo Discente, o Regulamento Didático-Pedagógico dos Cursos Técnicos, e o regulamento que norteou a consulta à comunidade para escolha do novo Diretor-Geral do CEFET-PR, as Diretrizes para os Cursos Superiores de Tecnologia, foi aprovado o projeto do primeiro curso de pós-graduação stricto sensu, em nível de mestrado, em uma Unidade do interior do Estado, Ponta Grossa: o mestrado em Engenharia de Produção. Foram definidos os trâmites da consulta para a indicação do Diretor-Geral (UTFPR, 2003).

governo, pois o investimento em educação fazia a mediação entre os interesses do governo, da sociedade e do desenvolvimento econômico.

Em relação ao ensino, verificamos no Relatório que foi aprovado o primeiro mestrado em uma Unidade do interior do Estado: o de Engenharia da Produção – ênfase Gestão Industrial, na Unidade de Ponta Grossa, sendo que antes, em 2002, a instituição possuía três Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, sendo um deles com mestrado e doutorado, todos ofertados na unidade de Curitiba.

Também verificamos que foi assinado convênio com a Secretaria de Estado da Educação para a oferta de 10 cursos técnicos pós-médios, voltados prioritariamente a egressos da rede pública de ensino e de baixa renda; oficializou-se a incorporação da Escola Agrotécnica de Dois Vizinhos ao CEFET-PR; reconheceram-se mais 12 cursos superiores de tecnologia, em todas as Unidades do sistema CEFET-PR, obtendo-se nove conceitos A e três conceitos B.

Em setembro de 2003, em convênio com a Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED), foram abertos nove Cursos Técnicos Pós-Médio, com 360 vagas em todo o Sistema. Tal acordo tinha respaldo também do governo federal, pois, de acordo com Lima Filho (2006), o governo Lula passou a sofrer pressões da sociedade para que os cursos técnicos integrados ao ensino médio retornassem.

No 1º semestre de 2003, o Relatório explicita que a Unidade Descentralizada de Cornélio Procópio contava com 304 alunos matriculados no Ensino Médio, não possuindo turmas abertas nos cursos Técnicos. Nos cursos de Tecnologia em Eletrotécnica, havia 323 alunos, no de Tecnologia em Informática, 285, em Tecnologia em Mecânica, 303 totalizando 911 alunos matriculados nos cursos de Tecnologia. Neste período, a Unidade não contava com nenhum curso nas áreas de Ciências e Engenharias e nenhuma turma no Programa de Formação Pedagógica. Em nível de pós-graduação *latu sensu*, passou a ter a primeira turma com 21 alunos. Ao todo, a Unidade de Cornélio Procópio contava com 1.236 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição, tendo um aumento de 164 alunos, em relação ao 1º semestre de 2002.

No 2º semestre de 2003, os dados do Relatório indicam que a Unidade contava com 304 alunos matriculados no Ensino Médio foi aberta uma turma de Ensino Técnico (pós-médio) com 80 alunos. Nos cursos de Tecnologia em

Eletrotécnica, estavam matriculados 341 alunos, no de Tecnologia em Informática 302, em Tecnologia em Mecânica, 333, totalizando 976 alunos matriculados nos cursos de Tecnologia. Neste período, a Unidade de Cornélio Procópio não contava com nenhum curso nas áreas de Ciências e Engenharias. Em nível de pós-graduação lato sensu, contava com 21 alunos matriculados e 33 na turma do Programa de Formação Pedagógica. Ao todo a Unidade de Cornélio Procópio contava com 1.414 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição, tendo um aumento de 283 alunos, se comparar com o 2º semestre de 2002.

Na soma dos dados obtidos no Relatório correspondentes ao 1º e ao 2º semestre a Unidade Descentralizada de Cornélio Procópio ofertou 120 vagas no Ensino Médio; 80 no Ensino Técnico; 110 em Tecnologia em Eletrotécnica; 80 no de Tecnologia em Informática e 110 em Tecnologia em Mecânica. Ofertando um total de 300 vagas nos cursos de Tecnologia.

Sobre as relações interinstitucionais, Cornélio continuava recebendo alunos estrangeiros, vindos da África, Estados Unidos e Suíça. De acordo com o Relatório, estes alunos cursavam disciplinas isoladas, relacionadas com as áreas de estudo de seus cursos em seus países de origem.

O Relatório (2003), ao comparar a estruturação das atividades referentes à pós-graduação e à pesquisa com o ano de 2002, registra que “[...] em função de mudanças nas esferas federais e estaduais, houve uma redução expressiva de editais da Fundação Araucária, Fundos Setoriais e CNP” (UTFPR, 2003, p. 63). Porém, a instituição, que atendia 39 grupos de pesquisa cadastrados (2002), passou a atender 49 (2003). Com a intenção de transformar-se em universidade, o CEFET-PR começou a investir em pesquisas e a incentivar a capacitação de seus docentes. Ocorreu um crescimento tanto em número de mestres como de doutores na instituição. A Unidade Descentralizada de Cornélio Procópio contava, em 2003, com 11 docentes graduados, 52 especialistas, 43 com mestrado e dois com doutorado, totalizando 99 docentes.

Observamos, na análise, que as atividades de pesquisa e do *Stricto Sensu* começaram a aparecer com ênfase, mostrando-se com força na instituição, um aspecto já observado nas metas do Plano Nacional de Educação.

3.5.4 Relatório de Gestão 2004

No final de 2003, conforme o Relatório analisado, foi realizada a consulta para indicação do novo Diretor-Geral. Assim, em 2004, o CEFET-PR teve uma nova gestão, mas continuou sob o comando professor Eden Januário Netto (2004-2008). O ano de 2004 teve como marco a aprovação do projeto de transformação da Instituição em Universidade Tecnológica pelo Poder Legislativo, seguindo para o Poder Executivo. Destacam-se, também, dois projetos de expansão do CEFET-PR: a incorporação do Centro de Excelência em Educação Profissional – TECXEL –, de Francisco Beltrão, e a criação da Unidade de Londrina.

No Relatório de Gestão de 2004, observa-se que a Diretoria de Ensino concluiu todos os processos de reconhecimento dos Cursos Superiores de Tecnologia implantados até o ano de 2003. Cornélio Procópio teve os três cursos de Tecnologia (Tecnologia em Mecânica – Modalidade Manutenção Industrial; Tecnologia em Informática – Modalidade Sistemas de Informação e Tecnologia em Eletrotécnica – Modalidade Automação em Acionamentos Industriais) reconhecidos com conceito “A” pelo MEC.

Sobre as relações interinstitucionais do CEFET-PR, observa-se uma redução de alunos estrangeiros no ano de 2004, com 32 alunos, enquanto que em 2002, tinha 47 alunos e, em 2003, 41 alunos eram atendidos. Segundo o Relatório: “Tal redução é resultante das defasagens de calendários letivos entre este Centro Federal e as universidades estrangeiras cooperadas” (UTFPR, 2004, p.45). O CEFET-PR enviou, no ano de 2004, 82 alunos para as Universidades com as quais mantinha acordos de cooperação. Com tal número, pode-se observar um aumento expressivo, em relação a 2002, com 41 alunos e 2003, com 46. A Unidade Descentralizada de Cornélio Procópio possuía um aluno estudando em Portugal. Mesmo havendo uma redução de alunos, cabe salientar que o CEFET-PR já investia nas relações interinstitucionais, mesmo antes de tornar-se universidade.

Os dados do Relatório indicam que o Programa Especial de Formação Pedagógica para Professores encerrou, no ano de 2004, quatro turmas, sendo duas na Unidade Curitiba, uma em Cornélio Procópio e uma turma na Unidade Campo Mourão.

Quanto ao número de matrículas nos diversos níveis e modalidades de cursos ofertados pelo CEFET-PR, verificamos no Relatório, um crescimento contínuo, sendo de 11.534 alunos matriculados no 1º semestre de 2001 e 13.151 no 2º semestre de 2004. O Relatório também esclarece que o Curso Técnico Integrado teve seu encerramento no final de 2003, não tendo, portanto, matrículas no ano de 2004.

No 1º semestre de 2004, verifica-se nos dados apresentados no Relatório que a Unidade Descentralizada de Cornélio Procópio contava com 332 alunos matriculados no Ensino Médio. Neste mesmo ano, o CEFET-PR volta a oferecer os cursos técnicos, tendo 62 alunos matriculados no Técnico em Gestão da Produção Industrial e Serviços e 61 no Técnico em Manutenção Industrial, totalizando entre Ensino Médio e Técnico Subsequente 455 alunos. Nos cursos de Tecnologia em Eletrotécnica, estavam matriculados 303 alunos, no de Tecnologia em Informática, 318, em Tecnologia em Mecânica, 310, e dois novos cursos, o de Tecnologia em Automação Industrial, com 64 alunos e o de Tecnologia em Manutenção Mecânica Industrial, com 63 alunos, totalizando 1.058 alunos matriculados nos cursos de Tecnologia. Neste período, pela análise dos dados do Relatório percebe-se que esta Unidade não contava com nenhum curso nas áreas de Ciências e Engenharias e o relatório não apresenta dados da turma do Programa de Formação Pedagógica e nem das pós-graduações *latu sensu*. Ao todo, a Unidade de Cornélio Procópio contava com 1.513 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição, tendo um aumento de 277 alunos, se comparado com o 1º semestre de 2003.

Conforme o Relatório no 2º semestre de 2004, a Unidade Descentralizada de Cornélio Procópio contava com 332 alunos matriculados no Ensino Médio, 53 no Técnico em Gestão da Produção Industrial e Serviços e 36 no Técnico em Manutenção Industrial, totalizando entre Ensino Médio e Técnico Subsequente 421 alunos. Nos cursos de Tecnologia em Eletrotécnica, estavam matriculados 261 alunos, no de Tecnologia em Informática 293, em Tecnologia em Mecânica 284, em Tecnologia em Automação Industrial 110, em Tecnologia em Manutenção Mecânica Industrial 109, e, no novo curso de Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas de Informação, 40 alunos, totalizando 1.097 alunos matriculados nos cursos de Tecnologia. Neste período, a Unidade não contava com nenhum curso nas áreas de Ciências e Engenharias e o relatório não apresenta

dados da turma do Programa de Formação Pedagógica e nem das pós-graduações *latu sensu*. Ao todo, a Unidade de Cornélio Procópio contava com 1.518 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição, tendo, em relação ao 2º semestre de 2003, um aumento de 104 alunos.

Na soma dos dados do Relatório correspondentes ao 1º e ao 2º semestre, a Unidade Descentralizada de Cornélio Procópio ofertou 120 vagas no Ensino Médio; 40 para Técnico em Manutenção Industrial; 60 para Técnico Gestão da Prod. Industrial e Serviços, totalizando 100 vagas para Técnico Subsequente. Nos Cursos Superiores de Tecnologia, ofertou 110 em Tecnologia em Automação Industrial; 40 em tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas de Informação; 110 em Tecnologia em Manutenção Mecânica Industrial; 40 no de Tecnologia em Informática. Ofertando um total de 300 vagas nos cursos de Tecnologia.

O Relatório de 2004 destaca as ações da Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa, sendo elas, a melhoria dos conceitos do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e em Engenharia Mecânica e de Materiais, bem como a manutenção dos conceitos já alcançados no Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial. Há ênfase para a ampliação do número de cursos de especialização e de alunos.

Em 2004, pela análise do Relatório verificamos que, o CEFET-PR possuía quatro programas de mestrado, sendo três em Curitiba e um em Ponta Grossa e um curso de doutorado na Unidade de Curitiba. Houve um aumento de 26 para 30 na oferta de cursos de especialização (Pós-Graduação *Lato Sensu*). Os cursos de pós-graduação mostravam uma nova face da instituição que buscava, cada vez mais, ampliar seu programa.

Destaca-se a capacitação permanente dos recursos humanos, tendo em vista a construção da universidade. Há por parte da instituição interesse e um esforço em capacitar seu quadro docente e funcional. “O CEFET-PR, entendendo a construção da universidade como processo permanente, encontra na capacitação de seus recursos humanos instrumento fundamental para a consecução de suas finalidades [...]” (UTFPR, 2004, p. 97). A Unidade Descentralizada de Cornélio Procópio contava, em 2004, com 12 docentes graduados, 54 especialistas, 41 com mestrado e três com doutorado, totalizando 110 docentes, tendo um aumento de 11 docentes em relação aos outros anos.

3.5.5 Relatório de Gestão 2005

O ano de 2005 começou com grandes mudanças para a instituição, que deixou de ser CEFET-PR para tornar-se Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, com sede na cidade de Curitiba – PR, oriunda da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – Cefet-PR, por força da Lei nº 11.184/2005, de 7 de outubro de 2005, é vinculada ao Ministério da Educação e tem por finalidade formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia. Em estreita articulação com o setor produtivo, a UTFPR realiza pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, buscando sempre mecanismos para a educação continuada (UTFPR, 2005, p. 23).

Com a transformação, as Unidades Descentralizadas passaram a ser campus, distribuídos nas cidades de Campo Mourão, Cornélio Procopio, Curitiba, Dois Vizinhos, Medianeira, Pato Branco e Ponta Grossa.

Cada campus mantém cursos planejados de acordo com a necessidade da região onde está situado, ofertando: Ensino Médio, Cursos Técnicos Integrados e Subseqüentes, Graduação (Tecnologias, Engenharias, Bacharelados e Licenciatura), Especialização, Mestrado e Doutorado (UTFPR, 2005, p. 23).

Foi criada uma Assessoria Especial para Assuntos e Ações Públicas a fim de estabelecer contatos com o Governo Federal, Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado), Ministérios, Governo Estadual e Municipal, instituições de ensino públicas e privadas, empresas e comunidade externa “[...] visando promover a articulação institucional referente a projetos de expansão da Universidade Tecnológica e crescimento da Rede de Educação Profissional [...]” (UTFPR, 2005, p. 41).

Também foi criada uma Assessoria responsável pelo Marketing Institucional, visando a propagar o nome da UTFPR. A editora também continuou com suas atividades.

A Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional – PROGRAD – desenvolveu ações de estruturação do planejamento estratégico (2004-2008) para os cursos de Graduação, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Ensino Médio, consolidação do Ensino a Distância, Programa Especial de Formação

Pedagógica, elaboração da versão final do Projeto Pedagógico Institucional - PPI - da UTFPR.

A UTFPR continuava mantendo relações interinstitucionais sustentadas pelos acordos firmados com instituições estrangeiras. O campus de Cornélio Procópio contava com estudantes dos Estados Unidos e México.

Sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica – COFOP –, em 2005, cinco turmas concluíram a formação, sendo uma no Campus Cornélio Procópio.

No 1º semestre de 2005, conforme verificamos no Relatório, o campus de Cornélio Procópio contava com 338 alunos matriculados no Ensino Médio, 43 no Técnico em Gestão da Produção Industrial e Serviços e 19, no Técnico em Manutenção Industrial, totalizando entre Ensino Médio e Técnico Subsequente 400 alunos, tendo uma diminuição de 55 alunos em relação ao 1º semestre de 2004. Nos cursos de Tecnologia em Eletrotécnica, estavam matriculados 247 alunos, no de Tecnologia em Informática 261, em Tecnologia em Mecânica 269, no de Tecnologia em Automação Industrial, com 160 alunos, no de Tecnologia em Manutenção Mecânica Industrial 157 alunos, e em Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas de Informação 88 alunos, totalizando 1.182 alunos matriculados nos cursos de Tecnologia, tendo um aumento de 124 alunos em relação ao 1º semestre de 2004. Neste período, o campus de Cornélio Procópio não contava com nenhum curso nas áreas de Ciências e Engenharias e licenciaturas e o relatório não apresenta dados da turma do Programa de Formação Pedagógica e nem das pós-graduações *latu sensu*. Ao todo, o campus de Cornélio Procópio contava com 1.582 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição, tendo um aumento de 69 alunos em relação ao 1º semestre de 2004.

No 2º semestre de 2005, de acordo com o Relatório, o campus de Cornélio Procópio contava com 338 alunos matriculados no Ensino Médio, 43 no Técnico em Gestão da Produção Industrial e Serviços e 18 no Técnico em Manutenção Industrial, totalizando entre Ensino Médio e Técnico Subsequente 399 alunos, tendo uma diminuição de 22 alunos em relação ao 2º semestre de 2004. Nos cursos de Tecnologia em Eletrotécnica, estavam matriculados 222 alunos, no de Tecnologia em Informática 222, em Tecnologia em Mecânica 254, no de Tecnologia em Automação Industrial, com 203 alunos, no de Tecnologia em Manutenção Mecânica Industrial 199 alunos, e em Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas

de Informação 123 alunos, totalizando 1.223 alunos matriculados nos cursos de Tecnologia, tendo um aumento de 126 alunos em relação ao 2º semestre de 2004. Neste período, o campus de Cornélio Procópio não contava com nenhum curso nas áreas de Ciências e Engenharias e licenciaturas e o relatório não apresenta dados da turma do Programa de Formação Pedagógica e nem das pós-graduações *latu sensu*. Ao todo, o campus de Cornélio Procópio contava com 1.622 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição, tendo um aumento de 144 alunos em relação ao 2º semestre de 2004.

Na soma dos dados do 1º e do 2º semestre presente no Relatório, verificamos que, o campus de Cornélio Procópio ofertou 120 vagas no Ensino Médio. Nos Cursos Superiores de Tecnologia, ofereceu 60 em Tecnologia em Automação Industrial; 40 em tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas de Informação; 60 em Tecnologia em Manutenção Mecânica Industrial, disponibilizando um total de 160 vagas nos cursos de Tecnologia, diminuindo 140 vagas em relação ao ano de 2004.

Sobre a pesquisa e a pós-graduação na UTFPR, verificamos no Relatório que em 2005, foi instituída a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, sendo esta a responsável pela Pós-Graduação *Stricto Sensu* e Pós-Graduação *Lato Sensu*, pela estrutura institucional das atividades de pesquisa, pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e pela política de qualificação de servidores. Observa-se que, antes de 2005, já havia cursos de pós-graduação na instituição. Em 2005, a UTFPR possuía quatro programas de *Stricto Sensu* mestrado e um de doutorado. A Pós-Graduação *Lato Sensu* teve um considerável aumento entre os anos de 2004 e 2005. O campus de Cornélio, por exemplo, possuía um curso de especialização e, em 2005, contava com seis. A UTFPR, somando todos seus campi, ofertou, em 2005, 59 cursos de especialização.

Quanto aos grupos de pesquisa, o Relatório de Gestão de 2005 aponta que, por meio de acompanhamento, foi verificado que dos 74 grupos de pesquisa, apenas 54 estavam atualizados. Assim, no Relatório, só foram lançados os grupos de pesquisa atualizados, o que resultou em 55 grupos em 2005, um decréscimo de 8 grupos em relação a 2004.

O Relatório também destaca a cooperação Universidade-Empresa-Comunidade,

Um fator de identidade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná é a forte interação com a comunidade e, em particular, com o setor industrial com o qual tem procurado manter uma postura pró-ativa no sentido de incentivar e criar mecanismos que favoreçam a troca de conhecimentos, tecnologias, idéias e, principalmente, com o compartilhamento de resultados, permitindo assim, que cada vez mais a cooperação se torne efetiva e a Instituição cumpra sua missão de organização comprometida com o desenvolvimento regional e a melhoria da qualidade de vida de seus cidadãos (UTFPR, 2005, p.118).

A relação de transferência de tecnologia e inovação para a sociedade, intensificada com promulgação da Lei de Inovações (Decreto nº 5.563, de 11 de outubro de 2005), “[...] que propõe regulamentar a extensão empresarial dentro das universidades, possibilitando ainda mais a interação do meio acadêmico com o setor produtivo” (UTFPR, 2005, p.118) também aparece no Relatório. Cabe ressaltar que a educação tecnológica e a inovação são uma especificidade institucional, que fica clara no PDI (2014) da instituição quando este esclarece a missão e os valores da UTFPR. Atividades como: visitas gerenciais, estágio/emprego, cursos de graduação da Instituição com disciplinas curriculares sobre empreendedorismo, além de seminários, workshops e cursos de curta duração sobre o tema, Hotel Tecnológico, Incubadoras Tecnológicas, Parques Tecnológicos são programas e ações desenvolvidos pela UTFPR para disseminar a tecnologia e inovação para comunidade.

Estes projetos caracterizam-se, muitas vezes, por apropriar os empresários atendidos de conceitos inovadores, que resultam numa melhoria considerável de sua produtividade, além de aproximar os mesmos do campo da pesquisa e desenvolvimento tecnológico, o que lhes dá a possibilidade de vislumbrar novas oportunidades (UTFPR, 2005, p.131).

Quanto aos recursos humanos, percebe-se no Relatório um aumento na titulação dos docentes. O campus de Cornélio Procópio contava, em 2005, com quatro docentes graduados, 52 especialistas, 49 com mestrado e dois com doutorado, totalizando 107 docentes, tendo uma queda de três docentes em relação ao ano de 2004.

Com base nas análises dos dados obtidos no relatório, constatamos que o CEFET-PR se tornou universidade com uma grande vantagem com relação às demais criadas na Rede Federal. Isso porque já contava com uma estrutura física e cursos iniciados, grupos de pesquisa, fatores que consideramos importantes para um vigoroso crescimento institucional. Há que ser ressaltado também o vínculo com

a iniciativa privada e as relações internacionais como outro fator que lhe confere um diferencial.

3.5.6 Relatório de Gestão 2006

Os dados do presente Relatório indicam que em 2006, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná possuía 10 Campi (Toledo, Medianeira, Campo Mourão, Apucarana, Londrina, Cornélio Procópio, Dois Vizinhos, Pato Branco, Ponta Grossa, Curitiba), já tendo um aumento no número de campi no primeiro ano da transformação, com 14.540 estudantes regulares e 1.905 servidores.

De acordo com o Relatório, no 1º semestre de 2006, o campus de Cornélio Procópio contava com 224 alunos matriculados no Ensino Médio (anual), três no Técnico em Manutenção Industrial (subsequente). Nos cursos Técnicos de Ensino Médio Integrados, havia 41 alunos em Eletrotécnica e 40 em Mecânica. Nos cursos Superiores de Tecnologia, havia 126 alunos matriculados no Técnico em Eletrotécnica, 172 em Tecnologia em Informática, 164 em Tecnologia em Mecânica, 235 no de Tecnologia em Automação Industrial, 162 no de Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas de Informação, 242 no de Tecnologia em Manutenção Mecânica Industrial, totalizando 1.101 alunos matriculados nos cursos de Tecnologia, tendo um decréscimo de 81 alunos em relação ao 1º semestre de 2005. Neste período, o campus de Cornélio Procópio não contava com nenhum curso nas áreas de Ciências e Engenharias e licenciaturas e o relatório não apresenta dados da turma do Programa de Formação Pedagógica e nem das pós-graduações *latu sensu*. Ao todo, o campus de Cornélio Procópio contava com 1.409 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição, tendo um decréscimo de 173 alunos em relação ao 1º semestre de 2005.

No 2º semestre de 2006, o Relatório deixa claro que o campus de Cornélio Procópio contava com 224 alunos matriculados no Ensino Médio (anual), três no Técnico em Manutenção Industrial (subsequente). Nos cursos Técnicos de Ensino Médio Integrados, havia 41 alunos matriculados em Eletrotécnica e 40 em Mecânica. Nos cursos Superiores de Tecnologia, havia 129 alunos matriculados no Técnico em Eletrotécnica, 142 em Tecnologia em Informática, 185 em Tecnologia em Mecânica, 263 no de Tecnologia em Automação Industrial, 182 no de Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas de Informação, 284 no de Tecnologia em

Manutenção Mecânica Industrial, totalizando 1.191 alunos matriculados nos cursos de Tecnologia, tendo um decréscimo de 431 alunos em relação ao 2º semestre de 2005. Neste período, o campus de Cornélio Procópio não contava com nenhum curso nas áreas de Ciências e Engenharias e licenciaturas e o relatório não apresenta dados da turma do Programa de Formação Pedagógica e nem das pós-graduações *latu sensu*. Ao todo, o campus de Cornélio Procópio contava com 1.499 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição, tendo um decréscimo de 123 alunos em relação ao 2º semestre de 2005.

Na soma dos dados do Relatório correspondentes ao 1º e ao 2º semestre, o campus de Cornélio Procópio ofertou 80 vagas no Técnico Integrado. Nos Cursos Superiores de Tecnologia, havia 60 em Tecnologia em Automação Industrial; 40 em tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas de Informação; 60 em Tecnologia em Manutenção Mecânica Industrial, ofertando um total de 160 vagas nos cursos de Tecnologia, equivalendo ao ano de 2005. Constata-se, por meio do Relatório de Gestão de 2006, a implantação dos Cursos Técnicos de Nível Médio, na forma Integrada, em substituição ao Ensino Médio, em todos os Campi da UTFPR.

Quanto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, o Relatório informou que a UTFPR, em 2006, disponibilizava cinco Programas de Pós-Graduação, todos com curso de mestrado acadêmico e um deles também com curso de doutorado. Há um destaque para o aumento de bolsas de estudo nos anos de 2005 e 2006 patrocinadas pela CAPES, CNPq, ANP e Fundação Araucária, devido ao convênio assinado com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e CAPES para a formação de professores da Rede Federal de Educação Tecnológica. Há de se destacar que a CAPES - agência de fomento – passou a financiar bolsas de pós-graduação, a partir da transformação do CEFET-PR em UTFPR (2005). Observamos que o fomento de pesquisa contribui para alavancar a pós-graduação, fator importante para a verticalização.

O número de Cursos de Especialização ofertados pela UTFPR permaneceu praticamente estável entre os anos de 2005 e 2006 conforme verificamos no Relatório analisado. O campus de Cornélio continuou oferecendo seis cursos de especialização. O número de grupos de pesquisa aumentou em relação ao ano de 2005, totalizando 91 grupos de pesquisa cadastrados pela UTFPR. Tal aumento deve-se ao financiamento do CNPq aos grupos cadastrados.

A interação Universidade – Empresa – Comunidade, foi marcada por uma maior adesão de professores e servidores técnico-administrativos em projetos de extensão.

Na área de recursos humanos, houve investimento do Governo Federal para reposição do capital humano por meio de concursos públicos para docentes e pessoal administrativo para todos os campi. “O ano de 2006 caracterizou-se, quanto à área de recursos humanos, pela reposição do capital humano às Instituições como política de Governo Federal” (UTFPR, 2006, p. 117). O campus de Cornélio Procópio contava, em 2006, com 11 docentes graduados, 45 especialistas, 55 com mestrado e três com doutorado, totalizando 114 docentes, tendo um aumento de sete docentes em relação ao ano de 2005.

Verificamos no Relatório, que a estrutura física do campus de Cornélio Procópio em 2005 contava com um terreno de 55.180,00 m², sendo 11.850,03m² de área construída - um número maior do que o relatado em 2005 -, com 20 salas de aula teórica, 31 laboratórios, e dois auditórios, tendo um aumento de oito salas teóricas, o que remete a um investimento na estrutura física do campus de Cornélio Procópio.

3.5.7 Relatório de Gestão 2007

O Relatório de Gestão de 2007 aponta a expansão da atuação da UTFPR em três novos municípios do Estado do Paraná, Apucarana, Londrina e Toledo, em atendimento ao Plano de Expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica⁴² do Governo Federal, totalizando onze campi. Destaca também a aprovação do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI), do Estatuto da UTFPR, e a adesão da UTFPR ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI – Decreto 6.094/2007), que objetiva estimular a reestruturação acadêmica e o aumento do número de vagas do ensino superior público federal.

No 1º semestre de 2007, o Relatório destaca que, o campus de Cornélio Procópio contava com 109 alunos matriculados no Ensino Médio (anual). Nos cursos Técnicos de Ensino Médio Integrados, havia 78 alunos matriculados em Eletrotécnica e 79 em Mecânica, totalizando 157 alunos. No curso Técnico

⁴² Com a publicação da Lei 11.195/05, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (MEC, 2009). (BRASIL, 2016a).

Subsequente de Manutenção Industrial, havia dois alunos matriculados. Nos cursos Superiores de Tecnologia, havia 42, em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 97 no Técnico em Eletrotécnica, 111 em Tecnologia em Informática, 246 em Manutenção, 118 em Tecnologia em Mecânica, 259 no de Tecnologia em Automação Industrial, 171 no de Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas de Informação, 33 alunos, no de Tecnologia em Manutenção Industrial totalizando 1.077 alunos matriculados nos cursos de Tecnologia, tendo um decréscimo de 24 alunos em relação ao 1º semestre de 2006. Em 2007, foram abertas duas turmas de engenharia no campus de Cornélio Procópio, Engenharia Industrial Elétrica, com 24 alunos matriculados e Engenharia Industrial Mecânica com 23, totalizando 47 alunos nos cursos de engenharia. Neste período, o campus de Cornélio Procópio não contava com nenhum curso de licenciatura e o relatório não apresenta dados da turma do Programa de Formação Pedagógica e nem das pós-graduações *latu sensu*. Ao todo, o campus de Cornélio Procópio contava com 1.392 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição, tendo um decréscimo de 17 alunos, se comparado com o 1º semestre de 2006.

No 2º semestre de 2007, conforme os dados do Relatório, o campus de Cornélio Procópio contava com 109 alunos matriculados no Ensino Médio (anual). Nos cursos Técnicos de Ensino Médio Integrados, havia 78 alunos matriculados em Eletrotécnica e 79 em Mecânica, totalizando 157 alunos no curso de Técnico Integrado. No curso Técnico Subsequente de Manutenção Industrialização (nome diferente do descrito no 1º semestre) havia dois alunos matriculados. Nos cursos Superiores de Tecnologia, havia 74 alunos matriculados no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 85 alunos no Técnico em Eletrotécnica, 109 em Tecnologia em Informática, 224 em Manutenção, 110 em Tecnologia em Mecânica, 254 no de Tecnologia em Automação Industrial, 159 no de Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas de Informação, 56 no de Tecnologia em Manutenção Industrialização, totalizando 1.071 alunos matriculados nos cursos de Tecnologia, tendo um decréscimo de 120 alunos, se comparado ao 2º semestre de 2006. Nos cursos de Engenharia Industrial Elétrica, havia 44 alunos matriculados e no de Engenharia Industrial Mecânica com 43 alunos, totalizando 87 alunos nos cursos de engenharia. Neste período, o campus de Cornélio Procópio não contava com nenhum curso de licenciatura e o relatório não apresenta dados da turma do Programa de Formação Pedagógica e nem das pós-graduações *latu sensu*. Ao todo,

o campus de Cornélio Procópio contava com 1.426 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição, tendo um decréscimo de 73 alunos, se comparado com o 2º semestre de 2006.

Na soma dos dados verificados no Relatório correspondentes ao 1º e ao 2º semestre, o campus de Cornélio Procópio ofertou 80 vagas no Técnico Integrado. Nos Cursos Superiores de Tecnologia e Engenharia, ofertou 22 vagas em Engenharia Industrial Elétrica: Eletrotécnica (Manhã/Tarde); 22 em Engenharia Industrial Mecânica (Manhã/Tarde); 30 em Tecnologia em Automação Industrial (Noite); 30 em Tecnologia em Manutenção Industrial (Noite); 20 em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Tarde) e 20 em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Noite), totalizando 144 vagas.

A UTFPR, em 2007, segundo o Relatório analisado, possuía seis Programas de Pós-Graduação, sendo cinco com curso de mestrado acadêmico, um com curso de mestrado profissional e dois com curso de doutorado. Na Pós-Graduação Lato Sensu, o campus de Cornélio Procópio ofertava sete cursos e o total ofertado pela UTFPR era de 60 cursos distribuídos nos diferentes campi, o que demonstra uma estabilidade em relação ao ano de 2006, que também contava com 60 cursos. O número do grupo de pesquisas teve um aumento, se comparado ao ano de 2006, que era de 91 grupos, e, em 2007, eram 95 grupos cadastrados.

O Relatório destaca que ano de 2007, houve um incentivo à interação universidade-comunidade-empresas, por meio de treinamentos que foi marcada por uma maior adesão de professores e servidores técnico-administrativos em projetos de extensão. A universidade começava a se caracterizar como instituição de pesquisa, porém não deixava sua atuação direta em mercado/empresas.

Podemos observar também, no Relatório de 2007, uma ênfase da UTFPR para a empregabilidade.

A disseminação de uma cultura de empregabilidade é uma constante na UTFPR, com eventos de interação de estágio e empregos, em que as empresas parceiras disponibilizam cursos e vagas de estágio. Empregos no ambiente universitário têm-se tornado uma grande oportunidade para os discentes (UTFPR, 2007c, p.132).

Cabe observar que o aluno pesquisador não é o mesmo aluno que irá para o mercado de trabalho, pois a pesquisa demandará tempo e horas

empregadas no estudo, sendo, muitas vezes, incompatível com uma carga horária de trabalho rígido. Sendo assim, a UTFPR promove a formação para dois vieses: a pesquisa e a empregabilidade.

Em relação às atividades de interações institucionais internacionais, a UTFPR, no ano de 2007, enviou 53 alunos para intercâmbio e recebeu 22. O Relatório não disponibilizou dados individuais de cada campus.

Na área de recursos humanos, o Relatório aponta que, devido à implantação dos novos campi Apucarana, Londrina e Toledo, houve a necessidade da realização de concurso público visando à composição do quadro de pessoal. Os dados do Relatório indicam que o campus de Cornélio Procópio contava, em 2007, com oito docentes graduados, 37 especialistas, 54 com mestrado e 10 com doutorado, totalizando 109 docentes, um número menor do que em 2006, porém, com um aumento significativo de doutores, saltando de três professores para 10.

Em 2007, conseguimos visualizar que a UTFPR começou a investir na expansão física, no aumento da qualificação docente já antecipando o acordado com o REUNI em dezembro.

3.5.8 Relatório de Gestão 2008

Em 2008, a UTFPR já começou a registrar o crescimento e desenvolvimento da instituição. Neste ano, foi inaugurado o campus da cidade de Francisco Beltrão, o que, segundo o Relatório, faz parte dos acordos firmados entre a Universidade e o MEC, para cumprir o Plano de Expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica. Ainda em função do cumprimento das metas do REUNI⁴³, a UTFPR registrou expansão de vagas, ofertando seis novos cursos e ampliando as vagas de dois já existentes, ressaltando que uma das metas do REUNI é a expansão de vagas no interior do país e, no caso da UTFPR, no interior do Estado do Paraná. Para tanto, quatro destes cursos foram ofertadas nos campi de Campo Mourão, Dois Vizinhos, Londrina e Pato Branco. A Universidade também aumentou seu quadro de recursos humanos e estrutura física. Ao todo, a UTFPR contava, em 2008, com 18.274 alunos regularmente matriculados.

⁴³ O Plano de Trabalho da UTFPR está estruturado com base em cinco etapas (2008, 2009, 2010, 2011, 2012), estimando-se um montante de R\$ 233.253.799 para demandas financeiras, de pessoal e dos trabalhos exigidos para o alcance de todas as metas propostas (UTFPR, 2007a).

Também foi escolhido o primeiro Reitor da Universidade (Carlos Eduardo Cantarelli), bem como foram realizadas as eleições internas dos 11 diretores dos Campi da UTFPR.

Destaca-se aqui o intuito da formação almejada pela UTFPR: inserção no mercado de trabalho.

A profissionalização e a rápida inserção no mundo do trabalho como técnico ou como tecnólogo representam a aspiração de milhares de jovens e de adultos que buscam qualificação e que são um dos princípios, definidos no PPI, que orientam a atuação desta Universidade Tecnológica (UTFPR, 2008, p. 43).

Mesmo com a transformação de CEFET-PR em UTFPR, a instituição continuou mantendo sua característica de formação técnica para atender ao sistema produtivo. Lima Filho (2006, p. 25) esclarece:

[...] modelos alternativos de ensino superior, mediante a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia, tem sido adotadas pelas reformas educacionais realizadas nos países da América Latina a partir dos anos de 1990, com vistas a expandir a oferta e atender às novas demandas a custos inferiores aos das universidades. [...] Este modelo, segundo o BID, contribuiria para superar os desafios de expansão da oferta de educação superior na América Latina, por ser mais integrado ao sistema produtivo, mais flexível e de menor custo que o universitário tradicional, diagnosticado como de alto custo e baixa adaptabilidade às necessidades do mercado.

Desde 2006, pelo que se verificou no Relatório, a UTFPR não ofertava mais o Ensino Médio, passando a oferecer os Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma Integrada. O campus de Cornélio Procopio, em 2008, possuía 21 alunos matriculados no Ensino Médio, sendo estes os últimos a concluírem o Ensino Médio na instituição.

O Relatório também descreve que a UTFPR oferece cursos de educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada e subsequente, cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Sobre a importância dos Cursos Superiores de Tecnologia, “[...] entende que estes cursos são importantes instrumentos para adequar o ensino superior ao contexto da realidade socioeconômica do País” (UTFPR, 2008, p. 58) e destaca que tais cursos devem ser flexíveis, atualizados, sempre acompanhando os avanços tecnológicos, além de ser “[...] ofertados para a formação de profissionais

em nichos definidos de mercado, cuja demanda lhes garanta o espaço para o pleno desenvolvimento da atividade profissional” (UTFPR, 2008, p. 58).

Em 2008, segundo os dados do Relatório, o campus de Cornélio Procópio ofertou 102 vagas para Técnico Integrado e 80 nos Cursos Superiores de Tecnologia. O Relatório também revela um aumento nas vagas ofertadas pela UTFPR nos exames de seleção para os Cursos Técnicos e nos Vestibulares para os Cursos Superiores de Tecnologia. Em 2005, a UTFPR ofertara 2.870 vagas, e, em 2008, 3.032, porém, em relação a 2006, com 3.478 vagas e 2007, com 3.050, houve um decréscimo.

Conforme Relatório analisado, a UTFPR também ofertou os Cursos de Bacharelado, sendo a maioria nas Engenharias, e Cursos de Licenciatura. No ano de 2008, eram 4.995 alunos matriculados nestes cursos. No campus de Cornélio, eram 178 alunos matriculados nos cursos de bacharelado, o campus não ofertava o curso de licenciatura. Ao comparar o número de matrículas ofertadas em 2005, entre bacharelados e licenciaturas, o Relatório demonstra que, em 2005, havia 2.436 alunos matriculados e, em 2008, 4.995, constatando-se um aumento significativo e contínuo. Em 2008, o campus de Cornélio Procópio ofertou 44 vagas para os cursos de bacharelado.

Este aumento no número de vagas é resultado da adesão da UTFPR ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem como objetivos:

As linhas gerais da proposta do REUNI da UTFPR, ligadas diretamente aos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, são:

- Expansão no ingresso, a partir de 2009, pela uniformização das vagas ofertadas em cursos existentes e pela abertura, a partir de 2010, de 29 novas graduações (esse aumento é referenciado ao número de cursos ofertados em 2008);
- Implantação, a partir de 2010, de onze novos bacharelados, sendo nove cursos de Engenharia, um curso de Arquitetura e um curso em Informática. Todos esses cursos buscam atender às demandas locais e objetivam promover o desenvolvimento local e regional;
- Implantação, a partir de 2011, de treze novas licenciaturas com, no mínimo, um curso em cada Campus, prioritariamente no turno noturno;
- Implantação, a partir de 2012, de cinco novos bacharelados, sendo quatro cursos de engenharia e um bacharelado em Sistemas de Informação;
- Expansão do quadro de servidores, com previsão de contratação de 679 docentes em regime de dedicação exclusiva (DE) e de 200 servidores técnico-administrativos;
- Expansão física da Universidade com reforma, ampliação e novas edificações necessárias aos atendimentos das atividades acadêmicas e administrativas;

- Implantação de Núcleos de Apoio e aporte financeiro a Programas existentes e a implantar, para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, com reflexos diretos na atuação pedagógica dos docentes, na taxa de conclusão dos cursos e nas do índice de evasão;
- Estudo e implantação de ampla reestruturação pedagógica com reformulações nas Diretrizes Curriculares Internas (DCIs), nos regulamentos acadêmicos e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs);
- Articulação da Universidade com a educação básica por intermédio do futuro Núcleo de Educação que terá as seguintes atribuições: gestão do Programa Especial de Formação de Professores; capacitação pedagógica dos docentes; coordenação pedagógica dos cursos de licenciatura; e articulação com as instituições de educação básica conveniadas com a UTFPR;
- Ampliação de Programas de Assistência Estudantil por meio do aumento do atendimento médico-odontológico, da expansão no auxílio alimentação e transporte, na implementação de bolsas de monitoria e do aumento de vagas para estágios internos destinados a estudantes carentes; e
- Integração da graduação com a pós-graduação, com a implantação de Programa de Assistência do Ensino (PAE) e aumento na participação de discentes da graduação nas pesquisas realizadas na pós-graduação (UTFPR, 2008, p. 80-81).

Todo o Relatório de 2008 é descrito de acordo com as metas do REUNI para a UTFPR e as ações já realizadas. Sobre a Pós-Graduação Stricto Sensu, em 2008, a UTFPR possuía oito Programas de Pós-Graduação, sendo sete com curso de mestrado acadêmico, um com curso de mestrado profissional e dois com curso de doutorado. Os grupos de pesquisa cadastrados, em 2008, totalizavam 138, tendo um aumento expressivo, se comparado aos 55 grupos cadastrados em 2005. Quanto à Pós-Graduação Lato Sensu, em 2008, a UTFPR ofertou 66 cursos. O campus Cornélio Procópio disponibilizou 13 cursos, tendo um aumento significativo, se comparado aos sete cursos de 2007.

No 1º semestre de 2008, os dados do Relatório indicam que, o campus de Cornélio Procópio contava com 21 alunos matriculados no Ensino Médio (anual). Nos cursos Técnicos de Ensino Médio Integrados, havia 110 alunos matriculados em Eletrotécnica e 113 em Mecânica, totalizando 223 alunos no curso de Técnico Integrado. No curso Técnico Subsequente de Manutenção Industrial havia dois alunos matriculados. Nos cursos Superiores de Tecnologia, havia 94 alunos matriculados no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 72 alunos no Técnico em Eletrotécnica, 70 em Tecnologia em Informática, 203 em Manutenção, 104 em Tecnologia em Mecânica, 262 no de Tecnologia em Automação Industrial, 152 no de Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas de Informação, 80 no de Tecnologia em Manutenção Industrial, totalizando 1.037

alunos matriculados nos cursos de Tecnologia, tendo um decréscimo de 40 alunos, em relação ao 1º semestre de 2007. Em 2008, foram ofertadas 65 vagas em Engenharia Industrial Elétrica e 65 em Engenharia Industrial Mecânica, totalizando 130 alunos nos cursos de engenharia. Neste período, o campus de Cornélio Procópio não contava com nenhum curso de licenciatura e o relatório não apresenta dados da turma do Programa de Formação Pedagógica e nem das pós-graduações *latu sensu*. Ao todo, o campus de Cornélio Procópio contava com 1.413 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição, tendo um acréscimo de 21 alunos, se comparado com o 1º semestre de 2007.

No 2º semestre de 2008, o campus de Cornélio Procópio contava com 21 alunos matriculados no Ensino Médio (anual). Nos cursos Técnicos de Ensino Médio Integrados, havia 110 alunos matriculados em Eletrotécnica e 113 em Mecânica, totalizando 223 alunos no curso de Técnico Integrado. No curso Técnico Subsequente de Manutenção Industrialização (nome diferente do descrito no 1º semestre) havia dois alunos matriculados. Nos cursos Superiores de Tecnologia, havia 103, no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 72 alunos matriculados no Técnico em Eletrotécnica, 59 em Tecnologia em Informática, 191 em Manutenção, 93 em Tecnologia em Mecânica, 251 no de Tecnologia em Automação Industrial, 142 no de Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas de Informação, 107 no de Tecnologia em Manutenção Industrial, totalizando 1.018 alunos matriculados nos cursos de Tecnologia, tendo um acréscimo de 47 alunos, se comparado ao 2º semestre de 2007. Nos cursos de Engenharia Industrial Elétrica, havia 82 alunos matriculados e no de Engenharia Industrial Mecânica 87, totalizando 169 alunos nos cursos de engenharia. Neste período, o campus de Cornélio Procópio não contava com nenhum curso de licenciatura e o relatório não apresenta dados da turma do Programa de Formação Pedagógica e nem das pós-graduações *latu sensu*. Ao todo, o campus de Cornélio Procópio contava com 1.433 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição, tendo um acréscimo de sete alunos, se comparado com o 2º semestre de 2007.

Na soma dos dados do 1º e do 2º semestre constantes no Relatório, o campus de Cornélio Procópio ofertou 102 vagas no Técnico Integrado. Nos Cursos Superiores de Tecnologia e Engenharia, possibilitou 22 vagas em Engenharia Industrial Elétrica: Eletrotécnica (Manhã/Tarde); 22 em Engenharia Industrial Mecânica (Manhã/Tarde); 30 em Tecnologia em Automação Industrial (Noite); 30 em

Tecnologia em Manutenção Industrial (Noite) e 20 em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Noite), totalizando 144 vagas.

Em 2008, a UTFPR iniciou o Programa de Bolsa-Permanência da UTFPR, “[...] cuja finalidade é apoiar o discente para sua permanência na Instituição, buscando reduzir os índices de evasão decorrentes de dificuldades de ordem socioeconômica” (UTFPR, 2008, p. 190).

Reforçando, a cultura da empregabilidade é um ponto estratégico da UTFPR,

A disseminação de uma cultura de empregabilidade também é uma constante na UTFPR, com eventos de interação de estágio e empregos, em que as empresas parceiras disponibilizam cursos e vagas de estágio. A divulgação de ofertas de empregos no ambiente universitário tem-se tornado uma grande oportunidade para os discentes. Muitas vezes, é nestes eventos que as empresas percebem o potencial de seus possíveis funcionários (UTFPR, 2008, p. 214).

O Relatório de 2008 informa que as ações de internacionalização e relações interinstitucionais da UTFPR vêm consolidando a instituição como referência no intercâmbio de estudantes. No ano de 2008, a UTFPR enviou 52 alunos para intercâmbio e recebeu sete alunos. O Relatório não disponibilizou dados individuais de cada campus.

Na área de recursos humanos, fica claro no Relatório que, o campus de Cornélio Procopio, contava em 2008 com nove docentes graduados, 35 especialistas, 53 com mestrado e 12 com doutorado, totalizando 109 docentes, o mesmo número relatado em 2007, porém, com um aumento de dois doutores. Com estes dados, notamos que não houve contratação de docentes por meio de concursos públicos, porém, percebe-se o incentivo da instituição na qualificação de seus docentes, reforçado pelo afastamento para estudo e aumento da remuneração.

Em 2008, já começamos a perceber os avanços da instituição com a adesão ao REUNI, o que constatamos não só pela expansão física, com a inauguração de novos campi, como também pela ampliação no número de vagas na graduação, pelo investimento na Pós-Graduação Stricto Sensu e no aumento dos grupos de pesquisa, indicando o cumprimento das metas estabelecidas.

3.5.9 Relatório de Gestão 2009

O Relatório de 2009 identifica objetivos e metas institucionais e/ou programáticos, bem como os fatos e indicadores que tiveram impacto no desenvolvimento e na expansão da instituição.

Em 2009, a UTFPR aderiu ao processo de seleção instituído pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU) do MEC, destinado à seleção de estudantes exclusivamente pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Concluiu a elaboração e a aprovação do Regimento Geral da UTFPR. Também foram aprovados o Regimento dos Campi da UTFPR, o Regulamento do Conselho Universitário, o Regulamento da Comissão Própria de Avaliação e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Em 2009, a UTFPR contava com 20.603 estudantes, regularmente matriculados nos Cursos de Educação Profissional e de Graduação, tendo um aumento de 13% em relação a 2008.

Entre os dados obtidos no presente Relatório fica claro que, para cumprir com as metas previstas no REUNI, a UTFPR iniciou o Programa de Monitoria e o Programa de Bolsas Reuni de Assistência ao Ensino, ofertando bolsas para alunos de graduação e mestrado. A UTFPR também manteve a reserva de 50% das vagas de entrada dos Cursos Técnicos e de Graduação para os estudantes oriundos de escolas públicas. Lançou o primeiro Edital Unificado de Transferência e Aproveitamento de Cursos. Manteve a concessão de 1.300 Bolsas-Permanência para discentes, cuja renda familiar per capita não ultrapassasse a um e meio salário mínimo nacional, ampliou o número de bolsas no PIBIC, PIBITI e do Programa de Ações Afirmativas.

Em relação aos recursos humanos, realizaram-se concursos públicos com a abertura de 37 editais e a contratação e posse de 150 docentes e 54 técnicos administrativos para a UTFPR.

Em 2009, segundo o Relatório, o campus de Cornélio Procopio ofertou 80 vagas para Técnico Integrado e 44 nos Cursos Superiores de Tecnologia. O Relatório também demonstra um decréscimo nas vagas ofertadas pela UTFPR nos exames de seleção para os Cursos Técnicos e nos Vestibulares para os Cursos Superiores de Tecnologia. Em 2008, foram ofertadas 3.032 vagas, já em 2009,

2.820. A UTFPR justifica o decréscimo como sendo uma redefinição nas ofertas dos cursos,

[...] verifica-se que o número de vagas ofertadas nos Cursos Técnicos e nos Cursos Superiores de Tecnologia foram reduzidas em relação ao ano anterior pois, alguns Campi redefiniram a oferta dos cursos e o número de vagas e iniciaram cursos de bacharelados e licenciaturas (UTFPR, 2009b, p.65).

A UTFPR também oferta os Cursos de Bacharelado, sendo a maioria nas Engenharias, e Cursos de Licenciatura. De acordo com o Relatório, no ano de 2009, eram 7.671 alunos matriculados nestes cursos. No campus de Cornélio, eram 347 alunos matriculados nos cursos de bacharelado e o campus não ofertava o curso de licenciatura. Nestes cursos, ao comparar o número de matrículas ofertadas em 2006, entre bacharelados e licenciaturas, o Relatório demonstra que, em 2006, havia 2.462 alunos matriculados na UTFPR e, em 2009, 7.671, constatando-se um aumento significativo e contínuo: “[...] verifica-se que de 2006 para 2009 o acréscimo foi em torno de 200%” (UTFPR, 2009b, p. 78). Em 2009, o campus de Cornélio Procópio ofertou 88 vagas nos cursos de bacharelado.

De acordo com o Relatório de Gestão de 2009, a UTFPR, na proposta de adesão ao REUNI, tem metas em relação aos Cursos de Bacharelado e Licenciatura. Destacamos como mais relevantes, a abertura de novos cursos entre bacharelados e licenciaturas, contratação de docentes e expansão física da universidade.

- Implantação, a partir de 2010, de onze novos bacharelados. Todos esses cursos buscam atender às demandas locais e objetivam promover o desenvolvimento local e regional;
- Implantação, a partir de 2011, de treze novas licenciaturas com, no mínimo, um curso em cada Campus, prioritariamente no turno noturno;
- Expansão do quadro de servidores, com previsão de contratação de 679 docentes em regime de dedicação exclusiva (DE) e de 200 servidores técnico administrativos; Prestação de Contas 2009 - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - 83 –
- Expansão física da Universidade com reforma, ampliação e novas edificações necessárias aos atendimentos das atividades acadêmicas e administrativas (UTFPR, 2009b, p. 82-83).

Em 2009, a área de recursos humanos da UTFPR foi transformada em Diretoria de Gestão de Pessoas. “A atuação da área de gestão de pessoas passa a ser estratégica na política institucional, estando alinhada com seus objetivos

e metas” (UTFPR, 2009b, p.169). Para cumprir com as metas do REUNI, a UTFPR contou com o ingresso de servidores docentes e administrativos. “A principal característica dos servidores administrativos concursados do REUNI é a escolaridade além da exigida para o cargo. Isso pode ser observado em todos os Campi” (UTFPR, 2009b, p.170). Na área de recursos humanos, os dados do Relatório indicam que, o campus de Cornélio Procópio contava em 2009 com sete docentes graduados, 33 especialistas, 68 com mestrado e 20 com doutorado, totalizando 128 docentes, tendo um aumento significativo no número de docentes e na sua titulação.

No 1º semestre de 2009, conforme explicitado pelo Relatório, o campus de Cornélio Procópio não contava com alunos matriculados no Ensino Médio (anual). Nos cursos Técnicos de Ensino Médio Integrados, havia 133 alunos matriculados em Eletrotécnica e 138 em Mecânica, totalizando 271 alunos no curso de Técnico Integrado. No ano de 2009, não havia alunos matriculados no curso Técnico Subsequente. Nos cursos Superiores de Tecnologia, havia 142 alunos matriculados no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 239 no de Tecnologia em Automação Industrial, 116 no de Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas de Informação, 62 alunos matriculados no Técnico em Eletrotécnica, 51 em Tecnologia em Informática, 169 em Manutenção, 119 no de Tecnologia em Manutenção Industrial, 82 em Tecnologia em Mecânica, totalizando 980 alunos matriculados nos cursos de Tecnologia, tendo um decréscimo de 57 alunos, se comparado ao 1º semestre de 2008. Em 2009, havia 125 alunos matriculados em Engenharia Industrial Elétrica e 130 em Engenharia Industrial Mecânica, totalizando 255 alunos nos cursos de engenharia, tendo um aumento de 125 alunos em relação a 2008. Neste período, o campus de Cornélio Procópio não disponibilizava nenhum curso de licenciatura e o relatório não apresenta dados da turma do Programa de Formação Pedagógica e nem das pós-graduações *latu sensu*. Ao todo, o campus de Cornélio Procópio contava com 1.506 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição, tendo um aumento de 93 alunos, se comparado ao 1º semestre de 2008.

No 2º semestre de 2009, o campus de Cornélio Procópio não contava com alunos matriculados no Ensino Médio (anual). Nos cursos Técnicos de Ensino Médio Integrados, havia 133 alunos matriculados em Eletrotécnica e 138 em Mecânica, totalizando 271 alunos no curso de Técnico Integrado. No ano de 2009, não havia alunos matriculados no curso Técnico Subsequente. Nos cursos

Superiores de Tecnologia, havia 174 alunos matriculados no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 222 no de Tecnologia em Automação Industrial, 93 no de Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas de Informação, 34 alunos matriculados no Técnico em Eletrotécnica, 36 em Tecnologia em Informática, 126 em Manutenção, 132 no de Tecnologia em Manutenção Industrial, 58 em Tecnologia em Mecânica, totalizando 874 alunos matriculados nos cursos de Tecnologia, tendo um decréscimo de 144 alunos, se comparado ao 2º semestre de 2008. Em 2009, havia 157 alunos matriculados em Engenharia Industrial Elétrica e 169 em Engenharia Industrial Mecânica, totalizando 326 alunos nos cursos de engenharia, tendo um aumento de 157 alunos, se comparado a 2008. Neste período, o campus de Cornélio Procópio não contava com nenhum curso de licenciatura e o relatório não apresenta dados da turma do Programa de Formação Pedagógica e nem das pós-graduações *latu sensu*. Ao todo, o campus de Cornélio Procópio contava com 1.471 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição, tendo um aumento de 38 alunos em relação ao 2º semestre de 2008.

Na soma dos dados do 1º e do 2º semestre presentes no Relatório, o campus de Cornélio Procópio ofertou 80 vagas no Técnico Integrado. Nos Cursos Superiores de Tecnologia e Engenharia, disponibilizou 44 vagas em Engenharia Industrial Elétrica: Eletrotécnica (Manhã/Tarde); 44 em Engenharia Industrial Mecânica (Manhã/Tarde); 22 em Tecnologia em Automação Industrial (Noite); 22 em Tecnologia em Manutenção Industrial (Noite) e 44 em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Tarde/Noite), totalizando 256 vagas.

Em 2009, a UTFPR participou de dois projetos de ensino a distância financiados pelo Ministério da Educação: o projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o projeto da Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil). “Ambos oferecem ensino gratuito, na modalidade à distância, em nível de Especialização e Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente, respectivamente” (UTFPR, 2009b, p. 265).

Segundo o Relatório, a UTFPR ofereceu, no 1º semestre de 2009, 143 Bolsas-Permanência e no 2º semestre, 127 bolsas. Também foram iniciadas as atividades do Departamento de Educação nos campi, composto pelo Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE) e pelo Núcleo de Ensino.

Os Núcleos de Ensino estão responsáveis pela avaliação pedagógica das Atividades Práticas Supervisionadas (APS) e pela análise da implementação desse instrumento didático, juntamente com os Coordenadores de Curso. Este Núcleo está, também, desenvolvendo ações visando a capacitação dos docentes nas áreas didáticas e pedagógicas (UTFPR, 2009b, p.285).

Quanto ao curso de Formação Pedagógica, o campus de Cornélio Procópio contava com duas turmas em 2009 e 75 alunos matriculados.

Sobre a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, verificamos no Relatório que em 2009, a UTFPR possuía onze Programas de Pós-Graduação, nove com curso de mestrado acadêmico, dois com curso de mestrado profissional e dois com curso de doutorado, porém, o esperado era que a UTFPR oferecesse 14 programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, não cumprindo, portanto, com o estabelecido no REUNI. O campus de Cornélio passou a oferecer o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica. Quanto à Pós-Graduação *Lato Sensu*, em 2009, o Relatório destaca que a UTFPR disponibilizou 65 cursos. O campus Cornélio Procópio⁴⁴ ofertou 10 cursos, tendo um decréscimo, se comparado aos 13 cursos de 2008. Os grupos de pesquisa cadastrados em 2009 totalizavam 158, tendo um aumento expressivo, se comparado aos 91 grupos cadastrados em 2006.

No ano de 2009, a UTFPR enviou 51 alunos para intercâmbio e recebeu 19 alunos. O Relatório não disponibilizou dados individuais de cada campus.

A internacionalização continua sendo um ponto forte da instituição. Observamos também a adesão a outros programas governamentais como o SiSU e a adaptação da universidade aos novos arranjos por meio da elaboração de novos documentos institucionais. Outro fator que pode ser ressaltado é a preocupação com a permanência do aluno até o término do curso, com a oferta das bolsas-permanência.

3.5.10 Relatório de Gestão 2010

O ano de 2010 conforme Relatório em análise, foi marcado por aprovação do Regulamento do Conselho de Graduação e Educação Profissional, Regulamento de Pesquisa e Pós-Graduação, Regulamento do Conselho de

⁴⁴ A tabela apresentada no Relatório de Gestão de 2009 mostra que o campus de Cornélio ofertou em 2008, oito cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, havendo um conflito entre os dados relatados.

Relações Empresariais e Comunitárias e Regulamento do conselho de Planejamento e Administração.

Verifica-se no Relatório também que foi aprovado o Projeto de Implantação do Campus Guarapuava. Cumprindo com a execução do REUNI, a UTFPR implantou nove novos cursos de Bacharelado em Engenharia e um curso de Bacharelado em Ciência da Computação, além da ampliação física dos campi.

Na pós-graduação, a UTFPR obteve a aprovação junto à CAPES de sete novos cursos de mestrado, compreendendo cinco mestrados profissionais e dois acadêmicos, com início para 2011. A Instituição passou a ofertar dezenove cursos de mestrado, e dois cursos de doutorado. Neste período, já podemos verificar a notável expansão na oferta de cursos de graduação e principalmente na pós-graduação.

Em 2010, de acordo com o Relatório, o campus de Cornélio Procópio tinha 275 alunos matriculados no curso Técnico Integrado e ofereceu 80 vagas.

Seguindo as metas no REUNI de expansão da educação superior, em 2010, os dados do Relatório indicam que a UTFPR ofertou 27 Cursos Superiores de Tecnologia e 46 Cursos de Bacharelado e Licenciatura, totalizando 73 cursos de graduação distribuídos nos onze campi da UTFPR, o que demonstra um aumento significativo de cursos ofertados, pois, em 2006, a UTFPR ofertava 33 Cursos Superiores de Tecnologia e oito Cursos de Bacharelado e Licenciatura. Ao todo, a UTFPR contava em 2010 com 19.813 estudantes matriculados. Também houve uma demanda por recursos humanos, que desencadeou diversas contratações por meio de concursos públicos.

Com base no Relatório, somando o número de alunos matriculados no 1º e 2º semestres de 2010, o campus de Cornélio contava com um total de 1.002 nos Cursos Superiores de Tecnologia e 605 nos de Bacharelados, totalizando 1.607 alunos.

Desde 2009, conforme verificamos na análise do Relatório, a UTFPR seleciona seus alunos por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Em 2010, o campus de Cornélio Procópio ofertou 88 vagas nos Cursos Superior de Tecnologia e 132 nos de Bacharelados.

Com o REUNI, a UTFPR conseguiu recursos junto ao MEC para ampliação física dos campi, aquisição de equipamentos, recursos de custeio geral,

custeio para implementação de bolsas referente ao Programa de Assistência ao Ensino. Como reflexo desta adesão, pode-se observar no campus de Cornélio investimentos na área física, abertura de novos cursos, principalmente bacharelados, aumento da qualificação docente.

Verificamos no Relatório que a UTFPR também manteve a meta de expandir as vagas nos cursos de graduação. Sendo assim, em 2010, a UTFPR tinha 3.828 alunos matriculados nos cursos de Bacharelado e Licenciatura. O campus de Cornélio Procópio, somando o 1º e 2º semestres de 2010, contou com 88 matrículas em Engenharia de Computação (Bacharelado Integral), 88 matrículas em Engenharia Elétrica (Bacharelado Integral), 88 em Engenharia Mecânica (Bacharelado Integral), totalizando 264 matrículas.

Quanto aos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu (UTFPR, 2010b, p. 70), o Relatório de 2010 aponta para o cumprimento de 100% da meta estabelecida com o REUNI. Eram previstos 14 Programas e a UTFPR ofertou-os, em 2010, compreendendo: seis Programas de Mestrado em Curitiba, um em Cornélio Procópio, três em Pato Branco e dois em Ponta Grossa. Além de dois Programas de Doutorado em Curitiba, tendo, ainda, mais dois campi (Dois Vizinhos e Medianeira) com aprovação de mestrado na CAPES para oferta de vagas em 2011. Porém, o Relatório contradiz tais dados, ao colocar que a UTFPR, em 2010, ofertou 19 Programas de Pós-Graduação. “A UTFPR possui dezenove (19) Programas de Pós-Graduação, doze (12) com curso de mestrado acadêmico, sete (7) com curso de mestrado profissional e, entre eles, dois (2) também com curso de doutorado” (UTFPR, 2010b, p. 73-74). Sobre os Grupos de Pesquisa, o Relatório destaca que a UTFPR contava, em 2010, com 203 grupos, um aumento expressivo, se comparado aos 158 de 2009. Tais dados refletem uma mudança no perfil da instituição, que começa a consolidar a pesquisa.

Sobre a Pós-Graduação Lato Sensu, conforme o Relatório, a UTFPR passou a oferecer, em 2010, 80 cursos nos seus diferentes campi, aumentando 20 especializações em relação a 2007, que contava com 60. O campus de Cornélio, porém, em 2010, passou a oferecer dois cursos a menos do que em 2009, oferecendo oito especializações.

O Programa Especial de Formação Pedagógica contava em 2010 com 12 turmas e 487 alunos, sendo destas 12, duas ofertadas pelo campus de Cornélio Procópio, com 70 alunos.

Por meio de concurso público, a UTFPR também cumpriu com a ampliação do quadro de pessoal prevista no REUNI. “As vagas do REUNI são destinadas exclusivamente à ampliação de quadro para atendimento de demandas que estão sendo criadas, conforme pactuado entre a UTFPR e o MEC, no ano de 2007” (UTFPR, 2010b, p.170). Em 2010, o Relatório indica que a UTFPR contava com dois docentes com titulação de Ensino Médio/Técnico, 167 com graduação, 243 com especialização, 804 com mestrado e 655 com doutorado. O campus de Cornélio Procópio contava com seis docentes graduados, 31 com especialização, 71 com mestrado, e 33 com doutorado, contabilizando 141 docentes, um aumento significativo, se comparado aos 128 docentes de 2009. Pela análise do Relatório verifica-se que há também um aumento expressivo no número de docentes com doutorado saltando de 20 em 2009 para 33 em 2010. O aumento no número de doutores atuando deve-se a dois fatores: o incentivo da instituição na qualificação de seus docentes, estimulando a titulação e as contratações por meio de concurso público com exigência de titulação já nos editais.

No 1º semestre de 2010, de acordo com o Relatório analisado, o campus de Cornélio Procópio contava com 275 alunos matriculados nos cursos Técnicos de Ensino Médio Integrados, havia 139 alunos matriculados em Eletrotécnica e 136 em Mecânica. Nos cursos Superiores de Tecnologia, havia 214 alunos matriculados no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 220 no de Tecnologia em Automação Industrial, 88 no de Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas de Informação, 31 alunos matriculados no Técnico em Eletrotécnica, 31 em Tecnologia em Informática, 114 em Manutenção, 144 no de Tecnologia em Manutenção Industrial, 47 em Tecnologia em Mecânica, totalizando 889 alunos matriculados nos cursos de Tecnologia, tendo um decréscimo de 91 alunos, se comparado ao 1º semestre de 2009. Em 2010, o Relatório destaca que novos cursos entram na grade do campus de Cornélio Procópio: o de Engenharia da Computação, com 47 alunos matriculados, o de Engenharia Elétrica com 51 alunos, o de Engenharia Mecânica com 49, e, nos outros cursos já implantados, havia 151 alunos matriculados em Engenharia Industrial Elétrica e 164 em Engenharia Industrial Mecânica, totalizando 462 alunos nos cursos de engenharia, tendo um aumento de 207 alunos, se comparado ao 1º semestre de 2009. Neste período, o campus de Cornélio Procópio não contava com nenhum curso de licenciatura. O relatório não apresenta dados das pós-graduações *latu sensu*. Ao todo o campus de

Cornélio Procópio contava com 1.626 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição, tendo um aumento de 120 alunos comparado ao 1º semestre de 2009.

No 2º semestre de 2010, o campus de Cornélio Procópio contava com 275 alunos matriculados nos cursos Técnicos de Ensino Médio Integrados, havia 139 alunos matriculados em Eletrotécnica e 136 em Mecânica. Nos cursos Superiores de Tecnologia, havia 241 alunos matriculados no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 179 no de Tecnologia em Automação Industrial, 82 no de Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas de Informação, 25 no Técnico em Eletrotécnica, 26 em Tecnologia em Informática, 88 em Manutenção, 138 no de Tecnologia em Manutenção Industrial, 46 em Tecnologia em Mecânica, totalizando 825 alunos matriculados nos cursos de Tecnologia, tendo um decréscimo de 49 alunos em relação ao 2º semestre de 2009. No 2º semestre de 2010, o campus de Cornélio passa a oferecer o curso de Engenharia Civil com 76 alunos, em Engenharia Industrial Elétrica havia 144 alunos, em Engenharia Elétrica 90, em Engenharia Industrial Mecânica 163, 84 em Engenharia Mecânica, totalizando 557 alunos nos cursos de engenharia, tendo um aumento de 231 alunos, se comparado ao 2º semestre de 2009. Neste período, o campus de Cornélio Procópio não contava com nenhum curso de licenciatura. O relatório não apresenta dados das pós-graduações *latu sensu*. Ao todo, o campus de Cornélio Procópio contava com 1.657 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição, tendo um aumento de 186 alunos, se comparado ao 2º semestre de 2009.

Na soma dos dados do Relatório correspondente ao 1º e ao 2º semestre, o campus de Cornélio Procópio ofertou 80 vagas no Técnico Integrado. Nos Cursos Superiores de Tecnologia e Engenharia, disponibilizou 44 vagas em Engenharia da Computação (integral), 44 em Engenharia Elétrica (integral), 44 em Engenharia Mecânica (Integral), 22 em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Noite), 22 em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Tarde), 22 em Tecnologia em Automação Industrial (Noite) e 22 em Tecnologia em Manutenção Industrial (Noite), totalizando 300 vagas.

Também verificamos no Relatório que em 2010, a UTFPR ofertou, no 1º semestre, 1.227 Bolsas Permanência e, no 2º semestre, 1.424. Deste total, foram destinadas para o campus de Cornélio no 1º semestre 134 bolsas e no 2º semestre 155.

No ano de 2010 a UTFPR enviou 4 alunos para intercâmbio e recebeu 10 alunos, um número bem menor do que o relatado em 2009. O Relatório não disponibilizou dados individuais de cada campus.

A estrutura física⁴⁵ do campus de Cornélio Procópio, em 2010, contava com um terreno de 65.515,51 m²,

Na área de ambientes físicos, obras e reformas, a Instituição apresentou atividades em todos os campi, com obras novas ou com adequações das instalações existentes para atender às demandas do ensino, da pesquisa e da extensão. Também apresentou crescimento da área de terrenos em dois campi: Cornélio Procópio e Curitiba (UTFPR, 2010b, p. 330).

O campus Cornélio, em 2010, contava com 31 salas de aula teórica, 35 laboratórios, e um Teatro com capacidade para 269 pessoas. Pode-se observar um aumento expressivo no número de salas de aulas e de laboratórios, constatando-se uma ampliação física do campus.

Em 2010, é possível observar o aumento no número dos programas de pós-graduação, meta estabelecida no acordo com o REUNI, e que demonstra o interesse da instituição em voltar-se para o ensino, a pesquisa e a extensão, buscando a consolidação do *status* de universidade.

3.5.11 Relatório de Gestão 2011

Em 2011, pelo que verificamos no Relatório, a UTFPR ofertou 13 Cursos Técnicos Integrados, um Curso Técnico Integrado na modalidade PROEJA e um Curso Técnico Subsequente, totalizando 3.286 alunos matriculados. O campus de Cornélio Procópio em 2011, contava com 272 alunos matriculados, sendo 138 no curso de Eletrotécnica e 134 no curso de Mecânica.

Quanto aos cursos superiores, segundo indicações do Relatório, foram disponibilizados 27 Cursos Superiores de Tecnologia e 60 Cursos de Bacharelado e Licenciatura, distribuídos nos doze campi da UTFPR, totalizando

⁴⁵ Houve uma discrepância de metragem, se comparada a 2009, porque a metragem do terreno aumentou, porém, a metragem de área construída diminuiu consideravelmente, o que se justifica com a explicação do Relatório. “Os campi fizeram uma revisão, de acordo com manual elaborado para este fim, dos números relativos as áreas físicas informadas no relatório, o que ocasionou alterações em informações já publicadas em exercícios anteriores” (UTFPR, 2010b, p.330).

22.085 alunos matriculados. O campus de Cornélio Procópio contava com 1.748 alunos em 2011.

Para os Cursos Superiores de Tecnologia, Cursos de Bacharelado e Cursos de Licenciatura do ano de 2011 a UTFPR ofertou 6.460 vagas. O campus de Cornélio Procópio possibilitou 66 vagas nos Cursos Superiores de Tecnologia, 132 nos de Bacharelado e 44 no de Licenciatura.

No 1º semestre de 2011, o campus de Cornélio Procópio contava com 790 alunos matriculados nos cursos Superiores de Tecnologia, havia 64 alunos matriculados no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistema de Informação, 23 no de Eletrotécnica, 22 em Informática, 144 em Manutenção Industrial, 77 em Manutenção Mecânica Industrial e 36 em Mecânica, tendo um decréscimo de 99 alunos se comparado ao 1º semestre de 2010. Nos cursos de Bacharelado e Licenciatura, o Relatório indica que o campus de Cornélio Procópio contava com 113 alunos matriculados em Engenharia da Computação, 125 em Engenharia Elétrica, 140 em Engenharia Industrial Elétrica, 156 em Engenharia Industrial Mecânica, 119 em Engenharia Mecânica, e 43 no curso aberto de Licenciatura em Matemática, totalizando 696, tendo um aumento de 234 alunos, se comparado ao 1º semestre de 2010. Ao todo, o campus de Cornélio Procópio contava com 1.758 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição (Técnico Integrado, Superior de Tecnologia, Engenharias/Bacharelados e Licenciatura), tendo um aumento de 132 alunos, se comparado ao 1º semestre de 2010.

No 2º semestre de 2011, o campus de Cornélio Procópio contava com 683 alunos matriculados nos cursos Superiores de Tecnologia, havia 285 no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 124 em Automação Industrial, 35 em Desenvolvimento de Sistema de Informação, sete no de Eletrotécnica, 14 em Informática, 145 em Manutenção Industrial, 64 em Manutenção Mecânica Industrial e nove em Mecânica, tendo um decréscimo de 142 alunos, se comparado ao 2º semestre de 2010. Nos cursos de Bacharelado e Licenciatura, o campus de Cornélio Procópio contava com 139 alunos matriculados em Engenharia da Computação, 158 em Engenharia Elétrica, 136 em Engenharia Industrial Elétrica, 147 em Engenharia Industrial Mecânica, 150 em Engenharia Mecânica, e 64 no curso aberto de Licenciatura em Matemática, totalizando 794, tendo um aumento de 237 alunos, se comparado ao 2º semestre de 2010. Ao todo, segundo o Relatório, o campus de Cornélio Procópio contava com 1.749 alunos matriculados nos diferentes cursos da

instituição (Técnico Integrado, Superior de Tecnologia, Engenharias/Bacharelados e Licenciatura), tendo um aumento de 92 alunos se comparado ao 2º semestre de 2010.

Na soma dos dados do Relatório correspondentes ao 1º e ao 2º semestre, o campus de Cornélio Procópio disponibilizou 80 vagas no Técnico Integrado. Nos Cursos Superiores de Tecnologia e Engenharia, ofertou 44 vagas em Engenharia da Computação (integral), 44 em Engenharia Elétrica (integral), 44 em Engenharia Mecânica (Integral), 22 em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Noite), 22 em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Tarde), 22 em Tecnologia em Tecnologia em Manutenção Industrial (Noite) e 44 em Licenciatura em Matemática (Noite), totalizando 322 vagas.

Entre as metas acordadas com o REUNI, estavam a ampliação física da Universidade compreendendo todos os campi, aquisição de equipamentos, contratação de novos servidores, recursos de custeio em geral para suprir gastos com: material de consumo, contratação de pessoa jurídica, locação de mão de obra, restituições, obrigações tributárias, diárias e passagem, etc., bolsas referentes ao Programa de Assistência ao Ensino, expansão das vagas nos cursos de graduação, abertura dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu e o plano de implementação dos cargos comissionados.

Sobre a Pós-Graduação Stricto Sensu, verifica-se no Relatório que em 2011, a UTFPR contava com vinte e dois Programas, sendo quinze com curso de mestrado acadêmico, sete com curso de mestrado profissional e, entre eles, três também com curso de doutorado. Em 2011, o número de grupos de pesquisa da UTFPR, cadastrados no CNPq totalizava 218. Percebe-se que a instituição, além de consolidar a pós-graduação, também investe na sua ampliação.

A Pós-Graduação Lato Sensu conforme os dados do Relatório analisado, ficou estável em relação a 2010, pois, em 2010, a UTFPR ofertava 81 cursos, e, em 2011, continuou com o mesmo número, porém, o campus de Cornélio passou a oferecer seis cursos, dois a menos que em 2010.

O Relatório indica que a UTFPR ofertou em 2011, 1.305 Bolsas Permanência⁴⁶ no 1º semestre e 1.433 no 2º semestre, sendo destas, 112 (1º

⁴⁶ Programa de Bolsa-Permanência ao Estudante da UTFPR, que tem a finalidade de apoiar o discente para a sua permanência na Instituição, buscando reduzir os índices de evasão decorrentes de dificuldades de ordem socioeconômica (UTFPR, 2011, p. 298).

semestre) e 169 (2º semestre) para o campus de Cornélio Procópio. O número de bolsas do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) também aumentou, visto que, em 2008-2009 eram 138 bolsas, em 2009-2010, 208, em 2010-2011, 231 bolsas e 2011-2012, 260 bolsas. No período de 2011-2012, o campus de Cornélio tinha 17 bolsistas. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Tecnológica e Inovação (PIBITI) contou com cinco bolsas no período de 2008-2009, 11 em 2009-2010, 61 em 2010-2011 e 66 em 2011-2012, tendo um aumento considerável a partir de 2010.

Sobre as atividades de interação institucionais internacionais, o Relatório destaca o lançamento do Programa Ciência Sem Fronteiras pelo Governo Federal, “[...] que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (UTFPR, 2011, p. 347). Em 2011, foram recebidos 15 alunos estrangeiros nos campi da UTFPR e foram enviados 85 estudantes de graduação para universidades estrangeiras.

Em 2011, a UTFPR contava com um docente com titulação de Ensino Médio/Técnico, 27 com graduação, 160 com especialização, 724 com mestrado e 749 com doutorado.

Ao longo dos anos, os docentes foram incentivados a participarem de programas de pós-graduação *stricto sensu* e tornou-se comum a solicitação de, pelo menos, o grau de Mestre nos concursos públicos para docente. Atualmente, concursos públicos com requisito inferior ao grau de Mestre somente são permitidos para as áreas em que não existem profissionais com titulação de, no mínimo, mestrado (UTFPR, 2011, p. 51).

De acordo com o Relatório, o campus de Cornélio Procópio contava com sete docentes graduados, 26 com especialização, 80 com mestrado, e 38 com doutorado, contabilizando 151 docentes.

Percebemos que a exigência de docentes com título de doutorado fazia-se necessária para a manutenção da instituição como universidade, pois a titulação agrega maiores investimentos em recursos financeiros, possibilidades de projetos de pesquisa e extensão, ampliação da pós-graduação *lato sensu* e *Stricto Sensu* e, como consequência, publicações científicas e divulgação do nome da instituição.

3.5.12 Relatório de Gestão 2012

Em 2012, de acordo com o Relatório de Gestão, a UTFPR possuía doze campi espalhados pelo Estado do Paraná, contava com 32.196 alunos matriculados. Alguns campi da UTFPR (Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Medianeira, Pato Branco e Ponta Grossa) passam a ter o Restaurante Universitário, sendo esta uma política de assistência estudantil e referendada na adesão ao REUNI, favorecendo a permanência do aluno na instituição.

Os dados do Relatório indicam que foram 2.526 Bolsas Permanência efetivadas no 1º semestre de 2012 e 1.463 no 2º semestre. Em Cornélio Procópio, foram 320 no 1º semestre e 239 no 2º. Foram 265 bolsas na UTFPR vinculadas ao Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), sendo, destas, 16 destinadas para o campus de Cornélio Procópio. Do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Tecnológica e Inovação (PIBITI), foram 66 bolsas distribuídas nos campi da UTFPR, destas, uma foi destinada ao campus de Cornélio.

Quanto à expansão de vagas, fica claro no Relatório que, a UTFPR campus Cornélio Procópio, ofertou 88 vagas em Engenharia Elétrica Bacharelado (Integral), 88 em Engenharia Mecânica Bacharelado (Integral), 88 em Engenharia da Computação Bacharelado (Integral), 88 em Engenharia de Controle e Automação Bacharelado (Integral) e 88 Matemática Licenciatura (Noturno).

De acordo com o Relatório a Pós-graduação Stricto Sensu em 2012 atingiu 25 cursos de mestrado e cinco cursos de doutorado distribuídos em 25 programas de pós-graduação, dos quais, dezessete com curso de mestrado acadêmico, oito com curso de mestrado profissional e cinco destes programas também com curso de doutorado. Houve ainda a aprovação de mais dois cursos: Mestrado Profissional em Informática - campus Cornélio Procópio - e Mestrado em Tecnologias Ambientais - campus Medianeira -. Em 2012, a UTFPR contava com 235 grupos de pesquisa. A Pós-Graduação Lato Sensu contava com 90 cursos nos diferentes campi da UTFPR, aumentando o número de cursos, se comparado aos 81 de 2011. O campus de Cornélio Procópio dobrou o número de cursos oferecidos de seis em 2011 para 12 em 2012.

A UTFPR contava em 2012 conforme indicações do Relatório, com um docente com titulação de Ensino Médio, 24 graduados, quatro com aperfeiçoamento, 160 com especialização, 850 com mestrado e 920 com doutorado,

totalizando 1.959 docentes. O campus de Cornélio Procópio contava com um docente graduado, 27 com especialização, 93 com mestrado e 48 com doutorado, totalizando 169 docentes.

Verifica-se no Relatório que no 1º semestre de 2012, o campus de Cornélio Procópio contava com 93 alunos matriculados no Curso Técnico Integrado de Eletrotécnica e 140 no de Mecânica, totalizando 233 alunos. Contava com 682 alunos matriculados nos cursos Superiores de Tecnologia, havia 293 no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 115 em Automação Industrial, 26 em Desenvolvimento de Sistema de Informação, sete no de Eletrotécnica, 12 em Informática, 159 em Manutenção Industrial, 57 em Manutenção Mecânica Industrial e 13 em Mecânica, tendo um decréscimo de 108 alunos, se comparado ao 1º semestre de 2011. Nos cursos de Bacharelado e Licenciatura, o campus de Cornélio Procópio contava com 174 alunos matriculados em Engenharia da Computação, 42 em Engenharia de Controle e Automação (curso implementado em 2012), 196 em Engenharia Elétrica, 113 em Engenharia Industrial Elétrica, 134 em Engenharia Industrial Mecânica, 199 em Engenharia Mecânica, e 91 no curso aberto de Licenciatura em Matemática, totalizando 949, tendo um aumento de 253 alunos, se comparado ao 1º semestre de 2011. Ao todo, o campus de Cornélio Procópio contava com 1.864 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição (Técnico Integrado, Superior de Tecnologia, Engenharias/Bacharelados e Licenciatura), tendo um aumento de 106 alunos em relação ao 1º semestre de 2011.

No 2º semestre de 2012, de acordo com dados do Relatório, o campus de Cornélio Procópio não registrou matrículas no Curso Técnico Integrado. Contava com 560 alunos matriculados nos cursos Superiores de Tecnologia, havia 285 no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 86 em Automação Industrial, 10 em Desenvolvimento de Sistema de Informação, 3 no de Eletrotécnica, um em Informática, 137 em Manutenção Industrial, 35 em Manutenção Mecânica Industrial e três em Mecânica, tendo um decréscimo de 123 alunos, se comparado ao 2º semestre de 2011. Nos cursos de Bacharelado e Licenciatura, o campus de Cornélio Procópio contava com 199 alunos matriculados em Engenharia da Computação, 82 em Engenharia de Controle e Automação, 231 em Engenharia Elétrica, 99 em Engenharia Industrial Elétrica, 126 em Engenharia Industrial Mecânica, 233 em Engenharia Mecânica, e 108 no curso aberto de Licenciatura em Matemática, totalizando 1.078 alunos, tendo um aumento de 284 alunos, se

comparado ao 2º semestre de 2011. Ao todo, o campus de Cornélio Procópio contava com 1.638 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição (Técnico Integrado, Superior de Tecnologia, Engenharias/Bacharelados e Licenciatura), tendo um decréscimo de 111 alunos, se comparado ao 2º semestre de 2011.

Na soma dos dados apresentados pelo Relatório referentes ao 1º e ao 2º semestre, o campus de Cornélio Procópio ofertou 40 vagas no Técnico Integrado. Nos Cursos Superiores de Tecnologia e Engenharia, ofertou 49 vagas em Engenharia da Computação (integral), 44 em Engenharia de Controle e Automação (Integral), 54 em Engenharia Elétrica (integral), 61 em Engenharia Mecânica (Integral), 49 em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Noite), 24 em Tecnologia em Manutenção Industrial (Noite) e 51 em Licenciatura em Matemática (Noite), totalizando 332 vagas.

Em relação às Relações Empresariais e Comunitárias, o Relatório aponta que, a UTFPR oferece Apoio Tecnológico⁴⁷, promove iniciativas que buscam aprimorar os processos de capacitação e implementação de Projetos Tecnológicos⁴⁸, oferece apoio por meio da Agência de Inovação, a disseminação da cultura de proteção intelectual e do patenteamento, a inserção de empresas com potencial inovador por meio do Hotel Tecnológico e da Incubadora de Inovações. A UTFPR também reforça a necessidade de difundir a cultura do empreendedorismo e da empregabilidade por meio de eventos de interação entre universidade e comunidade. Como já apresentamos anteriormente, a característica da UTFPR, apesar da consolidação da pesquisa, é de uma universidade tecnológica, voltada para inserção de mão de obra no mercado de trabalho e de pesquisas relacionadas à geração de lucro, necessário à competitividade capitalista. Lima Filho (2006, p. 43) complementa,

É importante destacar que historicamente o setor empresarial brasileiro tem dedicado um baixo nível de recursos à pesquisa e desenvolvimento. Assim, os CEFETS têm sido objeto de interesse do capital como estratégia de apropriação e funcionalização dessas instituições para produção de

⁴⁷ Entende-se por apoios tecnológicos ações realizadas normalmente por competências internas que se utilizam da estrutura de laboratórios existentes para prestação de serviços. Exemplos específicos: consultorias rápidas realizadas com ou sem fomento governamental, análises microbiológicas, prototipagem rápida, serviços de usinagem, entre outros (UTFPR, 2012, p. 325).

⁴⁸ Entende-se como projeto tecnológico uma prestação de apoio oferecido, em que se tenha ao final do projeto um produto ou processo desenvolvido. Deve-se considerar um número mínimo de 20 horas de participação no desenvolvimento, para que não seja confundido com o indicador de serviços tecnológicos, que prevê o item consultoria (UTFPR, 2012, p. 327).

protótipos e adequações tecnológicas requeridas pela competição intercapitalista. [...] O problema, do ponto de vista social, passa a ocorrer quando instituições públicas passam a assumir tais demandas como suas, adaptando-se às necessidades particulares do mercado e não da sociedade como um todo.

Em 2012, a UTFPR procurou atuar mais nos projetos de extensão, buscando uma maneira “[...] efetiva para o direcionamento de investimentos em áreas que impliquem um maior retorno social e determinação de condições para o desenvolvimento de indicadores de Responsabilidade Social” (UTFPR, 2012, p.336).

Quanto às atividades de interação institucionais internacional, pelos dados do Relatório, em 2012, a UTFPR recebeu 17 alunos estrangeiros e enviou 188 alunos para realização de atividades de intercâmbio. A maioria dos intercambistas apresentou vínculo com o Programa Ciência Sem Fronteiras, o que demonstra a importância dos programas de governo para fomentar as IES públicas.

3.5.13 Relatório de Gestão 2013

Em 2013 segundo o Relatório, a UTFPR possuía 13 campi espalhados pelo Estado do Paraná com 30.238 alunos matriculados nos cursos de Técnico integrado e subsequente presenciais, nos cursos superiores de tecnologia, nos cursos de licenciatura e bacharelados, nos cursos de mestrado, de doutorado e nos cursos de especialização.

Com base no Relatório, a UTFPR possuía trinta Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, vinte e um com curso de mestrado acadêmico, nove com curso de mestrado profissional e seis, destes, programas de doutorado. O número de grupos de pesquisa atualizados no CNPq totalizou 327 grupos. A UTFPR possuía 76 cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, destes, nove pertencendo ao campus de Cornélio.

No período de 2013-2014, segundo dados do Relatório, a UTFPR ofertou 267 bolsas de PIBIC, das quais, 15 foram destinadas ao campus de Cornélio e 64 de bolsas PIBITI, sendo duas para o Campus Cornélio Procópio.

O Relatório destaca o aumento de docentes do Magistério Superior e de Técnicos Administrativos em consequência a adesão ao REUNI. No campus de Cornélio Procópio em 2013, havia um docente com título de graduação, 28 com especialização, 96 com mestrado e 67 com doutorado, totalizando 192 docentes.

No 1º semestre de 2013, o campus de Cornélio Procópio possuía 69 alunos matriculados no Curso técnico Integrado em Eletrotécnica e 144 no Técnico Integrado em Mecânica, totalizando 213 alunos. Contava com 486 alunos matriculados nos cursos Superiores de Tecnologia, havia 277 alunos matriculados no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 66 em Automação Industrial, seis em Desenvolvimento de Sistema de Informação, um em Informática, 114 em Manutenção Industrial, 21 em Manutenção Mecânica Industrial e um em CST em Móveis (Como este curso nunca apareceu nos outros relatórios, acreditamos ser um dado incorreto), tendo um decréscimo de 196 alunos, se comparado ao 1º semestre de 2012. Nos cursos de Bacharelado e Licenciatura, fica evidente no Relatório que, o campus de Cornélio Procópio contava com 229 alunos matriculados em Engenharia da Computação, 119 em Engenharia de Controle e Automação, 271 em Engenharia Elétrica, 74 em Engenharia Industrial Elétrica, 108 em Engenharia Industrial Mecânica, 265 em Engenharia Mecânica, e 120 no curso aberto de Licenciatura em Matemática, totalizando 1.186, tendo um aumento de 237 alunos, se comparado ao 1º semestre de 2012. Ao todo, o campus de Cornélio Procópio contava com 1.885 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição (Técnico Integrado, Superior de Tecnologia, Engenharias/Bacharelados e Licenciatura), tendo um aumento de 21 alunos, se comparado ao 1º semestre de 2012.

No 2º semestre de 2013, o campus de Cornélio Procópio possuía 69 alunos matriculados no Curso técnico Integrado em Eletrotécnica e 144 no Técnico Integrado em Mecânica, totalizando 213 alunos. Contava com 474 alunos matriculados nos cursos Superiores de Tecnologia, havia 289 alunos matriculados no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 57 em Automação Industrial, 4 em Desenvolvimento de Sistema de Informação, 100 em Manutenção Industrial, 24 em Manutenção Mecânica Industrial, tendo um decréscimo de 86 alunos se comparado ao 2º semestre de 2012. Nos cursos de Bacharelado e Licenciatura, conforme verificado nos dados do presente Relatório, o campus de Cornélio Procópio contava com 260 alunos matriculados em Engenharia da Computação, 156 em Engenharia de Controle e Automação, 298 em Engenharia Elétrica, 68 em Engenharia Industrial Elétrica, 83 em Engenharia Industrial Mecânica, 315 em Engenharia Mecânica, e 134 em Licenciatura em Matemática, totalizando 1.314 alunos, tendo um aumento de 236 alunos, se comparado ao 2º semestre de 2012. Ao todo, o campus de Cornélio Procópio contava com 2.001 alunos matriculados nos

diferentes cursos da instituição (Técnico Integrado, Superior de Tecnologia, Engenharias/Bacharelados e Licenciatura), tendo um aumento de 363 alunos, se comparado ao 2º semestre de 2012.

Na soma dos dados do 1º e do 2º semestre do Relatório, o campus de Cornélio Procópio ofertou 88 vagas em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (noturno), 88 em Engenharia, da Computação (integral), 88 em Engenharia de Controle e Automação (Integral), 88 em Engenharia Elétrica (integral), 88 em Engenharia Mecânica (Integral), e 88 em Licenciatura em Matemática (Noite), totalizando 528 vagas.

O Relatório destaca que o Programa Ciência Sem Fronteiras expandiu na UTFPR. Em 2013, foram recebidos 23 alunos estrangeiros nos campi da UTFPR que enviou 673 alunos (654 no Programa Ciência Sem Fronteiras e 19 no Programa de Mobilidade Estudantil Internacional) para realização de atividades de intercâmbio. Cabe ressaltar que, com a adoção do Programa Ciência sem Fronteiras, a instituição expandiu suas relações internacionais, porém tais relações já vinham desde antes da transformação do CEFET-PR em UTFPR.

A estrutura física do campus de Cornélio Procópio conforme o Relatório, contava em 2013 com 65.515,51 m² de terreno, 18.882,80 m² de área construída e, segundo o Relatório, a principal alteração ocorrida foi a “[...] ampliação da área construída com a contabilização do Bloco P, e demais áreas no RU⁴⁹ e CIPECA⁵⁰” (UTFPR, 2013b, p. 395). O campus contava com 33 salas de aula teóricas, 57 laboratórios e um auditório. Tais alterações se devem à inclusão dos ambientes resultantes do acréscimo das novas áreas construídas.

3.5.14 Relatório de Gestão 2014

Em 2014, segundo o Relatório de Gestão em análise, a UTFPR contava com 34.415 alunos e treze campi espalhados pelo Estado do Paraná (Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Santa Helena e Toledo).

⁴⁹ Restaurante Universitário.

⁵⁰ Centro Integrado de pesquisa em Controle e Automação.

O Relatório destaca o que é a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e sua atuação:

A UTFPR oferece cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, bacharelados (principalmente as engenharias), licenciaturas, especializações, mestrados, doutorados, diversas atividades de pesquisa e extensão. Na área de relações empresariais e comunitárias, atua com proximidade ao segmento empresarial e comunitário, por meio do desenvolvimento de pesquisa aplicada, da cultura empreendedora, de atividades sociais, contribuindo para o desenvolvimento regional pela descentralização de suas atividades em seus treze campi distribuídos no Estado do Paraná (UTFPR, 2014, p.39).

Também ressalta que a expansão da UTFPR se deve à adesão ao REUNI e à adoção do Sistema de Seleção Unificado (SiSU) que possibilitou uma visibilidade nacional à instituição.

O Relatório também esclarece que as dimensões e objetivos gerais da UTFPR são reajustados de cinco em cinco anos, na elaboração do Plano Estratégico e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que orientam os projetos, programas e ações do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI).

Quanto à titulação docente, verifica-se no Relatório que o campus de Cornélio Procópio contava com 25 docentes especialistas, 86 mestres e 84 doutores, totalizando 195 docentes, observando-se um aumento contínuo no número de docentes e de titulação. A universidade também prima pela capacitação dos funcionários.

No 1º semestre de 2014, os dados do Relatório indicam que, o campus de Cornélio Procópio possuía 29 alunos matriculados no Curso técnico Integrado em Eletrotécnica e 109 no Técnico Integrado em Mecânica, totalizando 138 alunos. Contava com 451 alunos matriculados nos cursos Superiores de Tecnologia, havia 285 alunos matriculados no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 41 em Automação Industrial, sei em Desenvolvimento de Sistema de Informação, um em Informática, 94 em Manutenção Industrial e 24 em Manutenção Mecânica Industrial, tendo um decréscimo de 35 alunos, se comparado ao 1º semestre de 2013. Nos cursos de Bacharelado e Licenciatura, o campus de Cornélio Procópio contava com 246 alunos matriculados em Engenharia da Computação, 185 em Engenharia de Controle e Automação, 314 em Engenharia Elétrica, 43 em Engenharia Eletrônica, 42 em Engenharia Industrial Elétrica, 41 em Engenharia Industrial Mecânica, 348 em Engenharia Mecânica, e 147 em Licenciatura em

Matemática, totalizando 1.366, tendo um aumento de 180 alunos, se comparado ao 1º semestre de 2013. Ao todo o campus de Cornélio Procópio contava com 1.955 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição (Técnico Integrado, Superior de Tecnologia, Engenharias/Bacharelados e Licenciatura), tendo um aumento de 70 alunos, se comparado ao 1º semestre de 2013.

No 2º semestre de 2014, o campus de Cornélio Procópio possuía 29 alunos matriculados no Curso técnico Integrado em Eletrotécnica e 104 no Técnico Integrado em Mecânica, totalizando 133 alunos. Contava com 418 alunos matriculados nos cursos Superiores de Tecnologia, havia 282 alunos matriculados no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 34 em Automação Industrial, 1 em Desenvolvimento de Sistema de Informação, 1 em Informática, 81 em Manutenção Industrial, 19 em Manutenção Mecânica Industrial, tendo um decréscimo de 56 alunos se comparado ao 2º semestre de 2013. Nos cursos de Bacharelado e Licenciatura, o campus de Cornélio Procópio contava com 270 alunos matriculados em Engenharia da Computação, 204 em Engenharia de Controle e Automação, 44 em Engenharia de Software, 349 em Engenharia Elétrica, 79 em Engenharia Eletrônica, 30 em Engenharia Industrial Elétrica, 14 em Engenharia Industrial Mecânica, 391 em Engenharia Mecânica, e 148 em Licenciatura em Matemática, totalizando 1.529 alunos, tendo um aumento de 215 alunos, se comparado ao 2º semestre de 2013. De acordo com o Relatório, ao todo, o campus de Cornélio Procópio contava com 2.080 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição (Técnico Integrado, Superior de Tecnologia, Engenharias/Bacharelados e Licenciatura), tendo um aumento de 79 alunos, se comparado ao 2º semestre de 2013.

Na soma dos dados do 1º e do 2º semestre presentes no Relatório, o campus de Cornélio Procópio ofertou 88 vagas em Engenharia Eletrônica, 88 em Engenharia da Computação (integral), 88 em Análise e Desenvolvimento de Sistemas Tecnológico (Noturno), 88 em Engenharia de Controle e Automação (Integral), 88 em Engenharia Elétrica (integral), 88 em Engenharia Mecânica (Integral), 44 em Engenharia de Software e 88 em Licenciatura em Matemática (Noite), totalizando 660 vagas.

Em 2014, conforme verificamos no Relatório, a UTFPR disponibilizou 374 Bolsas Permanência, das quais, nenhuma foi destinada para o campus de Cornélio. Para o Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), a

UTFPR disponibilizou, para o período de 2014-2015, 285 bolsas, destas, 16 foram destinadas para Cornélio Procópio. Para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Tecnológica e Inovação (PIBITI), a UTFPR ofertou 82 bolsas, sendo quatro para o campus de Cornélio.

A UTFPR em 2014, enviou 872 alunos (845 no Programa Ciência Sem Fronteiras e 27 no Programa de Mobilidade Estudantil Internacional) para realização de atividades de intercâmbio.

Pela análise do Relatório verificamos que a UTFPR teve grandes avanços na Pós-Graduação Stricto Sensu, pois foram implementados três novos programas: o Programa de Pós-Graduação em Química em Curitiba e os Programas de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas e em Engenharia Civil em Pato Branco. Foram aprovados seis novos programas junto à Capes: Sistemas de Energia e Estudos de Linguagens (Curitiba), Bioinformática (Cornélio Procópio), Letras (Pato Branco), Tecnologias Computacionais para o Agronegócio (Medianeira) e Processos Químicos e Biotecnológicos (Toledo) (UTFPR, 2014). Assim, em 2014, a UTFPR passou a contar com 36 Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, sendo 26 cursos de mestrado acadêmico, 10 cursos de mestrado profissional e sete cursos de doutorado. O Relatório também destaca que a UTFPR,

[...] possui três polos do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) em Curitiba, Pato Branco e Cornélio Procópio, que foi implantado em 2014, e um polo do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (PROFIS) com o primeiro polo em Campo Mourão, também implantado em 2014 (UTFPR, 2014, p.412).

O Relatório aponta que a UTFPR contava, em 2014, com 433 grupos de pesquisa, um aumento expressivo e contínuo, se comparado com anos anteriores. A UTFPR ofertou 91 cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, o campus de Cornélio Procópio disponibilizou¹², três a mais do que o relatado em 2013.

3.5.15 Relatório de Gestão 2015

De acordo com o Relatório de Gestão de 2015, a UTFPR possuía treze campi distribuídos pelo Estado do Paraná e contava com 30.599 alunos.

Há uma preocupação da instituição com a busca de novas tecnologias, metodologias e técnicas a fim otimizar os processos informatizados “[...]”

para promover celeridade, economicidade e facilidade de uso nas ferramentas de gestão institucional” (UTFPR, 2015, p. 238).

Os dados do Relatório indicam que no âmbito das atividades de interação institucionais internacionais, em 2015, a UTFPR enviou 491 alunos para atividades de intercâmbio, e recebeu 18.

Quanto à titulação dos docentes, o Relatório explicita que em 2015, o campus de Cornélio Procópio contava com 28 docentes especialistas, 83 mestres e 108 doutores, totalizando 219 docentes. Ao todo, a UTFPR tinha um quadro com 41 graduados, três em aperfeiçoamento, 177 especialistas, 961 mestres e 1.529 doutores, totalizando 2.711 docentes. O Relatório destaca a importância dada pela instituição para que seus docentes e servidores busquem o constante aperfeiçoamento.

No 1º semestre de 2015, o campus de Cornélio Procópio tinha 35 alunos matriculados no Curso técnico Integrado em Mecânica. Contava com 337 alunos matriculados nos cursos Superiores de Tecnologia, havia 259 alunos matriculados no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 15 em Automação Industrial, um em Desenvolvimento de Sistema de Informação, 52 em Manutenção Industrial e 10 em Manutenção Mecânica Industrial, tendo um decréscimo de 114 alunos, se comparado ao 1º semestre de 2014. Nos cursos de Bacharelado e Licenciatura, verifica-se pelo Relatório que, o campus de Cornélio Procópio contava com 76 alunos matriculados em Engenharia de Software, 317 em Engenharia da Computação, 244 em Engenharia de Controle e Automação, 396 em Engenharia Elétrica, 93 em Engenharia Eletrônica, 16 em Engenharia Industrial Elétrica, 15 em Engenharia Industrial Mecânica, 437 em Engenharia Mecânica, e 145 em Licenciatura em Matemática, totalizando 1.739, tendo um aumento de 373 alunos, se comparado ao 1º semestre de 2014. Ao todo, o campus de Cornélio Procópio contava com 2.111 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição (Técnico Integrado, Superior de Tecnologia, Engenharias/Bacharelados e Licenciatura), tendo um aumento de 156 alunos, se comparado ao 1º semestre de 2014.

De acordo com dados do Relatório, no 2º semestre de 2015, o campus de Cornélio Procópio não tinha alunos matriculados no Curso técnico Integrado. Contava com 312 alunos matriculados nos cursos Superiores de Tecnologia, havia 262 alunos matriculados no curso de Análise e Desenvolvimento

de Sistemas, oito em Automação Industrial, um em Desenvolvimento de Sistema de Informação, 36 em Manutenção Industrial, cinco em Manutenção Mecânica Industrial, tendo um decréscimo de 106 alunos, se comparado ao 2º semestre de 2014. Nos cursos de Bacharelado e Licenciatura, segundo o Relatório, o campus de Cornélio Procópio contava com 108 alunos matriculados em Engenharia de Software, 335 Engenharia da Computação, 262 em Engenharia de Controle e Automação, 427 em Engenharia Elétrica, 117 em Engenharia Eletrônica, 16 em Engenharia Industrial Elétrica, 13 em Engenharia Industrial Mecânica, 443 em Engenharia Mecânica, e 148 em Licenciatura em Matemática, totalizando 1.869 alunos, tendo um aumento de 340 alunos, se comparado ao 2º semestre de 2014. Ao todo, o campus de Cornélio Procópio contava com 2.080 alunos matriculados nos diferentes cursos da instituição (Técnico Integrado, Superior de Tecnologia, Engenharias/Bacharelados e Licenciatura), tendo um aumento de 101 alunos, se comparado ao 2º semestre de 2014.

Na soma dos dados do Relatório referentes ao 1º e ao 2º semestre, o campus de Cornélio Procópio ofertou 88 vagas em Engenharia Eletrônica, 88 em Engenharia da Computação (integral), 88 em Análise e Desenvolvimento de Sistemas Tecnológico (Noturno), 88 em Engenharia de Controle e Automação (Integral), 88 em Engenharia Elétrica (integral), 88 em Engenharia Mecânica (Integral), 88 em Engenharia de Software e 88 em Licenciatura em Matemática (Noite), totalizando 704 vagas.

A Pós-Graduação *Stricto Sensu*, conforme verificamos no Relatório de 2015, teve seus programas ampliados, pois entraram em operação oito novos programas: Sistemas de Energia e Estudos de Linguagens (Curitiba), Bioinformática (Cornélio Procópio), Letras (Pato Branco), Tecnologias Computacionais para o Agronegócio (Medianeira), Processos Químicos e Biotecnológicos (Toledo), Ensino de Matemática (Londrina) e Agroecossistemas (Dois Vizinhos). Com estes novos programas, a UTFPR passou a contabilizar 41 programas, sendo 29 cursos de mestrado acadêmico, 11 cursos de mestrado profissional e sete cursos de doutorado. Tais dados, conforme o Relatório analisado, comprovam o amadurecimento da Pós-Graduação *Stricto Sensu* na UTFPR. O número de grupos de pesquisa da UTFPR, cadastrados no CNPq, aumentou de 433 em 2014, para 488 em 2015. A Pós-Graduação *Lato Sensu* contava em 2015 com 99 cursos, sendo 13 ofertados pelo campus de Cornélio Procópio.

No período de 2015-2016, de acordo com o Relatório, a UTFPR ofertou 282 bolsas do Programa Institucional de Iniciação Científica, sendo 17 destinadas ao campus de Cornélio Procópio. Neste mesmo período, a instituição disponibilizou 99 bolsas do Programa de Iniciação Tecnológica e Inovação, sendo nove destinadas ao campus de Cornélio. Durante o ano de 2015 a UTFPR ofertou 2.567 Bolsas permanência, sendo três para o campus de Cornélio.

O Relatório destaca o uso de uma área de terreno com 33.055 m² cedida pela União para o campus de Cornélio Procópio, sendo de área construída 15.619 m². Em 2015, este campus passou a contar com um terreno de 168.919,51 m², que, segundo o Relatório, deve-se à incorporação, em comodato, da área de 15.619 m² e da aquisição de um terreno com 70.349 m² para a implantação do Parque Tecnológico. De área construída, o campus de Cornélio passou a contabilizar 39.710,53 m², o que não modificou o número de ambientes de ensino já existentes e relatados em gestões anteriores, sendo 33 salas de aula teóricas, 57 laboratórios e um auditório para 275 pessoas.

Considerando todos os dados analisados nos Relatórios de Gestão do período de 2001 a 2015, abordaremos na seção seguinte um comparativo da transformação do CEFET-PR em UTFPR e como tais alterações influenciaram na constituição do campus de Cornélio Procópio.

3.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS: UM COMPARATIVO DA EVOLUÇÃO INSTITUCIONAL

Ao analisar os documentos institucionais do CEFET-PR/Universidade Tecnológica Federal do Paraná, podemos observar várias questões já discutidas nesta pesquisa, como a transformação do CEFET-PR em UTFPR, adesão ao REUNI, expansão física da universidade, ampliação do acesso, ampliação do número de cursos ofertados, entre outros pontos que consideramos relevantes para a compreensão de todo o contexto que envolve a UTFPR campus de Cornélio Procópio.

Nosso ponto de partida nesta análise é o ano de 2001, que, conforme já foi discutido neste trabalho, é a referência temporal que temos do final da gestão FHC. Com as questões já também apresentadas no decorrer deste trabalho, constatamos que o governo FHC não promoveu políticas de expansão do

ensino superior público, e permitiu diretamente a influência de grupos empresariais na educação. “Nos períodos de governo Fernando Henrique Cardoso, o neoliberalismo da Terceira Via permitiu que a classe empresarial definisse novas estratégias de intervenção para reeducar para sociabilidade” (MARTINS, 2009, p.141). Nas políticas implementadas nesta gestão, percebe-se a preponderância para o papel econômico da educação, sendo esta a base para o desenvolvimento do país e da oferta de profissionais qualificados para o mercado de trabalho.

Mesmo partindo da referência temporal de 2001, não podemos desconsiderar o curso da história que marcou a gestão FHC. O ano de 1997 consolidou os Cursos Superiores de Tecnologia no país, fruto do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que separou o Ensino Médio - na época 2º grau - do Ensino Técnico. A Educação Profissional, segundo o artigo 2º do Decreto, passou a ser: “[...] desenvolvida em articulação com o ensino regular e em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho (BRASIL, 1997).

O Decreto também dividiu a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico, este último “[...] correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico” (artigo 3º).

Os Cursos Superiores de Tecnologia surgiram para fazer a mediação entre os interesses do governo em formar mão de obra qualificada e o interesse da sociedade em alcançar o tão sonhado diploma de curso superior. Brandão (2009, p.202) esclarece:

É no cruzamento das políticas educacionais para o ensino superior e para a chamada educação profissional e tecnológica que se pode compreender o todo, que, entre outros aspectos, significou o início da consolidação de cursos – e instituições – de nível superior diferenciados. Por um lado, atende às diferentes pressões sobre o ensino superior no país; seja pelos trabalhadores que concluem o ensino médio, seja pela parcela da burguesia que necessita trabalhadores com qualificação um pouco mais elevada, porém limitada para ocupar determinados postos de trabalho. Por outro, atende aos interesses privatistas da nova burguesia de serviços educacionais, passando esta a poder oferecer cursos superiores mais rápidos e mais baratos – sem ter de se preocupar com a produção do conhecimento.

Ao compararmos a missão institucional proclamada no Relatório de Gestão de 2001, que era “Promover a educação de excelência através do ensino, pesquisa e extensão, interagindo de forma ética e produtiva com a comunidade para o desenvolvimento social e tecnológico” (UTFPR, 2001, p. 8), percebemos que o CEFET-PR já seguia a ideologia difundida pelo Governo Federal – FHC –, explicitada por uma formação voltada para atender às demandas da sociedade e às exigências impostas pela modernização.

No período de 2001 e 2002, os Relatórios de Gestão do CEFET-PR demonstram uma instituição voltada para as parcerias privadas, que subsidiariam a instituição em troca dos projetos tecnológicos nela desenvolvidos; pelo reconhecimento dos Cursos Superiores de Tecnologia, resultado do Decreto nº 2.208/1997; por novos cursos, voltados para atender à demanda de mão de obra da sociedade.

Porém, destacam também a necessidade de ampliação e fortalecimento da pós-graduação, lembrando que a instituição já buscava a sua transformação em Universidade Tecnológica; as relações interinstitucionais que também ganham destaque nos Relatórios, com vistas a promover o intercâmbio no processo de aprendizagem bem como a difusão de projetos e divulgação do nome da instituição; o destaque para a busca e incentivo da titulação dos docentes e pela consolidação de grupos de pesquisa, intenções marcadas pelo objetivo do referido CEFET-PR de tornar-se universidade.

Neste período (2001-2002), os cursos mestre da instituição são os de formação tecnológica. Os Cursos Superiores de Tecnologia inserem-se no contexto de uma formação rápida (em torno de 3 anos) e, com a promessa da empregabilidade garantida, motivo de atrair a classe trabalhadora, que almeja tanto o diploma como o seu sustento. Morais (2011) esclarece que outros fatores também influenciaram a propagação da oferta destes cursos, como: a diversificação das atividades econômicas, a incorporação das inovações tecnológicas no mundo do trabalho, entre outras. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.17-18) reforçam a finalidade dos Cursos Superiores de Tecnologia,

Na verdade, com as mudanças da base técnica da produção e com os novos modelos de gestão do trabalho, os níveis técnico e tecnológico da educação profissional formariam, respectivamente, operários (com o título de técnicos) e técnicos (com o título de tecnólogos) para o trabalho complexo, enquanto no nível básico seriam formados os operários para o

trabalho simples. Um processo resultante da necessidade de se elevar a base de escolaridade mínima de todos os trabalhadores.

Outro ponto que deve ser observado é que tais cursos seguem as exigências do modo produtivo da região onde eles são ofertados. “A universidade atenta às especificidades regionais terá atribuições de articulação entre o saber científico e a complexa realidade em que está inserida” (SCHALLENBERGER, 2006, p. 93). No caso de Cornélio Procópio, boa parte dos formados seguia diretamente para as empresas da cidade e região vinculadas a atividades de informática, de projetos, fabricação e instalação de equipamentos, prestação de serviços de manutenção e montagem nas áreas elétrica e mecânica, muitas vezes já inseridos pelo próprio programa de estágio da instituição.

Os Cursos Superiores de Tecnologia favorecem o modelo de formação produtiva, ao inserir no mercado de trabalho os profissionais necessários às demandas locais e regionais, Morais (2011, p. 93-94), reforça nosso raciocínio,

Neste sentido, os cursos superiores de tecnologia aproximam o ensino superior do modelo produtivo da fase de acumulação flexível, haja vista que são cursos com duração menor, com possibilidade de alinhamento imediato das suas organizações curriculares aos ditames mercadológicos e que trazem de imediato a possibilidade de diversificação da oferta de ensino superior a públicos com poder aquisitivo menor e com mais pressa em adquirir um diploma de nível superior.

Em 2003, início da primeira gestão Lula, o CEFET-PR encaminhou para o MEC o projeto de seu credenciamento como Universidade Tecnológica Federal, tendo respaldo do então ministro da educação Cristovam Buarque, uma luz no fim do túnel para a instituição que, desde 1998, já buscava tal transformação. Segundo Silveira (2011), Cristovam Buarque assumiu o Ministério da Educação com o discurso de dar continuidade ao processo de contrarreforma universitária que vinha sendo arquitetada e implementada pelos governos anteriores.

Em 2004, o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado pelo Decreto nº 5.154, de julho de 2004, e alterou novamente a educação profissional, o currículo do Ensino Médio e Técnico foi integrado, conforme ficou estabelecido no artigo 4º parágrafo 1º:

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II -concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...];

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Além disso, equipara a graduação e pós-graduação desenvolvidas nos CEFETS a uma política de Educação Profissional, conforme (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), como deixa claro o artigo 1º, inciso III do Decreto nº 5.154/2004:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004).

O Decreto nº 5.154/2004 acabou por não resolver a questão da identidade dos CEFETS e possibilitou a interpretação de consolidar a Educação Profissional como uma modalidade educacional própria, segundo esclarecem Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p. 20):

Subjacente a esta decisão certamente esteve a preocupação de se reconhecer a graduação e a pós-graduação desenvolvidas pelos CEFETS como políticas de educação profissional. Sendo assim, ficaria tão clara quanto lógica, a sua identidade como instituições de “educação profissional”, com vínculos político-administrativos com a SETEC. Há que se reconhecer, entretanto, que esta questão não é de ordem lógica, mas sim política e filosófica. Além de não resolver o problema da identidade e das finalidades sócio-educacionais dessas instituições, esta medida encontra respaldo na tendência de se consolidar a educação profissional como uma modalidade educacional própria, específica e paralela à educação regular.

Com a transformação do CEFET-PR em Universidade Federal Tecnológica - em 2005, o CEFET-PR tornou-se Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, por força da Lei nº 11.184/2005, de 7 de outubro de 2005 -, a instituição conseguiu resolver a questão da sua identidade e da sua matriz

orçamentária, além de adquirir autonomia universitária. Porém, mesmo com sua nomenclatura alterada, a instituição não fugiu do seu propósito inicial de formar e qualificar profissionais para os diversos setores da economia, mantendo sua articulação com o setor produtivo.

A transformação do CEFET-PR em UTFPR fez com que a instituição voltasse seu foco institucional para o nível superior. Vejamos:

Do lado do Conselho de Diretores dos CEFETs (CONCEFET), a defesa da transformação dessas instituições em Universidades Tecnológicas vem baseada na ênfase de sua atuação predominantemente, senão exclusivamente, no nível superior de ensino, incluindo a graduação e a pós-graduação, bem como a realização da pesquisa tecnológica. Os ensinamentos médio e técnico estariam superados nessa nova institucionalidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 19).

Assim, a UTFPR passou a investir na abertura de novos cursos superiores e na pós-graduação, com a finalidade de consolidar seu nome como universidade, e de ampliar o patrocínio das agências de fomento: CAPES, CNPq, ANP e Fundação Araucária.

Outro ponto que marcou o ano de 2005 para a instituição foi a promulgação do Decreto nº 5.563, de 11 de outubro de 2005 – Lei de Inovações –, que possibilitou ainda mais a interação da UTFPR com o setor produtivo, pois tal lei respaldou a extensão empresarial dentro das universidades, ou seja, o setor produtivo passou a financiar os projetos desenvolvidos pelas universidades em troca do domínio destes projetos, a fim de elevar sua produtividade e se aproximar de um campo em constante desenvolvimento que possibilitaria as empresas a permanecerem conectadas aos mais novos conhecimentos e inovações tecnológicas.

Em 2006, o Governo Federal passou a investir nos recursos humanos, abrindo chamadas para concursos públicos de docentes e pessoal administrativo para todos os campi, atraindo, desta maneira, docentes com titulação de mestrado e doutorado.

As mudanças mais substanciais passaram a ocorrer após o ano de 2007, quando a UTFPR aprovou seu Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) e o seu Estatuto e aderiu ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI-, adesão, considerada pelo PDI da UTFPR como a quarta baliza temporal da instituição.

No campus de Cornélio, foram abertas duas turmas de Engenharia: Engenharia Industrial Elétrica e Engenharia Industrial Mecânica, possibilitando espaço na grade curricular para os bacharelados.

De 2008 em diante, os Relatórios de Gestão passaram a registrar o crescimento e desenvolvimento da instituição. Novos campi são inaugurados, indo ao encontro de uma das metas estabelecidas com a adesão ao REUNI: o da interiorização, com a abertura de campi em regiões diversas do Estado, buscando estender a universidade e incentivar o desenvolvimento regional destes lugares. A inauguração de novos campi estava diretamente ligada à ampliação de vagas e à abertura de novos cursos.

Ponto crucial também no ano de 2008 foi a homologação da Lei nº 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que possibilitou a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e a Universidade Federal Tecnológica do Paraná passou a fazer parte do rol da Rede Federal. A Lei nº 11.892, também, passou a estabelecer a obrigatoriedade de a Rede Federal destinar vagas para a formação de professores – cursos de licenciatura - com o intuito de suprir a falta de docentes no país, principalmente nas áreas de matemática, física e ciências. Sobre o assunto, Flach (2012, p. 5) coloca que:

Pelo exposto, fica evidente não só a carência de professores para a Educação Básica, como também de docentes com formação específica para atuar no ensino técnico. E estas demandas foram incluídas na configuração atual das políticas de formação de docentes propostas para a rede federal no projeto dos institutos federais. Este papel atribuído aos institutos é reflexo de amplas discussões desencadeadas ao longo da última década, como parte integrante das políticas propostas para a Educação Profissional. No entanto, avaliar as circunstâncias em que se dará a efetivação das novas concepções e diretrizes nessa área, é uma tarefa que certamente ainda está por fazer, devendo ser objeto de pesquisas e estudos.

Trevizan (2014) destaca que, não por acaso, os cursos ofertados na UTFPR são na sua maioria na área de Química e Matemática, fato que está relacionado não só ao objetivo de reduzir a carência de professores nestas áreas, como também de aproveitar o quadro docente da instituição, professores nas áreas de exatas.

A Universidade Tecnológica do Paraná começou a ofertar a maioria das suas licenciaturas a partir de 2010, além de oferecer o Programa Especial de

Formação Pedagógica (PROFOP) que tem como objetivo habilitar profissionais portadores de diploma de graduação (bacharéis e tecnólogos) para o exercício de magistério em disciplinas do currículo que integram as quatro últimas séries do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Médio, nos diferentes sistemas de Ensino, articulando, desta forma, a Educação Superior com a Educação Básica.

Dentre as licenciaturas disponibilizadas pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná no ano de 2016, estão: Licenciatura em Química (campus de Apucarana, Londrina, Campo Mourão e Medianeira); Matemática (campus de Cornélio Procópio, Pato Branco, Curitiba e Toledo); Português-Inglês (campus de Pato Branco, Curitiba); Física (campus de Curitiba); Ciências Naturais (Ponta Grossa); Ciências Biológicas (campus Dois Vizinhos, Santa Helena); Educação do Campo (campus Dois Vizinhos); Informática (campus Francisco Beltrão).

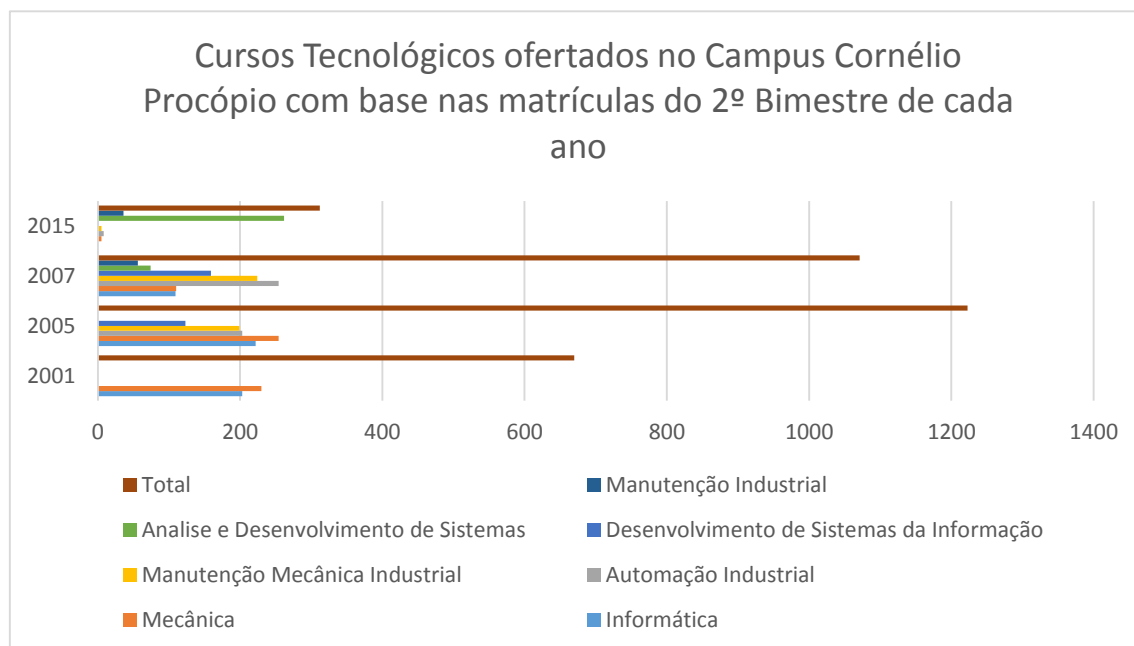
Como já citado, no Relatório de Gestão de 2009, a UTFPR aderiu ao processo de seleção instituído pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU) do MEC, destinado à seleção de estudantes exclusivamente pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, em vista disso, a instituição passou a não realizar mais exames de vestibular.

A Universidade também passou a ofertar programas de bolsas (Programa de Monitoria e o Programa de Bolsas Reuni de Assistência ao Ensino), visando não só ao acesso do aluno de graduação e pós-graduação, mas sim à sua permanência. Cabe ressaltar que tal política de acesso/permanência é mais uma das metas estabelecidas por meio do REUNI, que também possibilitou o aumento no número de bolsas no PIBIC, PIBITI e do Programa de Ações Afirmativas.

Podemos perceber, também, que, no campus de Cornélio Procópio, objeto de nossa análise, os Cursos Superiores de Tecnologia foram diminuindo o número de alunos matriculados, em relação aos Cursos de Engenharia. A própria UTFPR justificou tal situação, alegando redefinição da oferta de cursos, o que vai ao encontro da flexibilidade curricular.

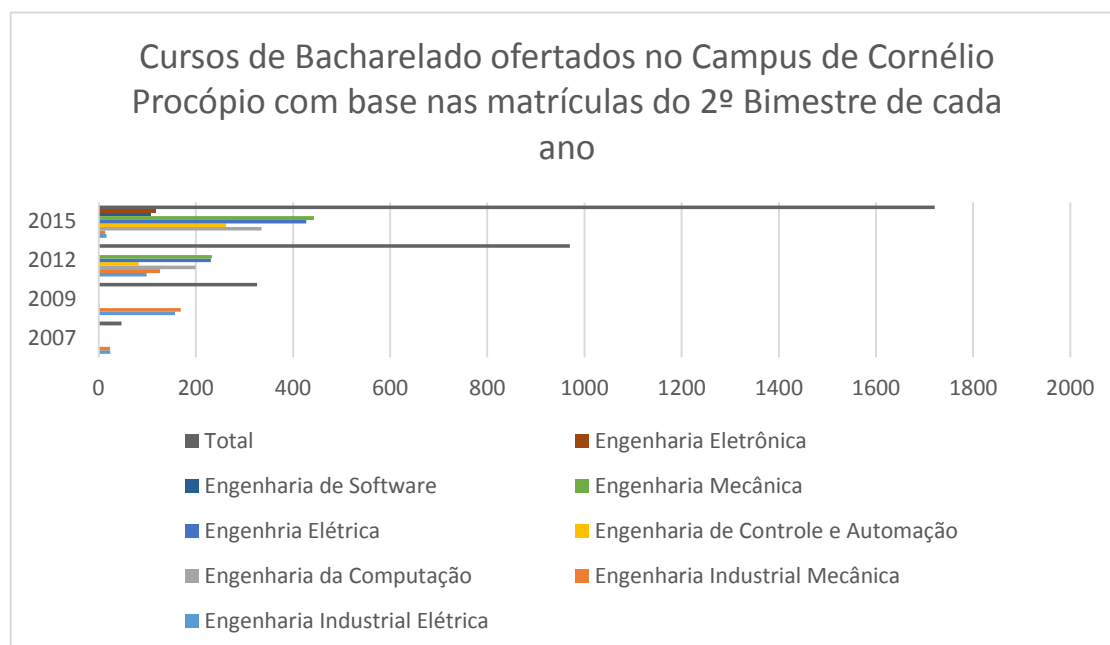
Tais dados podem ser comparados nos gráficos 3 e 4

Gráfico 3⁵¹ – Cursos Tecnológicos ofertados no Campus Cornélio Procópio com base nas matrículas do 2º bimestre de cada ano



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados colhidos nos Relatórios de Gestão dos períodos de 2001, 2005, 2007 e 2015 – UTFPR.

Gráfico 4⁵² – Cursos de Bacharelado ofertados no Campus de Cornélio Procópio com base nas matrículas do 2º bimestre de cada ano.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados colhidos nos Relatórios de Gestão dos períodos de 2007, 2009, 2012 e 2015 – UTFPR.

⁵¹ A fim de constituirmos uma linha do tempo, optamos pelo ano de 2001 por ser o marco temporal inicial da nossa análise, o ano de 2005 por ser o da transformação do CEFET-PR em UTFPR, o de 2007 pela adesão ao REUNI e 2015 por ser o marco temporal final da nossa análise.

⁵² Optamos pelos anos de 2007 por ser o ano que iniciam os cursos de bacharelado no campus de Cornélio Procópio, e os anos de 2009, 2012 por intermediarem o período até 2015, marco temporal final.

O gráfico 3 demonstra e confirma o que já apresentamos, em relação aos Cursos Tecnológicos no campus de Cornélio Procópio, que, com o passar dos anos, tiveram um decréscimo no número de alunos e que novos cursos foram criados e outros extintos, seguindo o padrão da flexibilidade curricular adotado pela instituição.

O gráfico 4, ao contrário, demonstra o significativo aumento do número de alunos matriculados nos Cursos de Engenharia, que aponta para o interesse da instituição em ofertar os cursos de bacharelado como forma de consolidar-se como universidade.

Um fator que deve ser observado é que a flexibilidade curricular também é adotada para a criação/extinção dos cursos. Percebemos que alguns cursos possuem quase a mesma nomenclatura, por exemplo, Engenharia Elétrica e Engenharia Eletrônica, que, mesmo sendo distintos, possuem uma matriz curricular semelhante. Trata-se de cursos com foco restrito, que atendem a uma demanda específica para determinada área de conhecimento. Oliveira (2011) aponta que esta divisão por área de atuação acaba por gerar uma divisão no trabalho acadêmico, divisão de instituições de ensino e instituições de pesquisa e subdivisões, quanto ao que ensinar e ao que pesquisar.

Para o governo, a instituição universitária, incluindo-se os seus professores, deveria realizar um dado conjunto de atividades. Cada universidade, com exceção das consideradas de excelência, seria competente para ensinar ou pesquisar algo bastante específico à sua realidade e às condições de obtenção de êxito (OLIVEIRA, 2011, p. 86).

Tavares (2006) critica as mudanças dos nomes dos cursos e a flexibilidade curricular implantada na UTFPR. Para o autor:

Todos esses processos foram sempre realizados sem a participação, reflexão e análise crítica dos diversos setores da comunidade interna e externa, a maior parte das decisões ocorreu de forma autoritária – que é uma característica marcante das instituições de ensino profissional. Esses procedimentos pouco democráticos colocaram à margem das reflexões os diferentes atores que compõem a instituição e toda comunidade paranaense (TAVARES, 2006, p. 112).

Como resultado desta flexibilidade curricular e alterações nos nomes dos cursos, muitos alunos iniciaram determinado curso e concluíram em outro.

Morais (2011) afirma que, dentro da lógica capitalista, cursos que alteram seus currículos a cada novidade mercadológica visam a atender à reestruturação produtiva.

Neste sentido, esta dinâmica alterou o sentido e o significado do ensino superior com a formatação de cursos que valorizem a chamada capacidade empreendedora e, principalmente, a empregabilidade dos seus alunos. Para tanto, a sociedade, impregnada pelo discurso capitalista, passou a valorizar um ensino que estabeleça uma íntima relação com o mercado e que traga na sua proposta educativa a aproximação do universo escolar com o produtivo (MORAIS, 2011, p. 83).

Para Tavares (2006), tais medidas podem ser consideradas um retrocesso no ensino profissional e tecnológico e no direcionamento para as demandas do mercado de trabalho, respaldadas pelas orientações neoliberais.

As justificativas para a criação dos cursos de tecnologia, por meio de termos como flexibilidade, especificidade, inovação são frágeis e comprovam que esses cursos são direcionados e pensados para suprir a demandas específicas de mercado e atendem, fundamentalmente, as orientações do Banco Mundial (TAVARES, 2006, p. 112).

Os Relatórios de Gestão também destacam que, a partir da adesão ao REUNI, o foco da UTFPR passou a ser os Cursos de Bacharelado e Licenciatura (cursos prioritariamente noturnos) com a abertura de novos cursos com o objetivo de atender às demandas locais e regionais.

Em 2009, o investimento na abertura de novos cursos de Pós-Graduação também passou a gerar resultados, tendo um aumento contínuo nos programas de mestrado e doutorado, sendo um deles ofertado no campus de Cornélio Procópio - o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica. Os grupos de pesquisa também foram aumentando, buscando difundir na universidade e na comunidade todo o conhecimento ali produzido. Sobre a importância da pesquisa, Schallenberger (2006, p. 92) salienta que:

Se o ensino é a forma pela qual a universidade explicita a sua missão, a pesquisa implica o diálogo crítico e criativo com a realidade. É, sobretudo, criação e inovação. A pesquisa representa, assim, o produto natural do amadurecimento do ensino. [...]. A pesquisa perpassa, pois, todas as atividades-fim da universidade, dando sustentação ao ensino, diferenciando-o do senso comum, e qualificando a relação da universidade com a sociedade a partir dos novos conhecimentos.

Minto (2011, p.268) questiona, porém, a pesquisa como produtora de resultados, que, na nossa sociedade, volta-se para o setor privado.

O Estado faz a mediação entre o trabalho realizado nas IES e o capital. Em outras palavras, faz com que o trabalho acadêmico e a pesquisa científica e tecnológica ganhem as cores do interesse privado, criando uma massa de FT nas universidades apta a ser aproveitada pelas empresas.

As universidades investem na produção acadêmica, fiscalizada por órgãos como o CNPq, Capes, entre outros, e valoriza a quantidade de artigos publicados e não sua qualidade. Observamos que na lógica da competitividade acadêmica a pesquisa “teórica” não tem sido considerada atrativa pois não gera lucro imediato. Meznik (2012, p.81) discorre que o investimento em pesquisa na universidade pública tem como objetivo buscar inovações para o mercado:

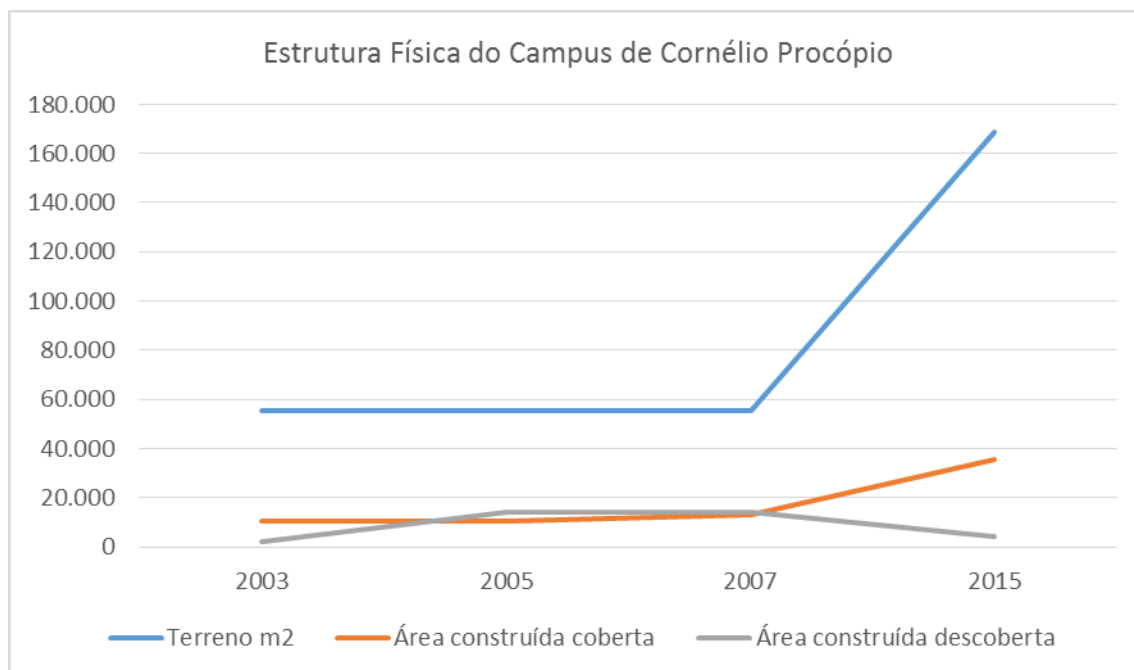
[...] a universidade através da pesquisa, passou a ser vista como responsável por acompanhar todas as mudanças ocorridas na sociedade e proporcionar novos conhecimentos, através dos quais possibilite sempre ao mercado uma posição de vantagem competitiva.

Pessoa (2011) e Trevizan (2014) também compreendem que as pesquisas vão ao encontro do setor produtivo,

As pesquisas são pautadas pelas necessidades do setor produtivo, deixando-se de lado o caráter público do trabalho. A produção científica é considerada uma força produtiva e como tal, determinada pela racionalidade capitalista (TREVISAN, 2014, p.40).

Outra meta estabelecida por meio do REUNI foi o investimento para a ampliação física da UTFPR e, conseqüentemente, a aquisição de novos equipamentos. No gráfico 5⁵³, podemos observar que, a partir de 2007, com a adesão ao REUNI, investiu-se na ampliação física e o campus de Cornélio Procópio reflete, em metros quadrados, o resultado deste investimento.

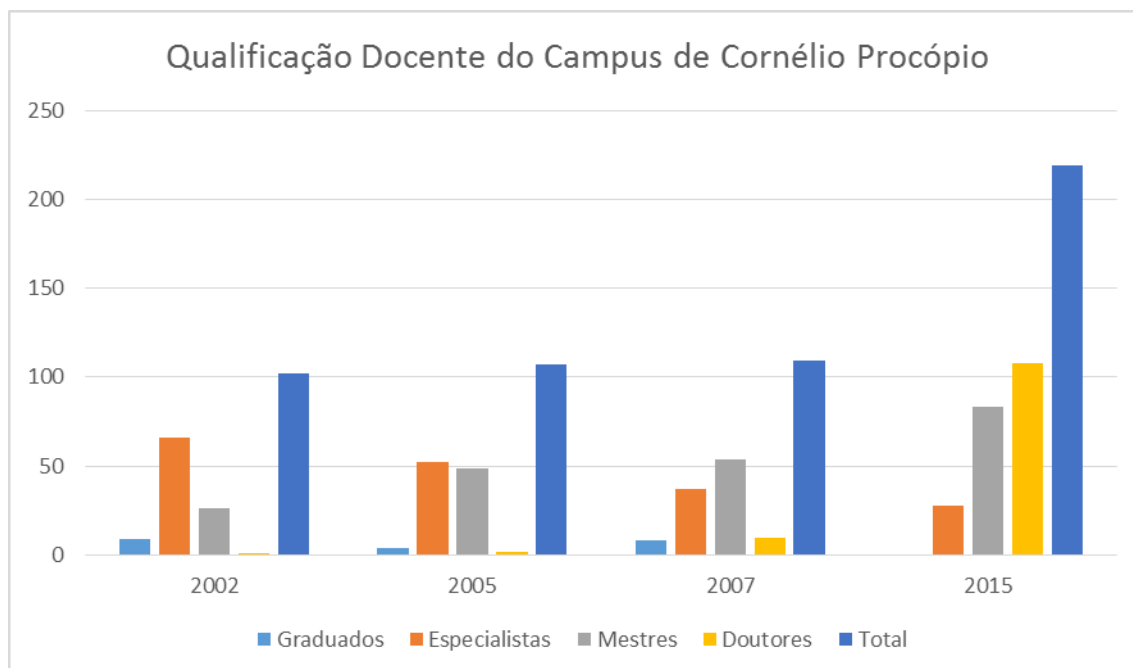
⁵³ Optamos por iniciar pelo ano de 2003, pois, em 2001 e 2002, o Relatório de Gestão não apresenta dados com a metragem de área coberta e descoberta. O ano de 2005, por ser o ano da transformação do CEFET-PR em UTFPR; o ano de 2007, pela adesão ao REUNI e 2015, por ser o marco temporal final da nossa análise, a fim de constituirmos uma linha do tempo.

Gráfico 5 – Estrutura Física do Campus de Cornélio Procópio

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados colhidos nos Relatórios de Gestão dos períodos de 2003, 2005, 2007 e 2015 – UTFPR.

A contratação de recursos humanos foi sendo realizada no decorrer dos anos, conforme a necessidade, por meio de concursos públicos. Estes novos docentes já entraram na instituição com uma titulação específica, exigida nos editais de concurso, além de se observar que a instituição sempre incentivou a qualificação docente na obtenção da titulação *Stricto Sensu* por meio de afastamentos para estudo e pelo incentivo na remuneração, o que refletiu em um aumento contínuo no número de mestres e doutores atuando na UTFPR.

Num comparativo com o número e titulação dos docentes lotados no campus de Cornélio Procópio, percebemos que, a partir do ano de 2005, com a transformação do CEFET-PR em UTFPR, há um aumento não só no número de docentes atuando no campus como também na titulação. Em 2015, docentes com doutorado já são a maioria no campus.

Gráfico 6 – Comparativo da qualificação Docente do Campus de Cornélio Procópio

Fonte: Dados elaborados pela autora, com base nos dados colhidos nos Relatórios de Gestão dos períodos de 2002, 2005, 2007 e 2015 – UTFPR.

Considerando todos os aspectos analisados no decorrer desta pesquisa, observamos o quanto foi investido para que a UTFPR se constituísse como universidade. O grande marco deste avanço, pela pesquisa que fizemos foi a adesão ao REUNI no final de 2007, que começou a mostrar resultados já em 2008. Com o REUNI, o governo pode exercer seu papel de regulador e acompanhar como ocorre a execução do programa nas universidades. Ravazoli (2011) comenta, porém, que a UTFPR aderiu ao REUNI com medo de não conseguir investimentos da União e, desta forma, comprometer a situação financeira da universidade. Para Cardoso (2009), é justamente no aspecto financeiro, por não ter um montante fixo a ser destinado anualmente, que a autonomia da UTFPR é comprometida. Sendo assim, a adesão ao REUNI foi crucial para o desenvolvimento da UTFPR como instituição de Educação Superior.

O investimento realizado pelo Governo Federal por meio do REUNI não foi à toa, posto que se trata de um investimento realizado em um nicho específico, em um público-alvo com vistas a gerar lucro para o país. É uma política focalizada exclusivamente para as Universidades Federais. Trevizan (2014, p. 66) ao discorrer sobre o REUNI, salienta que,

A implementação desse programa tem como centralidade introduzir um novo modelo de organização e gestão nas universidades públicas, fundamentado no paradigma gerencialista de administração via contratos de gestão, com vistas a ajustar essas instituições à lógica produtivista de privatização e mercantilização de bens e serviços acadêmicos.

O que faz, segundo Oliveira (2011, p.86), que as universidades se ajustem às regras impostas pelo mercado,

A reorganização da educação superior parece ter uma finalidade clara: o ajustamento das universidades a uma nova orientação política e uma nova racionalidade técnica. A nova orientação política, além dos aspectos já considerados, parece implicar uma indução, ou melhor, uma crescente subordinação das universidades às regras do mercado, mediante a competição pelo autofinanciamento, o que, provavelmente, poderá transformá-las em instituições ou empresas, preocupadas com a própria sobrevivência e/ou obtenção de dividendos (WARDE, 1997), e, ainda, alterar a identidade, o papel institucional, os compromissos sociais e a concepção de universidade pública.

Tais políticas são orientadas pelas ideologias neoliberais, que indicam que a educação deve servir para deslanchar o desenvolvimento dos países, no entanto, como serviço não exclusivo do Estado, submete-se ao financiamento privado.

Desta forma, a universidade nesta sociedade é a responsável por formar e qualificar a mão de obra do país com profissionais preparados para competitividade, flexíveis e com espírito empreendedor.

Esta concepção de sociedade tem efeitos diretos sobre os sistemas universitários: uma vez que o capital intelectual se torna força produtiva, a universidade ganha centralidade na nova economia, ainda que muitas vezes possa ser desviada de sua função social, no sentido da universalidade, da autonomia e do constituir-se bem público (SOUZA, J. F., 2013, p. 21).

O Governo tem interesse em amenizar a luta de classes, sem, no entanto, modificar a estrutura dual da sociedade, pois esta é sustentada pela desigualdade econômica, segundo a qual, muitos têm que trabalhar para sustentar o luxo de poucos. Azevedo (2011, p. 183) faz uma crítica sobre a política compensatória perpetuada, principalmente no governo Lula:

Em se tratando de “políticas educacionais”, considera-se pertinente salientar que essas estão referidas à viabilização de capacitações direcionadas aos excluídos com vistas a sua inserção no mercado de trabalho, como se a partir dessa ação fosse possível resolver os problemas das desigualdades

sociais, num passe de mágica, e obscurecendo os verdadeiros contornos de uma sociedade capitalista de viés economicista, como a escassez do emprego, a informalidade, o aprofundamento da segmentação e da hierarquização do trabalho.

Frigotto (2009) utiliza-se da terminologia “nacional desenvolvimentismo” para explicar este tipo de política que não busca romper com a sociedade capitalista posta e sim manter de modo hegemônico a dualidade estrutural da sociedade. “E o que é nacional desenvolvimentismo? É um processo para amenizar os conflitos sociais, concedendo alguns ganhos à classe dos trabalhadores, mas ao mesmo tempo cooptando-a no sentido de neutralizar as suas lutas mais radicais” (FRIGOTTO, 2009, p. 15).

E é buscando não nos acomodar ao que muitas vezes nos parece até ser a única solução, que devemos pensar numa Universidade Tecnológica que, como qualquer outra, produza e dissemine conhecimento, mas que volte o seu ensino para a sociedade, considerando todas as suas contradições, considerando que o conhecimento tecnológico e o seu domínio devem ser apropriados por todos e não se restringir a poucos. Defendemos, também, um ensino amplo, que contemple todos os saberes e não apenas o especializado, senão vamos enganar a nós mesmos como sociedade, como educadores, pois, ao não questionarmos a formação que estamos promovendo, somos cúmplices de um Estado que nos quer para disseminar e aplicar as suas ideologias lucrativas e inserir, cada vez mais, o privado dentro do que deveria ser público.

4 CONCLUSÃO

Esta pesquisa mostra uma ampla expansão da Educação Superior, principalmente da educação tecnológica, destacando as políticas implementadas pós 1990 e a forma como a Educação Superior vem servindo aos interesses do Estado.

A proposta foi analisar a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus de Cornélio Procópio – a partir das reformas educacionais dos anos de 1990. Para tanto, buscamos responder às seguintes questões: Como ocorreu a redefinição da Educação Superior diante das reformas educacionais dos anos de 1990? Como a Rede Federal de Educação Superior passou a constituir-se neste processo? Quais elementos políticos, econômicos e educacionais nortearam a constituição da UTFPR? Que alterações ocorreram no CEFET de Cornélio Procópio com a transformação em Universidade Tecnológica?

Pretendendo atingir o proposto, buscamos compreender a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus de Cornélio Procópio –. Este processo implicou a discussão do papel do Estado na sociedade capitalista para compreender as reformas educacionais na Educação Superior pós 1990. Em vista disso, foram analisados os Planos de Governo FHC, Lula e Dilma e as políticas implementadas para Educação Superior em cada gestão, num processo de análise da produção e reprodução da realidade humana – histórica e social -.

Compreendemos que as políticas implementadas após 1990 vão ao encontro das mudanças da sociedade atreladas à uma política neoliberal, que, em certa medida, direcionaram as alterações na universidade. Tais políticas, reforçaram o papel da universidade, e preconizam, a cooperação com o mundo do trabalho, considerando o desenvolvimento econômico do país. Neste sentido, entendemos que as alterações educacionais, assim com as alterações que influenciaram a transformação do CEFET-PR em UTFPR não estão descoladas das alterações que ocorrem no sistema social, político e econômico mais amplo.

Do octênio FHC, observamos a efetivação das políticas neoliberais com a reforma do Estado, e disseminação da ideologia empresarial na educação, com redução de custos, cobrança pela produtividade e flexibilização. O governo FHC

primou pela expansão universitária privada em detrimento da expansão da pública. Também criou arcabouços jurídicos que facilitaram a participação do setor privado no setor público, por meio de financiamentos. Tal mecanismo tornou a Educação Superior pública refém de recursos advindos do setor privado em troca do conhecimento ali produzido.

Os dois mandatos de Lula não romperam com a estrutura estabelecida no governo FHC como havia sido prometido. Ao contrário, reforçaram o que já tinha sido implementado, embora Lula tenha seguido a linha definida pela Terceira Via, de conciliar os interesses do Estado com os interesses da sociedade civil. Neste sentido, primou por uma política mediada por políticas sociais. Na Educação Superior, podemos destacar o REUNI, implantado em 2007, com vistas à expansão da Educação Superior Federal. Tal programa promoveu tanto o aumento no número de vagas nas Universidades Federais, gerando a ampliação de oportunidades de ingresso na Educação Superior, como também sua ampliação física, que resultaram em novos campi, principalmente no interior do país, promovendo, desta forma, o desenvolvimento de regiões economicamente fragilizadas. Ocorreram, ainda, contratação de recursos humanos, estabelecimento de metas de desempenho para as Universidades Federais e uma reestruturação curricular, pautada na flexibilidade acadêmica, que possibilitou a mobilidade estudantil, em âmbito interno e externo.

Foi no governo Lula que o CEFET-PR passou pela transformação em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e, compondo, mais tarde, o rol da Rede Federal.

No governo Dilma, não destacamos grandes mudanças em relação às políticas implementadas na gestão Lula e sim, continuidade dos programas. É possível apontar, no entanto, a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014/2024, o Programa Ciências Sem Fronteiras e a Lei de Cotas para o Sistema Federal de Ensino Superior. O PNE e o Programas Ciências Sem Fronteiras acabaram “perdendo-se no meio do caminho” devido a cortes com gastos públicos realizados no período.

Cumprir destacar a importância de ações governamentais como o REUNI, Programa Ciências sem Fronteiras, Bolsas Permanência, entre outros, para o acesso e permanência do aluno na Educação Superior, mesmo sendo programas de políticas amenizadoras, que não modificam a conjuntura dualista da sociedade.

Trata-se de oportunidade para aqueles que, provavelmente, não teriam a chance de concluir a formação superior. Porém, no entanto, este processo mostra que a universidade tem seguido numa linha de defesa do mercado, formando profissionais qualificados para as demandas específicas de mão de obra e propiciando pesquisas direcionadas ao interesse do setor privado, mas que agregam o valor social ao disponibilizar vagas para muitos que não teriam esta oportunidade.

Diante da análise dos governos FHC, Lula e Dilma, constatamos que a Educação Superior ganhou destaque nas políticas públicas, numa tendência à formação que atendesse às demandas de mão de obra que possibilitassem o desenvolvimento do mercado de trabalho e do modo de produção capitalista.

A Rede Federal é constituída, neste sentido, atendendo ao investimento em cursos e instituições voltados ao desenvolvimento científico e tecnológico dirigido ao mercado. Dentro deste contexto de valorização do ensino, entram as pesquisas realizadas no âmbito universitário que, dependentes de financiamento privado, sujeitam-se a pesquisar/criar/produzir, de acordo com os interesses financeiros de seus patrocinadores.

A instituição, hoje com a nomenclatura de Universidade Tecnológica Federal do Paraná, desde os seus primórdios, foi criada para formar mão de obra para o mercado de trabalho, e, como universidade, aprofundou este modelo, embora tendo passado a investir numa formação tecnológica, com objetivos econômicos e sociais. Ressaltamos que a constituição da UTFPR foi oportunizada por um trabalho que já vinha sendo construído com o intuito da transformação de CEFET-PR em UTFPR, assim, a UTFPR, na sua transformação já contava com uma estrutura consolidada, diferentemente dos Institutos Federais.

Com base nos documentos institucionais analisados da UTFPR, constatamos uma universidade que se assemelha ao setor empresarial, que adota uma administração gerencial, com redução de custos, programas de gestão de qualidade, com sua produção intelectual direcionada aos acordos firmados com empresas privadas e com um ensino tecnológico voltado ao âmbito do seu uso e não da sua totalidade.

Tais características também são observadas na UTFPR Cornélio Procópio, um campus que avançou muito em comparação ao que era como Unidade Descentralizada do Centro Tecnológico Federal do Paraná – CEFET-PR. Isso porque, atualmente, o campus Cornélio Procópio é destaque na região norte do

Paraná. Sua ampliação física, que resultou no aumento no número de vagas e na criação de novos cursos, favoreceu a vinda de muitos alunos oriundos de outras regiões, que alavancaram o comércio e, principalmente, o setor imobiliário da cidade, contribuindo, também, com algumas empresas da região, pois muitos deles acabam integrando seu quadro funcional. Outro avanço notável na constituição da UTFPR campus Cornélio foi a qualificação docente, visto que, hoje, a maioria dos docentes possui a titulação de doutorado, o que traz um retorno para instituição, pois estes encabeçam a pós-graduação, grupos de pesquisa, o Hotel Tecnológico e as incubadoras de Inovações.

Com base nesta pesquisa, consideramos que a UTFPR se constituiu, não só como a única Universidade Tecnológica do Brasil, mas também como provedora de mão de obra específica e de pesquisa direcionadas ao mercado de trabalho o que, conseqüentemente, pode ajudar a promover transformações sociais.

Nossa pesquisa buscou questionar este atrelamento acrítico ao setor produtivo, com o intuito de não descartar toda história da UTFPR e seus avanços, e sim de chamar atenção para a necessidade de voltar os cursos nela ofertados para uma formação integral e desenvolver os projetos e pesquisas que possam atender à sociedade como um todo e não ao setor privado, que visa apenas o lucro.

A universidade deve voltar o conhecimento ali produzido para o bem comum, para que o aluno ali formado possa, sim, ser inserido no mercado de trabalho, posto que vivemos numa sociedade capitalista, e o trabalho gera o sustento do indivíduo, mas que este aluno também possa compreender e questionar todo o processo que envolve a produção intelectual e a quem, hoje, esta produção vem servindo.

Defendemos uma sociedade que não reproduza os direcionamentos neoliberais, defendemos uma universidade que dissemine o conhecimento, que acompanhe o desenvolvimento social, mas que não se perca do essencial, do necessário, ou seja, da educação a serviço do homem e não apenas do mercado. Necessitamos de uma universidade que supere o ensino voltado tão somente para a qualificação do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; SILVA, Sidney Reinaldo da. A perspectiva epistemológica de Gramsci e a pesquisa de políticas educacionais. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 27-54.
- AMORIM, Monica Maria Teixeira. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 2013. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- ANDRADE, Marcelo. Entrevista com Marcelo Andrade (PUC-RJ). Série "Conquistas em Risco". **Boletim Anped**, Ano 5, n. 20, maio 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-marcelo-andrade-puc-rj-serie-conquistas-em-risco>>. Acesso em: 18 de julho de 2016.
- ARRUDA, Ana Lucia Borba de; GOMES, Alfredo Macedo. Democratização do acesso à educação superior: o REUNI no contexto da prática. 2012. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, 2012. p. 1-16. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 5 jul. 2015.
- AZEVEDO, Luiz Alberto de. **De CEFET a IFET: cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação e Tecnologia de Santa Catarina: gênese de uma nova institucionalidade?** 2011. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- BARBALHO, Maria Goretti Cabral. **Políticas para a educação superior no período de 1995 a 2006: a (re) configuração do ensino superior no Rio Grande do Norte**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino, Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. Educação superior, internacionalização e qualidade: AHELO: ENADE global ou pisa da educação superior?. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015. p. 1-17. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 5 dez. 2015.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. O NUPES e a avaliação da educação superior: concepções, propostas e posicionamentos públicos. 2010. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos>>. Acesso em: 5 dez. 2015. p. 1 -16.
- BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latinos americanos**. 1994. Disponível em: <<http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da Universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008.

BRANDÃO, Marisa. Educação profissional e ensino superior: do governo FHC ao governo Lula. **Cadernos Cemarx**, Campinas, n. 6, p. 189-204, 2009. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/cemarx/article/viewFile/1099/782>>. Acesso em: 29 out. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PEC 395/2014**. Altera a redação do inciso IV do art. 206 da Constituição Federal, referente à gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. 2014a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=611966>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Plurianual (2012-2015)**. Lei nº 12.593 de 18 de janeiro de 2012. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/orcamentobrasil/ppa>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE-2011/2020)** – Projeto de Lei nº 8.035/2010. Brasília, 2011. (Série ação parlamentar, n. 436). Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/projeto_de_lei_do_plano_nacional_de_educacao_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 4 ago. 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 4 ago. 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e de outras providências. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 4 ago. 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014b. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 4 ago. 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 4 ago. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2 dos art. 36, 39-42 da Lei Federal nº. 9.394 de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 31 out. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.563, de 11 de outubro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, e dá outras providências. 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5563.htm>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. (Publicação Original). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005**. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Brasília, 2005b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11184-7-outubro-2005-538819-publicacaooriginal-35531-pl.html>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei [...], nos termos da Emenda Constitucional n. 85, de 26 de fevereiro de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003–2014**. 2014c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 8 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência para o Fórum Nacional de Educação Superior**. Brasília, 2009b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/forum-nacional-de-educacao-superior/documentos>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **História do Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>>. Acesso em: 22 jun. 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico**. Disponível em: <<http://institufederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 4 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de DESENVOLVIMENTO da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007d. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014d. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/reuni/diretrizes/Plano%20de%20Reestruturacao%20e%20Expansao%20das%20IFES%20-%20REUNI.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Nota Informativa nº 155 de 2015**. Utilização de vocábulo adequado para designação de área que compreende local uma instituição ou conjunto de instituições, de ensino ou de investigação científica ou tecnológica [...], para utilização no plural. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=20341-nota-informativa-155-2015-setec-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 fev. 2017.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Rodada de Doha da Organização Mundial do Comércio**. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/694-a-rodada-de-doha-da-omc>>. Acesso em: 11 ago. 2016c.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em:

<<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2016.

BRASIL. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. **O que é o REUNI**. 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25>. Acesso em: 4 ago. 2016.

BRASIL. Rede Federal. **Expansão da Rede Federal**. Brasília: MEC, 2016d. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 8 fev. 2016.

CANZIANI, Alex. **Proposta de Emenda à Constituição nº 395, de 2014**. Altera a redação do inciso IV do art. 206 da Constituição Federal, referente à gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1245688&filename=PEC+395/2014>. Acesso em: 20 jul. 2015.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Avança, Brasil**: Proposta de Governo 1998. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008a. Disponível em: <<http://www.bvce.org/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil**: Proposta de Governo 1994. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008b. Disponível em: <<http://www.bvce.org/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

CARDOSO, Osney Marcos. **Gestão democrática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. 2009. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2009.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. 2006. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Uma análise crítica do financiamento do PROUNI: instrumento de Estímulo à iniciativa privada e/ou democratização do acesso à Educação superior?. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal, 2011. p.1-20. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=category&id=47&Itemid=59>. Acesso em: 5 dez. 2015.

CASTANHO, Sérgio E. M. Educação superior no século XXI: discussão de uma proposta. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1105T.PDF/>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

CHAVES, Vera Lucia Jacob et al. Manutenção e financiamento da educação superior. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2001. p. 1-16. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

COLIGAÇÃO “PARA O BRASIL SEGUIR MUDANDO”. **Os 13 Compromissos Programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://deputados.democratas.org.br/pdf/Compromissos_Programaticos_Dilma_13%20Pontos_pdf>. Acesso em: 22 jun. 2016.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. **Lula de novo com a força do povo** – Programa de governo 2007 a 2010. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/uploads/Programa_de_governo_2007-2010.pdf>. Acesso em: 13 maio 2015.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. **Um Brasil para todos: Crescimento, Emprego e Inclusão Social** – Programa de governo 2003 a 2006. São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://novo.fpabramo.org.br/uploads/programagoverno.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; SILVA JUNIOR, J. R. **Educação superior e Trabalho Docente: a configuração da Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2013. Relatório de pesquisa.

DANTAS, Éder; SOUSA JUNIOR, Luiz de. Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/trabalhos.html>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões Estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03>>. Acesso em: 20 jul.2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: _____. **Políticas e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003. p. 117-135.

DOURADO, Luiz Fernando; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 34., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2001. p. 1-18. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: COLÓQUIO A PESQUISA EM TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 2009, Belém. **Anais...** Belém: UFPA, 2009. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/index.php/trabalhos-em-eventos/>>

viewdownload/25-trabalhos-em-eventos/120-apontamentos-para-o-trabalho-com-documentos-de-politica-educacional.html>. Acesso em: 25 jul. 2013.

FERREIRA, Suely. Reforma da educação superior no Brasil e na Europa: em debate novos papéis sociais para as universidades. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/reformadaeducacaosuperior.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

FERREIRA, Suely. **Universidade do Século XXI: concepções, finalidades e contradições**. 2009. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. Expansão, Interiorização e Alterações nas Universidades Federais no contexto do desenvolvimento. In: FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Universidades Públicas: mudanças, tensões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2016. (Série Educação Geral, Superior e Formação Continuada do Educador).

FLACH, Ângela. Os cursos de formação de professores no Instituto Federal do Rio Grande do Sul: algumas considerações iniciais. In: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped_sul_2012/trabalhos_aprovados>. Acesso em: 8 fev. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Pátria Educadora I. Blog Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, 23 abr. 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/04/23/patria-educadora-i/>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Universidade Tecnológica face ao projeto de nação e educação. In: FAGUNDES, Edson; LUZ, Nanci Stancki da (Org.). **Universidade tecnológica, política educacional e organização dos trabalhadores**. Curitiba: SUNDUTF-PR, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n.46, p. 235-254, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto nº 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, ano 3, n. 3, p. 1-26, 2005. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/CIAVATTAFRIGOTTORAMOS.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2016.

GOMES, Alfredo Macedo. Identidades discursivas público-estatal e privado mercado: desafios teóricos ao campo da educação superior?. 2006. In: REUNIÃO CIENTÍFICA

DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006. p.1-17. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/trabalhos.html>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

GUIMARÃES, André Rodrigues. Trabalho docente e concepções de universidade: materialidades da reforma da educação superior na UFPA. 2015. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015. p.1-17. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo: Loyola, 1994.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: O breve século XX: 1914–1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

IBGE. **Cidades:** Cornélio Procópio. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=410640>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

INEP. **Censo da educação superior 2013:** resumo técnico. Brasília, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

IPARDES. **Caderno Estatístico Município de Cornélio Procópio.** Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=86300&btOk=ok>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

IPARDES. **Perfil Avançado do Município de Cornélio Procópio.** Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=218&btOk=ok>. Acesso em: 28 jun. 2016.

KOLB, Carlos Walter. **Impactos econômicos e sociais da instalação de unidades da UTFPR em municípios do interior do Paraná.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Planta, 2004.

LEITE, José Carlos Corrêa (Org.). **UTFPR: uma história de 100 anos.** 2. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. As transformações técnico-científicas, econômicas e políticas. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza

Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. p. 69-119.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A Universidade Tecnológica e sua relação com o Ensino Médio e a Educação Superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETS. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; TAVARES, Adilson Gil (Org.). **Universidade Tecnológica**: concepções, limites e possibilidades. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006.

LIMA, Claudia Gonçalves de. **Educação superior no Brasil no limiar do século XXI**. 2011. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Financiamento da educação superior brasileira nos anos de neoliberalismo. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006. p.1-15. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reforma universitária do governo Lula: o relançamento do conceito público não-estatal. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **Reforma universitária no governo Lula**: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004. p. 23-46.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. In: LUCENA, Carlos; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). **Trabalho e educação no século XXI**: experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012. p. 99-126.

LORENZET, Deloize. **A expansão da educação superior brasileira**: o tensionamento entre o público e o privado. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

MANCEBO, Deise. Avaliação na educação superior, estado e produção de subjetividades. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2001. p.1-18. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

MANCEBO, Deise. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3726.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2016.

MANCEBO, Deise. Entrevista com Deise Mancebo (UERJ). Série "Conquistas em Risco". **Boletim Anped**, Ano 5, n.20, maio 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-deise-mancebo-uerj-serie-conquistas-em-risco-expansao-do-ensino-superior>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MASSON, Gisele. Orientações para o desenvolvimento de investigações em políticas educativas a partir da Teoria Marxista. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 55-76.

MAUÉS, Olgaíses. A educação superior no plano nacional de educação, 2011-2020: a proposta do executivo. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=category&id=47&Itemid=59>. Acesso em: 5 dez. 2015.

MAUÉS, Olgaíses. A expansão e a internacionalização da educação superior. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

MAUÉS, Olgaíses; SOUZA, Michele Borges de. A expansão da educação superior no Brasil e as políticas de formação de professores. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2013. p.1-17. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. REUNI: uma nova regulação para a expansão da educação Superior pública ou um maior controle das universidades Federais?. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, 2012. p.1-16. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

MELO, Lívia Veleda de Sousa e; SOUSA, José Vieira de. Democratização do acesso à Educação Superior: o caso da Universidade de Brasília – Campus de Planaltina. 2009. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2009. p.1-15. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/trabalhos.html>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lucia Maria W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-192.

MENDES, Maria Alice Passos. **Os cursos superiores de tecnologia na fronteira entre a educação profissional e a educação superior: o forjamento do sujeito trabalhador especializado**. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

MEZNEK, Ivone. **A universidade brasileira no período de 1960 a 2000: a influência empresarial em questão**. 2012. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da "miséria": particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. 2011. 320 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MORAIS, Frederico Dourado Rodrigues. **A relação entre escola e trabalho na lógica do capital**: os cursos superiores em tecnologia no Brasil em debate. 2011. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

NASCIMENTO, Thiago José Andrade. **Sobre o Estado moderno**: uma análise das concepções de Estado de Karl Marx e Antônio Gramsci. 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NEVES, Lucia M. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lucia M. Educação no Brasil de hoje: determinantes. In: _____. **Educação e Política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 11-38.

NEVES, Lúcia Maria. A reforma da educação superior e a formulação de um novo intelectual urbano. In: NEVES, Lúcia Maria; SIQUEIRA, Ângela C. **Educação superior**: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006. v. 1, p. 81-106.

OLIVEIRA, Crispiano Carneiro de. **Educação superior pública na Bahia Pós-LDB/96**: expansão e financiamento 1995/2009. 2011. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

OLIVEIRA, Dalila A. A. Gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, A. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001. p. 91-112.

OLIVEIRA, João Ferreira. A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das Universidades Federais: o caso da universidade Federal de Goiás (UFG). In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

OSTAPIV, Fabiano; RIGAILO, Cléber. Tentativas e erros no projeto dos cursos superiores de tecnologia no Brasil. In: FAGUNDES, Edson; LUZ, Nanci Stancki da (organizadores). **Universidade Tecnológica, política educacional e organização dos trabalhadores**. Curitiba: SINDUTF-PR, 2009. p. 46-65.

OTRANTO, Celia Regina. A política de educação profissional do governo Lula: novos caminhos da educação superior. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=category&id=47&Itemid=59>. Acesso em: 5 dez. 2015.

OTRANTO, Celia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006. p. 1-19. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

PAULANI, Leda Maria. **Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAULANI, Leda Maria. Capitalismo financeiro, estado de emergência econômico e hegemonia às avessas no Brasil. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (Org.). **Hegemonia às avessas: economia política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010. p.109-136.

PERONI, Vera M.V. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v.19, n. 40, p. 215-227, maio/ago., 2010.

PERONI, Vera. Entrevista com Vera Peroni (UFRGS). Série "Conquistas em Risco". Defesa da Educação Pública. **Boletim Anped**, ano 5, n. 20, maio 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/vera-peroni-ufrgs-serie-conquistas-em-risco-defesa-da-educacao-publica>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

PESSOA, Joseneide Souza. **As relações entre o público e o privado no processo de expansão do ensino superior no Brasil: democratização ou mercantilização?** 2011. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

PIRES, Luciene Lima de Assis. **A criação de universidades tecnológicas no Brasil: uma nova institucionalidade para a educação superior**. 2005. 303 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

PIRES, Marcos Cordeiro. A "Nova Ordem Mundial" e o Consenso de Washington. **Revista Novos Rumos**, Marília, ano 21, n. 45, p.20-29, 2006. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2123>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

PÓS-GRADUANDO. Capes anuncia corte de 75% da verba de custeio da Pós-Graduação no país. **Pós-Graduando' Blog**, 10 jul. 2015. Disponível em: <<http://posgraduando.com/capes-corte-verba-custeio-pos-graduacao/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PRAXEDES, Luciana Amaral. **A Formação para o Trabalho em cursos superiores de tecnologia**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2014.

RAMOS, Marise N. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. 2008. Disponível em: <http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

RANGEL, Poliana Viana. **A formação de tecnólogos no Brasil: uma análise documental**. 2011.196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2011.

RAVAZOLI, Marcia Luzia Rossi. **A expansão na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, antes e depois da implantação do REUNI (programa de apoio a planos de reestruturação e**

expansão das universidades federais). 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

REAL, Giselle Cristina Martins. Impactos da política de avaliação na educação superior brasileira: um foco na questão da qualidade. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008. p.1-16. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/trabalhos_gt.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

REIS, Marcia Santos Anjo. **Expansão e Interiorização da Educação Superior: o caso singular do município de Jataí-GO**. 2014. 417 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

RIBEIRO, Maria das Graças M. Crise do capital, neoconservadorismo e educação superior. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2000. p.1-17. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Políticas de avaliação institucional da educação superior: o caso da UFPA. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008. p.1-15. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/trabalhos_gt.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

RODRIGUES, Viviane de Souza. **O REUNI como estratégia da contra-reforma da educação superior**. 2011. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “provão II” ou a reedição de velhas práticas?. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2009. p.1-18. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/trabalhos.html>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

ROUSSEF, Dilma Vana. Discurso de Posse. In: BRASIL. Câmara dos Deputados. **Íntegra do discurso de posse da presidente Dilma Rousseff no Congresso**. Brasília: Agência Câmara Notícias. 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/480013-INTEGRA-DO-DISCURSO-DE-POSSE-DA-PRESIDENTE-DILMA-ROUSSEFF-NO-CONGRESSO.html>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

ROUSSEFF, Dilma Vana. **Mais Mudanças, Mais Futuro**. Programa de Governo. 2014. Disponível em: <<https://www.pt.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Prog-de-Governo-Dilma-2014-INTERNET1.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005. p. 223-270.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 100, Esp., p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf> >. Acesso em: 20 maio 2016.

SCHALLENBERGER, Erneldo. Uma universidade multicampi. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; TAVARES, Adilson Gil (Org.). **Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades**. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. O banco mundial e a educação superior: revisando teses e posições?. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1111t.PDF>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. O modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez., 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalha Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 26 abr. 2015.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. A educação como ferramenta do capital e instrumento de conformação na reprodução social. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: Trabalho, educação e sociabilidade, 7., 2010, Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 2010. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Ana_Lucia_Ferreira_da_Silva_Eliane_e_Marleide_educacao_ferramenta_capital.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; CARVALHO, Lorena Sousa. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista em Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 211–239, set./dez. 2014.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades e rupturas (1995-2010) estudo comparado Brasil e Portugal**. 2011. 439 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

SORGI, Fernando Antonio. **Desenvolvimento Econômico Regional: um estudo do Norte Pioneiro do Paraná – Microrregião de Cornélio Procópio**. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SOUZA, José dos Santos. A educação profissional no contexto da reengenharia institucional da política pública de trabalho, qualificação e geração de renda: novos e velhos mecanismos de manutenção da hegemonia burguesa no Governo FHC. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 11, n. 16, 2013. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em: 26 set. 2015.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOUZA, Juliana Brito de; PEIXOTO Maria do Carmo de Lacerda. Política de expansão dos cursos superiores de tecnologia: nova face de educação profissional e tecnológica. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

SOUZA, Juliana de Fatima. **Redes de Universidades - novos espaços de articulação e/ou decisão no campo da educação superior pública brasileira**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SOUZA, Thaís Godoj; LARA, Angela Mara Barros. O Papel do Estado em documentos de Política Educacional: A visão de Agências Multilaterais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 1, p. 151-168, jan./jun. 2013. Disponível em: <www.editora.unoesc.edu.br>. Acesso em: 20 ago. 2015.

TAVARES, Adilson Gil. Universidade Federal do Paraná: as influências dos Organismos Internacionais – avanços e retrocessos nas questões didático-pedagógicas. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; TAVARES, Adilson Gil (Org.). **Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades**. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006. p. 101-115.

TONET, Ivo. **Educação e formação humana**. 2006. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

TREVIZAN, Edevania. **Implementação do REUNI na UTFPR e as particularidades do campus de Medianeira**. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado - Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências Marília, 2014.

UNESCO. Conferência Mundial Sobre Ensino Superior. **As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Paris: UNESCO, 2009. (Comunicado 8 jul.). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192>. Acesso em: 28 mar. 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%>

C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 12 ago. 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior para o século XXI: Visão e Ação**. Paris, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

UTFPR. **Documentos do Plano de Reestruturação e Expansão da UTFPR REUNI**. Curitiba, 2007a. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/doisvizinhos/reuni/pasta1/projeto-reuni-proposto-pelo-mec>>. Acesso em: 26 out. 2016.

UTFPR. **Foto noturna do Campus Cornélio Procópio**. Cornélio Procópio, 2010a. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/cornelioprocopio/o-campus/historico/campus/imagens/DSC0827.JPG/view>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

UTFPR. **Meio eletrônico**. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

UTFPR. **Plano de desenvolvimento institucional: 2013-2017**. Curitiba, 2013a. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/pdi-2013-2017/plano-de-desenvolvimento-institucional-2013-2017/view>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

UTFPR. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Curitiba, 2007b. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/projeto-politico-pedagogico-institucional-1/projeto-politico-pedagogico-institucional/view>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

UTFPR. **Regimento Geral da Universidade Tecnológica Federal do Paraná: aprovado pelo COUNI - Deliberação no 07/2009, de 05-06-2009**. Curitiba, 2009a. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/regimento-geral>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

UTFPR. **Relatório de Gestão 2001**. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/relatorios-de-gestao/relatorio2001.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

UTFPR. **Relatório de Gestão 2002**. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/relatorios-de-gestao/contas2002.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

UTFPR. **Relatório de Gestão 2003**. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/relatorios-de-gestao/Prestacao_de_Contas_Cefet_2003.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

UTFPR. **Relatório de Gestão 2004**. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/relatorios-de-gestao/prestacaodecontas2004.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

UTFPR. **Relatório de Gestão 2005**. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/relatorios-de-gestao/prestacaodecontas2005.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

UTFPR. **Relatório de Gestão 2006**. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/relatorios-de-gestao/prestacaodecontas2006.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

UTFPR. **Relatório de Gestão 2007**. 2007c. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/relatorios-de-gestao/relatorio2007.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

UTFPR. **Relatório de Gestão 2008**. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/relatorios-de-gestao/relatorio_2008_versao_couni.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

UTFPR. **Relatório de Gestão 2009**. 2009b. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/relatorios-de-gestao/RG2009.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

UTFPR. **Relatório de Gestão 2010**. 2010b. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/relatorios-de-gestao/RG_2010.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

UTFPR. **Relatório de Gestão 2011**. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/relatorios-de-gestao/relatorio_gestao_2011_UTFPR.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

UTFPR. **Relatório de Gestão 2012**. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/relatorios-de-gestao/relatorio_gestao_2012_20130510.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

UTFPR. **Relatório de Gestão 2013**. 2013b. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/relatorios-de-gestao/relatorio_utfpr_2013_VFinal.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

UTFPR. **Relatório de Gestão 2014**. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/relatorio-de-gestao/2014_relatorio-de-gestao>. Acesso em: 12 set. 2016.

UTFPR. **Relatório de Gestão 2015**. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/couni/portarias/Deliberao01_2016COUNI_RelatriodeGesto.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, p.96-107, 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302002008000007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 4 fev. 2017.

VIEIRA, Evaldo. A Política e as Bases do direito Educacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 9-29, nov. 2001.