

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CÂMPUS PATO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

JOZEANE IOP

**DINÂMICAS E MOVIMENTOS DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
PRESENÇA DA PÓS-GRADUAÇÃO (*STRICTO SENSU*) NO SUDOESTE DO
PARANÁ**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO
2014

JOZEANE IOP

**DINÂMICAS E MOVIMENTOS DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
PRESENÇA DA PÓS-GRADUAÇÃO (*STRICTO SENSU*) NO SUDOESTE DO
PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Desenvolvimento Regional – Área de Concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlize Rubin-Oliveira
Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Giovanna Pesarico

PATO BRANCO

2014

Dados Internacionais de Catalogação

I64d Iop, Jozeane
Dinâmicas e movimentos da expansão da educação superior :
presença da pós-graduação (*stricto-sensu*) no sudoeste do Paraná
/Jozeane Iop. – 2014.
121 f. : il.; 30 cm.

Orientador: Profa. Dra. Marlice Rubin-Oliveira.
Co-orientador: Profa. Dra. Giovanna Pizarico.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do
Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento
Regional. Pato Branco / PR, 2014.
Bibliografia: f.111– 121.

1. Educação superior - Paraná. 2. Educação – Políticas
3. Educação – aspectos sociais. I. Rubin-Oliveira, Marlice,
orient. II. Pizarico, Giovanna, co-orient. III. Universidade
Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-
Graduação em Desenvolvimento Regional III.Título.

CDD (22. ed.) 330

Ficha Catalográfica elaborada por: Leandro Pandini, 2014.

CRB – 9/1473

AGRADECIMENTOS

Neste momento minha garganta seca, lágrimas nos olhos, meu coração pulsa mais rápido. É o momento de recordar das pessoas que de uma maneira ou outra participaram deste caminhar e contribuíram para a realização do meu sonho de conquistar mais um degrau na formação educacional.

Chegou o tempo de recordar e agradecer...

Em um primeiro momento, à minha adorável filha Leticia Iop Dalsasso, que com todo o amor, carinho e paciência sempre esteve ao meu lado e compreendeu a relevância deste propósito para a minha, para as nossas vidas.

Aos meus pais, irmãos e demais familiares pela segurança e apoio, pelo zelo e pelos incentivos para prosseguir na minha carreira acadêmica.

À minha nobre orientadora Prof.^a Dr.^a Marlize Rubin de Oliveira, pela oportunidade, confiança, olhar carinhoso e a impecável dedicação, que estabeleceu num movimento de intenso compartilhamento do seu conhecimento e aprendizado.

À minha co-orientadora Prof.^a Dr.^a Giovanna Pezarico, pela disponibilidade incondicional, atenção e gentileza desde o início da construção do projeto que culminou nesta dissertação.

Aos professores mestres e doutores do PPGDR da UTFPR - Câmpus Pato Branco, que incentivaram e acreditaram nos frutos que poderiam me auxiliar acolher; sempre gentis para ouvir e esclarecer minhas dúvidas, neste período de quatro anos. Em especial, ao Prof.^o PhD. Edival Sebastião Teixeira pelo convite para a participação do primeiro processo de seleção e ser o incentivador na superação de meus limites.

Ao Prof.^o Miguel Angelo Perondi, coordenador do PPGDR pela compreensão e apoio no desenvolvimento deste estudo.

Aos professores da banca, Dr.^a Solange Araújo, Dr.^o João Alfredo Braidá e Dr.^a Maria de Lourdes Bernartt pelas contribuições com a minha pesquisa no exame de qualificação.

Aos meus queridos amigos, compadres que sempre me motivaram e compreenderam de forma positiva as minhas ausências.

Aos colegas do Programa, do grupo de estudos sobre Educação Superior e colegas de docência pelo apoio e por compartilhar das experiências e conhecimentos.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. (Paulo Freire)

RESUMO

IOP, Jozeane. **Dinâmicas e Movimentos da Expansão da Educação Superior e Presença da Pós-Graduação (Stricto Sensu):** No Sudoeste do Paraná. 2014. 107f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco.

Na história da institucionalização da Educação Superior, em especial no Brasil, as universidades ocupam centralidade na produção de conhecimento pela pesquisa e também na formação de pesquisadores e profissionais para atuar nos mais diferentes segmentos. Assim, esta dissertação buscou compreender a expansão da Educação Superior no contexto da Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) na região Sudoeste do Paraná, a partir de análises das dinâmicas e movimentos vinculadas aos contextos das políticas públicas da Educação Superior. Para tanto, o percurso teórico teve inicialmente a busca pela compreensão do contexto da Educação Superior, racionalidades e hegemonias dominantes e emergentes, ancorados principalmente nos estudos de Edgar Morin, Ricardo Rossato, Boaventura de Sousa Santos, Hélgio Trindade, Enrique Leff e Antony Giddens. O estudo teve como subsídio metodológico a pesquisa documental e princípios da análise de conteúdo. As análises ocorreram a partir de documentos oficiais, como os Documentos de Áreas da CAPES (Base 2013) e das Propostas dos Programas (Base 2012) de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) junto às instituições públicas (estaduais e federais) de Educação Superior da região em estudo. De tal maneira, buscou-se compreender o conceitos dos documentos estabelecendo categorias analíticas a partir dos conteúdos mais evocados. Nesse processo, foram identificadas cinco categorias: Finalidade, Diálogos Disciplinares, Internacionalização, Formação de Recursos Humanos e Inserção Regional. A partir dos estudos realizados foi possível observar que a Pós-Graduação *Stricto Sensu* na região Sudoeste do Paraná ocorreu na última década nas universidades públicas. Nesse movimento, as universidades ressignificam políticas de âmbito internacional e nacional que impulsionam as ações da Educação Superior para a interiorização e expansão, contribuindo para a verticalização da Pós-Graduação. A região possui hoje 34 IES públicas e privadas que contribuem no processo de desenvolvimento tanto nos aspectos educacionais, como sociais, econômicos e tecnológicos. Destaca-se a partir da pesquisa documental, que os Programas de Pós-Graduação em Engenharias, Zootecnia, Agronomia e de Desenvolvimento Regional firmam parcerias e convênios com instituições internacionais visando desenvolver produtos e otimizar processos. Os intercâmbios ocorrem com objetivo de buscar a capacitação de recursos humanos, praticados a partir dos diálogos de saberes e ampliação das pesquisas como instrumento de desenvolvimento dessa região. Observou-se nos Programas de Pós-Graduação de Educação, de Matemática e de Geografia, verticalização do ensino com ampliação das pesquisas junto aos processos pedagógicos de forma interdisciplinar. A Proposta do Programa do Mestrado de Engenharia de Produção e Sistema defende uma formação com perfil moderno e espírito empreendedor para a prestação de serviços na resolução dos problemas locais.

Palavras-chave: Pós-Graduação (*Stricto Sensu*), Políticas Públicas, Sudoeste do Paraná.

ABSTRACT

IOP Jozeane. **Dynamics and Movements of Higher Education Expansion and Presence of Graduate Studies (*Stricto Sensu*)**: In Southwest Of Paraná. 2014 107f. Dissertation - Graduate Program in Regional Development, Federal Technological University of Paraná, Pato Branco.

In the history of institutionalization of higher education, the university, especially in Brazil, universities occupy centrality in the production of knowledge through research and also in the training of researchers and professionals to work in different segments. Thus, this dissertation sought to understand the expansion of higher education in the context of Postgraduate (*Sensu Stricto*) in the Southwestern region of Paraná, from analysis of the dynamics and movements related to public policy contexts of higher education. Thus, the theoretical course was mainly based on the understanding of the history of Superior Education, rationalities and dominant hegemonies and emergent anchored mainly in studies of Edgar Morin, Ricardo Rossato, Boaventura de Sousa Santos, Héglio Trinity, Enrique Leff and Antony Giddens. The study was methodological allowance documentary research and principles of content analysis. The analyzes were based on official documents, such as documents Areas of CAPES (Base 2013) and Proposed Programs (Base 2012) Postgraduate (*stricto sensu*) with public institutions (state and federal) of higher education the study area. So, we tried to understand the concepts of the documents establishing analytical categories from more evoked content. In this process, five categories were identified: Purposes, Disciplinary Dialogue, Internationalisation, Human Resources Training and Regional Integration. From the studies it was observed that the Graduate *Stricto Sensu* in southwestern Paraná region occurred in the last decade in public universities. In this movement universities resignify international policies and national actions that drive the top to the internalization and expanding education, contributing to the verticalization of graduate school. In the year of completion of this study, the region now has 34 public and private institutions that contribute in the development process both in educational aspects, such as social, economic and technological. Stands out from the desk research, the Graduate in Engineering, Animal Science, Agronomy and Regional Development have signed partnerships and agreements with international institutions to develop products and optimize processes. Exchanges occur in order to seek the training of human resources, practiced from the dialogues of knowledge and expansion of research as a tool for development of this region. It was observed in the Programs of the Graduate Education in Mathematics and Geography, teaching with vertical expansion of research with the educational process in an interdisciplinary way. The Proposal Production and System Engineering Master's Program supports training with modern profile and entrepreneurial spirit to the provision of services in solving local problems.

Keywords: Graduate (*Stricto Sensu*), Public Policy, Southwest of Paraná.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMSOP	Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná
ANPED SUL	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APLs	Arranjos Produtivos Locais
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Superior
CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CES	Câmara da Educação Superior
CMES	Conferência Mundial de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPEA	Centro Pastoral Educacional e Assistencial Dom Carlos
CRES	Conferência Regional da Educação Superior
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ENLACES	Espaço de Encontro Latino-Americano
FACEPAL	Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas
FACIBEL	Faculdade de Ciências de Francisco Beltrão
FACICON	Fundação de Ciências Contábeis e de Administração de Pato Branco
FAFI	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FAPs	Fundações de Apoio à Pesquisa
FIES	Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORGES	Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países de Língua Portuguesa
GATT	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDETEP	Instituto de Desenvolvimento Tecnológico de Pesquisa e Inovação do Sudoeste do Paraná
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição da Educação Superior
IFES	Instituto Federal de Educação Superior
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
OECE	Organização Europeia de Cooperação Econômica
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do Trabalho do Atlântico Norte
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PICD	Programa Institucional de Capacitação de Docentes
PNE	Plano Nacional da Educação
PNPG	Programa Nacional de Pós-Graduação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEBRAE	Serviço Brasileiro de apoio às Micro e Pequenas Empresas
SIMEC	O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICS	Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná
UNIOESTE	Universidade do Oeste do Paraná

UTFPR Universidade Tecnológica Federal do Paraná
URI Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Documentos da Pesquisa de Campo	27
Quadro 02 – Categorias Analíticas.....	28
Figura 01 - Localização da região Sudoeste do Paraná, no Brasil e no Mundo	31
Figura 02 - Municípios da região Sudoeste do Paraná com Cursos de Pós-Graduação (<i>Stricto Sensu</i>)	35
Quadro 03 – Criação das Instituições Federais de Educação Superior no Brasil ...	76
Quadro 04 - Instituições da Educação Superior (presencial) na região Sudoeste do Paraná.....	79
Quadro 05 – Políticas Públicas governamentais no contexto nacional e internacional.....	84
Quadro 06 – Caracterização do Perfil dos Programas de Pós-Graduação (<i>Stricto Sensu</i>) da região Sudoeste do Paraná	87
Gráfico 01 – Quantidade de Cursos de Pós-Graduação (<i>Stricto Sensu</i>)	88
Quadro 07 - Programas de Pós-Graduação (<i>Stricto Sensu</i>) vinculados às Grandes Áreas da CAPES	88
Gráfico 02 - Percentual dos Cursos de Pós-Graduação (<i>Stricto Sensu</i>) vinculados às Grandes Áreas da CAPES.	89
Gráfico 03 – Panorama Geral dos Cursos de Pós-Graduação (<i>Stricto Sensu</i>) na região Sudoeste do Paraná.....	90

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. PERCURSO METODOLÓGICO	20
2.1 REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ: Lócus de Estudo	30
3. EDUCAÇÃO SUPERIOR: Um olhar histórico	37
3.1.EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO INTERNACIONAL	44
3.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	57
3.2.1 Políticas Públicas: dinâmicas e movimentos de expansão da Educação Superior no Brasil e região Sudoeste do Paraná	62
4. PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO (STRICTO SENSU): NA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ	86
CONCLUSÕES	107
REFERÊNCIAS	111

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa emerge da aproximação e sensibilização acerca das discussões sobre desenvolvimento regional, verificadas e compartilhadas em diferentes espaços no contexto da região Sudoeste do Paraná. Tais discussões sobre o tema têm evidenciado um campo de estudo polissêmico e complexo constituído a partir de múltiplas dimensões – social, cultural, ambiental, econômica, educacional entre outras. Diante disso, esta dissertação, propôs-se a analisar as dinâmicas e movimentos da expansão da Educação Superior no contexto da Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) na região Sudoeste do Paraná.

A opção da pesquisa com foco na Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) no contexto da região Sudoeste do Paraná, justifica-se devido ao entendimento de que esse está relacionado à trajetória mais ampla de construção do conhecimento a partir de experiências e vivências, tanto acadêmicas, como profissionais da pesquisadora. Nesta perspectiva, faz-se relevante a apropriação do conhecimento sobre os Programas Nacionais da Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) oriundos das políticas públicas educacionais como campo de análise. Tal estudo, enriqueceu sobremaneira a formação e atuação profissional da pesquisadora, como docente na Educação Superior na região em estudo.

Para fins de contextualização, o objeto de estudo, está sustentado na área da Educação Superior, compreendida historicamente como dimensão envolta em campos de disputas e representada por permanentes tensões políticas e de poder. No almejo dos objetivos propostos, os principais conceitos sobre as racionalidades hegemônicas, complexidades e racionalidades contempladas nessa dissertação, fundamentam-se em: Edgar Morin (2010), Ricardo Rossato (2005), Boaventura de Sousa Santos (2011), Héglio Trindade (1999), Enrique Leff (2010) e Antony Giddens (1991).

Entende-se que a universidade no Ocidente surge no período da Idade Média, século XII, na Europa. O que se apresenta é que desde o seu princípio até a atualidade no século XXI, a universidade se configurou atrelada ao desenvolvimento do Ocidente, para a renovação da economia, pelo crescimento urbano e pela aceleração das trocas.

No contexto brasileiro, constatou-se que as primeiras universidades não obedecem a um único modelo, ou seja, seguem pelo menos dois sistemas

pedagógicos e institucionais bem distintos – o alemão e o francês. Diante das concepções e finalidades da universidade quanto às premissas de pesquisa, ensino e extensão, são influenciados pelo modelo napoleônico e humboldtiano.

Uma das centralidades das universidades se dá pelo contexto da ativa participação da Pós-Graduação via *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) que se faz primordial ao impulsionamento do trabalho da pesquisa científica e tecnológica na sociedade brasileira e também à formação especializada.

Para Sousa Santos (2010), à universidade no século XX é atribuída a formação das elites com alta produção cultural, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos; e de outro lado à ela é imposta a formação da mão de obra qualificada a qual o sistema capitalista demanda para o mercado. Contudo, nas últimas décadas a universidade enfrenta novos desafios, ou seja, constitui-se a crise da hegemonia decorrente das transformações na produção do conhecimento científico. A crise institucional ocorre pela pretensão de impor modelos organizativos vigentes em outras instituições consideradas mais eficientes. É por fim, a crise da legitimidade, na perspectiva do autor, acontece na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos.

Com a finalidade de compreender a consolidação do sistema capitalista hegemônico, Sousa Santos (2010) propõe uma separação histórica, em três períodos que compreendem o final do século XIX até hoje, caracterizando a divisão a partir de sua articulação com a modernidade. O primeiro período, denominado capitalismo liberal, ocorre até finais do século XIX, consolidou a crise de hegemonia. O segundo período do capitalismo organizado, se deu nos finais do século XIX até os anos sessenta, quanto aconteceu a crise da legitimidade. E o terceiro período, o do capitalismo desorganizado, de finais dos anos sessenta até hoje, que configurou a crise institucional. De certo modo, a partir dessa divisão é possível compreender o universo pelo qual foram instituídas as universidades e suas complexidades decorrentes, como afirma o autor.

Contudo, a história da universidade exhibe a falta de investimentos dos estados nas universidades públicas e a globalização mercantil das universidades contemplam processos marcantes que levaram estas a repensarem a estrutura das instituições direta ou indiretamente, dependendo da época ou do país – condições políticas, sociais, culturais e econômicas.

Além disso, “a crise da universidade pública por via da descapitalização é um fenômeno global, ainda que sejam significativamente diferentes as suas consequências no centro, na periferia e na semiperiferia¹ do sistema mundial” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 22). No sistema mundial, o Brasil situa-se na semiperiferia, o que pode ser constatado no relatório do Banco Mundial de 2002, que aponta a necessidade de ampliação do mercado universitário, contudo sem aumentar os investimentos de recursos públicos para as universidades (BANCO MUNDIAL, 2010).

Há que se considerar, ainda, a expansão do mercado educacional presidido nos ideários do atual momento em que se vive em uma sociedade de informação, qualidade e velocidade da informação – fatores primordiais para a competitividade econômica. A economia baseada no conhecimento também exigiu a elevação do capital humano em suas capacidades cognitivas e aptidões. Tais fatores impõem às universidades o desafio, ainda que na perspectiva discursiva e de políticas públicas, de transformar e alterar o paradigma institucional, para que tenham plenas condições de atender as demandas estabelecidas pelo mercado capitalista.

A Educação Superior, nesse sentido, passou por transformações e mudanças, que para Cunha (2007, p. 151), tiveram como fatores determinantes e independentes os seguintes:

Um fator foi o aumento da procura do ensino superior produzido, por sua vez, pelas transformações econômicas e institucionais. Outro fator, este ideológico, foi a luta de liberais e de positivistas pelo “ensino livre” e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares.

Tais fatores estão inseridos no panorama atual, no qual o crescente fenômeno da globalização, de ordem econômica e social, vem trazendo mudanças de amplo impacto no contexto da educação, sendo necessário um conjunto de reformas educativas que regularizaram seus sistemas educativos. De acordo com a necessidade de adaptação às pressões externas, justificam-se o significativo

¹ [...] nas últimas três décadas, os movimentos e as lutas políticas mais importantes nos países centrais e mesmo nos países periféricos e semiperiféricos foram protagonizadas por grupos sociais congregados por identidades não diretamente classistas, por estudantes, por mulheres, por grupos étnicos e religiosos, por grupos pacifistas, por grupos ecológicos, etc. (SOUSA SANTOS, 2010, p. 40). O que de certa forma impôs a universidade se ocupar de temas até então não pesquisados por essa instituição.

questionamento e as modificações nos sistemas educacionais nacionais e internacionais.

Pode-se dizer, na perspectiva de Beech (2009), que a lógica dominante propulsora de uma série de mudanças, condiz com a globalização, a era da informação e as economias do conhecimento, e que os Estados nacionais latino-americanos não estavam em condições de controlá-las. As políticas educativas precisariam reformar os sistemas educativos estabelecidos para as sociedades do final do século XIX e início do século XX, modificando-os para adaptá-los às novas condições sociais.

Assim, na perspectiva de transição, a lógica assumida pelo processo visaria à reorganização da esfera educacional contemplando segmentos do Estado, da sociedade civil e do âmbito empresarial, tanto de produção, como de serviços. A Educação Superior passa então a observar e mapear as tendências que o mercado global especifica e incorpora no processo acadêmico-científico como estratégia de atuação e como modelo de educação no qual predominam as raízes na racionalidade técnico-experimental europeia. Isso permite/consente manter políticas que desvirtuariam a legitimidade pela qual a universidade tem o seu papel com princípios norteadores de preparar o indivíduo na sua totalidade. Além de que é eminente constatar que “hoje, com a reforma do ensino, a educação é encarada como adestramento de mão-de-obra para o mercado” (CHAUÍ, 2001, p. 52).

A educação, que fora inicialmente transmissão da alta cultura, formação do caráter, modo de acumulação e de socialização adequado ao desempenho da direção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção (SOUSA SANTOS, 2010, p. 196).

Essas relações são estabelecidas entre o público e as relações mercantis, favorecem as universidades privadas, que por meio das reformas educacionais recebem estímulos de adaptabilidade às novas condições ambientais e que são indispensáveis à sociedade moderna e ou para a atual fase da globalização capitalista. Com profundas transformações dominadas pela mercadorização da Educação Superior, ocorrem também modificações nos processos de conhecimento e no contexto social do conhecimento. As mudanças são irreversíveis, com isso as universidades podem e devem se “envolver na promoção de alternativas de

pesquisa, de formação, de extensão [...] na definição e soluções coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 62).

As discussões acerca das políticas públicas, principalmente nas últimas décadas, tiveram proporções amplas no que diz respeito ao avanço da democracia e das formulações institucionais do governo.

O momento histórico que vivemos atualmente nas sociedades herdadas da modernidade, marcado por profundas mudanças e transformações, levou numerosos analistas a definir o final do século e do milênio como um período de transe cultural e civilizatório, ao que praticamente nenhum âmbito da vida social, pública e privada, escapa (LEFF, 2010, p. 217).

Neste sentido, os organismos internacionais², determinam novas relações diplomáticas que redefinem e monitoram as políticas econômicas e sociais dos países periféricos. De acordo com Bernartt (2006), verifica-se intensa influência dos órgãos internacionais com os seus diagnósticos e orientações no sistema educativo brasileiro, principalmente, no ensino profissionalizante e superior. Esses organismos recomendam que os governos dos países periféricos redefinam seu papel na Educação Superior, diminuindo sua responsabilidade quanto ao financiamento e restringindo-se a funções administrativas.

Com a expansão da Educação Superior, o BM-Unesco acredita que seja possível proporcionar benefícios privados, públicos, econômicos e sociais, ou seja, uma melhor qualidade de vida e maior expectativa de vida. Por outro lado, enfatizar que esses organismos influenciaram e influenciam nas formulações do governo brasileiro para a educação de natureza tecnológica, científica e cultural (BERNARTT, 2006).

Diante dessa complexidade, também é importante considerar que a base de uma sociedade democrática se encontra na criação de espaços oriundos de discussões e reflexões para uma educação que liberta e transforma que ocorre, por

²Ano de Fundação e Organismo

1944 - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD

1944 – Fundo Monetário Internacional – FMI

1945 – Organização das Nações Unidas – ONU

1947 – Acordo Geral de Tarifas e Comércio – GATT

1948 – Organização do Trabalho do Atlântico Norte – OTAN

1948 – Organização Europeia de Cooperação Econômica – OECE / OCDE (em nível regional)

1948 – Organização dos Estados Americanos – OEA

1948 – Agência Especializada da ONU

1948 – CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina (Nogueira, 1998)

um lado a privatização da Educação Superior que já existia desde o Brasil Colônia e, por outro, a expansão do ensino público, especialmente da Educação Superior.

Tendo em vista que os esquemas simples de compreensão da realidade social são insuficientes para dar conta da complexidade e da pluralidade de sentidos dos fenômenos humanos, especialmente com a fragmentação e a multiplicação dos conhecimentos, das informações e dos intercâmbios, já não se pode pensar que uma instituição central da sociedade, radicalmente ligada às mudanças do mundo, como é o caso da universidade, possa ser explicada a partir de uma única ideia ou de um só princípio interno (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 164).

Para isso, o sistema da Educação Superior possui vínculo com a sociedade por meio da formação de docentes, atividades de extensão e interação com organismos institucionais públicos e privados.

“Busca-se na universidade uma educação universal que assenta nos princípios da liberdade, equidade, ponderação, moderação e sabedoria, ou seja, o espírito filosófico, a cultura da inteligência e o aperfeiçoamento intelectual” (ROSSATO, 2005, p.156). De fato, a complexidade da universidade incide em ser um espaço destinado à produção e à disseminação do conhecimento, de formação e de técnica profissional onde o principal anseio daqueles que buscam uma sociedade mais justa e democrática para o século XXI é que a universidade se torne uma instituição democrática e um lugar de pesquisa como uma alternativa para o desenvolvimento social.

Com base nos contextos aqui delineados, o estudo teve a finalidade de responder às questões: **Como aconteceu a expansão da Educação Superior no contexto da Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) na região Sudoeste do Paraná? Como a expansão da Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) desta região se insere no contexto das políticas públicas internacionais, nacionais e regionais?**

Logo, o **objetivo geral** se centrou em analisar as dinâmicas e movimentos em relação à expansão da Educação Superior no contexto da Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) na região Sudoeste do Paraná. Para atendê-lo, foram delineados quatro **objetivos específicos**: identificar políticas públicas vinculadas ao processo de expansão da Educação Superior do contexto da Pós-Graduação; verificar os objetivos das políticas públicas para a expansão da Pós-Graduação; identificar os Programas de Pós-Graduação existentes nas IES pública (federal e estadual) da

Região e analisar os documentos de áreas e propostas dos Programas³ de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) da região Sudoeste do Paraná, como instrumentos de consolidação das políticas públicas de expansão.

Considerando o conjunto de informações descritas sobre a temática, dessa dissertação se desdobra em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta o percurso metodológico que considera o lócus de estudo, a região Sudoeste do Paraná. O segundo dedica-se a dialogar sobre questões da universidade desde o contexto internacional, nacional, além das políticas públicas para a expansão da Educação Superior no Brasil e da região em estudo. No terceiro capítulo serão apresentados os Programas de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) da região Sudoeste do Paraná e suas ressignificações a partir das diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas. Por fim, as considerações finais a respeito das questões que a pesquisa aborda.

³ De acordo com a CAPES (2014), **Programa** possui a definição para a Educação Superior de Programas de Graduação, Pós-Graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão. **Curso de Pós-Graduação**, dividem-se em duas vertentes - *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Os cursos voltados a *Lato Sensu*, encontram-se na categoria de aperfeiçoamento e especialização ou MBA. Os cursos de *Stricto Sensu*, estão voltados à formação acadêmica e pesquisa, encontram-se nas modalidades de Mestrado (acadêmico e Profissional) e Doutorado. Nessa dissertação será utilizado o termo "Programa de Pós-Graduação", aos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em níveis de Mestrado e de Doutorado, situados nas Grandes Áreas da CAPES, pois os Documentos de Áreas e as Propostas dos Programas analisados, estão autodenominados dessa maneira.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo dedica-se a apresentar os elementos metodológicos utilizados para realizar o estudo descrito nesta dissertação. De modo que, delinear o percurso metodológico ao qual esse estudo foi submetido, remete a considerar períodos antes mesmo da proposta da pesquisa que teve seu início durante a participação da pesquisadora no grupo de estudos na UTFPR, sobre Educação Superior. O grupo tem como finalidade refletir sobre os principais desafios que se colocam à universidade na contemporaneidade. A experiência no grupo permitiu construir conhecimentos em bases teórico-metodológicas alicerçadas principalmente a partir de um olhar histórico, bem como aprofundar as discussões em diversos campos de saberes.

A pesquisadora participou de seminários, congressos e palestras sobre a Educação Superior e Desenvolvimento Regional, promovidos pela UTFPR, além de outros eventos de âmbito internacional como a 3ª Conferência da FORGES (Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países de Língua Portuguesa) e nacional como a ANPED SUL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), desde o ano de 2010. Estes eventos permitiram reflexões sobre racionalidades hegemônicas e suas complexidades, bem como sobre as políticas públicas que permeiam o campo da Educação Superior e os movimentos instituídos pelos organismos internacionais e suas reflexividades no contexto regional. E assim, é pertinente considerar que esses eventos foram imprescindíveis para o amadurecimento das ideias, de modo a elucidar e compreender sobre o universo da pesquisa realizada.

Neste sentido, é importante também explicitar as orientações na construção do presente estudo. Assim, assumiu-se como precaução metodológica a concepção de que a construção do conhecimento científico se dá de forma dialética e a relação que existe entre o todo e a parte é intercambiável por ação recíproca. Sendo assim, é o todo que domina logicamente as partes componentes. Nestes termos,

a pesquisa científica tem de ser interpretada desde o primeiro momento com o emprego de totalidade, pois somente a partir da compreensão lógica oferecida por esta categoria se chegará a criar a teoria que explica em todos os aspectos a atividade investigadora do mundo (VIEIRA PINTO, 1979, p. 14).

A perspectiva mencionada, que se apoia nos enunciados de Vieira Pinto (1979), incita para uma reflexão e revela que o conhecimento passa por três grandes etapas: a) fase dos reflexos primordiais; b) a do saber; c) a da ciência. Em toda a essência a lógica é a mesma: a capacidade que o ser vivo possui de representar para si o estado do mundo em que se encontra, de reagir a ele conforme a qualidade das percepções que tem, e sempre no sentido de superar os obstáculos, de solucionar as situações problemáticas, em relação à sua sobrevivência, como indivíduo e como espécie, tornada plenamente consciente na representação do mais desenvolvido dos seres vivos, o homem.

Do mesmo modo, compreende-se que “o conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação” (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 240).

Além disso, com fundamento em tais premissas é que se consolidou como interesse de pesquisa analisar as dinâmicas e movimentos da Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) da região Sudoeste do Paraná, ciente de que o mesmo poderia ser analisado por muitos viéses. Contudo, diálogos estabelecidos durante o percurso da pesquisa, e o amadurecimento teórico decorrente, implicaram em pautar as análises tendo como fio condutor a racionalidade hegemônica e o desenvolvimento.

Logo, a investigação teve como enfoque a Educação Superior (*Stricto Sensu*) no âmbito das políticas públicas nas interfaces dos movimentos e dinâmicas para a expansão na região Sudoeste do Paraná. Desta maneira, os procedimentos metodológicos fundamentam-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa e análise empírica exploratória e documental que ofereceram as bases para o estudo. Tais pressupostos dialogam com o anseio de aproximar-se dos contextos sociais, compostos por um universo de representações passíveis de investigação de modo a analisar o funcionamento e ou a prática dos sujeitos, seus tensionamentos, contradições e convergências. Neste sentido, “a estratégia utilizada na pesquisa científica fundamenta-se em uma rede de pressupostos ontológicos e da natureza humana que definem o ponto de vista que o pesquisador tem do mundo que o rodeia” (RICHARDSON, 2012, p. 32). Por ela o pesquisador identifica os pressupostos a serem estudados, o que o orientará na escolha da metodologia e das técnicas a serem utilizadas em seu objeto de estudo.

Além disso, Vieira Pinto (1979) nos remete a uma reflexão sobre a questão de ordem filosófica para o construto de uma sociedade pelo viés da ciência.

Para o país que precisa libertar-se política, econômica e culturalmente das peias do atraso e servidão, a apropriação da ciência, a possibilidade de fazê-la não apenas por si, mas para si, é condição vital para a superação da etapa da cultura reflexa, vegetativa, emprestada, imitativa, e a entrada em nova fase histórica que se caracterizará exatamente pela capacidade, adquirida pelo homem, de tirar de si as ideias de que necessita para compreender a si próprio tal como é e para explorar o mundo que lhe pertence, em benefício fundamentalmente de si mesmo (VIEIRA PINTO, 1979, p. 04).

Portanto, a **pesquisa científica** estabelece um tema ao qual o pesquisador precisa se dedicar para nortear reflexões sobre o trabalho que realiza; bem como, os fundamentos existenciais, as bases sociais e materiais e as finalidades culturais e históricas que o explicam e assim arquetam problemas epistemológicos que se referem ao processo de pesquisa científica.

A característica principal do pensamento científico, quando comparado a outras formas de representação do mundo, sejam elas míticas, religiosas ou ideológicas, é a de se apoiar em instrumentos de descrição e de análise dos objetos e dos fatos que transcendem as diferenças entre as culturas e as épocas e possibilitam, ultrapassando o espaço e o tempo, a transmissão e o acúmulo do saber (RAYNAUT, 2004, p. 25).

Convém evidenciar que é primordial o momento da síntese de conhecimentos que se entrelaçam para a produção do referido estudo, bem como para a aproximação e interpretação da realidade observada.

Qualquer processo de pesquisa em torno da observação de um mesmo objeto trazido pelo cruzamento de enfoque e olhares diversificados e da busca de uma convergência das diversas contribuições, deveria ser considerado como nova prática de diálogo. Contudo, o maior desafio está ligado à cooperação entre as especialidades que pertencem a áreas científicas que se distanciam entre si. (RAYNAUT e ZANONI, 2011).

Mesmo o presente estudo não sendo de cunho interdisciplinar, carrega tais características em virtude de estar vinculado a um Programa que possui singularidades, o PPGDR - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR. Esse Programa visa um espaço de produção e difusão de conhecimento científico, na perspectiva interdisciplinar que tem no seu bojo a intencionalidade de estabelecer diálogos nos diferentes campos de saberes, bem

como por considerar imperativas as discussões em torno do desenvolvimento regional (CAPES/PPGDR, 2012).

O diálogo de saberes na gestão da Educação Superior, num regime democrático, implica na participação das pessoas no processo de produção de suas condições de existência. E, mesmo com toda a relação polissêmica, permite um entendimento individual próprio da teoria e da prática, e ainda que existam divergências entre os estudiosos, a postura frente às disciplinas é de perceber a unidade na diversidade dos conhecimentos.

A possibilidade de produção de conhecimento interdisciplinar encontra terreno fértil em concepções que tenham como premissa: a abertura ao diálogo de saberes, a postura de considerar diferentes possibilidades (teórico-metodológicas) na produção de conhecimento, a construção coletiva (mesmo que manifesta em produtos individuais), o reconhecimento da ciência como uma das formas da produção social e historicamente situada, e o reconhecimento de que mudanças concretas de pensamento necessitam de condições também concretas de produção (RUBIN-OLIVEIRA, 2011, p. 155).

E é nesta relação que “o desafio fundamental, ao se adotar um enfoque interdisciplinar, é tentar restituir, ainda que de maneira parcial, o caráter de totalidade e de complexidade do mundo real dentro do qual e sobre o qual se pretende atuar” (RUBIN-OLIVEIRA, 2011, p. 54).

Um dos pressupostos que embasam esta dissertação pauta-se em torno da discussão da produção e socialização do conhecimento no campo educativo, tendo como pano de fundo a interdisciplinaridade, a qual vem sendo discutida por diversos autores, principalmente por aqueles que pesquisam em dois grandes enfoques – o epistemológico e o pedagógico. No campo pedagógico, “não se trata de acrescentar uma nova especialização à formação inicial do aluno, nem de fazer com que cada um multiplique suas competências para se tornar interdisciplinar por si só” (RAYNAUT, 2011, p. 173). No campo epistemológico, para o autor é fundamental conhecer as condições em que se produz o conhecimento, mesmo assim, é possível a geração de novos questionamentos, elementos e problemas, mesmo em espaços já legitimados ao conhecimento.

A partir do momento em que se percebe a confluência de pontos de vista diferentes, é possível que ocorra a transformação epistemológica a que se propõe a interdisciplinaridade. Para Sousa Santos (2010, p. 147) “conhecer as circunstâncias

e condições particulares em que se produz o conhecimento é fundamental para poder aferir a diferença que esse conhecimento faz”.

Discussões sobre a interdisciplinaridade fazem parte do encadeamento das ideias desta dissertação, bem como as demandas atuais que pressionam por políticas nas práticas de gestão, de ensino e aprendizagem. Dentre as políticas para as práticas de gestão da Educação Superior, existem desafios nos cenários internacionais e nacionais, os quais incidem no desenvolvimento de práticas dialógicas interdisciplinares. Giddens (1991) caracteriza as ciências sociais como reflexivas, pois a ciência não tem saber total do fenômeno - é ambígua, contém verdades e inverdades, por isso a importância da interdisciplinaridade.

Diante desses aspectos, este estudo buscou contribuir para perspectivas teórico-metodológicas com vistas à interdisciplinaridade, com o propósito de incentivar o diálogo interdisciplinar, com novos olhares para novos espaços conceituais, o qual procura associar as ciências na complexidade de suas dimensões.

A respeito dos critérios utilizados na escolha da amostragem, seja do espaço geográfico, seja do objeto de estudo, os mesmos vieram da motivação em contribuir com o processo em investigar dados qualitativos atrelados aos Programas de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) nas instituições públicas federais e estaduais, que oferecem condições para a realização da pesquisa, e que prima pela continuidade de pesquisa da orientadora e co-orientadora no lócus da Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) na perspectiva das racionalidades e complexidades do ponto de vista histórico e dialético.

No que tange às etapas de pesquisa, a **1ª fase** exigiu sob o ponto de vista de seus objetivos, a utilização da **pesquisa exploratória**. Esta fase ocorreu a partir de periódicos, livros, páginas da *web* e documentos oficiais; assim aconteceu a exploração dos documentos que em um primeiro momento pretendeu identificar as políticas públicas vinculadas ao processo de expansão da Educação Superior do contexto da Pós-Graduação (*Stricto Sensu*). Além disso, buscou-se a compreensão do contexto internacional da Educação Superior, da expansão no Brasil e na região Sudoeste do Paraná. Assim, neste viés, procurou-se identificar os Cursos de Pós-Graduação (mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado) existentes nas IES – Instituições da Educação Superior com *status* jurídicos federais e estaduais da região.

Para Gil (2008), a **pesquisa exploratória** tem o propósito de levantar informações bibliográficas e documentais, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Normalmente, a pesquisa exploratória é a fase primária a ser realizada e determina uma revisão da literatura. Assim, o método inicial ocorreu de forma a aprofundar os conhecimentos por meio da leitura e fichamento de textos das obras selecionadas e a análise de excertos referenciados, bem como pesquisa de artigos, dissertações e teses relacionadas ao tema.

Para Minayo (2012), as quatro fases da pesquisa são: o ciclo da pesquisa (conjunto de conceitos, métodos e técnica), a fase exploratória (onde se faz a construção do projeto de investigação), trabalho de campo (entrevistas, observações, levantamento de material) e tratamento do material (ordenação, classificação e análise propriamente dita). De acordo com essas prerrogativas, foi possível assentar a dissertação com o intuito de entender as particularidades próprias de um contexto amplo.

Ludke e André (1986, p. 38), consideram pesquisa documental aquela realizada “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. A análise documental identifica as informações pertinentes ao objeto de estudo, a partir das hipóteses já estabelecidas. A fase exploratória da pesquisa é fundamental para compreender e esclarecer as informações contidas no campo de investigação.

Sendo assim, para dar atenção aos objetivos propostos e questões norteadoras delimitadas, a pesquisa documental ocorreu no sentido de explorar empiricamente documentos oficiais e outros que não passaram pelo tratamento analítico, mas que serviram de base para a investigação das dinâmicas e movimentos da Educação Superior (*Stricto Sensu*) no contexto internacional, nacional e regional.

Nesse vértice, a **2ª fase foi realizada a partir dos pressupostos da pesquisa documental**. Os documentos analisados foram:

- 11 Documentos de Áreas (Base 2013) dos Programas conforme a área de avaliação:
 1. Administração, Ciências Contábeis e Turismo
 2. Ciência de Alimentos

3. Ciências Agrárias
 4. Engenharias I
 5. Engenharias II
 6. Engenharias III
 7. Engenharias IV
 8. Geografia
 9. Matemática
 10. Planejamento Urbano e Regional/Demografia
 11. Zootecnia Recursos Pesqueiros (CAPESa, 2014, s/p).
- 12 Propostas dos Programas de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) enviadas pelas IES e disponíveis no portal da CAPESa (2014, s/p), localizado no Caderno de Indicadores (Base 2012).
 1. PPGAG - Agronomia
 2. PPGDR - Desenvolvimento Regional
 3. PPGEE - Engenharia Elétrica
 4. PPGEPS – Engenharia de Produção e Sistema
 5. PPGECC - Engenharia Civil
 6. PROFMAT- Matemática em Rede Nacional
 7. PPGTPQ - Tecnologia de Processos Químicos e Bioquímicos
 8. PPGTA - Tecnologia de Alimentos
 9. PPGZ - Zootecnia
 10. PPGE - Educação
 11. PPGG - Geografia
 12. PPDRA – Desenvolvimento Regional e Agronegócio

Diante do que se estabeleceu em pesquisar, foi oportuno para a construção do estado do conhecimento a análise dos 11 Documentos de Áreas e 12 Propostas dos Programas dos 13 Cursos de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) de mestrado e doutorado em funcionamento nas 2 IES públicas (UTFPR e UNIOESTE), conforme quadro abaixo:

Documentos de Áreas	Propostas dos Programas	Cursos	Câmpus
11	12	13	
1. Ciência de Alimentos 2. Ciências Agrárias I 3. Engenharia I 4. Engenharia II 5. Engenharia III 6. Engenharia IV 7. Educação 8. Geografia 9. Planejamento Urbano e Regional / Demografia 10. Matemática/ Probabilidade e Estatística 11. Zootecnia/ Recursos Pesqueiros	1. PPGAG - Agronomia 2. PPGEE - Engenharia Elétrica 3. PPGDR - Desenvolvimento Regional 4. PPGTP - Tecnologia de Processos Químicos e Bioquímicos 5. PROFMAT - Matemática em Rede Nacional 6. PPGEPS - Engenharia de Produção e Sistemas 7. PPGEC - Engenharia Civil 8. PPGZ - Zootecnia 9. PPGTA - Tecnologia de Alimentos 10. PPGG - Geografia 11. PPGE – Educação 12. PPDRA – Gestão e Desenvolvimento Regional e Agronegócio	12 – Mestrados • 10 mestrados acadêmicos • 2 Mestrados Profissionais 01 - Doutorado	10 cursos na UTFPR – Câmpus dos municípios de Pato Branco, Francisco Beltrão e Dois Vizinhos. 3 cursos na UNIOESTE – Câmpus de Francisco Beltrão

Quadro 01: Documentos da Pesquisa de Campo

Fonte: Dados de pesquisa (2014).

No que diz respeito à análise dos dados, a apreciação de conteúdo deu-se a partir dos princípios de Bardin (1977), que consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Ao utilizar esse método na análise dos dados, a intenção foi compreender o conteúdo expresso nos documentos de áreas comparando-o com o que se relata nos documentos das propostas dos Programas sobre o mesmo objeto em enfoque.

Portanto, a coleta de informações foi realizada a partir da consulta às bases dos documentos acima referenciados; a fase seguinte consistiu em utilizar o método da análise de conteúdo, “que é considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens” (FRANCO, 2008, p. 24).

A autora Minayo (2012) contribui estabelecendo que a técnica de análise de conteúdo tem duas funções: verificações de hipóteses e/ou questões e a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Isto é, analisar os conteúdos por meio de unidades de registros ou de unidades de contexto, do mesmo modo a determinar os elementos que se organizam em uma totalidade. A autora esclarece que com base na análise de conteúdo é possível mostrar com clareza as informações mais importantes que se distinguem e são definidas como categorias.

Para esse estudo, a construção e definição das categorias empregadas pelo método de análise consistiram em um primeiro momento na leitura exaustiva dos documentos procurando identificar as informações e perceber os principais temas evocados que se relacionavam com os objetivos propostos. As categorias emergiram no processo de construção da análise e para tanto, no segundo momento, retirou-se os excertos dos documentos, organizando em categorias que balizaram, regeram e expressaram os principais achados da pesquisa.

Para Vieira Pinto (1992, p. 29) "admite-se a existência de um método quando se segue determinado 'caminho', uma trajetória teórica, buscando atingir um fim antecipadamente colocado, em geral o exame de um certo objeto". Assim, o método representa uma ordenação, ou seja, uma sistemática do intelecto, que expressa um conjunto de conceitos e categorias.

Deste modo, tendo como base os Documentos de Áreas (Base 2013) e as Propostas dos Programas (Base 2012), foi possível observar e definir cinco categorias analíticas mais evidenciadas nos documentos, sendo elas: Finalidades, Diálogos Disciplinares, Internacionalização, Formação de Recursos Humanos e Inserção Regional, conforme quadro abaixo:

CATEGORIAS ANALÍTICAS	
DOCUMENTOS DE ÁREAS	PROPOSTAS DOS PROGRAMAS
1. Finalidades da área	1. Finalidades do Programa
2. Diálogos Disciplinares	2. Diálogos Disciplinares
3. Formação de Recursos Humanos	3. Formação de Recursos Humanos
4. Internacionalização	4. Internacionalização
5. Inserção regional	5. Inserção regional

Quadro 02: Categorias Analíticas
Fonte: Dados de pesquisa (2014).

Assim, as cinco categorias identificadas foram analisadas de forma dedutiva, de modo que no decorrer da apropriação do conhecimento os dados mais evocados explicitam a compreensão do objeto e, conseqüentemente, foram se agrupando.

Numa tentativa de síntese de análise, visualizou-se que as categorias acordam com as estratégias delineadas nos PNPGs, ou seja, verificou-se relações entre as políticas públicas educacionais que regulam os Documentos de Áreas e as Propostas dos Programas de Pós-Graduação dos 13 Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado acadêmico e doutorado) em funcionamento nas 2 IES públicas (UTFPR e UNIOESTE) localizadas na região Sudoeste do Paraná.

A análise de conteúdo, considerou a categoria "Finalidades da Área e do Programa", tendo como foco para análise o objetivo geral e objetivos específicos nos Documentos das Áreas e nas Propostas dos Programas, em estudo.

A partir das leituras nos documentos, a Categoria "Diálogos Disciplinares", configurou-se pela constatação que, tanto a área de abrangência dos Programas, quanto os temas de abordagem; explicitam o caráter multi e interdisciplinar.

A construção da categoria "Formação de Recursos Humanos", se deu a partir de informações extraídas nos documentos sobre a qualificação e formação docente, discente e pesquisadores. Outra questão analisada nos documentos, está envolta na qualificação de profissionais para atuarem na educação superior.

A categoria "Internacionalização", emergiu da análise referente o incentivo e a participação dos docentes e discentes em Programas de cooperação e intercâmbios entre os países, bem como a produção científica e parcerias com universidades estrangeiras.

Por fim, a categoria "Inserção regional", foi construída a partir das análises sobre a inserção dos egressos nas dimensões: social, educacional, tecnológico, econômico e cultural; e a atuação dos Programas no contexto local, regional e nacional.

Diante de todo o material compilado, após o levantamento de dados e as análises documentais, a pretensão foi de delinear um posicionamento acerca do que se propôs a problemática de pesquisa: conhecer as influências norteadoras para a expansão da Educação Superior no contexto da Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) na região Sudoeste do Paraná e a inserção da mesma no contexto das políticas públicas internacionais, nacionais e regionais.

No que diz respeito ao conhecimento produzido nas ciências de referência, surgiu, no decorrer do processo de pesquisa a relevância em contemplar neste estudo, não com a pretensão de uma análise aprofundada, mas apenas expor/elencar as políticas públicas educacionais implementadas nas últimas duas décadas de 1994 a 2014.

A partir da descrição operacional de cada categoria, foi possível constatar que as mesmas se imbricam, de modo, que uma perpassa a outra. Assim, corroboram que os principais pontos que orientam a Educação Superior estão envoltos na concepção e orientação das políticas públicas.

Cabe ressaltar que, acerca dos diálogos estabelecidos com a revisão da literatura e dos documentos, os mesmos contribuíram para perceber o cenário histórico e os movimentos que emergiram para o processo de expansão da Educação Superior em âmbito nacional e regional.

2.1 REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ: Lócus do Estudo

Considerando que o lócus desta pesquisa está situado na região Sudoeste do Paraná, estima-se apresentar algumas caracterizações da região que possui suas peculiaridades e que vêm ao encontro a um movimento global no que diz respeito ao campo de estudo, a Educação Superior (*Stricto Sensu*).

Desde a década de 1970 a Educação Superior passa por mudanças e transformações apresentando dinâmicas e movimentos oriundos de um panorama constituído por políticas públicas que fomentaram o processo de expansão deste nível de ensino. Tal processo também foi vivenciado na região Sudoeste do Paraná, tanto pela via pública quanto pela via privada, no entanto, cada uma com processos singulares.

A região Sudoeste do Paraná está, em termos geográficos, situada na região Sul do Brasil, possui uma população que segundo o Censo do IBGE de 2010 é de 587.496 habitantes, está composta por 42 municípios em uma área territorial de 17.060,444 km².

Nesse território geográfico estão presentes os 42 municípios: Ampére, Barracão, Bela Vista da Caroba, Boa Esperança do Iguaçu, Bom Jesus do Sul, Bom Sucesso do Sul, Capanema, Chopinzinho, Clevelândia, Coronel Domingos Soares,

por exemplo, gado e suínos. Com a chegada dos sulistas, a região passou a se caracterizar pela produção agrícola, atrelada a uma forma de produção agroindustrial (milho, soja, feijão, aves, suínos, fumo, etc.). O processo de industrialização ocorreu tardiamente, tendo um aumento significativo de indústrias na década de 1980 e, a partir da década de 1990 com o setor têxtil e de abate de aves concentrados principalmente em municípios como Pato Branco, Francisco Beltrão e Dois Vizinhos que constituem um eixo articulado na região (TURMENA, 2009, p. 41)

Nos dias de hoje, a região caracteriza-se pela produção de soja, milho, trigo, bem como pela criação de bovinos, equinos, galináceos, ovinos e suínos e um forte desempenho na área de serviços com a influência dos Arranjos Produtivos Locais – APL's de confecção, metalurgia, moveleira, alumínio e de produção de softwares.

Ainda, acerca da caracterização da região Sudoeste do Paraná, torna-se importante apontar algumas particularidades que exibem as possibilidades e limites para o desenvolvimento dessa região.

A região se caracteriza por apresentar em alguns dos principais traços do processo de colonização da região Sul do Brasil, tais como: (1) o acesso à terra de forma permanente e via título de propriedade; (2) uma colonização que envolveu todos os municípios de uma região considerada; (3) a conformação no meio rural de um padrão de trabalho baseado na família e; (4) relevo com áreas de encostas e clima temperado (PERONDI et. al., 2007, p. 04).

Sob o aspecto da diversificação das atividades econômicas rurais pode-se afirmar que a região “demonstra forte interação entre as atividades agrícolas e não-agrícolas” (PERONDI, et. al, 2007, p. 8), as quais parecem surgir sob uma nova perspectiva para atender aos modelos de desenvolvimento.

As políticas públicas de apoio à diversificação do meio de vida da agricultura familiar, de forma geral, é possível concluir que além de procurar fortalecer as atividades agrícolas no interior das propriedades familiares [...] Políticas que tenham o objetivo de diferenciar e verticalizar a produção agrícola, como também estimular a formação de um ambiente (no sentido social e econômico) mais propício ao desenvolvimento de atividades não-agrícolas no meio rural (PERONDI, et. al., 2007, p. 19).

Outro fator proeminente na região Sudoeste, constituindo atividades econômicas, são os denominados Arranjos Produtivos Locais – APL's que contribuem no fomento da aproximação entre a educação profissional e as atividades econômicas locais. “Observa-se a valorização e a forte vinculação dos

arranjos produtivos locais como proposta para o desenvolvimento regional, implicando em uma temática complexa” (MARINI, 2012, p. 109).

Este período foi influenciado por mudanças econômicas e sociais, bem como por importantes reflexões sobre as possibilidades e limites da razão, o que “excede e supera o campo da racionalidade científico-tecnológica, incorpora a subjetividade, a incerteza, a singularidade, a diversidade cultural, a resolução de problemas, a significação afetiva e cognitiva dos saberes como tópicos para a análise” (LEFF, 2010, p. 212).

Para Marini (2012, p. 119), os arranjos produtivos locais se caracterizam em “um sistema localizado de agentes econômicos, políticos e sociais ligados a um mesmo setor ou atividade econômica, que possuem vínculos produtivos e institucionais entre si, de modo a proporcionar aos produtores um conjunto de benefícios relacionados com a aglomeração das empresas”. A preocupação está basicamente em questões econômicas, contudo, novas abordagens permitem uma visão sistêmica e as discussões transcorrem para diálogos interdisciplinares que compõem áreas de gestão, planejamento, geografia, engenharias e outras.

Entre as diversas características e estudos, observou-se que o entorno desses movimentos, propiciou a regulação de cinco arranjos produtivos locais, tomando por base a maximização das potencialidades em âmbito regional, bem como na superação da racionalidade moderna pela qual o capitalismo conduz regras ao mercado.

No Sudoeste do Paraná essa realidade não foi diferente, já que os incentivos governamentais para o surgimento e formalização de aglomerados de empresas em uma região com atividades predominantemente extrativas e de produção agrícola levou ao aparecimento de aglomerados caracterizados como Arranjos Produtivos Locais - APLs, sendo compostos por empresas que buscam cooperação e competitividade baseadas nos novos regimes de acumulação capitalista (KUMMER, et. al., 2012, p. 03).

A partir da função das políticas públicas, como instrumentos de apoio ao desenvolvimento das aglomerações produtivas, articuladas com a educação é que surgem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. “Os governos passam a observá-las como oportunidades de fomento a atividades econômicas de desenvolvimento local e regional” (SCHLEMPER, 2013, p. 61).

Com o objetivo de esclarecer sobre algumas dinâmicas e movimentos que evidenciaram os principais componentes inseridos no local em pesquisa, é que se ressalta sobre o objeto de estudo que é na área da Educação Superior. Com relação à Educação Superior, a região Sudoeste possui 34 IES que contemplam 09 instituições públicas e 25 instituições privadas, com uma oferta aproximada de 10.300 vagas que estão disponibilizadas em áreas diversas (RUBIN-OLIVEIRA, PEZARICO e FREITAG, 2012). Para ilustrar, dentre essas IES, está o recém-instalado Instituto Federal do Paraná – Câmpus Palmas.

De fato, não se pode negar que essas IES contribuem para a formação profissional, especialmente com acesso pelas instituições públicas e privadas, que contemplam cursos de graduação na formação de Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia; e ensino na Pós-Graduação em Cursos de Especialização, cursos de Mestrado e Programas de Mestrado e Doutorado.

Nesta dissertação, foram identificados 12 Programas de Pós-Graduação em 2 IES da região Sudoeste, sendo 06 Programas de Mestrado Acadêmico, 02 Programas de Mestrado Profissional e 01 Programa de Doutorado encontram-se nas IES da UTFPR – Câmpus dos municípios de Pato Branco, Francisco Beltrão e Dois Vizinhos; e 03 Programas de Mestrado na IES da UNIOESTE – Câmpus de Francisco Beltrão.

Abaixo, a figura 02 apresenta o mapa da região Sudoeste do Paraná, destacando em cor preta os 3 municípios (Pato Branco, Dois Vizinhos e Francisco Beltrão) que possuem 13 Cursos de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) inseridos nos 12 Programas de Pós-Graduação, no parágrafo acima descrito.

Em virtude disso, percebe-se que a Educação Superior passa por transformações na esfera econômica e política apresentando dinâmicas e movimentos oriundos de um panorama constituído por políticas públicas que fomentaram o processo de expansão deste nível de ensino. Estes movimentos estão vinculados sob o imperativo da modernização da economia, do social e cultural do país.

3. EDUCAÇÃO SUPERIOR: Um olhar histórico

O objetivo deste capítulo é construir elementos teóricos de modo a compreender a Educação Superior por meio de instrumentos normativos e programas de ação governamental, com a perspectiva de elucidar as inter-relações dos mecanismos hegemônicos às demandas de uma sociedade globalizada e suas reflexividades. Para cumprir com o ilustrado, busca-se em um primeiro momento um breve olhar na história das universidades desde a sua criação no século XII até o século XXI, a partir de movimentos que foram cruciais para a construção de suas racionalidades hegemônicas.

Ciente da cautela necessária para estabelecer tal recorte, destaca-se que a finalidade não está em apresentar uma cronologia de acontecimentos, mas uma tentativa de compreender um conjunto de ações sociais para o entendimento dos fenômenos que expressem as possibilidades e limites circunscritos, em especial, na Educação Superior.

Inicialmente, cabe pontuar que as instituições, sendo formais ou informais, são mecanismos sociais organizados que a partir de regras e normas têm como característica a pluridisciplinaridade e a ordenação das interações entre os indivíduos com objetivos qualitativos e quantitativos, tornando mais econômicas essas interações. Com isso, controlam o funcionamento de uma sociedade, por conseguinte, dos indivíduos.

É inegável que a instituição universidade é complexa e um dos fatores de complexidade está diretamente relacionado com as múltiplas tarefas que lhe competem, sendo designada a servir na construção da sociedade e na formação de profissionais, gerar conhecimento de tal modo a contribuir para o desenvolvimento. Contudo, o campo da educação em especial o da Educação Superior, passa por um momento de crise cultural e ambiental. Existe um questionamento quanto a sua operacionalização e funcionalidade, pois é a educação universitária que forma conhecimentos, habilidades e valores orientados para a compreensão e solução de problemas da sociedade na qual está imersa (LEFF, 2010).

Neste campo educacional, a orientação e a direção das práticas de formação humana também constituem costume milenar, com inúmeros registros na história do Oriente e do Ocidente. Na civilização ocidental, a orientação política da

educação e as práticas de formação humana têm raízes na Paideia grega e nos ensinamentos do Cristianismo, passando pelos pensadores do Império Romano. A partir da Idade Média o ensino foi delegado aos sacerdotes religiosos dando origem a modalidades de gestão educativa de natureza normativa e prescritiva, na linha da tradição monárquica europeia (SANDER, 2003).

Essa concepção resulta da participação dos sujeitos envolvidos na “espiral educativa comunitária”, que Leff (2010, p. 196) define como “um conjunto de atores que reflete criticamente sobre a sua própria prática com o claro objeto de transformá-la qualitativamente”. Para o autor, essa participação repercutirá na melhoria da qualidade dos estudantes, docentes e da sociedade como um todo.

As universidades se auto questionam sobre a maneira de atuar e suas funcionalidades na medida em que formam os conhecimentos, habilidades e valores orientados que contribuem para compreender e solucionar os problemas da sociedade da qual fazem parte.

Existe uma reflexão quanto à universidade como instituição que está diretamente imbricada ao complexo sistema social que passa por tensões, procedimentos, limitações e desafios na sociedade à qual pertence. Diante disso, é que a temática sobre complexidade dialoga a respeito da universidade, pois requer uma reavaliação e um reordenamento sobre o paradigma teórico e funcional na desconstrução da organização das atividades universitárias, que por sua vez, divide, fragmenta e especializa o conhecimento sem o rearticular.

Desde a Idade Média, considerada o período de surgimento da universidade, há um vasto acervo bibliográfico que permite traçar o perfil e a evolução dessa instituição. Nesta perspectiva, o primeiro passo é delinear para uma melhor compreensão sobre o desdobramento que instituiu as universidades desde sua origem no século XII até o presente e considerar os períodos que constituem modelos e que configuraram os padrões das universidades na atualidade (TRINDADE, 1999).

Para Trindade (1999), a história da instituição universitária está dividida em quatro períodos. O **primeiro período** se dá na Idade Média, século XII até o Renascimento, denominado de período da invenção da universidade. As primeiras universidades constituídas na Europa, Bolonha e Paris, têm um modelo tradicional e estavam sob a proteção da Igreja Romana.

No começo do século XV, **segundo período**, é o momento “em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico” (TRINDADE, 1999, p. 11). No entanto, em algumas universidades o humanismo literário possui uma transição, sem opor-se à tradição medieval, embora o humanismo advenha de busca tanto intelectual como espiritual.

Com a Reforma e a Contra-Reforma constata-se que a influência da Igreja diminuiu, ou seja, ocorreu a perda da autonomia junto às universidades, pois a criação delas não tinha mais o mesmo peso que nos séculos XI ou XII; outro fator foi o crescimento do poder laico caracterizando novos papéis da sociedade local. A partir disso, ocorre uma regionalização com o crescimento do poder local que passa a atrair estudantes, como príncipes e soberanos (ROSSATO, 2005).

O **terceiro período** tem início no século XVII, distinguindo-se pelas descobertas científicas nos campos do saber e do Iluminismo. Trindade (1999, p. 10) revela que nesse período ocorre “a valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e tolerância religiosa e o início da revolução industrial inglesa”.

Neste sentido Giddens (1991) destaca um novo sistema social, delineando uma nova época para uma sociedade de informação e de consumo. O autor define modernidade, afirmando que “modernidade refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência” (GIDDENS, 1991, p. 11).

A modernidade balançou as antigas estruturas tradicionais, principalmente na centralização de poder e de prestígio patriarcal, na autoridade absoluta da religião e na estrutura da própria sociedade, transitando de um processo individualizado para um processo de coletividade, como sindicatos, sistema governamental e regras para o sistema de trabalho nas organizações.

A modalidade de educação destinada aos homens proprietários deu origem à escola. E a partir daí desenvolveu-se uma forma específica de educação, diferente daquela inerente ao processo produtivo. Para Saviani (2007), a escola sempre esteve ao lado do trabalho intelectual, valendo-se de instrumento para preparar futuros líderes que dominariam a palavra, o conhecimento dos fenômenos naturais e as regras para o relacionamento social.

Esse ambiente complexo se configura em uma realidade de inter-relações e retroalimentações, como um processo que reconhece as suas internalizações e externalizações as quais levantam uma série de implicações de uma organização social (LEFF, 2010).

Rossato (2005) retrata que no século XVIII ocorre uma evolução das universidades e neste contexto histórico devem-se considerar três fenômenos: a) o crescimento das academias; b) as escolas técnicas; c) a suspensão da universidade. Com essas modificações, as universidades corroboram a manifestação da modernidade que vigora para uma sociedade industrial.

E por fim, Trindade (1999) intitula o **quarto período** como universidade moderna, que começa no século XIX estendendo-se até o período atual; e delinea uma nova relação entre Estado e universidade que conformam os padrões vigentes das universidades atuais. Neste tempo, impulsiona-se o desenvolvimento das ciências, do Iluminismo e do Enciclopedismo e permite às universidades inglesas um avanço científico sob a influência de Newton, sendo denominado de o Século das Luzes.

A universidade contemporânea caracteriza-se pelo surgimento de verdadeiras escolas profissionais, que culminou no progresso das ciências e das técnicas ampliando o campo das competências úteis, suplantando o antigo quadro das faculdades. Neste momento, tem início a necessidade da fragmentação no campo do saber; assim para dar conta das inovações a universidade se insere em um novo modelo de conhecimento e técnica, formando profissionais para atender as novas demandas do mercado.

Para Leff (2010, p. 180), “a escola mesma é uma microssociedade complexa em que convergem e dialogam quotidianamente as formas culturais mais variadas, setores econômicos, políticos, religiosos e raciais”. A educação de um povo está diretamente ligada ao seu processo histórico-social, bem como às compreensões sobre o conhecimento e aprendizagem.

Na perspectiva de Antunes (1999), é a escola que produz capacidades cognitivas gerais e algumas profissionais específicas que tenham relação com os empregos existentes. Também produz comportamentos, hábitos e valores que predispõem o estudante a aceitar as condições sociais.

Assim, acontece uma ruptura entre teoria e prática, o que determina que o trabalho intelectual seja separado do manual. Em decorrência dessas mudanças é

que um grupo menor da população contemplará as funções intelectuais e um grupo maior passará a dedicar-se às tarefas de execução, ou seja, obtém as experiências manuais. E assim, a formação profissional, que até o momento consistia em uma possibilidade única de inclusão no mercado de trabalho, transformou-se em uma armadilha que neste arcabouço é apenas um adestramento profissional.

A universidade do século XIX tem características do momento napoleônico, ou seja, de um lado a instituição consolidada com o estado de poder centralizador, de outro uma organização voltada para dentro com a produção de saberes e de técnicas oriundos do mesmo (LEFF, 2010). As consequências dessas práticas para o processo da universidade permeiam a especialização subordinada aos regulamentos e a profissionalização com normas formais.

As novas universidades que surgem nos séculos XIX e XX passam por cinco fatores que assim as caracterizam: “a perda do monopólio; a questão religiosa; a manutenção da estrutura e da pedagogia tradicionais; a abreviação dos estudos e as raízes da universidade contemporânea pluralista” (ROSSATO, 2005, p. 46).

Existe a compreensão de que a universidade é a esfera central dos debates sobre os processos sociais, com legitimidade, não obstante, se faz necessário revisar e reconceitualizar os paradigmas teóricos e organizacionais perante a sua missão.

Para Rossato (2005, p.151), “a América Latina esboçou um modelo próprio sem, contudo, conseguir uma identidade”. O autor assinala que os países do Terceiro Mundo – América Latina, Ásia, África – não conseguiram criar um modelo que responda as suas necessidades.

Para contribuir com essa discussão, Sousa Santos (2010) diz que:

A centralidade da universidade enquanto lugar privilegiado da produção de alta cultura e conhecimento científico avançado é um fenômeno do século XIX, do período do capitalismo liberal, e o modelo de universidade que melhor o traduz é o modelo alemão, a universidade de Humboldt (SOUSA SANTOS, 2010, p. 188).

O modelo humboldtiano tem como uma das características a academia autônoma, de liberdade acadêmica, com ênfase em aprimorar a personalidade dos estudantes com discursos que consideram a fé no homem e no conhecimento enquanto Ciência e Verdade. Esse modelo manifesta uma concepção liberal da Educação Superior que estabelece diálogo entre o conhecimento e o objeto.

Diante de uma presente inquietação da sociedade, Giddens (1991) aborda a reflexividade da modernidade que é colocada na base da representação do sistema, de maneira que o pensamento e a ação se confrontam invariavelmente. O que se verifica é que em todas as culturas denominadas modernas, as práticas sociais se modificam diante das informações que as próprias práticas reformulam e que intervêm com mais evidência na tecnologia, contudo também abrange outras esferas, dentre elas o sistema educativo.

Com essas mudanças é que na década de 1980 a reforma do Estado transforma a educação que é de direito, identificando a universidade como uma prestadora de serviço. Pois, frente aos aspectos de expansão econômica brasileira que vinha se desenvolvendo, associada ao capitalismo, indivíduos buscam novos cargos em áreas administrativas.

A universidade desempenha funções e tem objetivos que decorrem principalmente do aspecto de ser ela um núcleo de cultura.

Em uma concepção cíclica da mudança histórica, a civilização moderna é simplesmente vista como uma civilização regionalmente localizada entre outras que a precederam em outras áreas do mundo. As civilizações têm seus períodos de juventude, maturidade e velhice, e a substituição e a distribuição regional de poderes globais se altera (GIDDENS, 1919, p. 57).

O privilégio epistemológico e o sociológico convergem para uma justaposição e ou contestação de determinada forma de conhecimento, que “é cada vez mais confrontada com a premissa alternativa da pluralidade, da diversidade, da fragmentação e da heterogeneidade” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 143).

Em seus estudos, Sousa Santos (2006, p. 164) considera que “os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços”. Além disso, pode-se observar que as universidades preservam elementos tradicionais e próprios de cada país, o que propicia a compreensão de modelos anteriores que originaram mudanças sobre as universidades modernas.

Convém notar que um dos desafios da racionalidade econômica, científica e tecnológica da modernidade encontra-se no interior da universidade, espaço em que ocorre o processo de fragmentação do conhecimento condicionando o aumento do saber, ou seja, a profissionalização para o enfrentamento dos complexos problemas da humanidade.

Além desse fator, Sousa Santos (2011) torna bem visível a instabilidade das universidades, assim delinea as três crises da universidade, em especial nos países

centrais: A **crise de hegemonia** provém das contradições das produções de conhecimento de alta cultura; pensamento crítico e conhecimentos rigorosos de ordem científicas e humanísticas. A segunda é a **crise de legitimidade**, que decorre do acesso, da extensão, que tem uma centralidade quanto aos seus impactos sociais. E, por fim, a **crise institucional**, quando se esforça em fortalecer e tornar legítimas as questões político-pedagógicas da universidade pública no embate quanto à globalização neoliberal da educação para o viés de uma globalização alternativa.

Uma das constatações a partir dessas crises é a perda de hegemonia pelas reformas instituídas em detrimento das transformações originadas pela ordem global. No século XXI a concentração deve estar na questão da legitimidade da universidade, assim, “as reformas devem partir do pressuposto que só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 65).

A crise da legitimidade ocorre, assim, no momento em que se torna socialmente visível que a Educação Superior e a alta cultura são prerrogativas das classes superiores altas. Quando a procura pela educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se a satisfazendo. Por isso a sua função tradicional de produzir conhecimentos e de transmiti-los a um grupo social restrito e homogêneo, quer em termos das suas origens sociais, quer em termos dos seus destinos profissionais e de modo a impedir o seu status, passa a se duplicar por esta outra de produzir conhecimentos a camadas sociais muito amplas e heterogêneas e com vista a promover a sua ascensão social (SOUSA SANTOS, 2010, p. 211).

A proposta da reforma permeia no campo de redes com parcerias entre as universidades que não têm condições para ofertar Cursos de Pós-Graduação, com pesquisa e extensão junto às universidades que possuem o carácter legitimado. A partir disso, dá origem à criação de uma rede universitária pública de ordem nacional e ou internacional (SOUSA SANTOS, 2011).

Ao mesmo tempo em que a universidade é considerada um campo de múltiplos saberes, disputas e implicações, também precisa lidar com questões em meio à crise de hegemonia, de legitimidade e a crise institucional, e assim, opta pela administração das tensões e das contradições que as produzem.

A universidade está entre as instituições sociais que mais resistem às mudanças, mesmo tendo a capacidade de assegurar a unidade com flexibilidade e estar aberta às diversidades que as demandas da globalização impõem. Ao longo dos dez séculos de existência, a universidade, tem sido objeto de administradores, políticos e intelectuais de diversas áreas, de modo que as mudanças nos sistemas institucionais estão imbricadas com os processos de transformações sociais, políticas e econômicas.

Para Dias Sobrinho (2005, p. 30), “a universidade tem sido, através dos tempos, o mais importante espaço produtor do domínio técnico do homem sobre a natureza e, o que é ainda mais valioso, da consciência que o homem tem dessas transformações”. Convém ponderar que a instituição universidade é complexa, um dos fatores de complexidade está diretamente relacionado às múltiplas tarefas que lhe competem, sendo designada a servir na construção da sociedade na formação de profissionais, na geração de conhecimento de tal modo a contribuir para o desenvolvimento.

Diante dos cenários apresentados neste capítulo, foi possível constatar que a instituição universidade no campo da educação, ao mesmo tempo é influenciada e influencia, a partir da complexidade e reflexividade do sistema social. As universidades transitaram por diversos modelos e padrões de funcionamento durante os períodos nos quais foram constituídas, e conseqüentemente, sofreram influências em aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais que as legitimaram com o modelo da Educação Superior contemporânea, centrada no conhecimento, no viés da investigação, ensino e extensão à sociedade.

3.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO INTERNACIONAL

Esta seção tem o propósito de refletir a respeito da Educação Superior a partir das relações diplomáticas de agências governamentais internacionais que influenciam as políticas públicas na esfera da legislação educacional, desde o período de 1960.

Os organismos internacionais instituem diretrizes de políticas públicas para o capitalismo mundial, principalmente para os países em desenvolvimento. A partir de

elementos organizativos, como o Banco Mundial (BM), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), novas relações diplomáticas passaram a redefinir os comandos de controle econômico e político-ideológico entre as nações capitalistas latino-americanas.

Essas agências governamentais somente foram criadas durante o período desenvolvimentista⁴, "associado à concepção de formação de mão de obra qualificada como motor de desenvolvimento econômico e social" (ALMEIDA e CATANI, 2012, p. 195).

Na busca do crescimento econômico e do desenvolvimento das nações, novas relações diplomáticas mundiais se constituem para redefinir as políticas para ajudar em projetos e programas de ordem educacionais. Para tanto, o Banco Mundial na década de 1960 iniciou sua intervenção na área educacional, desenvolvendo ações que priorizavam o incremento do ensino técnico-vocacional e da Educação Superior com o objetivo de formar profissionais especializados com a finalidade de acelerar o desenvolvimento da industrialização na área urbana e na área rural estimular o processo de mecanização (NEVES, 2008).

É muito importante ver que essa nova agenda para o desenvolvimento, que aparece como alternativa, está ganhando dimensão regional e espaço em outras partes do mundo, com evidente sustentação política. Há uma tendência para uma nova coalizão de forças políticas. (FURTADO, 2006, p. 240).

Alguns principais organismos internacionais, como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, o Fundo Monetário Internacional – FMI, a Organização das Nações Unidas – ONU influenciaram em mudanças na legislação educacional, com diagnósticos e orientações no ensino profissionalizante e de nível superior que permearam as reformas universitárias, também as diretrizes nacionais para a educação e os planos nacionais de educação, devido à carência de mão de obra qualificada, o que não era conivente com um país em busca do desenvolvimento econômico. Para isso, o sistema educacional passa a ser revisto para ampliar o acesso à educação e suprir as necessidades de um mercado que precisaria aumentar a produção de bens e serviços (BERNARTT, 2006).

⁴ A questão com que presentemente se defronta o Brasil, como muitos outros países emergentes, é a de como compatibilizar o equilíbrio das principais variáveis macroeconômicas com a necessidade de um acelerado desenvolvimento econômico e social (FURTADO, 2006, p. 261).

Aos países periféricos, esses organismos recomendam a redefinição quanto ao financiamento e limites nas funções gestoras administrativas, tais como: credenciamento, fiscalização, avaliação, dentre outros. A educação para as massas trabalhadoras e a sua formação técnico-profissional, permeiam nas diretrizes político-educacionais do Banco Mundial-Unesco, que destina recursos para a formação do trabalho complexo por intermédio de programas e projetos para a educação. E é neste arcabouço jurídico que ocorre o fomento à privatização da Educação Superior, com estímulos à criação de instituições não universitárias públicas e privadas com a finalidade da ampliação do acesso à mesma (NOGUEIRA, 1998).

Diante das mudanças que o sistema capitalista infunde às instituições da Educação Superior, redefine-se num novo modelo o qual as impele para a privatização e a flexibilização como decorrência do mercado que requer qualificações imediatas e inovativas na organização do trabalho e na produção. Contudo, os organismos internacionais percebem a importância de incluir entre as diretrizes gerais do capital a estruturação da “sociedade do conhecimento”, por consequência da disseminação acelerada da tecnologia e pelo aumento da desigualdade social no mundo (NEVES, 2008).

Sendo assim, a implantação da Pós-Graduação e a institucionalização da pesquisa científica nas instituições universitárias ou não universitárias são outorgadas por políticas governamentais que apoiem e promovam o desenvolvimento da pesquisa frente aos interesses sociais.

Todavia, os representantes dos pesquisadores possuem pouca ou nenhuma influência quanto ao caráter de definição das políticas para o setor científico, o que se verifica é “uma tendência na qual as agências governamentais de financiamento desenvolvem uma política fragmentada e flexível, de modo que as instituições que realizam pesquisas ficam vulneráveis aos vaivéns políticos e econômicos que sofrem os países” (ALMEIDA e CATANI, 2012, p. 193).

Entretanto, “o ambiente como categoria sociológica, relativa a uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes, bem como por novos potenciais produtivos” (LEFF, 2010, p. 160), estabelece um círculo que determina a racionalidade na construção do processo do conhecimento, integração dos saberes e organização cultural.

Sabe-se que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico são práticas da academia, em face disso, exigências sociais e políticas reivindicam que a universidade seja um espaço democratizado de igualdade e de oportunidades para todos.

Em consequência de estudos, é apresentado em 1987, o relatório da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) sobre as universidades que lhes atribuíam, dez funções principais: educação geral pós-secundária; Investigação; Fornecimento de mão de obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (mulheres e minorias raciais) e preparação para os papéis de liderança social (SOUSA SANTOS, 2010).

Verifica-se que as reformas da universidade têm como objetivo controlar a gestão das tensões da hierarquização dos saberes especializados, a democratização e igualdade de oportunidades e a reivindicação da autonomia das instituições para a transformação dos conhecimentos requisitados na área industrial. Diante disso, a reestruturação educacional nos países desenvolvidos vem crescendo à medida que questões, nos processos de produção e consumo, tornam-se importantes para a sociedade.

Nota-se que as reformas na esfera educativa fazem parte de um campo dinâmico, complexo e dialético, em que interagem, nas concepções sobre o conhecimento, a aprendizagem, o ensino, a sociedade e o ambiente (LEFF, 2010).

Desta maneira, a instituição reafirma o seu papel fundamental que é de produtora de conhecimentos e, conseqüentemente, de resolução das problemáticas de uma sociedade. E, nesta perspectiva a pesquisa científica deve ser a mediação e a construção de uma sociedade⁵ melhor em seu objetivo absoluto, pois ela existe

⁵ O conceito de construção é aqui um recurso central para a caracterização do processo de produção tanto do conhecimento como dos objetos tecnológicos. Construir, nesta perspectiva, significa pôr em relação e em interação, no quadro de práticas socialmente organizadas, materiais, instrumentos, maneiras de fazer, competências, de modo a criar algo que não existia antes, com propriedades novas e que não pode ser reduzido à soma dos elementos heterogêneos mobilizados para a sua criação (SOUSA SANTOS, 2006, p. 149).

para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos e as leis que regem o processo investigatório.

De tal modo, que a ciência pautada por paradigma epistemológico⁶ com modelo de racionalidade técnico-instrumental começa a dar indícios de esgotamento. Diante de uma crise paradigmática é que se propõem reflexões sobre as práticas da ciência e demais alternativas epistemológicas sobre a sociedade e a natureza.

E é neste bojo das crises e tensionamentos na contemporaneidade, bem como, com os desafios postos para a Pós-Graduação, no âmbito internacional, que os documentos internacionais estabelecem diretrizes, e orientações para a Educação Superior. Os organismos internacionais, a partir das relações diplomáticas, influenciam formas de controle político entre as nações capitalistas que contribuem para o desenvolvimento principalmente dos países considerados periféricos, de tal maneira que as universidades incorporam muitas vezes esses movimentos e apresentam reformas para atender tais diretrizes.

Neste aspecto, destaca-se a chamada cooperação Sul-Sul, que se deu no contexto dos chamados países periféricos na direção de se organizarem em blocos de cooperação para o enfrentamento de questões econômicas, educacionais e sociais. Esses países, incluindo o Brasil, seguem os procedimentos internacionais de caráter multifacetado, no intuito de reformular o papel das lideranças para atuar no contexto regional, e assim beneficiar os países do Sul.

Nas palavras de Sousa Santos (2007, p. 59), “é preciso criar esse Sul contra-hegemônico, e o pós-colonialismo é, ao meu ver, muito importante, pois tem também uma terceira ideia: das margens se veem melhor as estruturas de poder”. Para isso, não se pode prescindir de analisar as estruturas de poder de uma sociedade na perspectiva hegemônica para a definição de uma nova tendência de cooperação internacional que requer o compartilhamento de saberes, ou seja, o diálogo com teorias das diversas disciplinas acadêmico-científicas.

⁶ Esse paradigma, cuja melhor formulação tinha sido o positivismo, assentava nas seguintes ideias fundamentais: distinção entre sujeito e objeto e entre natureza e sociedade ou cultura; redução da complexidade do mundo a leis simples susceptíveis de formulação matemática; uma concepção da realidade dominada pelo mecanicismo determinista e da verdade como representação transparente da realidade; uma separação absoluta entre conhecimento científico – considerado o único válido e rigoroso – e outras formas de conhecimentos como o senso comum ou estudos humanísticos (SOUSA SANTOS, 2002, p. 1).

Para Sousa Santos (2006, p. 137), “a razão última do debate tem sido sempre o fato de as formas privilegiadas do conhecimento conferirem privilégios extra-cognitivos (sociais, políticos, culturais) a quem as detém”. Assim, à medida que as discussões são pautadas pela racionalidade, ocorre a transferência do conhecimento nas redes de cooperação.

Portanto, na tentativa de avançar nos diálogos sobre as demandas na Educação Superior, emergem discursos para a compreensão da necessidade de prover soluções aos desafios e dificuldades para a sua expansão, sendo possível constatar na Conferência Mundial de Educação Superior (CMES, 1998) que aconteceu em Paris, no ano de 1998 organizada pela UNESCO. Essa conferência norteia para uma nova missão e visão da Educação Superior, na qual, atrelados ao plano de governo, o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, devem ser preservados, reforçados e expandidos.

Outro movimento importante neste mesmo período é a chamada Declaração de Bolonha. Nessa declaração, a ênfase foi o papel das universidades relacionado ao desenvolvimento cultural europeu, com a criação de uma área europeia do ensino superior na qual as identidades nacionais e os interesses comuns possam interagir e reforçar-se reciprocamente para benefício da Europa, dos seus estudantes e dos seus cidadãos. O compromisso desses governos está em promover acordos entre as universidades, no sentido de reforçar as experiências a partir de projetos e diálogos entre os envolvidos (SORBONNE, 1998).

Diante de tal quadro, o Processo de Bolonha [...] ocupa um papel de crescente destaque nas discussões acerca do ensino superior, não apenas na Europa, mas também no contexto mundial. Podem-se empreender distintas análises sobre esse processo, mas é cada vez mais difícil ignorar sua força e impacto. A dimensão que ocupa hoje a Declaração de Bolonha está visceralmente relacionada ao contexto no qual esse acordo ganha existência (WIELEWICKI e RUBIN-OLIVEIRA, 2010, p. 222).

Assim, o processo de internacionalização acentua-se a partir da Declaração de Bolonha (1999)⁷, com resultado incontestável para a interiorização da Pós-

⁷ O Processo de Bolonha se destaca como um importante marco nas reformas da Educação Superior pelo mundo. A Declaração de Bolonha (1999) foi escrita no ano de 1998, em Paris quando os Ministros da Educação de 29 países europeus assinaram uma declaração conjunta com o objetivo de construir um espaço europeu de Educação Superior, que contribuísse para a livre circulação dos cidadãos, bem como para ampliar as oportunidades de emprego e o desenvolvimento do continente europeu como um todo.

Graduação, pois permitiu a mobilidade de discentes e docentes, a internacionalização de currículos, a cooperação entre instituições, a transferência de conhecimento.

O conteúdo desse documento reconhece a importância da educação para o desenvolvimento, de tal modo que os governantes desses países firmam compromisso para a reorganização dos sistemas de ensino superior mediante objetivos delineados com base em necessidades vigentes; além disso marca uma mudança nas políticas públicas do ensino superior desses países. Princípios esses que respondem às exigências de globalização para os desafios da economia e do mercado de trabalho.

Ainda neste plano, consideram-se as finalidades de promoção do saber mediante a investigação; a igualdade de acesso; o reforço e a cooperação do mundo do trabalho a análise e previsão de necessidades da sociedade, a diversificação da igualdade de oportunidades; o financiamento da Educação Superior como serviço público; a associação baseada em interesse comum, respeito mútuo e credibilidade como modalidade essencial para renovar o ensino e a cooperação internacional sob o princípio da solidariedade, reconhecimento e apoio recíproco (FRANCO e MOROSINI, 2003).

Em virtude do que foi mencionado, o processo de internacionalização marca as relações entre as universidades, sendo que a:

Internacionalização da Educação Superior é um conceito complexo, com uma diversidade de termos relacionados, apresentando diversas fases de desenvolvimento. São citadas: a) dimensão internacional – presente no século XX, que se caracteriza por ser uma fase incidental mais do que organizada; b) educação internacional – atividade organizada prevalente nos Estados Unidos, entre a segunda guerra mundial e o término da guerra fria, preferentemente por razões políticas e de segurança nacional; e c) internacionalização da Educação Superior, posterior à guerra fria e com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na Educação Superior (MOROSINI, 2006, p. 115).

Efetivamente as características da Educação Superior caminham com o processo de internacionalização econômica e social, bem como com as determinações delineadas pelos organismos multilaterais. Como consequência, as universidades constituíram-se por meio de redes, diversificando os modelos que muito se aproximam de contextos relacionados com o empreendedorismo e organizações empresariais.

Neste viés discursivo, a Assembleia Geral das Nações Unidas, em reunião realizada em dezembro de 2002, designou a UNESCO para liderar a implementação da Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável⁸ para o período de 2005 a 2014, “ênfatizando que educação é um elemento indispensável para que se atinja o desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2005, p. 27).

Conforme o Plano Internacional de Implementação da Década das Nações Unidas - UNESCO (2005), a educação para o desenvolvimento sustentável está ancorada em três áreas principais – sociedade, meio ambiente e economia, sendo que a cultura é uma dimensão de base.

Sendo assim, o termo desenvolvimento passa a ser apresentado em documentos e discursos como pano de fundo para a sociedade. A Educação Superior é um dos meios estratégicos para promover e ou viabilizar esse desenvolvimento, sendo ele de ordem social e econômica.

A busca pelo desenvolvimento sustentável através das práticas educacionais envolve governanças locais que fomentam iniciativas na Educação Superior. Nesse viés e com a finalidade de expandir os debates sobre a Educação Superior é que a Conferência Regional da Educação Superior (CRES), na América Latina e no Caribe (2008), apresenta como objetivo construir e divulgar a posição da região acerca da Educação Superior com perspectivas para a 2ª Conferência Mundial de Educação Superior, que aconteceu em Paris/França, em 2009.

Em razão desse objetivo, a Conferência – CRES elaborou documento onde declara e enfatiza aos componentes das comunidades educativas, sobre quais prioridades a Educação Superior deve se incumbir, bem como suas possibilidades e contribuições, além de repercussão para o desenvolvimento da região, e assim instituiu o ENLACES - Espaço de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior.

As respostas da Educação Superior às demandas da sociedade terão que se embasar na capacidade reflexiva, rigorosa e crítica da comunidade universitária ao definir suas finalidades e assumir seus compromissos. É iniludível a liberdade acadêmica para poder determinar suas prioridades e tomar suas decisões segundo os valores públicos que fundamentam a ciência e o bem-estar social. A autonomia é

⁸ *A Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – DEDS* – o objetivo global da Década é integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos (UNESCO, 2005, p. 16).

um direito e uma condição necessária para o trabalho acadêmico com liberdade e, por sua vez, uma enorme responsabilidade para cumprir sua missão com qualidade, pertinência, eficiência e transparência em face às demandas e desafios da sociedade. Compreende também a prestação social de contas. A autonomia implica um compromisso social e ambos devem necessariamente caminhar juntos. A participação das comunidades acadêmicas na gestão e, em especial, a participação dos estudantes tornam-se indispensáveis (Declaração CRES, 2009).

Assim, em 2009, na sede da UNESCO em Paris, aconteceu a Conferência Mundial de Educação Superior, que teve como tema central “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social”. Diante dos debates e definições, considerando os resultados e recomendações das seis conferências regionais (Cartagena das Índias, Macau, Dakar, Nova Delhi, Bucareste e Cairo) a Declaração está redigida em 52 itens com sete pontos estratégicos – responsabilidade social da Educação Superior; acesso, igualdade e qualidade; internacionalização, regionalização e globalização; ensino, pesquisa e inovação; Educação Superior na África; convite à ação: Estados Membros; convite à ação: Unesco; onde se afirma ser “a Educação Superior a base para a pesquisa, inovação e criatividade, o ensino superior deve ser uma questão de responsabilidade e suporte econômico de todos os governos” (CMES, 2009).

Esses eventos tiveram como objetivo articular políticas que reforçassem o compromisso com a responsabilidade social, a partir das demandas e oportunidades que se colocam na Educação Superior quanto a sua qualidade e pertinência e a autonomia das instituições.

Se a ciência tem perdido suas certezas e suas capacidades preditivas, se se tem derrubado a possibilidade de construir um mundo planejado centralmente sobre as bases de uma racionalidade científica e uma racionalização dos processos sociais, então a educação não apenas deve preparar as novas gerações para aceitar e gerar capacidades de resposta ao imprevisto; também deve preparar novas mentalidades capazes de compreender as complexas inter-relações entre os processos objetivos e subjetivos que constituem seus mundos de vida, a fim de gerar habilidades inovadoras para a construção do inédito (LEFF, 2009, p. 21).

Com base no texto mencionado, o que está em debate é uma educação que prepare o ser para a construção de uma nova racionalidade, com princípios de um processo de emancipação para que esse tenha condições de conviver com o outro a partir de novas formas de reapropriação do mundo.

A construção da realidade social é inerente às diversas relações intersubjetivas do saber, seja uma relação individual e/ou coletiva. O que se expressa em aprendizados de fatos novos e mais complexos que impliquem em uma reapropriação do conhecimento de cada indivíduo.

Diante da complexidade dos desafios mundiais, a Educação Superior promove um conhecimento multifacetado sobre as várias questões que envolvem as dimensões sociais, econômicas, científicas e culturais, o qual auxilie nas respostas a esses desafios. De modo que, a expansão da Educação Superior e o acesso aguçam reflexões. Dentre as quais vale mencionar a análise realizada por Rossato (2005, p. 176) “que destaca os seis elementos para a expansão do acesso nas universidades nos últimos trinta anos: a) a descolonização na África e na Ásia; b) a chegada da classe média na universidade; c) a explosão demográfica; d) a contribuição do socialismo; e) a expansão do ensino secundário; f) a mulher na universidade”.

Expandir o acesso à Educação Superior, também traz desafios, pois “a hegemonia da universidade não é pensável fora da dicotomia educação-trabalho. Essa dicotomia começou a significar a existência de dois mundos com muito pouco ou nenhuma comunicação entre si: o mundo ilustrado e o mundo do trabalho” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 195).

E assim, a construção do saber passa por implicações que se inscrevem no terreno de estratégias para a construção e a desconstrução do conhecimento que têm reduzido a complexidade para o ajuste a uma racionalidade da modernidade.

O ambiente não é apenas o mundo de fora, o entorno do ser e do ente, ou o que permanece fora de um sistema. O ambiente é um saber sobre a natureza externalizada, sobre as identidades desterritorializadas, a respeito do real negado e dos saberes subjugados por uma razão totalitária, o logos unificador, a lei universal, a globalidade homogeneizante (LEFF, 2009, p. 21).

A educação e o trabalho emergem da relação entre o que é real e o simbólico, e, sobretudo, manifestam-se de um pensamento complexo pela intervenção do conhecimento e suas racionalidades. Para isso, faz-se necessário abrir espaços de diálogos para construção e transmissão de saberes perante a realidade e as possibilidades de um mundo economizado e tecnologizado (LEFF, 2009).

O advento da Educação Superior centrada no conhecimento - investigação, ensino e extensão à sociedade, tendo esses elementos primários permite reafirmar a missão quanto às funcionalidades das instituições para a solidificação e desenvolvimento do Estado-nação. Por sua vez, o capitalismo global vocaciona a universidade para um modo alternativo, transformando-a em uma agência de extensão, conferindo-lhes uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 73).

A universidade anseia por um espaço plausível de discussões e críticas sobre a sociedade e suas implicações futuras, o que corrobora para sustentar a legitimidade das universidades.

Na sociedade multicultural da atualidade, considera-se a “educação produto de diálogo permanente entre concepções sobre o conhecimento, a aprendizagem, o ensino, a sociedade, o ambiente; como tal é depositária de uma cosmovisão sócio-histórica determinada” (LEFF, 2010, p. 179). Ou seja, a sociedade demanda de aprendizagens contínuas e complexas; contudo, em virtude da diversidade de necessidades de aprendizagem, é inadmissível aceitar que um único modelo de aprendizagem possa dar respostas ao conjunto de representações ou ideias produzidas pela sociedade.

Convém notar que a estratégia discursiva da globalização gera um paradoxo ao pensamento da complexidade e aos princípios da racionalidade econômica e educacional; e que diante das experiências e práticas que configuram e caracterizam a especificidade do local, estabelece um movimento transformador da racionalidade social.

Tendo em vista que, os contextos da globalização contribuíram para a heterogeneidade da universidade, pode-se dizer que a universidade desde a sua criação até hoje passou por diversos processos de transformação que instauraram cinco tipos de universidades: as universidades tradicionais, as universidades empresariais, universidades técnicas e especializadas, a universidade para todas as idades e a universidade livre (ROSSATO, 2005).

Neste universo acadêmico diversificado que ocorre a construção da produção, distribuição e transmissão do conhecimento e se transforma, ou seja, intensifica-se para um lugar de pesquisa e democratização do acesso à Educação Superior. A qual não mais é tida como de origem e sim é conduzida para um modelo

sociológico, que demanda de um esforço da reflexividade em que a mesma precisa se adaptar a essas mudanças e sobreviver em um novo contexto paradigmático.

O que parece estar envolto nessa racionalidade é o início de uma tendência, ou até mesmo um direcionamento da Educação Superior, com viés mercantilista educacional perante as exigências de ordem global. Há que se considerar que hoje está configurada uma abertura do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário, o qual, para Sousa Santos (2011), é um processo em que países condicionam a universidade pública aos projetos arquitetados na construção do país.

Existe também a concepção de que a universidade é um ambiente complexo e formado por um mundo de caráter fenomenal, que para Leff (2010, p. 187) “está constituído por um tecido de ações, interações, retroações, determinações e eventualidades”. A universidade tem como desafio manter-se autossuficiente economicamente e condicionada, de certa maneira, à lógica do mercado.

Organizações racionalizadas são definidas por Giddens (1991) como organizações modernas que exibem uma capacidade de conectar o local e o global que seriam impensáveis nas sociedades tradicionais. Assim, a perspectiva para o período da modernidade reivindica o homem emancipado a partir da racionalização, pois o mesmo se torna autônomo e participativo da sociedade.

A par disso, existe a necessidade de acompanhar as implicações dessa ordem global e “como as instituições modernas tornaram-se situadas no tempo e no espaço para identificar alguns dos traços distintivos” que caracterizam e modelam as instituições da modernidade (GIDDENS, 1991, p. 23).

Por conseguinte, de acordo com Sousa Santos (2011), para que as universidades possam sobreviver às intempéries da economia precisam estar a serviço da sociedade da informação e da economia baseada no conhecimento, para isso precisam se reinventar pela via das tecnologias da informação e da comunicação, bem como aliar métodos de gestão correlacionados ao trabalho.

Do modo como o sistema educacional se encontra, está diretamente ligado com a construção de um país, porém, ainda de maneira elitista e protagoniza para a legitimidade da modernização a partir da coesão de um espaço econômico, social e cultural. Isto significa que “as reformas devem partir da constatação da perda da hegemonia e concentrar-se na questão da legitimidade” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 58).

Sousa Santos (2011) discorre, que perante questões paradigmáticas, as universidades sofreram alterações diante do crescimento da mão de obra qualificada que está diretamente ligada à economia com base em conhecimento.

O desenvolvimento da última década coloca desafios muito exigentes à universidade e especificamente à universidade pública. A situação é quase de colapso em muitos países periféricos e é difícil nos países semiperiféricos e mesmo nos países centrais, ainda que nestes haja mais capacidade de manobra para resolver problemas conjunturais (SOUSA SANTOS, 2011, p. 27).

A expansão e transnacionalização do mercado de serviços universitários contribuíram para que problemas estruturais e de excelência de conhecimento científico perdessem a hegemonia. Esse projeto comporta em um primeiro nível, a mercadorização da universidade pública com a geração de receitas próprias mediante parcerias com o capital, e em segundo nível transformar a universidade em uma empresa, eliminando a distinção existente entre universidade pública e privada (SOUSA SANTOS, 2011).

Sob tais considerações, existe uma aproximação na perspectiva de que no limiar do século XXI a universidade se torne uma instituição democrática e de acesso à população, como um meio para o desenvolvimento.

Por fim, cabe reconhecer que os processos decorrentes da expansão da Educação Superior, encontram-se situados no amplo contexto de movimentos em que instituições como a UNESCO, BIRD, OECD, e outras, instituem determinantes forças políticas. Essas orientam políticas públicas de todo o sistema de Educação Superior, que por sua vez, ressignificam as diretrizes das instituições internacionais e dos movimentos do global para o local, e que inversamente esses movimentos também são verdadeiros.

O ENLACES é um dos movimentos que apoiado por redes universitárias e conselho de reitores, fomenta e fortalece a integração regional e a cooperação acadêmica, ou seja, evento que contribuiu para as discussões sobre a Educação Superior, conseqüentemente, a Pós-Graduação.

3.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Essa seção busca identificar os principais fatos e características que deram origem à universidade no Brasil e sua consolidação até os dias atuais. Dessa forma, cabe uma análise das políticas públicas para a Educação Superior, tendo como locus desta pesquisa a Pós-Graduação (*Stricto Sensu*).

Justifica-se o estudo no locus da Pós-Graduação (*Stricto Sensu*), diante das políticas públicas da Educação Superior no Brasil, instituídas a partir da Reforma de 1968, que visam a expansão e instalação das Instituições de Ensino Superior (IES).

Para tanto, as políticas públicas de expansão da Educação Superior com ênfase na Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) serão elencadas de acordo com os três grandes movimentos expansionistas da Pós-Graduação nos contextos político e econômico, concomitante com olhar nos cinco primeiros Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPGs, constituídos no período de 1975 a 2010, período de grande crescimento da Pós-Graduação brasileira.

Vale lembrar que no Brasil, os primeiros ensaios de educação formal, tiveram início em 1572 com a chegada dos jesuítas ao território nacional, data de criação dos cursos de Artes e Teologia. Todavia, a criação da universidade e a prática da Educação Superior são exercidas somente a partir do ano de 1808; além disso, “o ensino desenvolvido nos cursos de Filosofia e Teologia no Brasil, do século XVI ao século XVIII, só pode ser entendido como atividade de um aparelho educacional posto a serviço da exploração da Colônia pela Metrópole” (CUNHA, 1999, p. 21).

As universidades tradicionais, assim denominadas por Rossato (2005), centradas nos modelos medievais, preservam uma forte tradição e cultura cristã. Esse modelo foi desenvolvido nos países católicos, sendo denominadas “universidades pontifícias”, como é o caso do Brasil.

No século XVIII, a universidade já fora constituída para ensinar, contudo, “devemos aceitar e internalizar a preocupação de que as intervenções científicas em processos naturais complexos podem constituir”, de modo a “aumentar e fortalecer a capacidade científica, especialmente de países em desenvolvimento” (LEFF, 2010, p. 66 e 67).

Inúmeros foram os estabelecimentos de ensino superior - academias, faculdades e escolas instituídas desde o período colonial até a criação da primeira instituição de ensino superior que prosperou com o nome de universidade, a qual fora implantada no Brasil no ano de 1920, no Rio de Janeiro – Universidade do Rio de Janeiro, sendo chamada de “temporã” (CUNHA, 1999).

A universidade viveu um intenso processo de transformação desde o seu surgimento. Partindo da unidade e da homogeneidade da universidade medieval, da sua hierarquização e dos seus objetivos, características tipicamente a serviço da Igreja Católica, aos poucos ganha autonomia e enfrenta novas realidades; e assim surge uma nova universidade pluralista, heterogênea e voltada para a pesquisa, ao desenvolvimento do que se denominou de Revolução Industrial.

Frente a aspectos da expansão econômica brasileira, a qual vinha se desenvolvendo associada ao capitalismo, indivíduos buscavam novos cargos em áreas administrativas; portanto, diante de todo esse processo de promoção à industrialização, com novas frentes de atuação no mercado, determinava-se o aumento pela procura da educação escolar como meio para a formação profissional.

Entre os anos 1945 a 1964, notou-se significativo crescimento das universidades particulares e instituições de ensino superior no Brasil, devido ao apoio de expansão que o governo federal institucionalizou. Neste período aconteceram fatos marcantes na área política, os quais atingiram a área educacional, que passa a ser vista pelo indivíduo como fundamental para alcançar a ascensão social e conseqüentemente melhoras nas condições de vida (ROSSATO, 2005).

Ao final dos anos 1950 e início da década de 1960, experiências isoladas ensaiaram mudanças na estrutura pedagógico-administrativa do ensino superior. A explosão demográfica no início da década de 1960 determina para as universidades e as instituições de ensino superior particular visualizar o crescimento pelo número de matrículas; entretanto, o governo federal viabiliza a criação de instituições de Educação Superior para atender a demanda. Assim, para que fosse possível implementar as políticas educacionais de forma eficiente se fez necessário conhecer os efeitos dos processos econômicos, tecnológicos, sociais que incidiriam sobre a dinâmica ao entorno do objeto.

Sendo assim, para Cunha, dois fatores determinantes e independentes, também impactaram para modificações da Educação Superior. “Um fator foi o

aumento da procura do ensino superior produzido, por sua vez, pelas transformações econômicas e institucionais. Outro fator, este ideológico, foi a luta de liberais e de positivistas pelo 'ensino livre' e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares" (CUNHA, 2007, p. 151),

A legislação educacional sofreu alterações devidas à influência de agências internacionais, como se verifica na Lei n.º 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1960 e na Lei n.º 5.540/68 da Reforma Universitária de 1968 até a contemporaneidade. Estas mudanças implicam nas reformas universitárias, nas diretrizes nacionais para a educação, nos planos nacionais de educação; sendo que as mudanças ocorrem devido à deficiência de mão de obra qualificada, necessária ao desenvolvimento econômico do país pela lacuna existente entre a preparação oferecida pelo sistema educacional e as necessidades do mercado produtivo.

Segundo Rossato (2005, p. 131), "das atuais instituições de ensino superior, a maioria foi criada após 1965; a partir dessa data, proliferam faculdades, institutos, escolas isoladas, federações e universidades visando atender aos interesses da modernização". Neste século as universidades conseguiram consolidar seu espaço sendo um período de expansão em que passaram a ser chamadas de "universidades continuadas", perante uma maior estabilidade da economia.

Por outro lado, analistas da OCDE (1991), observam que nos países industrializados houve maior crescimento demográfico da humanidade e aceleração da urbanização, em parte tendo como consequência, uma grande elevação do número de estudantes universitários, neste contexto, destacando o Brasil (ROSSATO, 2005).

O desenvolvimento da sociedade capitalista desencadeou novas exigências, não bastavam mais somente as escolas profissionais para os trabalhadores, necessitava-se também de escolas com maior fundamentação teórica e oportunidade de desenvolvimento intelectual, para preparar os dirigentes, as elites e representantes da classe econômica de modo que pudessem atuar nos diferentes setores da sociedade.

O novo progresso faz surgir a universidade técnica ao lado da universidade humanística. As novas disciplinas, as novas línguas, as novas demandas geram uma multiplicidade de modelos de universidade que seriam enriquecidos pela grande experiência socialista (ROSSATO, 2005, p. 206).

No que tange à reforma do Estado e da Educação Superior, houve neste período a reformulação do conceito de público. Ocorreu neste processo o financiamento da Educação Superior pela via privada utilizando-se de critérios públicos, ou seja, houve a transferência da gestão de serviços públicos para as instituições privadas.

Esse novo paradigma induziu alterações relevantes nas instituições republicanas brasileiras fundamentadas no ideário da economia de mercado, que legitima a necessidade de minimizar a área de atuação do Estado e de racionalizar os gastos públicos com base em um sistema de parceria entre Estado e mercado. O papel do Estado se restringiria à função de regulador e avaliador (ALMEIDA e CATANI, 2012, p. 245).

A partir desse contexto, os direitos e conquistas sociais seriam geridos por um intenso processo de mercantilização. As implicações para as instituições de Educação Superior pública transcorreram no desencadeamento de um amplo movimento reformista mundial que, no caso do Brasil resultou no Plano Nacional de Educação.

Para e Silva Jr. e Sguissardi,

Toda proposta democrática deve caminhar no sentido oposto, buscando, pela universalização, que toda a sociedade tenha acesso e controle sobre as instituições que produzem o conhecimento e o transformam não apenas em auxiliares de produção: eles são o próprio processo produtivo (SILVA JR. e SGUISSARDI, 2001, p. 11).

Cabe ressaltar que esse movimento reformista⁹ está propenso às IES que possuem legitimidade como agentes que internalizam os problemas das mais variadas complexidades e oferecem à sociedade soluções, seja pelo campo da produção do conhecimento ou na formação de profissionais.

Para Rossato (2005), a Reforma Universitária de 1968 foi um marco na consolidação da Pós-Graduação do país ao tratar da indissociabilidade entre o

⁹ E é neste espaço que um dos marcos da história da universidade se deu pela mobilização estudantil com debates para a solução de problemas educacionais. As medidas para a reestruturação das universidades brasileiras estão determinadas pela Reforma de 1968, mediante a Lei n.º 5.540 e o Estatuto do Magistério Superior Federal do mesmo ano (Lei n.º 5.539), que oferecem condições efetivas para criação da universidade no Brasil (ROSSATO, 2005).

ensino e a pesquisa, favorecendo que a década seguinte fosse caracterizada por investimentos na área da Pós-Graduação.

Nesta reforma, definiu-se um diferente perfil para as novas instituições com o intuito de garantir o controle político-acadêmico da instituição, bem como foi inserido um departamento para matrículas semestrais, e no que diz respeito à Pós-Graduação e pesquisa, foi necessária a criação de uma estrutura com equipamentos e biblioteca para atender a esse propósito. Este arcabouço de mudanças, conseqüentemente ocasionou uma expansão de pessoal nas áreas de docência e técnico-administrativa (TRINDADE, 1999).

Diante do aumento da demanda de acesso à Educação Superior nas décadas de 1960 e 1970, a expansão se deu também pela via privada, o que se configura como uma alternativa positiva, devido ao crescimento das classes médias com interesse de formação nesse nível. Com isso, o setor público manteve as IES públicas gratuitas com a finalidade de formar as elites profissionais, com formação de médicos, advogados, engenheiros, bem como investiu na Pós-Graduação e pesquisa (NEVES, 2012).

No que confere à expansão do ensino superior e à formação das elites intelectuais, autores consagrados, que manifestam suas ideias a esse respeito, são citados por Cunha em sua obra.

Durkheim retirou a concepção de que os sistemas educativos têm dupla função social, a de homogeneizar os indivíduos pela formação deles segundo ideologias comuns e a de os diferenciar conforme suas aptidões e destinações ocupacionais. Elaborando a seu modo essa concepção, Fernando de Azevedo dizia ser a escola primária e a secundária as instâncias nas quais se dava a homogeneização; a universidade, ao mesmo tempo em que cumpria função homogeneizadora, formando nos estudantes uma sólida base de cultura comum, "superprofissional", os diferenciava pelos cursos profissionais especializados (CUNHA, 2007, p. 235).

Nesta estrutura, é perceptível que a educação se torna um setor de negócios, que vislumbra profissionais com competências diferenciadas na concepção do capitalismo em desenvolvimento. Contudo, Bernartt (2006), infere que em um viés capitalista, ao vincular a educação ao desenvolvimento está se fazendo alusão à educação necessária para a formação de sujeitos, também necessários para a ampliação do capital, com o perfil adequado para responder às necessidades de reestruturação do mercado produtivo, bem como, capazes de responder às crises cíclicas pelas quais tem passado o capitalismo mundial.

Não resta dúvida de que uma profunda revolução no ensino estava e está sendo proposta por tal política de educação. Pode-se questionar o modelo econômico, assim como o modelo educacional proposto por ele. O que, porém, não se pode negar é que, pela primeira vez, desde que se iniciou aquilo que muitos chamam de Revolução Brasileira, o Estado se impôs a tarefa de organizar a educação com base em sua política de desenvolvimento econômico (ROMANELLI, 2000, p. 223)

Com efeito, a reforma assimilou determinadas demandas e reivindicações, ao mesmo tempo em que, embora tenha ocorrido um movimento tardio da Educação Superior no Brasil comparando-se com países de colonização espanhola. Constatase que isso não foi diferente no Sul do Brasil, especificamente na região Sudoeste do Paraná. Nesta região, no ano de 1968, acontece a instalação da primeira faculdade de caráter confessional, criada pela igreja Católica, no município de Palmas-PR, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFI.

Para compreender o campo da estratégia expansionista, deve-se ter clareza de que este é produto de pressões, interesses e necessidades das esferas públicas e ou privadas com o ensejo de ampliar a Educação Superior.

3.2.1 Políticas Públicas: dinâmicas e movimentos de expansão da Educação Superior no Brasil e região Sudoeste do Paraná

De acordo com o cenário até então descrito, evidencia-se que os movimentos expansionistas da educação são advindos das políticas públicas da Educação Superior no Brasil, relacionadas às estratégias que configuram a globalização econômica e social, mas também de movimentos locais. Esta subseção tem por objetivo discorrer sobre as três fases das políticas públicas brasileiras, quanto à expansão da Educação Superior no país, identificadas nas últimas quatro décadas e que foram analisadas nos estudos de Franco e Morosini (2000). Concomitantemente, pretende-se apontar os elementos que, a partir dessas políticas públicas governamentais e pelos Programas Nacionais de Pós-Graduação - PNPGs que contextualizam também a expansão da Educação Superior na região Sudoeste do Paraná.

A **primeira fase (década de 1970)** da expansão das Instituições de Ensino Superior ocorreu no movimento de pressões exercidas pelas comunidades para disporem de Educação Superior. As principais mudanças mediadas por essa expansão foram de interiorização do ensino superior e criação dos cursos de Pós-Graduação em capitais e Universidades Públicas.

Denota-se que o processo de interiorização da Educação Superior no Brasil ocorreu diante de determinado contexto econômico, social e político, quando passou a ser atribuído à educação papel principal na modernização socioeconômica. E, assim a educação é vinculada à ideologia de modernização capitalista e conseqüentemente da industrialização, perante necessidade de afirmação das forças sociais e capitalistas hegemônicas.

A expansão passa a ter uma definição ampla, pois envolve questões desde a heterogeneidade de serviços ofertados pelo segmento e até mesmo as vagas ofertadas, no tempo e no espaço. Observa-se que, na concepção de Giddens (1991), o conceito de tempo é a sua padronização através das regiões e o espaço é marcado pela presença de atividades localizadas, ou seja, um cenário físico de atividades sociais situadas geograficamente.

Nesta definição, está este relato assim, no limiar de uma nova época, em que tal situação foi observada na região Sudoeste do Paraná, quando do estabelecimento das primeiras instituições da Educação Superior e com cursos de graduação instalando-se na região. “Em 30 de junho de 1975, através do Decreto n.º 75.916/75, o Ministério da Educação autorizou o funcionamento da Fundação de Ciências Contábeis e de Administração de Pato Branco – FACICON” (PASTRO, 1999, p. 34), sendo essa faculdade de caráter comunitário.

Torna-se impreterível destacar que a realidade em torno do contexto educacional teve início a partir do processo de reformas para a expansão na década de 1980, quando se instaura uma política pública estadual, pela qual se descentralizava a Educação Superior para o interior do Paraná. Mas, somente a partir da LDB/96 é que se dá o impulsionamento da expansão da Educação Superior, sendo que o mesmo ocorre pela via da iniciativa privada.

No ano de 1980 é autorizado o funcionamento de mais uma faculdade na região Sudoeste do Paraná, denominada Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas, a FACEPAL, tendo em

conjunto com a FAFI, mantida pelo poder Executivo Municipal em parceria com o Centro Pastoral Educacional e Assistencial Dom Carlos (CPEA).

Ainda nesta década,

a FACICON havia iniciado um processo, onde propunha alteração na sua denominação para Fundação de Ensino Superior de Pato Branco – FUNESP. Além disso, objetivava também a expansão das atividades da Instituição. Esse processo visava atender a necessidade de criação de novos cursos que atendessem à demanda e colaborassem com o Desenvolvimento Regional (PASTRO, 1999, p. 34).

Desse modo, a Educação Superior como campo de disputas apresenta expressiva centralidade na região em estudo, constituindo-se em elemento necessário para o desenvolvimento e crescimento de uma sociedade.

O contexto de desenvolvimento refletia até os anos de 1970, o incremento da sociedade e permeava as ações econômicas e políticas para o aumento da produção e conseqüentemente o aumento do consumo. Após esse período tem início um novo desafio para a questão do desenvolvimento da sociedade, em nível mundial, constando no Relatório de Brundtland (1987)¹⁰ um novo conceito para desenvolvimento: “manutenção e preservação dos recursos naturais para as gerações futuras” (SILVA, 2005).

A relação estabelecida sobre o tema é tomada como sinônimo de crescimento econômico, em um ponto de vista no qual as relações de poder e os limites do meio ambiente não são ponderados. No entanto, “analisa-se o movimento de expansão do capital e sua intrínseca racionalidade, que, entre outros efeitos, produz a mercantilização do saber, da ciência e do campo educacional” (SILVA JR. e SGUISSARDI, 2001, p. 21).

Tal processo provoca mudanças na identidade e na função social da universidade. Com essa perspectiva e à luz do que Celso Furtado diz em um dos seus comunicados, “só haverá verdadeiro desenvolvimento, que não se deve confundir com crescimento econômico, no mais das vezes resultado de mera

¹⁰ No início da década de 1980, a ONU retomou o debate das questões ambientais. Indicada pela entidade, a primeira-ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, chefiou a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, para estudar o assunto. A comissão foi criada em 1983, após uma avaliação dos 10 anos da Conferência de Estocolmo, com o objetivo de promover audiências em todo o mundo e produzir um resultado formal das discussões. O documento final desses estudos chamou-se Nosso Futuro Comum ou Relatório Brundtland.

modernização das elites – ali onde existir um projeto social subjacente” (FURTADO, 2006, p. 7).

Essas questões implicam sempre numa mudança social em termos do padrão de organização e do modo de regulação predominantes existentes numa dada sociedade, mesmo que seja complexa e variável. Tais evidências encontram-se nos estudos e discursos, de que a educação tem implicações no processo motriz para o desenvolvimento econômico, social, político e ambiental.

A partir dessas discussões é que a Educação Superior se depara também com questões das políticas públicas que sofrem intervenções diretas do Estado, uma vez que o Brasil passa por constantes mudanças. Diante disso, considerar que “as políticas públicas são mediações dos conflitos sociais tanto no sentido de atender demandas de determinados setores e movimentos sociais, articulados ou não com as tensões de classe, quanto no sentido de escamoteá-las” (ALMEIDA e CATANI, 2012, p. 218).

Entre os principais pontos que orientam a Educação Superior, deve-se ter a compreensão de que a concepção das políticas públicas se dá pela orientação política, seja de uma visão liberal ou de uma visão social-democrática. Neste momento, convém esclarecer a distinção de política pública e de política, em uma visão ampla, estabelecendo que esta também é praticada pela sociedade civil, e não apenas pelo governo. Isso exprime que política pública é caráter exclusivo do governo, no que se refere a toda a sua extensão, desde a sua formulação, deliberação, implementação, até o monitoramento (AZEVEDO, 2003).

Além disso, as políticas públicas são diretrizes, ações estabelecidas em documentos por meio de leis, programas e linhas de financiamentos para que os recursos públicos sejam investidos de forma condizente com as necessidades da sociedade. É inegável que mesmo diante da racionalidade econômica do capital, existem educadores que primam pela educação para que as desigualdades sociais sejam minimizadas, na tentativa de uma sociedade mais justa (BERNARTT, 2006).

E é neste arcabouço que a Educação Superior no Brasil é impulsionada pelas políticas públicas, sobretudo na década de 1970, para a sua diversificação, na qual a Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) é um dos fatores de múltiplas influências e envolve a formulação de intenções e negociações.

Estes movimentos exemplificam o processo de expansão em âmbito nacional e regional, frente às políticas públicas para interiorizar a Educação Superior

no nível de graduação, bem como criando condições para ampliação e verticalização desse sistema educativo. De modo que, esse processo também aconteceu para a expansão dos cursos de Pós-Graduação nas regiões brasileiras, os quais acompanharam as mudanças atreladas à aplicação e regulação das políticas públicas educacionais ancoradas e articuladas mediante os Planos Nacionais de Desenvolvimento.

Dias Sobrinho relata que de um lado, a universidade é cobrada para estar comprometida no âmbito social de desenvolvimento, tanto quanto responder aos desafios e demandas de setores da sociedade e governamentais. E por outro lado, “da universidade são exigidas mais respostas e produtividade, em ritmos adequados a instituições de outro tipo, em matérias que nem sempre consegue escolher, com sérios abalos à sua autonomia, se é que autonomia existe” (2000, p. 151).

É por esta razão que no momento em que se discute como e quais os planos, as estratégias e ou as políticas públicas para a expansão que vigoram nas instituições e universidades públicas federais e estaduais, é oportuno conhecer um pouco da história da política nacional de Pós-Graduação através das propostas dos Planos Nacionais de Pós-Graduação - PNPG, como uma política pública do Plano Nacional da Educação – PNE, e vinculadas à CAPES e ao MEC.

Ainda no período da ditadura militar, o **I PNPG (1975-1979)**¹¹ brasileiro é aprovado. Os documentos expressavam os principais objetivos em relação às atividades de Pós-Graduação para aquele período, contudo, o Plano delatava a necessidade de planejamento e articulação dessas atividades. É importante destacar que o governo entendia como estratégico o ensino de Pós-Graduação para o país e tinha intenção de orientar o seu crescimento, estabelecendo diretrizes a serem seguidas.

As estratégias de planejamento transcorreram desde esse período para atender a demanda em transformar os cursos de Pós-Graduação em mestrado e doutorado, com viés na pesquisa para expansões geossociais, ou seja, para atender ao que estava previsto nos planos nacionais de desenvolvimento econômico e

¹¹ O I PNPG (1975-1979) partiu da constatação de que o processo de expansão da Pós-Graduação havia sido até então parcialmente espontâneo, desordenado e pressionado por motivos conjunturais. A partir daquele momento, a expansão deveria tornar-se objeto de planejamento estatal, considerando a Pós-Graduação como subsistema do sistema universitário e este, por sua vez, do sistema educacional. Deveria, então, estar integrada às políticas de desenvolvimento social e econômico e, assim, ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), através do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e ao II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - PBDCT, para o período 1975-1980 (BRASIL, 2011, p. 25).

social. Quanto aos objetivos e diretrizes gerais do I PNPG, os mesmos evidenciavam preparar professores para a universidade, formar pesquisadores para o trabalho científicos e preparar profissionais para atender a demanda do mercado de trabalho em instituições públicas e privadas (BRASIL, 2004).

Dessa forma, fica explícito para Educação Superior “na reforma universitária atual é a incitação de que a universidade, juntamente com outras instituições como as empresas, o governo e as organizações não-governamentais estariam tendendo, nas suas atividades de pesquisa, a desenvolver um novo modo de produção do conhecimento, dentro da concepção de educação para a competitividade” (BERNARTT, 2006, p. 150).

As observações das medidas implementadas ao período de 1975/1979, diagnosticaram que a partir da realização dos cursos de Pós-Graduação, os mesmos colaboraram para a melhoria do professor universitário e para o atendimento de necessidades conjunturais do mercado de trabalho. Contudo, as formulações das estratégias da política educacional e científica, não vigoraram isoladamente dos planos governamentais para o processo socioeconômico da sociedade.

O processo político-administrativo desencadeado por este Plano I deve ser conduzido de acordo com as diretrizes enunciadas, cuidando, em primeiro lugar, que as decisões sejam articuladas com, o II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, como condição essencial de coerência no plano governamental; e, em segundo lugar, que as políticas e programas decorrentes sejam representativos em sua concepção e adoção a nível de universidade ou instituição de ensino, como condição essencial de compromisso no plano educacional (MEC, 2004, p. 162).

É nesta conjuntura que desponta a necessidade da expansão da Pós-Graduação em nível de especialização e mestrado, oriunda de investimentos mediante políticas públicas; seguindo o modelo norte-americano, devido ao grande número de professores que estudaram neste país e depois retornaram ao Brasil. Neste período, houve a “necessidade de estabelecer princípios epistemológicos e metodológicos para poder diferenciar e articular os conhecimentos científicos e técnicos” em um processo de integração entre sociedade e educação (LEFF, 2010).

A análise do I PNPG contextualiza os desafios do gestor de cursos de Pós-Graduação no início quando da implantação das atividades no Brasil, quando

subjazia um tipo de racionalidade técnica que no decorrer dos anos diante de diversas medidas, foi capilarizando a Pós-Graduação e a gestão dos Programas.

Diante do exposto, conclui-se que os cursos de Pós-Graduação foram implantados nos anos de 1970, integrando os planos de desenvolvimento econômico e social através dos Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPGs; mas, consolidaram-se, efetivamente, como sistema na década de 1980.

Emerge a partir desse movimento, a **segunda fase (década de 1980 e início dos anos de 1990) da expansão dos cursos de Pós-Graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado)**, que ocorreu a partir de pressões por titulação.

A atividade da Pós-Graduação brasileira¹² é contemporânea, vinculada um contexto de modernização no Brasil; está dividida em cursos *Stricto Sensu* e *Lato Sensu*, segundo estabelecido nas normas de funcionamento dos cursos contidas na Resolução CNE/CES n.º 1 de 2001 (BRASIL, 2010).

No viés desenvolvimentista, o papel da Pós-Graduação para a educação tem a função de qualificação de recursos humanos e a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, no sentido de permitir a expansão da indústria brasileira. Neste período começa a sua transição para um regime democrático e uma nova identidade é instaurada na universidade, principalmente no que diz respeito ao Decreto Ludwig (n.º 85.487/80), o qual permite que ocorra a promoção vertical desconfigurando a necessidade de diplomas de mestre e de doutor (CUNHA, 2007).

Importante é identificar os mecanismos que operam no âmbito educacional e entender que as metas governamentais estão em consonância com a perspectiva de evolução da ideia de desenvolvimento da sociedade, além da relação com o sistema de produção para elevar a produtividade da força de trabalho.

Em congruência com esse contexto, nas discussões acerca da Educação Superior brasileira no **II PNPG (1982-1985)** prevalece que, “o objetivo central consiste na formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado” (BRASIL, 2004, p. 177).

¹² A Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) envolve os cursos de mestrado e doutorado, além de uma nova modalidade que é o mestrado profissional. Sendo que a Pós-Graduação contempla a última etapa da educação formal que está atrelada aos níveis de ensino anteriores. “A Pós-Graduação (*Lato Sensu*) é constituída por cursos de especialização, aperfeiçoamento, como por exemplo, o MBA – *Master Business Administration*” (MOROSINI, 2012, p. 6).

Este Plano priorizava a expansão da capacitação dos docentes, a elevação da qualidade e a participação dos docentes em eventos científicos, além da elaboração de artigos para publicação. Ao longo do texto, dois temas principais são enfocados: a qualidade e a flexibilidade.

O referido Plano fundamenta-se em premissas: uma delas de que “a existência de um número crescente de profissionais, pesquisadores e docentes altamente qualificados viabiliza um desenvolvimento científico, tecnológico e cultural” que garanta a afirmação dos valores legitimamente brasileiros. Outra premissa é que a “consolidação da Pós-Graduação depende de um sistema universitário e de institutos de pesquisa, estável e dinâmico em todos os seus níveis e setores”, bem como o engajamento de docentes e pesquisadores. (BRASIL, 2004, p. 178).

A perspectiva enfocada pelo mencionado documento aponta para tensões a partir de uma ordem da Educação Superior, de diálogos entre conceitos e processos para a diversidade do conhecimento, ou seja, a produção de conhecimentos alternativos frente aos padrões de qualidade exigidos pelos órgãos reguladores.

A reflexão sobre o II PNPG também respalda na premissa de que a humanidade interage com o ambiente e que um número maior de pessoas altamente qualificadas viabilizaria o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural no Brasil. Assim, “o mais importante é que a ideia de desenvolvimento está no cerne da visão de mundo que prevalece em nossa época. Nela se funda o processo de invenção cultural que permite ver o homem como um agente transformador do mundo” (DA VEIGA, 2005, p. 3).

Trata-se de fortalecer e incrementar projetos conjuntos de pesquisa e criar redes de pesquisadores e docentes na mobilização das competências e dos valores universitários, para a promoção da cultura e edificação da sociedade contemporânea.

Como resultado desses Planos, duas grandes conquistas marcaram fortemente a evolução do sistema nacional de Pós-Graduação: aumento da absorção de pessoal em regime de tempo integral e dedicação exclusiva nas IES federais e o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD). No plano institucional, foi relevante a implantação e a consolidação do Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (BRASIL, 2004, p. 193).

Como análise final, constata-se a Pós-Graduação com papel imprescindível na formação de profissionais, pesquisadores e docentes altamente qualificados que pudessem atender às necessidades de desenvolvimento que o país, nesse período, precisaria enfrentar. Contudo, para garantir a qualidade, parece ser essencial avaliar a operacionalização, ou seja, a gestão e a confiabilidade dos sistemas de informação e avaliação dos Programas de Pós-Graduação.

Ainda nessa década, foi produzido o **III PNPG (1986-1989)**, quando o país entrava na terceira etapa da transição democrática, com a participação dos setores organizados da sociedade. A introdução do III PNPG enfatiza principalmente a “institucionalização e a ampliação da pesquisa nas universidades e a integração da Pós-Graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia” (BRASIL, 2004, p. 194).

Esse Plano estabeleceu estratégias que garantiriam ao sistema de Pós-Graduação a rápida expansão com a implementação de novos Cursos de mestrado e doutorado; e, sinalizou a continuidade do zelo pela qualidade acadêmico-científica.

A expansão da Pós-Graduação tem seus desafios, questionamentos e problemas, que surgem no decorrer do processo; porém, o que fica explícito é que os três planos possuem objetivos comuns quanto “à institucionalização da Pós-Graduação, à formação de recursos humanos de alto nível e melhoria de qualidade dos cursos de Pós-Graduação” (BRASIL, 2005, p. 193).

Embora a universidade brasileira mantenha elementos tradicionais, principalmente no modelo de ensino, o que se percebe é que a mesma tem a necessidade de trilhar novos espaços para atender as reais necessidades que vigoram para o desenvolvimento do país. Para Furtado (2000), o desenvolvimento precisa ser entendido como processo de transformação da sociedade em relação aos meios e aos fins.

Para isso, um dos processos passa a ser o planejamento de políticas públicas educacionais para o desenvolvimento, baseado em aspectos do conhecimento, tecnológicos e culturais de uma sociedade. Isso incorre na necessidade de compreender as inter-relações que se estabelecem entre os processos históricos, econômicos e culturais no desenvolvimento de forças produtivas da sociedade.

As metas e diretrizes apresentadas pelo III PNPG, perante necessidade de institucionalização da pesquisa e da Pós-Graduação nas universidades, além de

investimentos e de expansão do sistema como um todo, tem o apoio da Constituição de 1988, que consolidou a participação da iniciativa privada na Educação Superior¹³. No entanto, a instituição de caráter privado não tem a concessão para requerer recursos públicos com o intento de financiar as suas atividades.

Nessa questão, a Carta Constitucional de 1988 serve também de parâmetro para normativas que instituem princípios e mecanismos fundamentais para a organização do trabalho nas Instituições de Educação Superior – IES, e conseqüentemente, a Pós-Graduação. As reformas institucionais da educação iniciadas nos anos de 1990, voltaram-se, em grande medida, à educação técnica e tecnológica que passam por transformações na busca de uma gestão para o desenvolvimento econômico.

Em um depoimento nos Cadernos de Desenvolvimento, Celso Furtado enfatiza que a questão brasileira torna-se complicada pelo fato de que:

o nosso subdesenvolvimento não depende apenas da insuficiente transferência de formas mais modernas de tecnologia para o processo produtivo, mas o fato de que herdamos do nosso passado colonial, do nosso longo passado escravocrata e subescravocrata, que marca a República Velha, uma gigantesca massa de pessoas destituídas de educação, de cultura, de qualquer meio de produção, e que formam um setor importantíssimo de população sem condições de ter acesso às formas de modernidade (FURTADO, 2006, p. 247).

Efetivamente, avançar em direção à meta de prover a Educação Superior, requer transformações nos modelos educativos e exige aperfeiçoar e articular os distintos níveis de formação de pessoas para serem capazes de transformar a informação em conhecimento.

Por outro lado, para a expansão das IES, medidas especialmente importantes, asseguraram o ritmo de expansão de matrículas e a criação das instituições de ensino, mantendo a continuidade até meados da década de 1990. “O crescimento deu-se, portanto, via instituições particulares e, sobretudo, através de estabelecimentos isolados” (ROSSATO, 2005, p. 147).

Mediante essas contingências, o Ministério da Educação – MEC, na década de 1990, reestruturou o sistema de Educação Superior e implementou uma série de

¹³ Art. 213 - Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei. Para as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, em caráter de fomento, desde que atendam às condições fixadas nos seus incisos. No parágrafo 2, consta que as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público (BRASIL, 1988).

medidas de ordem legal, tais como a LDB, decretos, portarias; além do envio ao Congresso Nacional de medidas provisórias e propostas de emendas constitucionais, com propósitos de ordem econômica e de pessoal (SILVA JR. e SGUISSARDI, 2001).

O projeto apresentado pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) em 1995, teve como objetivo transcrito no documento transformar o status jurídico das universidades públicas para organizações sociais, entidades públicas não estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos, e assim inferiu em um modelo de gestão para as instituições públicas. Para essa proposta, quatro características fundamentais foram determinantes ao sistema federal: privatização, diferenciação, flexibilização, descentralização das estruturas e centralização de controle das IFES. Esse contexto teve a pretensão de retomar o viés produtivista dos anos de 1960 (SILVA JR. e SGUISSARDI, 2001).

Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96), marcando o início de uma ampla reforma na educação que abarca um conjunto complexo e diversificado de IES públicas e privadas (BRASIL, 1996). Essa Lei tem o intuito de desenvolver processos formativos no âmbito social e familiar, contribuindo para a formação humana e cidadã, e o compromisso ético e responsabilidade social. Além de acordar com a coexistência entre as instituições públicas e as instituições privadas de ensino, também contempla o resguardo da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Em virtude disso, o sistema superior de educação também caracterizou-se pela vinculação das IES ao sistema federal, estadual e municipal. O sistema federal (art.16 LDB n.º 9.394/96) compreende as IES mantidas pelo poder público; as IES criadas e mantidas pelo setor privado; e os órgãos federais de educação. Elas são submetidas às leis e regulamentações do poder público para o processo de criação, autorização e reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e credenciamento das mesmas (NEVES, 2012).

A busca pela compreensão das medidas que impulsionam e/ou expandem as questões educacionais nas quais se envolveram planos e estratégias em um contexto nacional, também considera relevante as informações sobre como esse fenômeno transcorreu no contexto local.

Por isso, nesta dissertação identifica-se que, em se tratando das dinâmicas e movimentos da Educação Superior e no contexto de interiorização das

universidades, esse fenômeno tem continuidade na região Sudoeste do Paraná nessa década de 1990, a partir de três frentes. Destas, a 1ª surge da verticalização do ensino médio para o superior de escolas particulares; e a 2ª a partir da iniciativa de grupos empresariais e a 3ª frente observada, discorre da expansão do ensino superior da região, que tinha o objetivo de trazer para a região uma IES pública. Tal situação foi alcançada a partir da ação do Governo Federal que, em julho de 1986, cria o “Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico”, o qual dá condições, no ano de 1993, para a descentralização do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), rumo ao interior do estado, incorporando a FUNESP – Fundação de Ensino Superior de Pato Branco. Em consonância com tal movimento, em 1999, ocorre a incorporação da FACIBEL – Faculdade de Ciências de Francisco Beltrão pela UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná (RUBIN-OLIVEIRA, 2003).

É fato que, “as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 25).

Outro fator de relevância se deu na diferenciação para as instituições privadas que passaram a ter imunidade tributária sobre a renda e ser classificadas em grupos de com e sem fins lucrativos. As instituições que possuem fins lucrativos deixam de se beneficiar diretamente de recursos públicos; e as sem fins lucrativos, que se mantiveram isentas de cobrança tributária sofrem um rígido controle por parte do governo. Essa política permitiu que as instituições privadas se beneficiassem da dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, o que facilitou o crescimento de instituições de Educação Superior no país - voltadas somente ao ensino - e conseqüentemente aumentou o número de vagas (CARVALHO, 2006).

Até 1997, todos os estabelecimentos particulares de ensino usufruíram imunidade tributária sobre a renda, os serviços e o patrimônio. A partir de então, as instituições passaram a ser classificadas em privadas *Stricto Sensu* e sem fins lucrativos (confessionais, comunitárias e filantrópicas). As primeiras deixaram de se beneficiar diretamente de recursos públicos e indiretamente da renúncia fiscal, enquanto que as demais permaneceram imunes ou isentas da incidência tributária (CARVALHO, 2006, p. 05).

Centrando atenção nesse cenário, o governo desse período, estabeleceu diversas medidas de reestruturação e Leis¹⁴ para as universidades públicas, para também atender e dar condições para a verticalização da Educação Superior. E assim, visando assegurar as diretrizes delineadas nos três primeiros PNPGs, o governo criou o Programa Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), que objetiva o financiamento aos estudantes de baixa renda. Mas o Programa não teve a adesão esperada uma vez que a taxa de juros sobre o empréstimo ser maior que a taxa de crescimento da renda dos recém-formados, o que desestimulou seu uso para o ingresso no ensino superior.

Em estudos que Rothen e Barreyro (2011) realizaram, demonstram que as medidas abaixo relacionadas são advindas do governo desse período, com continuidade do próximo governo. Sendo elas:

- a obrigatoriedade de renovação periódica do reconhecimento de cursos e do credenciamento de instituições;
- a regulação do sistema vinculada à avaliação;
- a consolidação da ideia de que um exame em larga escala é um indicador suficiente e confiável para a avaliação da Educação Superior;
- a forte expansão da Educação Superior pela via da iniciativa privada;
- o represamento de processos de reconhecimentos de cursos e credenciamentos de IES;
- a consolidação da visão mercantil da Educação Superior.

Em síntese, as políticas públicas para a Educação Superior, parecem indicar maior aproximação entre os princípios neoliberais que demonstram uma coerência entre o discurso e a prática política. Além disso, o processo de reforma da Educação Superior na década de 1990, orientou-se por um perfil pragmático que teve implicações em alterações na concepção e organização da Educação Superior,

¹⁴ Criação das medidas de reestruturação da Educação Superior – governos de 1995-1999/1999-2002.

- Lei n.º 10.260, de 07 de dezembro de 2001, sobre o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) que permitiu a alocação de verbas públicas para as instituições privadas, com avaliação considerada positiva, assegurando o preenchimento de parte das vagas do setor privado;
- Lei n.º 10.168, de 29 de dezembro de 2000, que estabeleceu o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação mediante parcerias entre universidades, centros de pesquisa e o setor privado.
- Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, com diversos vetos quanto ao financiamento da educação na transferência de responsabilidades do poder público para a sociedade.

pelos mecanismos de privatização das instituições públicas e pelo fortalecimento das instituições privadas.

Neste panorama, **a terceira fase é, nitidamente, a de expansão do sistema de educação continuada**, concretizada através da diversificação de Cursos e Programas. Cumpre, entretanto, destacar que, independentemente da diversificação de diretrizes e estratégias, através das fases, existe uma inegável tendência de controle do Estado, também mediado pelas políticas e pela busca de harmonização (FRANCO e MOROSINI, 2003).

Acrescente-se que, Neves (2012) aponta que no Brasil o sistema da Educação Superior consolida-se em dois segmentos bem definidos – o público e o privado. A instituição pública, contempla um sistema complexo e de diversas instituições federais, estaduais e municipais; as instituições privadas incluem as confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas. O acesso acontece por meio de processos seletivos ou vestibular. Os cursos são presenciais de Graduação que oportunizam a formação em nível de bacharelado, licenciatura e tecnológico. A Pós-Graduação compreende Programas de *Stricto Sensu e Lato Sensu*. Uma modalidade que está em ascensão é a EAD – Educação a Distância.

Estabelecidas as finalidades da Educação Superior no art. 43, a LDB prevê (art. 44) que, além dos cursos de graduação e de Pós-Graduação, esse nível de ensino contempla cursos sequenciais e de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. A grande inovação na perspectiva de Catani e Oliveira (2002), está na criação dos cursos sequenciais por campo de saber, com diferentes níveis de abrangência, de formação específica e de complementação de estudos, com duração média de dois anos, que só podem ser ofertados por IES credenciadas, que possuam cursos de graduação reconhecidos. Os cursos sequenciais não são cursos de graduação, embora sejam considerados de nível superior.

Nesta perspectiva, o quadro a seguir, apresenta os dados da expansão das universidades federais brasileiras, sendo possível constatar que no período de 2005 a 2012 a criação de novas universidades resulta em um aumento de 71%, ou seja, 18 novas universidades. Um dos fatores para esse crescimento tem correlação com os programas de incentivo ao acesso, instituídos pelo governo federal a partir do PNE.

Ano	Criada 2003/2010		Preexistentes		Prevista		Total	
	Instituições Federais de Ensino Superior	Universidade(s)						
2003	-	-	45	45	-	-	45	45
2004	-	-	45	45	-	-	45	45
2005	8	8	45	45	-	-	53	53
2006	8	8	45	45	-	-	53	53
2007	8	8	45	45	-	-	53	53
2008	10	10	45	45	-	-	55	55
2009	12	12	45	45	-	-	57	57
2010	14	14	45	45	-	-	59	59
2011	14	14	45	45	4	4	63	63
2012	14	14	45	45	4	4	63	63
Total Geral	14	--	45	--	4	--	63	--

Quadro 03 – Criação das Instituições Federais de Educação Superior no Brasil
Fonte: BRASIL. SIMEC – Painel de Controle do MEC (2013).

Percebe-se a partir desse quadro, que nos últimos 10 anos, os programas de expansão da Educação Superior em âmbito federal, tiveram como meta interiorizar a Educação Superior pública federal.

Concomitante ao período da interiorização e reestruturação da Educação Superior, que se expandiu pela via pública, mas, principalmente, pela via privada, aconteceu a consolidação da política nacional de expansão também na região Sudoeste do Paraná. Sendo que “esse movimento se evidenciou nos anos de 1999 e 2000 quando a Região passou de 04 Instituições de Educação Superior (IES) para 13 Instituições, acompanhando assim o movimento de expansão pela via privada” (RUBIN, PEZARICO E FREITAG, 2012, p. 02).

Esse crescimento é decorrente da consolidação de políticas públicas que sequenciaram no governo do período de 2003-2010 que visava, por sua vez, continuidade das recomendações do BIRD com caráter assistencialista na promoção da Educação Superior.

O objetivo da ampliação do acesso não foi apenas atingido pela via privada, mas também pela via do setor público com a criação de novas IES federais. No primeiro mandato do referido governo, a agenda teve os eixos descritos abaixo, conforme o levantamento de dados representado pelas ideias de Sguissardi (2006).

- proposta de uma reforma universitária;

- expansão do sistema federal de ensino, com a criação de novas universidades e de novos campi universitários;
- promulgação da lei de inovação tecnológica;
- implantação do Programa Universidade para Todos (PROUNI);
- promoção das ações afirmativas.

Retornando às normatizações da LDB (1996), é possível destacar algumas ações que consolidaram os eixos produzidos na agenda da Educação Superior ao longo do tempo, retomando a solidez na avaliação e significação das Políticas Públicas na Educação Superior¹⁵:

A partir dessas políticas públicas e no dever da continuidade na trajetória da expansão e transitoriedade da Educação Superior para a modernidade, bem como para a consecução dessas diretrizes, o **PNPG 2005-2010**¹⁶ constitui de forma significativa, um ambiente para a formação de profissionais especializados para todos os segmentos do mercado de trabalho e aspecto social.

O sistema educacional brasileiro é incorporado pelo PNP 2005-2010 como fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade. A Pós-Graduação é incumbida da formação de profissionais qualificados e do fortalecimento do potencial científico-tecnológico.

Com relação às diretrizes do PNP 2005-2010 acima citado, no ano de 2005, a expansão da Educação Superior na região Sudoeste do Paraná transita por uma mudança, a qual deve ser considerada sem dúvida a mais marcante deste período: a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, que passa a se constituir uma instituição federal brasileira que abrange o Ensino Médio com cursos técnicos integrados, e o Ensino Superior, oferecendo cursos de Bacharelados, Licenciaturas, Tecnológicos e Pós-Graduação com Mestrados e Doutorados em diversas áreas de conhecimento.

¹⁵ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); Lei de Inovação Tecnológica; Licitação e Contratação de Parceria Público-Privada; Organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); Programa Universidade para Todos (PROUNI).

¹⁶ As iniciativas relativas a um Plano Nacional de Pós-Graduação, embora encontradas mais remotamente nos ordenamentos jurídicos passados, devem ser buscadas na própria Constituição Federal de 1988 quando, no inciso XXIV do Art. 22, põe-se como competência privativa da União o legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Por sua vez, faz parte dessa educação nacional o conjunto das universidades as quais, pelo Art. 207, devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. E, assim sendo, esse princípio não foge do mandamento do inciso VIII do Art. 206, que impõe ao ensino o princípio da garantia do padrão de qualidade. Esse padrão de qualidade se vincula ao Art. 209, que dá ao poder público a atribuição da avaliação de qualidade da educação nacional (BRASIL, 2004, p. 19-20).

Continuando esse movimento, o início do século XXI constitui outro momento histórico na região Sudoeste do Paraná, através da instalação de IES públicas federais. Primeiramente a UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul, no município de Realeza. E num segundo momento, as Faculdades Integradas de Palmas – PR, FAFI/FACEPAL existentes desde 1969, que anteriormente haviam sido transformadas em Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná – UNICS, no ano de 2010 mediante as reestruturações das políticas nacionais e a partir de iniciativas e integração de lideranças políticas locais, regionais e nacionais, obtêm mais um avanço com a aprovação e incorporação de seus cursos e alunos pelo IFPR – Instituto Federal do Paraná.

Segundo o Relatório de Análise sobre a Expansão das Universidades Federais de 2003 a 2012, “há um reconhecimento de que o fenômeno da interiorização traz, para além da possibilidade de acesso, contribuições expressivas para o desenvolvimento das regiões onde estão inseridas essas unidades acadêmicas, uma vez que, juntamente com o ensino, se desenvolvem a pesquisa e a extensão” (MEC, 2012, p. 27).

No que tange à educação na rede pública federal, o governo no período de 2007 a 2010, propiciou a expansão da Educação Superior mediante ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁷; com mecanismos estruturais para ampliação do acesso às instituições privadas pelo PROUNI – Programa Universidade para Todos; como também a UAB – Universidade Aberta do Brasil, o REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e por fim, o FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (PEREIRA e SILVA, 2010).

Neste mesmo governo ocorre a criação do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio)¹⁸, com a finalidade de que o vestibular não seja a única forma de ingresso nas IES, e assim, possibilitará-lo por meio de diversos processos seletivos,

¹⁷ "O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil." (MEC, 2014, p. 06). "Os programas podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização". (MEC, 2014, p. 15).

¹⁸ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio prova de nível nacional aplicada pelo MEC pela qual ocorre o ingresso na Educação Superior quando do término da educação básica e pelos critérios que as IES definem. A partir da nota do ENEM, o candidato concorre para vagas nas IES Federais, conforme classificação no SISU – Sistema de Seleção Unificada. É usado também para a classificação na Educação Superior em instituições privadas, o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que atende na concessão de bolsas de estudo integrais e parciais (MOROSINI, 2012).

bem como através dele avaliar a educação no ensino médio (CATANI e OLIVEIRA, 2002).

A Educação Superior no Brasil, nestes últimos trinta anos, congrega um período em que se observa o maior acesso e oferta de vagas, devido à criação de mais universidades federais e institutos federais. Bem como através do setor privado, com a oferta de bolsas pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), que tem como primazia criar políticas públicas para a inclusão e igualdade de condições para garantir assim o acesso à Educação Superior. Assim, o principal objetivo dessa política pública (PROUNI) está em atender as diretrizes estabelecidas nos PNPGs, as quais são ampliar a oferta de vagas e o acesso à universidade para os brasileiros.

Portanto, o movimento de expansão das IES no Sudoeste do Paraná se deu na década de 1990 até meados de 2010, com ampliação do acesso às instituições públicas e privadas, que contemplam cursos de graduação na formação de bacharelado, licenciatura e tecnológica; e ensino na Pós-Graduação em cursos de especialização (*Lato Sensu*), e cursos de mestrado e doutorado (*Stricto Sensu*). A região Sudoeste possui 20 IES de ensino presencial. Destas, 10 IES são de caráter público e 10 de caráter privado, conforme o quadro abaixo apresenta.

MUNICÍPIOS	INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	Ano de Criação	Caráter
Chopinzinho	FPA - Faculdade Palas Atena de Chopinzinho	2000	Privado
	UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste	2004	Público
Clevelândia	FESC - Fundação de Ensino Superior de Clevelândia	2001	Privado
Coronel Vivida	UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste	2000	Público
Dois Vizinhos	UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2003	Público
	FEFB / UNISEP – Faculdade Educacional de Dois Vizinhos	2001	Privado
	VIZIVALI – Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu	1999	Privado

MUNICÍPIOS	INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	Ano de Criação	Caráter
Francisco Beltrão	CESUL – Faculdade de Direito de Francisco Beltrão	1997	Privado
	FEFB / UNISEP – Faculdade Educacional de Francisco Beltrão	2010	Privado
	UNIPAR – Universidade Paranaense	2001	Público
	UNOPAR – Universidade Oeste do Paraná	2006	Público
	UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná	1997	Público
	UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2008	Público
Mangueirinha	Faculdade UNILAGOS	2002	Privado
Palmas	IFPR - Instituto Federal do Paraná	2010	Público
Pato Branco	FADEP – Faculdade de Pato Branco	1999	Privado
	FMD - Faculdade Mater Dei	1999	Privado
	UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2005	Público
Realeza	CESREAL – Faculdade de Realeza	2001	Privado
	UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul	2010	Público

Quadro 04 – Instituições de Educação Superior (presencial) na região Sudoeste do Paraná
Fonte: Rubin, Pezarico, Freitag (2012) adaptado.

O quadro apresenta as 20 IES de ensino presencial de caráter privado e público, que surgiram desde a década de 1960 (final da década), 1970 e 1980 e do século XX, na região. Importante destacar que essas IES disponibilizam Cursos de Graduação e Pós-Graduação em diversas áreas do conhecimento.

Segundo estudos de Turmena (2009, p. 63), a criação e implantação das IES na região está no discurso de que

se destacam a “preocupação” e “comprometimento” com as necessidades e o desenvolvimento regional. Ou seja, o de uma estratégia para viabilizar a continuidade do desenvolvimento econômico, tecnológico, cultural, político, social, educacional em âmbito local, regional e nacional atreladas às perspectivas internacionais e latino-americanas sob a lógica integracionista da globalização com qualidade e baixo custo.

No contexto nacional, outra questão que impulsiona a expansão da educação superior, está nas diferentes políticas para a Educação Superior, que foram instituídas nesse governo, tiveram objetivos bem delineados como a expansão do sistema e a inclusão de segmentos da sociedade que não estavam sendo contemplados, entre eles: os indígenas, as classes de menor condição financeira (filhos de operários e desempregados) e os afrodescendentes, visando equidade perante as oportunidades postas em torno da realidade do país.

E assim, há um vasto conjunto de planos oriundos desse governo, sendo que um primeiro mecanismo foi a opção por investimentos em instituições privadas, garantindo o reforço da Educação Superior como instrumento de preparação da força de trabalho para o mercado. Um segundo mecanismo, que foi a privatização interna das IES públicas, em especial as federais, permitindo a comercialização de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu*, com parceria entre as universidades federais e empresas privadas, além da criação de mestrados profissionalizantes em parcerias com empresas públicas e privadas.

No Brasil, o discurso que se instalou aponta para dois eixos: a melhoria do ensino em todos os níveis do sistema e a adequação da rede pública de ensino técnico vocacional às demandas da esfera produtiva (LUCENA, 2003). Nesta perspectiva, o novo sistema de educação integra as universidades de pesquisa, as interiorizadas ou regionais, os institutos profissionais, as universidades de educação a distância, de ordem pública ou privada, com ou sem fins lucrativos.

Para Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 25), “a crise e a reestruturação do Estado e da Educação Superior não são fenômenos exclusivos do Brasil, nem apenas de países do Terceiro Mundo ou da América Latina, mas uma realidade presente na maioria dos países de todas as dimensões, graus de desenvolvimento e latitudes.” É possível considerar que essas reestruturações advenham de fenômenos, também do ambiente externo, em segmentos principalmente como economia, sociopolíticos dentre outros fatores, inclusive determinados e ou orientados por organismos multilaterais, definindo uma racionalidade no processo de planejamento.

Diante das inúmeras dimensões, como ajustes fiscais e estruturais, bem como as transformações da base econômica no Brasil, a preocupação que se tem é no âmbito de situar estratégias e ações legais de reformas da Educação Superior no país. Isso obriga a pensar nas condições das internalizações históricas, políticas e

econômicas dominantes e suas especificidades para uma análise integrada de uma dada realidade (LEFF, 2010).

De acordo com as perspectivas acerca dos movimentos da sociedade do conhecimento, “o **PNPG 2011-2020** se inscreve nesse quadro e deverá levar em consideração a necessidade de promover a sinergia desses três segmentos, no aspecto de favorecer a integração do ensino de Pós-Graduação com o setor empresarial e a sociedade” (BRASIL, 2010, p. 17).

Para a CAPES (2014b, s/p), "são três os objetivos práticos que justificam a necessidade do oferecimento de mestrados e doutorados eficientes e de alta qualidade", sendo eles:

1. formação de professorado competente que possa atender a demanda no ensino básico e superior garantindo, ao mesmo tempo, a constante melhoria da qualidade;
2. estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;
3. assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (CAPESb, 2014, s/p).

Como se nota, a expectativa em relação ao plano se dá no aparato de que novas e ou diferentes áreas contribuam para melhorar a qualidade da Educação Superior. Um dos temas inseridos no conjunto de programas e ações das políticas públicas do governo tem como foco os recursos humanos para empresas e para programas nacionais, que exigirão uma nova visão de avaliação e de processos de pesquisa, colocando a interdisciplinaridade no centro do sistema no PNPB 2011-2020 (BRASIL, 2010).

Assim, através do lema da gestão 2010/2014: “País rico é país sem pobreza”, o atual governo propõe expansões no âmbito educacional, alargando este espaço a novos programas e plataformas políticas, no intuito de investir nas variadas formações técnicas e profissionalizantes dos cidadãos. A partir da instituição e regulamentação da nova LDB, Saviani (2008) ressalta que a ampliação da oferta no ensino superior deve conservar-se, em sua condição mantenedora como uma meta palpável, assegurando a proporção de vagas do ensino público não inferior a 40% do estimado, além de propagar a união entre os Estados, no intuito de estabelecer maiores índices de pesquisas e desenvolvimento entre as instituições de ensino e arcar com o surgimento de novas instituições.

Recentemente, as propostas e sanções legislativas referentes ao âmbito educacional superior têm sido alvo de polêmica e distorções de ideias. A nova lei de cotas (PLC 180/2008) estabelece a obrigatoriedade dos institutos tecnológicos e federais do país a disponibilizarem a proporção de 50% de suas vagas aos estudantes de escolas públicas, sendo que, desta proporção, 25% devem, obrigatoriamente, ser destinados aos candidatos negros, pardos ou indígenas. Nesse sentido, Chaimovich (2012, p. 1709) estabelece uma relação de crítica e debilidade do contexto educacional e concretiza as noções periféricas, alegando que as novas propostas “não são respostas às necessidades reais que exigem do Brasil ações para diminuir o fosso que separa os que possuem educação (ricos) dos que não foram educados (pobres)”.

Em decorrência das políticas públicas atuais, o governo promove o programa Ciência sem Fronteiras para consolidar a expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, inovação e competitividade brasileira por intermédio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Este programa acontece através de um esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes - e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

Para também atender a essas dinâmicas e movimentos, o programa Ciência Sem Fronteiras, implantado em 2011, estabelece a concessão de bolsas internacionais aos estudantes, professores e pesquisadores das áreas consideradas prioritárias e estratégicas no contexto do plano de desenvolvimento. A adoção dessa política centra-se prioritariamente no avanço na Ciência, Tecnologia, Inovação (CT&I) e competitividade industrial.

Tal situação, de certa maneira inédita, é observável no Quadro 6, onde se listam as políticas públicas no contexto nacional e internacional implementadas nas últimas duas décadas, bem como as ações estabelecidas pelos três governos, que as compreendem, quanto às reformas na Educação Superior.

Período	Política (ações)	Contexto (nacional)	Contexto (internacional)
(1994-2002)	<ul style="list-style-type: none"> • FIES • Retomada da Reforma Universitária • Exame Nacional de Cursos (Provão) • Expansão de IES pela via privada 	<ul style="list-style-type: none"> • Privatização das IES públicas. • Diversificação institucional, políticas de acesso e seleção. • Flexibilização na oferta do ensino superior. • Descentralização das estruturas da IFES. • Centralização dos controles das IFES. 	<ul style="list-style-type: none"> • Novos acordos internacionais. • Declaração de Bolonha (1999). • Instituição de rankings globais.
(2003-2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Provão (melhorias) • ENADE • Sistema de cotas • SINAES • PROUNI • REUNI • UABs • PDE • IFES 	<ul style="list-style-type: none"> • Variação da renda real brasileira. • Mudanças na política monetária, fiscal e cambial. • Visibilidade internacional. • Elevação do preço das commodities. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conferência Regional de Educação Superior (Colômbia, 2008). • CRES, criação do Espaço de Encontro Latino-Americano (ENLACES). • Conferência Mundial de Educação Superior (Paris, 2009).
(2011-2014)	<ul style="list-style-type: none"> • PRONATEC. • Bolsas de incentivo (CNPq, CAPES, FAPs) • Cotas obrigatórias às Instituições Federais; • Ciência Sem Fronteira. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expansão e interiorização dos institutos e universidades federais. • Promoção da formação de profissionais para o desenvolvimento regional. • Estímulo à permanência dos profissionais de ES no interior do país. • Potencialização da função e engajamento dos institutos e universidades na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais. • Internacionalização da Educação Superior. • Redução das taxas de juros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Agravamento da crise internacional. • Redução do poder dos mercados financeiros doméstico e internacional. • Ruptura da hegemonia do segmento bancário-financeiro no bloco no poder. • Aumento das importações de manufaturas. • Desarticulação das cadeias produtivas domésticas.

Quadro 05 – Políticas Públicas governamentais no contexto nacional e internacional

Fonte: Dados de pesquisa (2014).

As ações oriundas de contextos nacionais e internacionais acabam sendo ressignificadas no contexto local. É perceptível que cada instituição cria novos significados para as políticas e ações dependendo do contexto em que se insere e de seu grau de autonomia e consolidação. Atualmente algumas dessas ressignificações ocorreram a partir de acordos internacionais, principalmente a Declaração de Bolonha e conferências como CRES, ENLACES e CMES, que impulsionaram ações educacionais de expansão e qualidade na Educação Superior no contexto nacional.

4. PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO (*STRICTO SENSU*): NA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ

Um dos objetos deste estudo consistiu em identificar os Programas de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) implementados pelas instituições públicas na região Sudoeste do Paraná. Com esse propósito, construiu-se um quadro reunindo informações sobre os Programas de Pós-Graduação existente na referida região, no qual se apresenta a área em que os mesmos estão alocados pela CAPES, o nível, o conceito e o ano de implementação.

No decorrer da seção, serão apresentadas as análises das categorias analíticas mais evidenciadas nos Documentos de Áreas (Base 2013) e Propostas dos Programas (Base 2012), sendo elas: Finalidades da Área de Avaliação e do Programa, Diálogos Disciplinares, Internacionalização, Formação de Recursos Humanos e Inserção Regional.

Considerando esses movimentos, o que se verifica no período recente e de modo empírico é a continuidade do processo expansionista não mais exclusivamente pelo aumento das IES – Instituições de Educação Superior e seus cursos, mas pela verticalização da Pós-Graduação.

De modo que o processo de implantação e expansão da Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) nos Câmpus da UTFPR e da UNIOESTE, na região Sudoeste do Paraná também fora fomentado neste período. O que se apresenta é que 12 Programas de Pós-Graduação estão vinculados nessas 2 IES e os mesmos possuem conceitos 3 e 4, conforme se constata no quadro abaixo:

Caracterização do Perfil dos Programas de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) no Sudoeste do Paraná

Instituições Educação Superior - IES	Programas	Área da CAPES	Ano	Cursos	Conceito
UTFPR Câmpus Branco	PPGAG - Agronomia	Ciências Agrárias I – CA I	2007	Mestrado	4
			2012	Doutorado	4
	PPGEE - Engenharia Elétrica	Engenharias IV – ENG IV	2009	Mestrado	4
			PPGDR - Desenvolvimento Regional	Planejamento Urbano e Regional/ Demografia - PURD	2010
	PPGTP - Tecnologia de Processos Químicos e Bioquímicos	Engenharias II – ENG II			2011
	PROFMAT - Matemática em Rede Nacional	Matemática, Probabilidade e Estatística	2012	Mestrado Profissional	3
	PPGEPs - Engenharia de Produção e Sistemas	Engenharia III – ENG III	2014	Mestrado	3
PPGEC - Engenharia Civil	Engenharias I – ENG I	2014	Mestrado	3	
UTFPR Câmpus Vizinhos	PPGZO - Zootecnia	Zootecnia/Recursos Pesqueiros - ZOO	2011	Mestrado	3
UTFPR Câmpus Francisco Beltrão	PPGTAL - Tecnologia de Alimentos	Ciência de Alimentos - CA	2011	Mestrado Profissional	3
UNIOESTE Câmpus Francisco Beltrão	PPGG - Geografia	Geografia – GEO	2009	Mestrado	4
	PPGE – Educação	Educação - EDU	2012	Mestrado	3
	PGDR – Gestão e Desenvolvimento Regional	Planejamento Urbano e Regional/ Demografia - PURD	2013	Mestrado	3

Quadro 06 – Caracterização do Perfil dos Programas de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) da região Sudoeste do Paraná.

Fonte: Dados de pesquisa – CAPES – Plataforma Sucupira (2014).

A partir do quadro 06, destacam-se três municípios que abrigam as universidades federais e estaduais com Programas de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) nas áreas de Ciências Agrárias, Engenharias, Matemática, Probabilidade e Estatística, Planejamento Urbano e Regional - Demografia, Zootecnia/Recursos Pesqueiros, Ciência de Alimentos, Educação e Geografia.

A seguir, o gráfico 01, apresenta a quantidade de Cursos de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) situados nos câmpus universitários federais e estaduais da região Sudoeste do Paraná.

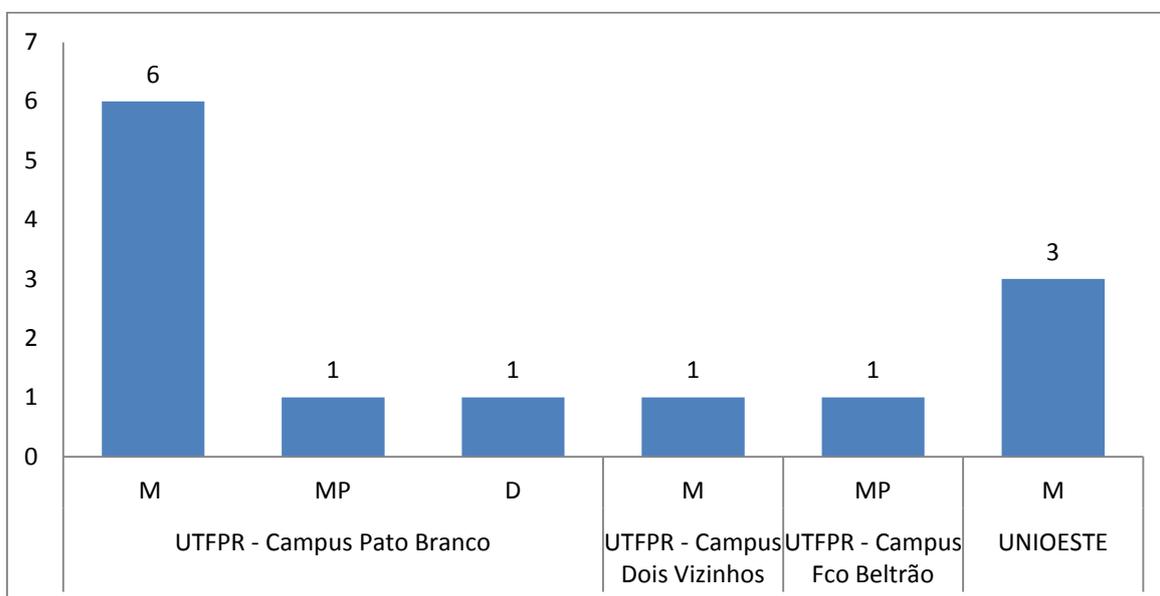


Gráfico 01: Quantidade de Cursos de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*)

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Percebe-se que a partir do ano de 2007, a região foi marcada pelo movimento de criação de 13 Cursos de Pós-Graduação em diversas áreas do conhecimento; e que tais movimentos estão vinculados a diversos grupos de pesquisadores dessas instituições e às políticas públicas governamentais instituídas nas últimas duas décadas.

Ressalte-se que esses três municípios da região que abrigam universidades federais e estaduais, possuem os 12 Programas de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) vinculados a 5 Grandes Áreas da CAPES, conforme o quadro abaixo:

GRANDES ÁREAS				
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	ENGENHARIAS	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
Ciência de Alimentos	Engenharia I	Educação	Planejamento Urbano e Regional / Demografia	Matemática / Probabilidade e Estatística
Ciências Agrárias I	Engenharia II	Geografia		
Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Engenharia III			
	Engenharia IV			

Quadro 07: Programas de Pós-Graduação vinculados às Grandes Áreas da CAPES.

Fonte: CAPESa, 2014.

Os Programas de Pós-Graduação situados nas IES da região, predominam nas Grandes Áreas de Ciências Agrárias e Engenharias. É possível perceber um vínculo direta dessas áreas com as áreas estratégicas governamentais do cenário nacional atual. Assim, os Programas em análise contribuem para legitimizar as universidades na formação e qualificação de profissionais para inserção no mercado de trabalho, bem como para o desenvolvimento de pesquisa e produção do conhecimento com vistas ao desenvolvimento regional vinculado diretamente ao processo de desenvolvimento nacional.

Para melhor ilustração, o gráfico abaixo apresenta os percentuais na disposição dos 13 Cursos (mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado) de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) locados nas IFES da região Sudoeste do Paraná, vinculados às cinco grandes áreas da CAPES.

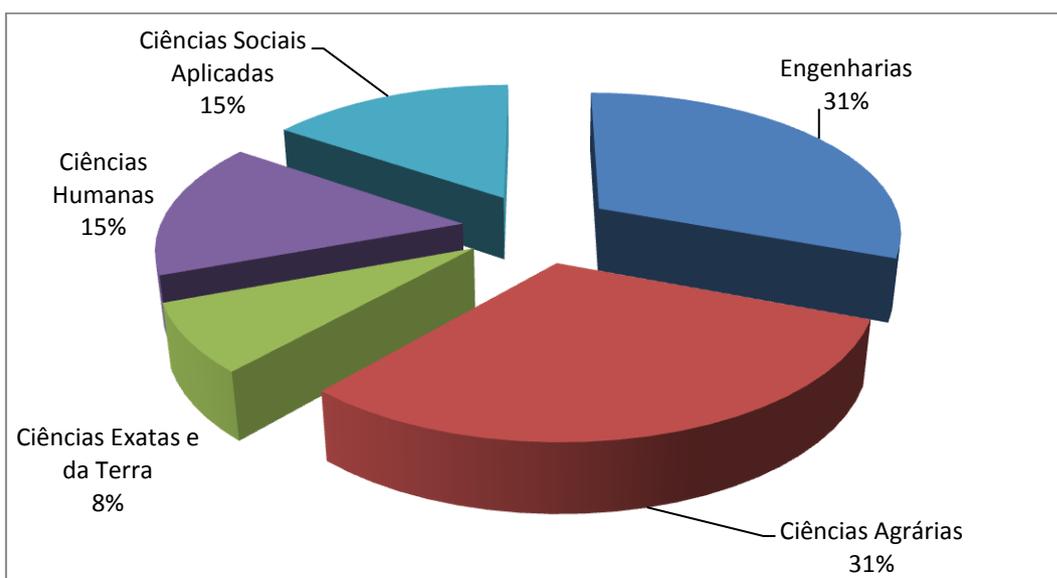


Gráfico 02 – Percentual dos Cursos de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) vinculados às Grandes Áreas da CAPES.

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Fica evidenciado, que mudanças substantivas, tais como a criação de faculdades privadas, a criação e manutenção de universidades estaduais e federais, e a instalação dos Institutos Federais, impulsionaram a verticalização da Educação Superior na região Sudoeste do Paraná, nos últimos vinte anos. Assim, essa dinâmica expressa um movimento dialético, que envolve os aspectos internos e externos das instituições da Educação Superior; bem como a sociedade em que se

encontram não somente no contexto nacional e regional, mas no âmbito da internacionalização da Educação Superior.

Em síntese, o gráfico abaixo apresenta um panorama geral dos Cursos (mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado) de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) na região Sudoeste do Paraná, no que se refere as modalidades dos cursos, a quantidade e a quais Grandes Áreas estão vinculados.

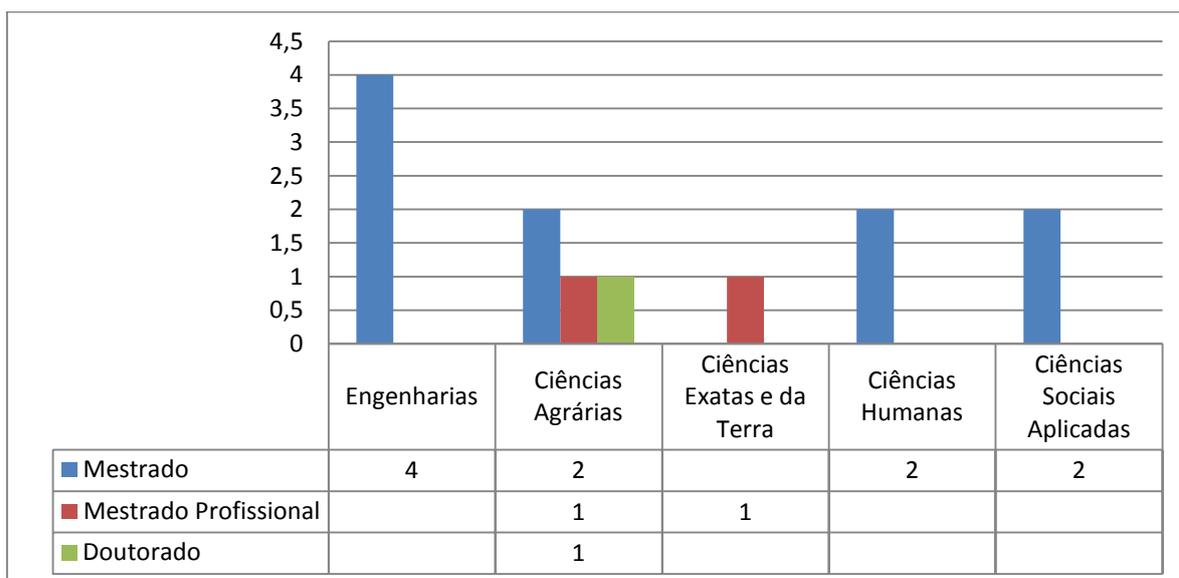


Gráfico 03 – Panorama Geral dos Cursos de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) na região Sudoeste do Paraná

Fonte: Dados da pesquisa, (2014).

Pode-se afirmar que a implantação dos Cursos nesta região, abre espaços para aspectos de desenvolvimento científico e tecnológico, bem como formativo, são imprescindíveis para que essas ações consolidem os Programas implantados, envolvendo a incorporação de pessoal qualificado em pesquisa e Pós-Graduação.

No que se refere às políticas públicas de Educação Superior é possível observar principalmente a partir dos estudos de Rubin-Oliveira (2003) e Rubin-Oliveira, Pezarico e Freitag (2012), que a região Sudoeste do Paraná acompanhou os movimentos nacionais de expansão, interiorização e mais recentemente de verticalização da educação.

Questões relacionadas à globalização implicaram em mudanças na educação. Isso que passa por uma reavaliação dos conteúdos e ou cursos pertinentes para a formação do indivíduo com debates e espaços de pesquisa. Para Rubin-Oliveira (2011, p. 42), “nesse processo, é criada a necessidade iminente de

mudanças institucionais, tanto na Educação Superior, de maneira geral, como na Pós-Graduação, de maneira específica, sendo esta a principal responsável pela pesquisa no Brasil”.

No entanto, em detrimento à exigência de adaptação aos procesos de globalização mundial e pressões da economia competitiva que inerentes ao cenário econômico, é que a expansão da Educação Superior teve implicações/ reflexos da racionalidade da mercantilização da educação privada, no que diz respeito à expansão das IES na região Sudoeste do Paraná.

De acordo com Bernartt,

[...] “essa expansão tem acompanhado o que se vê no cenário nacional, carreada pela iniciativa privada. Tal expansão se revela quando se nota que já há uma IES para cada 2,2 municípios da região, oferecendo basicamente os mesmos cursos, em que pese a diversificação de cursos pelos quais as mesmas tentam se diferenciar umas das outras¹⁹” (BERNARTT, 2006, p. 246).

A aproximação da Universidade na região Sudoeste do Paraná converge entre os discursos e as práticas que enfocam a ideia de desenvolvimento. Entretanto, não se pode negar que existe um consenso sobre o viés que essas instituições desenharam nesta região, principalmente em aspectos educacionais, sociais, econômicos e tecnológicos.

A Educação Superior nesta região expande-se e integra-se em projetos que mesmo corroborando com as racionalidades hegemônicas, tem também colocado a ideia da educação como uma vertente para diminuir as desigualdades sociais.

É oportuno "afirmar que as movimentações em torno dos processos educacionais das universidades e instituições da Educação Superior, em suas variadas dimensões, promovem ações orientadas ao desenvolvimento das políticas públicas" (Iop, Rubin-Oliveira, Pezarico, 2014, p. 17). Esses movimentos ampliam o capital humano a partir de especializações com a finalidade de preparar o corpo docente e discente.

¹⁹ Tese defendida em 2006, antes da instalação dos Programas de Pós-Graduação na região Sudoeste do Paraná. "A presente pesquisa tem por objetivo analisar as manifestações dos conceitos de região, desenvolvimento e suas relações com o ensino superior no sudoeste do Paraná, nos últimos cinquenta anos. A investigação se deu em razão de haver uma ideia de desenvolvimento que se expressa acentuadamente, na região e nas instituições de ensino superior, desde o período da formação e da colonização do sudoeste paranaense, bem como na atualidade." (BERNARTT, 2006, p. 06).

Nesta perspectiva, o objetivo está em atender as necessidades que se deparam no atual cenário político-educacional, demarcados por aspectos de inovação e tecnologia, sustentável, empreendedorismo, dentre outros.

O contexto da Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) nas universidades da Região Sudoeste, reflete as políticas públicas de interiorização e de expansão, bem como a política de internacionalização como um meio para produção do conhecimento científico, ou por meio da pesquisa e a extensão.

A pesquisa documental a partir dos documentos de Áreas e Propostas dos Programas de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) identificou cinco categorias analíticas, sendo elas: Finalidades da Área e Programas, Diálogos Disciplinares, Internacionalização, Formação de Recursos Humanos e Inserção Regional.

A **primeira** categoria analítica, está relacionada às **finalidades** dos Programas e Áreas dos Cursos de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*)²⁰ em análise. Em síntese o que se observa em todos os Programas é a formação de recursos humanos qualificados, capazes de atuarem diretamente em ambiente profissional na difusão do conhecimento científico e tecnológico, por intermédio da pesquisa, do ensino como agentes de desenvolvimento regional.

Descrito no documento do Programa CAPES/PPGDR (2012, p. 02), a finalidade está em:

Construir um espaço para a práxis relativa à teorização e a práticas que ocorrem na interface entre sociedade e natureza, através da produção e difusão de conhecimento científico, na perspectiva interdisciplinar, contribuindo com a formação de profissionais capazes de atuar na pesquisa, no ensino e como agentes de desenvolvimento regional em bases sustentáveis, com habilidades para dialogar com os diferentes campos do conhecimento.

Este Programa parece indicar movimentos com o intuito de estabelecer diálogo entre o seu conhecimento disciplinar com os demais campos do conhecimento, estreitando parcerias com os atores para o desenvolvimento regional.

Para Leff (2004), o diálogo de saberes ocorre no encontro de analogias de certa maneira acomodadas por racionalidades e fantasias, que contudo, podem

²⁰ Programas de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) na região Sudoeste do Paraná, situados na UTFPR são: Agronomia, Engenharia Civil, Matemática, Tecnologia de Processos Químicos e Bioquímicos, Engenharia de Produção e Sistema, Engenharia Elétrica, Desenvolvimento Regional, Zootecnia - UTFPR. Os programas da UNIOESTE são: Educação, Geografia e de Gestão e Desenvolvimento Regional. Conforme quadro 06, p. 78.

despertar tensões entre os saberes produzidos a partir desse processo. Faz-se necessário reconhecer se realmente existe um novo modo de praticar o conhecimento sobre as esferas sociais, econômicas e ambientais que poderia alargá-lo e estabelecê-lo de maneira a superar as fragmentadas disciplinas.

O contexto sobre a prática do conhecimento, está disposto nos documentos de Áreas das Ciências Agrárias I e Planejamento Urbano e Regional, que têm como finalidade as pesquisas científicas, a formação de recursos humanos e novas tecnologias com caráter multidisciplinar e interdisciplinar com o propósito de abordar temas transversais de forma a contribuir na diversificação de ideologias e conceitos.

O caminho proposto para a superação da dualidade imposta pela Constituição moderna, na visão de Latour (1994), parece ser as pesquisas interdisciplinares, dedicadas às relações entre ciência, tecnologia e sociedade, em que as análises são capazes de respeitar a dinâmica não hierárquica e não linear de suas imbricações (RUBIN-OLIVEIRA, 2011, p. 51).

Ressalta-se que a finalidade no documento de área do Programa de Agronomia, também aborda a temática sobre “pesquisas científicas, formação de recursos humanos e novas tecnologias com caráter multidisciplinar e interdisciplinar, pois envolve sempre uma junção de áreas correlatas para o desenvolvimento científico e tecnológico de novos processos” (CAPES/CA I, 2013, p. 03).

Essa demanda coincide com os debates em relação aos MPs - Mestrados Profissionais no Brasil²¹, que diante de um mercado nacional com abertura para importações e exportações e como já dito, com necessidade de modernização nas áreas produtivas e tecnológicas, desencadeia e impulsiona esse nível de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*).

Constatou-se, também por meio da análise documental, que a finalidade disposta no documento da Proposta do Programa do Curso de Mestrado Profissional em Ciência de Alimentos - PPGTAL, traz elementos que configuram consolidar parcerias industriais com o propósito de desenvolver produtos e otimizar processos voltados para o desenvolvimento da região.

²¹ A CAPES elaborou a Portaria (n.º 80/1998) que dispõe sobre o reconhecimento dos MPs, sendo que esses mestrados procuram ainda trabalhar dois desafios: (1) a crescente demanda pela pós-graduação e (2) as demandas provenientes do setor público e do privado (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005).

Capacitar recursos humanos provenientes de indústrias de alimentos para pesquisa e desenvolvimento de produtos e processos tecnológicos; desenvolver produtos ou processos tecnológicos que promovam incremento na produtividade ou inovação tecnológica nas indústrias de alimentos da região de Londrina e Francisco Beltrão e consolidar linhas de pesquisas e formar rede de pesquisadores do Programa com instituições e indústrias parceiras (CAPES/CA, 2012, p. 02).

Os impactos dessas configurações retratam uma das faces do capital e a interrelação dos princípios epistemológicos da Educação Superior com estratégias na reorientação para uma racionalidade produtiva sobre as bases de sustentabilidade ecológica e equidade social (LEFF, 2010).

De acordo com o autor, é possível perceber que o documento de Área de Geografia aponta para a relevância aos debates nos diversos saberes que implicam em que “a ciência geográfica seja capaz de produzir conhecimento e um discurso de base intradisciplinar” (CAPES/GEO, 2013, p. 08). Assim, a finalidade do documento de área está em desenvolver alguns pontos específicos, que atendam as regiões do Paraná na qualificação, desenvolvimento da região, pesquisa e ensino.

Desenvolver a análise crítica na compreensão dos problemas sociais e econômicos relacionados à problemática do desenvolvimento regional em consonância com a questão ambiental; b) atender a demanda regional na formação de mestres (docentes e pesquisadores) para suprir as necessidades das IES; c) capacitar a formação técnica de pesquisadores para empresas privadas, estatais, órgãos governamentais, órgãos não-governamentais e, em geral, o mercado de trabalho [...] (CAPES/GEO, 2013, p. 02).

A partir dessa síntese, é possível afirmar que, no documento de área de Geografia está descrito o seu compromisso com a resignificação dos saberes sobre os problemas sociais, econômicos e ambientais.

Kuenzer (1988) adverte para se tenha clareza a respeito da relação educação e trabalho para que não se cometam equívocos quanto aos benefícios e avanços das novas propostas pedagógicas, pois a falta de compreensão teórica em relação à educação e ao trabalho e sua contextualização, tem provocado políticas educacionais e propostas pedagógicas. Esses princípios são visualizados e chamam a atenção quanto à questão da formação de recursos humanos para as empresas descrita na Proposta do Programa do Mestrado de Engenharia de Produção e Sistema.

Atender à solicitação de qualificação e formação básica com perfil moderno e espírito empreendedor das pessoas, alavancando o comércio e a indústria regional, gerando mão de obra qualificada, novas frentes de trabalho, novos empregos, melhoria na qualidade dos serviços prestados e sistematização na resolução dos problemas locais (CAPES/PPGEPS, 2012, p. 05).

Assim, reforçam-se as relações sistemáticas para a formação técnico-científica relacionada ao paradigma do mercado capitalista. Em termos de estratégias organizacionais, o que parece evidenciar nesses documentos é a necessidade de que as empresas possuam recursos humanos com determinadas características e capacidades apropriadas para manter a organização no mercado.

Em função do modo de produção capitalista a relação trabalho-educação sofreu novas interferências. A questão que permeia entre o modo do trabalho e o mundo educacional considera que a educação e o trabalho devem ser vistos em consonância com as movimentações da sociedade. “O trabalho implica reconhecê-lo como atividade ao mesmo tempo teórica e prática, reflexiva e ativa” (KUENZER, 1988, p.18).

Assim, a partir das finalidades das Áreas e Propostas dos documentos dos Programas de Pós-Graduação em estudo, foi possível verificar que as demais categorias decorrem das finalidades oriundas desses documentos.

Nesta perspectiva, a **segunda categoria** analítica que está no contexto do **diálogo de saberes**, contempla outra face do cenário que se apresenta no Brasil para os próximos 10 anos. Ou seja, está na formação e no método de educação de maneira especializada, que possam atender demandas variadas, oriundas do desenvolvimento em áreas de energia, ambiental, tráfego aéreo, crescimento da população nos grandes centros, transporte rodoviário e de cargas, recursos hídricos, exploração da biodiversidade, aumento da produção alimentícia, dentre outras pertinentes ao desenvolvimento nacional.

O objetivo importante a ser perseguido é o reconhecimento da mais-valia, trazida pelo cruzamento de enfoques e olhares diversificados, e da busca de uma convergência das diversas contribuições, elaboradas em função de um questionamento compartilhado. Tornar as barreiras menos estanques, desenvolver as trocas e os intercâmbios entre visões distintas, são, em si, um fator significativo de inovação (RAYNAUT, 2011, p. 145).

Para que seja possível desenvolver essas áreas, o PNPG²² em vigor, considera diretrizes específicas, que denotam a perspectiva da interdisciplinaridade em estímulo aos estudos do planejamento energético, da gestão urbana, e ainda, das mudanças climáticas (BRASIL, 2013).

Verificou-se que todas as áreas de Engenharias são por natureza de caráter interdisciplinar e multidisciplinar, com forte imbricamento com o setor produtivo para novos desenvolvimentos científicos e tecnológicos. Questões de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade são de grande relevância também na área de Zootecnia (CAPES/ZOO, 2013).

Mas o que chama atenção é que nas Propostas dos Programas, constata-se que a temática de diálogos disciplinares é evocada apenas na proposta do Programa de Pós-Graduação de Desenvolvimento Regional – PPGDR.

Essa diversidade na formação graduada dos alunos tem propiciado ricas interações e produtivos diálogos interdisciplinares entre o corpo docente e discente e entre o corpo discente entre si, principalmente pelo fato de que o aluno vem desenvolvendo sua pesquisa de forma integrada a um grupo de trabalho temático. Essa heterogeneidade, aliada ao processo de orientação dos mestrandos, tem propiciado boas interações acadêmicas (CAPES/PPGDR, 2012, p. 08).

No documento de área da Educação, o diálogo de saberes visa a “ampliação das pesquisas que lidem com os processos pedagógicos de forma interdisciplinar” (CAPES/EDU, 2013, p. 07). Assim, possui este caráter acentuado pela transversalidade do conhecimento contemporâneo e prima por profissionais capazes de integrar as áreas interdisciplinares de todo o sistema educacional.

Um dos aspectos a ser analisado quanto às políticas nas práticas de gestão, condiz com o alcance de uma maior equidade e possibilidades ao enfrentamento de questões da educação; ou seja, para uma sociedade de conhecimento crítico. A inserção de uma área interdisciplinar se dá pela necessidade de que o mundo está apresentando uma amplitude de novos problemas, de diferentes naturezas e com

²² O PNPG - 2011-2020, fixa as diretrizes às temáticas interdisciplinares por reconhecer a seriedade da ascensão de segmentos do conhecimento e da pesquisa que estabelecem as metodologias e conceitos disciplinares para o enfrentamento dos mais variados tipos de problemas. Com isso, o mesmo indica diretriz específica para a modalidade interdisciplinar em realizar encontros científicos abarcando todo segmento na discussão das temáticas da pós-graduação, bem como a discussão de questões associadas à multi e à interdisciplinaridade como concepção e processo de produção do conhecimento (BRASIL, 2004).

níveis crescentes de complexidade, de forma que essa prática proporcione abertura para novas abordagens que atendam assuntos estratégicos de âmbito nacional.

Na perspectiva interdisciplinar os objetos e assuntos são híbridos e, em geral, reconhecidos a partir duma posição social que obriga a considerar a realidade tal como se apresenta na experiência comum abrangendo, portanto, uma consideração para além da condição científica disciplinar, constituindo problemáticas (RAYNAUT, 2004, p. 21).

A **terceira categoria** analítica, **formação e qualificação de recursos humanos**, adveio com a análise do contexto nos documentos que visam a formação de profissionais educadores em nível de Pós-Graduação. Assim, desencadeia o processo da necessidade de profissionais para atuarem no campo profissional, bem como no campo da educação, com bases para a pesquisa e extensão.

Ficou evidente nas análises dos documentos a necessidade de formação e qualificação de recursos humanos, principalmente em áreas estratégicas determinantes para o desenvolvimento nacional, ou seja, aqui é possível observar uma dupla possibilidade no campo da produção do conhecimento. Primeiro, com relação à atuação dos professores pesquisadores dos Programas em áreas estratégicas, e uma segunda relação não menos importante que a primeira, na formação dos discentes na mesma direção.

No que tange à formação e qualificação dos professores pesquisadores, os documentos da Área de Engenharia IV e Educação requerem 75% dos docentes permanentes com doutorado, as demais áreas em estudo, requerem 70% dos docentes permanentes. E assim, “intensifica-se na universidade o processo de especialização disciplinável e a profissionalização pragmática” (LEFF, 2010, p. 221).

Os interesses dos Programas analisados também estão voltados para a formação de recursos humanos de alguns segmentos tidos como prioritários para o enfrentamento dos desafios da modernidade. Os documentos da área de Ciências Agrárias I e Engenharias I, II, III, explanam sobre a preparação de docentes na especialização do conhecimento.

A proposta do Programa de Engenharia Civil - PPGEC tem o intuito de contribuir na formação de docentes, sendo que

ocorreu uma intensificação da qualificação dos professores da área, contando com Doutores que passaram por respeitadas instituições de ensino do Brasil (USP, UFSC, UFRGS e UFPR) e do exterior (*University of*

Cambridge, University of Toronto, Università degli studi di Siena, Institut National des Sciences Appliquées de Lyon), e mais focado em pesquisas científicas. Essa transformação, aliada ao anseio por um Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil nas regiões oeste e sudoeste do estado do Paraná e à infra-estrutura crescente do Campus tornaram natural o surgimento desta proposta (CAPES/PPEC, 2012, p. 08).

Neste sentido, é possível identificar que os mestres formados pelo PPGEC são convidados para uma nova postura profissional, agregando técnicas e metodologias aos produtos e serviços, necessários para a competitividade, produtividade e qualidade das organizações.

Com relação aos discentes, na análise das Propostas dos Programas de Agronomia, Engenharia Elétrica e Educação percebeu-se que os mesmos convergem para a formação de recursos humanos, com qualidade, na criação de novos conhecimentos científicos, na participação e execução de atividades em grupos de pesquisa e desenvolvimento, bem como na atuação autônoma.

Na Proposta do Programa de Geografia - PPGG observou-se a necessidade de atender a uma demanda regional quanto à formação de docentes e discentes para suprir necessidades das instituições de Educação Superior, a partir da inserção em programas de fomento, como o CNPq e Fundação Araucária (CAPES/PPGEO, 2012).

Foi possível também perceber que o Programa de Gestão e Desenvolvimento Regional - PGDR, busca contribuir com profissionais qualificados e aptos para atuação na gestão e desenvolvimento de pequenas e médias organizações (rurais e urbanas) na resolução de problemas de cunho social, econômico e organizacional (CAPES/PGDR, 2012).

De maneira que o egresso do Programa de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional - PGDR “é habilitado para o exercício de funções acadêmicas em Universidades, executivas e de consultoria, na administração pública, na iniciativa privada e no terceiro setor, em atividades relacionadas à gestão e desenvolvimento de pequenas e médias organizações” (CAPES/PGDR, 2012, p. 07).

Nas universidades públicas da região Sudoeste do Paraná, informações nos documentos dos Programas de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) de Agronomia, Engenharia Civil, Tecnologia de Processos Químicos e Bioquímicos, Engenharia Elétrica, Desenvolvimento Regional, Zootecnia indicam que estes cursos possuem

parcerias e ou convênios com instituições internacionais com o objetivo de desenvolverem projetos de intercâmbios para a formação de alunos e professores, bem como realizar trabalhos em conjunto e alterar com recursos humanos de outras instituições.

Em 2011 o Programa ofertou até seis vagas para candidatos da Argentina, da Guiné-Bissau e Moçambique, das quais três foram preenchidas em 2012 através do Edital PEC-PG 2011. A proximidade com a província argentina de Misiones, tem facilitado intercâmbios com instituições aí localizadas, particularmente ligadas à agricultura familiar e à formação de professores para a educação do campo e a própria Universidade de Misiones junto ao Parque Tecnológico Binacional Brasil-Argentina (CAPES/PPGDR, 2012, p. 09).

Deste modo, a partir do processo de internacionalização as IES criam condições e ambientes propícios para aprimoramento entre os professores e alunos em seus cursos e projetos, assentado no tripé da Educação Superior - ensino, pesquisa e extensão – consolidando o papel da instituição de geradora e mediadora do saber.

Esse processo visa à diversificação de referenciais de ideias e conceitos, de forma a contribuir com a qualificação do ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo a produção e difusão do conhecimento científico na comunidade internacional (CAPES/CA I, 2013).

No documento da Área de Engenharias I há parcerias em projetos com a vinda de pesquisadores do exterior e fluxo de pós-graduandos e professores para fora do país. Na Área de Engenharias I e II existe uma atuação crescente em fóruns científicos internacionais de excelência. Na Área de Engenharias III tem havido uma grande visibilidade internacional devido à sua produção científica, bem como o Programa Ciência Sem Fronteiras, com impacto positivo da maior cooperação internacional (CAPES/ENG I, II e III, 2013).

O mesmo documento aborda que, a partir da formação de pesquisadores na América Latina e África e atuação crescente em fóruns científicos internacionais, evidencia-se a ativa interação dos pesquisadores da área com profissionais estudiosos de outras áreas, que culmina na tentativa de ultrapassar a racionalidade disciplinar e de alargar conceitos, a partir do diálogo dos saberes (CAPES/ENG I, 2013).

Tal situação eleva o nível de responsabilidade social das instituições que produzem conhecimento científico em contraposição a outros tipos de conhecimentos, ou seja, a ciência se insere na sociedade a partir de relações unilaterais e interações pela tecnologia de informação e de comunicação.

Neste contexto surge a **quarta categoria internacionalização**. A qual está relacionada com atividades transfronteiriças, ou seja, com a mobilidade de discentes e docentes, cooperações institucionais e de rede firmadas entre países para a transferência de conhecimentos acadêmicos e pesquisa internacional.

Constatou-se no Programa da CAPES/PPGAG (2012, p. 10) parceria com a Universidade de Padova, uma vez que no ano de “2012 foi firmada uma ‘carta de intenção’ para desenvolver trabalhos em conjunto e trocar recursos humanos entre UTFPR - Pato Branco e a Universidade de Padova na Itália”.

Além disso, parcerias no campo de capacitação e qualidade de produtos oriundos da terra, foram firmadas pelo Programa da CAPES/PPGAG (2012).

Parceria da UTFPR e *UNIVERSITY OF MIAMI* de colaboração nos projetos com trigo e erva-mate: avaliação da tolerância a deficiência hídrica em cultivares de trigo indicadas para cultivo na região sudoeste do estado do Paraná e uso do fracionamento dos isótopos estáveis na caracterização fotossintética de plantas e no controle de qualidade de produtos de origem vegetal. Parceria da UTFPR e UNIVERSIDADE DA FLÓRIDA, que tem um plano de capacitação de seus professores em nível de pós-doutorado, existe uma sequência de afastamentos já determinada (CAPES/PPGAG, 2012, p. 09).

Os aspectos citados são alguns exemplos que vinculam os recursos destinados para a integração com universidades de outros países, proporcionando parceriais de programas referentes às bolsas de curta duração, consideradas no fomento a atividades de pesquisa e ensino de Pós-Graduação.

E assim, com a justificativa de promover a cooperação da Educação Superior e o intercâmbio entre os países, as políticas de internacionalização da universidade situam-se no campo da cooperação internacional entre instituições governamentais da Educação Superior de desenvolvimento científico e tecnológico. Por conseguinte, o intercâmbio de conhecimentos técnicos, científicos, tecnológicos e culturais é uma prática em franca ascensão e, certamente, instrumento de promoção do desenvolvimento dos países, de aproximação e de entendimento, no enfrentamento de tensões externas e no estreitamento de laços político-econômicos.

Ao se analisar os documentos dos Programas de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) situados na região Sudoeste do Paraná, constatou-se que a cooperação Sul-Sul ocorre por meio de convênios e intercâmbios com universidades latino-americanas, africanas e asiáticas descritos nos documentos de áreas de Geografia e Educação. A cooperação Sul-Sul também faz parte da área de Planejamento Urbano e Regional.

Nesse aspecto, Sousa Santos (2010, p. 43) propõe que "a verificação da inadequação ou incompletude dos conceitos da cultura política ocidental deve servir de impulso à busca de conceitos alternativos oriundos de outras culturas e à promoção de diálogos entre eles [...] e que poderão conduzir a universalismos regionais ou setoriais."

As áreas de Zootecnia e Educação consideram relevante a publicação em livros, periódicos internacionais e participação em eventos científicos internacionais (CAPES/ZOO e EDU, 2013).

Exemplos pertinentes às parcerias internacionais estão citados nas propostas dos Programas da CAPES/PPGEC e CAPES/PPGTP (2012), onde ocorrem parcerias entre a UTFPR e a URI (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões), universidade multicampi com forte atuação no Noroeste e Norte do Rio Grande do Sul; além da parceria da UTFPR com a UNAM (*Universidad Nacional de Misiones*), instituição pública de ensino argentina, localizada na cidade de Posadas, capital da Província de Misiones.

Observa-se nessa categoria, que os acordos internacionais e os movimentos de discussões sobre a internacionalização para a Educação Superior constantes nos Documentos de Áreas (Base 2013) influenciaram as Propostas dos Programas de Pós-Graduação (Base 2012), pela proposição de práticas relativas à internacionalização da Educação Superior, ou seja, atividades transfronteiriças de cooperação acadêmica e a busca de transferência de conhecimento acadêmico. Neste sentido, a internacionalização perseguida pelas instituições e acadêmicos, transcorre em um conjunto de políticas e práticas, sendo que essas práticas encontram-se presentes no cotidiano dos cursos de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) da região em estudo.

No âmbito da internacionalização, a Pós-Graduação é tida como um fator de modernização e expansão da Educação Superior, demandando das instituições o incentivo para a formação de mestres e doutores qualificados e titulados, inserindo

assim o país no mapa internacional da produção científica. Assim, a atividade principal da cooperação internacional da CAPES “se dá por meio de acordos bilaterais, programas que fomentam projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros” (BRASIL, 2008, s/p).

Neste contexto, a proposta para a internacionalização no PNPG 2011-2020 enfatiza o quesito de que alunos com excelente desempenho participem de Programa de Doutorado Pleno no exterior; propõe alterações nos regulamentos dos concursos das universidades públicas para aumentar a quantidade de professores estrangeiros; destaca a reestruturação dos programas de professor e pesquisador visitante; estimular o incentivo para o ingresso de estudantes estrangeiros e para programas que desenvolvam acordos de duplo-diploma e projetos internacionais de pesquisa de maior duração. “A CAPES financia missões de trabalho (intercâmbio de professores), bolsas de estudo (intercâmbio de alunos), além de uma quantia para o custeio das atividades do projeto” (BRASIL, 2008, s/p).

A cooperação técnico-científica entre as instituições nacionais e internacionais é imprescindível para que os grupos de pesquisa brasileiros estejam ligados a Programas de Pós-Graduação reconhecidos pelo MEC, de preferência com conceitos 5, 6 ou 7²³. Essa medida colabora para o desenvolvimento da Pós-Graduação, tendo como expectativa o enriquecimento da pesquisa científica e aprimoramento dos docentes e discentes nas diversas áreas em que atuam. A partir desses convênios se estabelece a internacionalização, que passa a ser um imperativo institucional e não apenas uma idealização de atividades conjuntas.

Os Programas de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) analisados nas IES da região Sudoeste do Paraná, situam-se nos conceitos 3 e 4, colaborando para que parcerias sejam firmadas entre as universidades dos países da América Latina (Uruguai e Argentina) e África do Sul.

Para concretizar a prática da internacionalização, o Decreto n.º 7.642 de 2011 (BRASIL, 2011), institui o Programa Ciência sem Fronteiras, com o objetivo de

²³ A Avaliação dos Programas de Pós-Graduação compreende a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação - SNPG. Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de "1" a "7", fundamentam a deliberação CNE/MEC sobre quais cursos obterão a renovação de "reconhecimento", a vigorar no triênio subsequente. Os conceitos 1 e 2 são considerados insuficientes e implicam na desativação do curso. Os conceitos de 3 a 5 correspondem aos atributos regular, bom e muito bom, respectivamente. O 6 e o 7 demonstram excelência em nível internacional e podem ser atribuídos apenas a programas que tenham doutorado (MEC, 2014).

propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias.

O fluxo de pessoas e ideias por meio das redes sociais, acadêmicas e políticas, produto da revolução tecnológica e da diminuição do espaço e do tempo, possibilita maior contato entre os acadêmicos, líderes políticos e tecnocratas que definem e implementam as políticas educativas em distintos países. Isto facilita e acelera as possibilidades de transferir “soluções” políticas de um contexto a outro, sobretudo, quando há uma sensação generalizada de que os processos de globalização econômica e cultural confrontam os países com desafios semelhantes (BEECH, 2009, p. 38).

Desta maneira, o planejamento de cada Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) passa a ser um dos requisitos na tentativa de abarcar os desafios da internacionalização, no que diz respeito aos seus propósitos e metas, de modo a contribuir com a qualificação do ensino, pesquisa e extensão, conforme os parâmetros e ou as diretrizes de cada área, convergindo com ações para a trajetória de evolução na Avaliação da CAPES.

O processo de internacionalização das instituições situa-se no contexto da mobilidade acadêmica, no intercâmbio estudantil e na questão da qualidade de ensino. Neste sentido, emergem as políticas e métodos empreendidos pelas instituições visando mobilidade de pessoas (docentes, alunos e técnicos) ou aceitar a transferência de conhecimento de um local para outro.

Como **quinta e última categoria** analisada, a **inserção regional** assume características preponderantes neste estudo. Foi possível perceber em todas as análises a perspectiva de movimentos interdependentes, entre Educação Superior mais especificamente a Pós-Graduação, com os movimentos da realidade local e global. Nesta direção, Furtado (1988), ajuda a compreender o desenvolvimento afirmando que este precisa ser pensado de maneira multidisciplinar e não apenas econômica e ou tecnológica. No que diz respeito à multidisciplinaridade Bell e Morse (2003), *apud* Silva (2005), ressaltam que a mesma envolve aspectos voltados a economia, cultura, bem como sociais e ambientais (utilização dos recursos), dentre outros.

Assim, observa-se que algumas propostas de Programas contemplam a participação de professores em fóruns de discussão sobre o desenvolvimento da região Sudoeste do Paraná, de acordo com suas similaridades. O exemplo disso o “PPGAG tem participado de fóruns de discussão sobre desenvolvimento regional, junto ao IDETEP, SEBRAE, Agência de Desenvolvimento do Sudoeste do Paraná [...] em projetos de pesquisa com forte inserção regional - grandes similaridades em características fundiárias, de solo, clima e relevo” (CAPES/PPGAG, 2012, p. 14).

Outro aspecto observado nas propostas de três Programas (Engenharia de Produção e Sistemas, Engenharia Elétrica e Educação) é a possibilidade de manter as pessoas em suas cidades, com a perspectiva da geração de emprego e renda, ou seja, possibilitar aos alunos acesso às indústrias a partir de produções científicas (dissertações, artigos e levantamento de dados) e projetos regionais de desenvolvimento e transferência da tecnologia.

Na Proposta do Programa da CAPES/PPGEPS (2012, p. 05), “a Universidade tem grande inserção junto a sindicatos e associações empresariais e comerciais da região, possibilitando contato direto com as empresas”.

Nesse sentido a inserção social, segundo o documento de Área da ENG III, está em

verificar a participação de membros do corpo docente e discente em ações que favoreçam a inserção e o impacto regional e/ou nacional, incluindo a participação em sociedades, conselhos regionais e nacionais formuladores de políticas públicas, programas cooperativos com instituições públicas e privadas e indústrias, programas de extensão comunitária (CAPES/ENG III, 2013, p. 25).

No Programa de Engenharia Elétrica - PPGEE, consta como objetivo “a inserção dos egressos em Programas de doutorado para continuidade de sua formação como pesquisadores [...] visando sempre melhorar a qualidade de vida da sociedade e a preservação do meio-ambiente” (CAPES/PPGEE, 2012, p.02).

Segundo o documento de Área da Educação (CAPES/EDU, 2013, p. 27-28) deve-se “considerar o impacto e a inserção educacionais e sociais do programa, assim como seu impacto científico e tecnológico”, bem como “considerar a integração e a cooperação com outros Programas/instituições, valorizando as de maior duração e impacto”. Assim, fica evidenciado que o Programa aponta para a preparação à pesquisa e ao desenvolvimento do profissional da área.

Enfatize-se a afirmação: “o global acontece localmente” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 74). Segundo seu autor, não se deve pensar que um fenômeno global não influenciará uma localidade, isso é uma utopia. Nesse sentido, remete a pensar em como o processo local tende a influenciar no que é hegemônico. A luz disso, compreende-se a colocação junto à “contribuição para o desenvolvimento microrregional e/ou nacional destacam-se os avanços produtivos gerados; disseminação de técnicas e conhecimentos; organização e promoção de eventos científico-tecnológicos” (CAPES/PURD, 2013, p. 43).

Destaque-se ainda um dos objetivos do PPGDR, a “possibilitar a realização de pesquisas focadas na problemática do desenvolvimento regional em bases sustentáveis” (CAPES/PPGDR, 2012). O qual nesse contexto, trás com a prática consolidada, sendo que nesta proposta do Programa a sua linha de pesquisa é a Regionalidade e Desenvolvimento, que oportuniza espaço de debates sobre o tema.

Também com ênfase para o desenvolvimento regional, as áreas de Ciências Agrárias I e Planejamento Urbano e Regional, descrevem em seus documentos sobre a relevância nas discussões sobre as regiões carentes, bem como observar questões de cunho regional (CAPES/CA I e CAPES/PURD, 2013).

Nova composição com Programas voltados para o planejamento urbano (e metropolitano), para o desenvolvimento (e gestão) regional e à demografia representa enorme desafio de reflexão para a Área. Cursos responsáveis pela ampliação da área nos anos mais recentes que propiciam à área uma penetração em regiões fora das tradicionalmente servidas por cursos de P.G. – interior dos 3 estados da região Sul, Centro-Oeste, Nordeste e da região Norte” (CAPES/PURD, 2013, p. 04-05).

Considerando que na Área de ENG I, há a percepção da “falta de incentivo para fixação de pesquisadores qualificados, infraestrutura deficiente, falta de instituições que se dediquem à pesquisa em várias regiões de condições sociais adversas” (CAPES/ENG I, 2013, p. 05). Para isso, apresenta como objetivo que o Programa de Pós-Graduação de Engenharia Civil, tenha inserção regional obrigatoriamente, com uma ou mais dimensões de impacto: social, educacional, sanitária, tecnológica, econômica, ambiental, cultural artística, legal e etc., nos níveis local, regional ou nacional. De tal modo, que identifica a necessidade de se manter e aumentar a presença de cursos de Pós-Graduação no norte do país.

Para Chauí (2001, p. 50), “a intitucionalização da Pós-Graduação, ao recuperar a verticalidade do ensino universitário, repõe a discriminação

socioeconômica que fora brandada na graduação”. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) emitem diretrizes, estratégias, objetivos e metas para alcançar o delineamento da política de Pós-Graduação e pesquisa. Essa política orienta uma estratégia permanente de atuação entre o Estado e a sociedade.

A dinâmica do universo da Pós-Graduação torna-a fortemente avaliada a partir de fatores como produtividade e fontes de amparo à pesquisa e extensão – bolsas CNPq, CAPES e FAPs – que exigem atenção reforçada, salientando a importância da propagação de pesquisas científicas em suas diversas modalidades. Os trabalhos de iniciação e desenvolvimento científico possibilitam não apenas ao acadêmico agregar conhecimentos, mas admitem a aproximação do corpo docente e integração de novas práticas discentes ao campo de pesquisa e extensão.

De maneira geral, as informações contidas nesses documentos são ressignificadas pelas orientações que os PNPGs, em consonância com as políticas públicas decorrentes dos governos federais, criando condições de implementação, acesso, ampliação da estrutura física e humana, dentre outras atreladas à perspectiva expansionista.

A Pós-Graduação surge no contexto da expansão da Educação Superior com o intuito de cumprir com a finalidade da Instituição Universitária, que tem na Pós-Graduação um dos seus eixos estruturantes. O que se espera de fato da Pós-Graduação é a construção do conhecimento em um paradigma mais aberto que venha enfrentar o modelo cartesiano de fragmentação, simplificação e especialização. Além disso, há a necessidade de formação de novos docentes, gestores que se tornem agentes de transformação, com atitudes de religação, ou seja, que busquem estabelecer diálogos entre saberes em que o conhecimento científico possa estabelecer pontes entre os conhecimentos. E por fim, conduzindo toda a discussão, a preservação da vida e dos valores humanos, tendo a sustentabilidade como princípio.

CONCLUSÕES

O estudo que por ora se encerra, é uma das análises possíveis sobre as dinâmicas e movimentos da expansão da Educação Superior e presença da Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) no Sudoeste do Paraná.

As universidades ocupam um lugar central nas dinâmicas e movimentos de desenvolvimento, ressignificando movimentos tanto dos organismos internacionais e de caráter multidimensional, quanto de políticas públicas locais.

A atuação da Pós-Graduação pode estabelecer diálogos para além do conhecimento científico; tem influência para estabelecer diálogos de saberes, os quais são capazes de se constituir em novos olhares, tanto na pesquisa, quanto no ensino e na extensão. Logo, a atuação da Pós-Graduação pode ser instrumento para ampliar a produção científica e tecnológica, bem como qualificar profissionais para atuarem nos diferentes campos do saber e de práticas concretas.

Esta pesquisa teve como objetivo geral "analisar as dinâmicas e movimentos em relação à expansão da Educação Superior no contexto da Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) na região Sudoeste do Paraná"; e para atendê-lo, foram delineados quatro objetivos específicos. Sendo que os dois primeiros visavam "identificar políticas públicas vinculadas ao processo de expansão da Educação Superior do contexto da Pós-Graduação" e "verificar os objetivos das políticas públicas para a expansão da Pós-Graduação", o que foi atendido a partir do levantamento de dados sobre os movimentos dos organismos internacionais que instituíram diretrizes de políticas públicas e influenciaram na legislação educacional. Diante disso, ressalta-se que a expansão dos cursos de Pós-Graduação na Região em estudo, ressignificam as políticas públicas ancoradas e articuladas mediante os Planos Nacionais de Desenvolvimento e pelos Planos Nacionais de Pós-Graduação.

As atuais políticas públicas para Educação Superior indicam a retomada do papel do Estado como agente financiador, com projetos de expansão e interiorização das IES públicas no país. Ao mesmo tempo, o Estado primou pela continuidade das recomendações feitas pelos organismos internacionais, ao apoiar as instituições privadas com incentivos à oferta de vagas com programas sociais.

Tais medidas, criaram um cenário de mudanças para as instituições públicas e privadas, neste viés percebeu-se que a expansão da Pós-Graduação (*Stricto*

Sensu) na região Sudoeste se insere no contexto das políticas públicas internacionais, nacionais e regionais.

Outro objetivo específico estabelecido, “identificar os Programas de Pós-Graduação existentes nas IES (federal e estadual) da Região”, permitiu a partir dos estudos documentais, constatar a expansão da Educação Superior e, conseqüentemente, dos Programas de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) na região em estudo.

Observou-se que a oferta dos Programas de Pós-Graduação contribuem para que o país possa enfrentar alguns dos desafios ao desenvolvimento pautados no PNPG 2011-2020. Este fato também foi observado na Região que teve a sua expansão em diferentes áreas. Esta conquista e seus resultados, estão na implementação de 12 Programas de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) vinculados às 8 áreas de avaliação da CAPES: Ciências Agrárias, Engenharias, Matemática, Probabilidade e Estatística, Planejamento Urbano e Regional/ Demografia, Zootecnia/Recursos Pesqueiros, Ciência de Alimentos, Educação e Geografia.

Foi possível observar que os Programas foram criados entre o período de 2007 à 2014, o que evidencia o crescimento exponencial em um curto período de tempo, considerando que a Educação Superior na Região já existia desde a década de 1960. Cabe ressaltar que as instituições de educação superior de caráter privado, situadas na Região não disponibilizam Cursos de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*), de modo que, os Cursos de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) encontram nas na UTFPR e UNIOESTE, ambas de caráter público, com distância geográfica de aproximadamente 70 km. Essas são as duas IES que contemplam os 13 Cursos de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) que depois de quase duas décadas de implementação da Educação Superior pública na Região, foram criadas as condições, tanto no que tange as políticas públicas de expansão, interiorização e verticalização da Pós-Graduação, quanto as características regionais de inserção das duas universidades públicas no processo do desenvolvimento regional.

E por fim, o último objetivo foi “analisar os documentos de áreas e propostas dos Programas de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) da região Sudoeste do Paraná, como instrumentos de consolidação das políticas públicas de expansão”. As análises observaram que os Programas de um lado repercutem a perspectiva do cenário econômico e social, e de outro, se propõem a contribuir nas soluções de problemas e estudam formas de gestão voltadas à realidade local e regional. Diante disso,

evidenciaram-se questões em relação à intensa qualificação na formação de docentes, às novas práticas visando diálogos de saberes (interdisciplinaridade) e à internacionalização que se impõem às universidades por meio de políticas públicas e práticas que são empreendidas pelos acadêmicos, instituições e sociedade.

Quanto à distribuição dos Programas de Pós-Graduação na região Sudoeste do Paraná com relação as áreas do conhecimento, observou-se que os mesmos se inserem nas áreas de Engenharias com indicadores expressivos no que diz respeito a fomentar e alimentar a pesquisa de alto nível para o país, bem como superar os desafios e desenvolver ciência e tecnologia, além de atender à solicitação de qualificação e formação básica com perfil empreendedor.

Quanto às áreas das Ciências Agrárias e Planejamento Urbano e Regional há Programas de Pós-Graduação em Agronomia, Planejamento Urbano e Regional, que observam questões de cunho regional, com abordagens de temas transversais da ciência, visando à interdisciplinaridade. Enquanto, os Programas de Pós-Graduação da Educação, Matemática e Geografia atuam na verticalização do ensino com ampliação das pesquisas que buscam atuar com processos pedagógicos de forma interdisciplinar.

Deste modo, a Pós-Graduação visa também a formação de mestres e doutores, um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento do país; sobretudo tendo em vista a expansão de diversos setores que requerem profissionais capazes de desenvolver novos processos e práticas para contribuir com as exigências de competitividade das organizações, sejam elas públicas ou privadas. Essa realidade foi constatada nos documentos de área das Engenharias, Educação, Ciências Agrárias, Geografia e Matemática no que se refere a necessidade de formação e qualificação dos professores.

O que se pode constatar foram Programas de Pós-Graduação envolvidos no processo institucional de planejamento para o desenvolvimento regional e que repercutem discussões em diversas áreas do conhecimento. Exemplo disso, encontra-se nos documentos dos Programas de Agronomia, Engenharia de Produção e Sistemas, Engenharia Elétrica, Educação e Desenvolvimento Regional a participação dos discentes e docentes em fóruns de discussões sobre desenvolvimento regional e explicitam preocupação em manter as pessoas em suas cidades, a partir de estudos em projetos regionais para o desenvolvimento de

tecnologias. Foi possível observar que tais preocupações de cunho multidisciplinar e interdisciplinar estão presentes em Programas denominados disciplinares.

Por fim, cabe pontuar que a contribuição das análises aqui realizadas, significam um processo de conhecimento, com primazia, por ser um estudo pioneiro que se propôs a analisar o cenário da Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) na região Sudoeste do Paraná. Portanto, este trabalho poderá colaborar com os demais estudos que buscam compreender e analisar a Região, bem como aos que surgirão na sequência.

Nesta perspectiva, esta dissertação teve o intuito de ampliar a compreensão sobre essa realidade e permite a continuidade investigatória para outros estudos, nesta mesma direção, pois há ainda, muito a ser explorado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes P. de, CATANI, Afrânio M. **Educação Superior na América Latina: possibilidades, impasses e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

AMSOP- Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná. **População Censitária (2000)**. Disponível em: <http://www.amsop.com.br/home.php>. Acesso em: 10 abr. 2014.

ANTUNES, Ricardo. As metamorfoses do mundo do trabalho. IN: **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999, p.39-55.

AZEVEDO, Sérgio. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual de 2010 do Banco Mundial**. 2010. ISBN 978-0-8213-8532-6. Disponível em: http://www.cebem.org/cmsfiles/publicaciones/BancoMundial_RelatorioAnual2010.pdf Acesso em: 10 abr. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEECH, J. **A Internacionalização das Políticas Educativas na América Latina**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.32-50, Jul/Dez 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeceh.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

BERNARTT, Maria de Lourdes. **Desenvolvimento e Ensino Superior: Um Estudo do Sudoeste do Paraná nos Últimos Cinquenta Anos**. Programa de Pós-Doutorado em Educação. Tese (Doutorado). Campinas. UNICAMP, 2006.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **I Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, DF, 1974. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005/2010. Brasília, DF. 2004.

_____. **II Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, DF, 1982. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005/2010. Brasília, DF. 2004.

_____. **III Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, DF, 1985. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005/2010. Brasília, DF. 2004.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010**. Brasília: CAPES, 2004.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011- 2020**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília: CAPES, 2010. 2 v. ISBN – 978-85-88468-15-3.

_____. **Decreto n.º 7.642, de 13 de dezembro de 2011**. Institui o Programa Sem Fronteiras, 2011.

_____. **Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES**. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/faq.html>. Acesso em: 05 ago. 2012.

_____. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br>. Acesso em: 05 ago. 2012.

_____. **Programa Universidade para Todos - PROUNI**. Disponível em: http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php. Acesso em: 05 ago. 2012.

_____. **Programa Ciência sem Fronteiras**. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/metas>. Acesso em: 28 out. 2013.

_____. **SIMEC – Painel de Controle do MEC**. Disponível em: <http://painel.mec.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2013.

_____. **Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR**. O câmpus – Histórico. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/patobranco/o-campus/historico>. Acesso em: 23 out. 2013.

_____. **Cooperação Internacional**. 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional>. Acesso em: 06 mai. 2014.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos**. 2014a. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarAreaAvaliacao>. Acesso em: 07 jan. 2014.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Mestrado e Doutorado: o que são?** 2014b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-e-doutorado-o-que-sao>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. **Caderno de Indicadores** [Proposta do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia de Alimentos - PPGTA, 2012]. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2012/40006018/025/2012_025_40006018015P2_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao. Acesso em: 04 mai. 2014.

_____. **Caderno de Indicadores** [Proposta do Programa de Pós-Graduação em Agronomia - PPGAG, 2012]. Disponível em:

http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2012/40006018/042/2012_042_40006018005P7_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao. Acesso em: 04 mai. 2014.

_____. **Caderno de Indicadores** [Proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, 2012]. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2012/40015017/038/2012_038_40015017008P1_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao. Acesso em: 04 mai. 2014.

_____. **Caderno de Indicadores** [Proposta do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil - PPGE, 2012]. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2012/40006018/010/2012_010_40006018008P6_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao. Acesso em: 05 mai. 2014.

_____. **Caderno de Indicadores** [Proposta do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica - PPGE, 2012]. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2012/40006018/014/2012_014_40006018022P9_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao. Acesso em: 04 mai. 2014.

_____. **Caderno de Indicadores** [Proposta do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional - PPGDR, 2012]. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2012/40006018/030/2012_030_40006018010P0_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao. Acesso em: 04 mai. 2014.

_____. **Caderno de Indicadores** [Proposta do Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGG, 2012]. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2012/40015017/036/2012_036_40015017010P6_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao. Acesso em: 06 mai. 2014.

_____. **Caderno de Indicadores**. [Proposta do Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional - PROFMAT, 2012]. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2012/40001016/001/2012_001_40001016041P1_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao. Acesso em: 04 mai. 2014.

_____. **Caderno de Indicadores** [Proposta do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia de Processos Químicos e Bioquímicos, PPGTPQ, 2012]. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2012/40006018/012/2012_012_40006018020P6_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao. Acesso em: 04 mai. 2014.

_____. **Caderno de Indicadores** [Proposta do Programa de Pós-Graduação em Zootecnia - PPGZ, 2012]. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2012/400>

06018/023/2012_023_40006018014P6_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao.
Acesso em: 05 mai. 2014.

_____. **Documento de Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo**, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Administracao_doc_area_e_comissao_16out.pdf. Acesso em: 28 mar. 2014.

_____. **Documento de Área de Ciências e Tecnologia de Alimentos - CA**, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ciencia_de_Alimentos_doc_area_e_comissao_21out.pdf. Acesso em: 26 mar. 2014.

_____. **Documento de Área de Educação - EDU**, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Educacao_doc_area_e_comissao_21out.pdf. Acesso em: 26 mar. 2014.

_____. **Documento de Área de Ciências Agrárias I - CA I**, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ciencias_Agrarias_doc_area_e_comissao_21out.pdf. Acesso em: 28 mar. 2014.

_____. **Documento de Área de Engenharias I - ENG I**, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Engenharias_I_doc_area_e_comissao_16out.pdf. Acesso em: 28/03/2014.

_____. **Documento de Área de Engenharias II - ENG II**, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Engenharias_II_doc_area_e_comissao_16out.pdf. Acesso em: 29 mar. 2014.

_____. **Documento de Área Engenharias III - ENG III**, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Engenharias_III_doc_area_e_comissao_16out.pdf. Acesso em: 28 mar. 2014.

_____. **Documento de Área Engenharias IV - ENG IV**, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Engenharias_IV_doc_area_e_comissao_16out.pdf. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. **Documento de Área de Geografia - GEO**, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Geografia_doc_area_e_comissao_21out.pdf. Disponível em: 28 mar. 2014.

_____. **Documento de Área de Matemática - MAT**, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Matematica_Probabilidade_Estatistica_doc_area_e_comissao_att08deoutubro.pdf. Acesso em: 27 mar. 2014.

_____. **Documento de Área de Planejamento Urbano e Regional/Demografia - PURD**, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/PI

anejamento_Urbano_Demografia_doc_area_e_comissão_16out.pdf. Acesso em: 28 mar. 2014.

_____. **Documento de Área de Zootecnia/ Recursos Pesqueiros - ZOO**, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Zootecnia_Recursos_Pesqueiros_doc_area_e_comissão_21out.pdf. Acesso em: 27 mar. 2014.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): Ruptura e continuidade nas relações entre Público e Privado**. IE/UNICAMP. GT: Política de Educação Superior/ n. 11. Caxambú, MG. 2006. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/29/GT11-2337--Int.rtf>. Acesso em: 10. jun. 2014.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHAIMOVICH, Hernán. O PLC 180/2008: um projeto de lei que não olha para os problemas da educação e inclui propostas excêntricas para a seleção no ensino superior. **Quím. Nova [online]**. 2012, vol. 35, n.9, p. 1709-1709. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422012000900001>. Acesso em: 03 fev. 2014.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: O ensino superior, da colônia à era de Vargas**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

_____. O público e o privado na Educação Superior brasileira: fronteiras em movimento? In: TRINDADE, Hégio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes/Porto Alegre: CIPEDDES, 1999. p. 27-37.

DA VEIGA, José Eli. **O prelúdio do desenvolvimento sustentável**. In. CAVC, Economia Brasileira: Perspectivas do Desenvolvimento. pp. 243-266, 2005.

CRES - Conferência Regional da Educação Superior. Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe. **Avaliação (Campinas) [online]**. 2009, vol.14, n.1, pp. 235-246. ISSN 1414-4077. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000100012>.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. 1999. Disponível em: www.cpihts.com/PDF/PedroL.pdf. Acesso em: 10 ago. 2012.

DIAS SOBRINHO, José. **Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade?** Rev. Bras. Educ. [online]. 2005, n.28, pp. 164-173. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100014>.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai e MOROSINI, Marília Costa. **Pós-Graduação Brasileira e Políticas de Diversificação**. 2000. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/24/Franco-Morosini.doc>. Acesso em: 03 set. 2013.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai e MOROSINI, Marília Costa. **Políticas Públicas de Educação Superior: compromissos, cooperação e desafios**. Ulbra - GT: Política de Educação Superior /n.11. 2003. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaesteladalpaifranco.rtf. Acesso em: 01 jan. 2013.

FURTADO, Celso. **Introdução ao Desenvolvimento**. Enfoque Histórico-Estrutural. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FURTADO, Celso. Mesa 5. Depoimentos sobre o Pensamento de Celso Furtado. **Cadernos do Desenvolvimento n.º 1**. Rio de Janeiro, julho de 2006, ano 1, n.º 1. 280 páginas, 239-278p. ISSN - 1809-8606.

GEOCAPES – **Dados Estatísticos**. Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/> Acesso em: 05 ago. 2013.

GIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012.

IOP, Jozeane; RUBIN-OLIVEIRA, Marlize; PEZARICO, Giovanna. Programas de pós-graduação (*Stricto Sensu*) no sudoeste do Paraná: trajetórias em construção. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1421-0.pdf. Acesso em: 20 nov. 2014.

KUENZER, A.; FRANCO, L.; RAMIREZ, F. e VERHINE, R. **Educação e Trabalho**. Salvador: Fator, 1988.

KUMMER, A. A. ; SANTOS, G. D. ; CORONA, H. M. P. ; PERONDI, M. A. ; MELLO, N. A. . Arranjos Produtivos Locais como Estratégia de Desenvolvimento Regional e Superação do Paradigma da Racionalidade na Modernidade: O caso dos APLs do Sudoeste do Paraná. In: I Seminário de Desenvolvimento Regional, Estado e Sociedade - **SEDRES**, 2012, RIO DE JANEIRO - RJ. I Seminário de Desenvolvimento Regional, Estado e Sociedade - SEDRES - Abordagens e Experiências. Rio de Janeiro - RJ: IPPUR/UFRJ, 2012. v. 1. p. 1-21.

LEFF, Enrique (coord.). **A complexidade ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes**. Revista Educação & Realidade. V. 34, n. 3. ISSN 2175-6236 (online), p. 17-24, set/dez. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/893>. Acesso em: 02 jul 2014.

LUCENA, C. A. Educação e Trabalho: interfaces do mercado. In: José Claudinei Lombardi. (Org.). **Temas de Pesquisa em Educação**. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003, v. 1, p. 143-159.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARINI, Marcos Junior ; SILVA, Christian L. da . Desenvolvimento Regional e Arranjos Produtivos Locais: uma abordagem sob a ótica interdisciplinar. Revista **Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 8, p. 107-129, 2012.

MEC - Ministério da Cultura e Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília, 2012.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em: 20 nov. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORIN, Edgar. O Desafio da Complexidade. In: MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior: um modelo em construção? In: AUDY, Jorge L.N.; MOROSINI, Marília C. (orgs.) **Inovação e Empreendedorismo na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p-189-210. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacaoeempreendedorismo.pdf>. acesso em: 03 ab. 2013.

_____. **Estado do conhecimento sobre internacionalização da Educação Superior – Conceitos e práticas**. Revista Educar, n. 28, p. 107-124. Curitiba: Editora UTFPR, 2006.

_____. **O Brasil e a Educação Superior**. Prepared for delivery at the 2012 Congress of the Latin American Studies Association, San Francisco, California – US May 23-26, 2012.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação**. Preparado para apresentação no Congresso de 2012 da LASA

(Associação de Estudos Latino Americanos), em São Francisco, Califórnia. Maio 23 a 26, 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **A Ajuda Externa Para A Educação Brasileira Na Produção Do "Mito Do Desenvolvimento": da USAID ao BIRD.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação/ Faculdade de Educação da UNICAMP. UNICAMP: Campinas, SP, 1998.

PARANÁ. **Lei n.º 15.825, de 28 de abril de 2008.** Diário Oficial do Paraná. Curitiba, 19 de maio de 2008.

PASTRO, Ivete I. **Reações dos Professores à incorporação da faculdade de ciências e Humanidades de Pato Branco pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.** 1999. 136 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luiz Fernando Santos Corrêa. **Dossiê: Os Anos Lula. As Políticas Públicas do Ensino Superior no Governo Lula: Expansão ou Democratização? Revista Debates:** Porto Alegre, v.4, n. 2, p. 10-31, Jul-Dez. 2010.

PERONDI, M. A. Movimentos de globalização e localização do Desenvolvimento Rural. In: Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural, 2004, Cuiabá.: **Anais do XLII Congresso da SOBER** (Dinâmicas Setoriais e Desenv. Regional). Brasília - DF.: SOBER, 2004. v. 1. p. 327-327.

PERONDI, M. A. ; KIYOTA, N. ; GNOATTO, A. A. . Políticas de apoio a diversificação dos meios de vida da agricultura familiar: uma análise propositiva.. In: XLV Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural, 2007, Londrina. **XLV Congresso da SOBER.** Londrina: UEL, 2007. v. 1.

PEZARICO, Giovanna ; RUBIN, Marlize Oliveira. **Políticas Públicas para o Ensino Superior: uma análise da expansão no sudoeste do Paraná.** In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED Sul, 2004, Curitiba - PR. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED Sul. Curitiba PR: Pontifícia Universidade Católica, 2004. v. 5. p. 173-174.

RAYNAUT, Claude. **Meio ambiente e desenvolvimento: construindo um novo campo do saber a partir da perspectiva interdisciplinar.** n. 10, p. 21-32, jul./dez. 2004. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.doaj.org/doi/func=fulltext&ald=815421>. Acesso em: 17 nov. 2013.

RAYNAUT, Claude; ZANONI, Magda. Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar na pesquisa e no ensino superior. In. PHILIPPI Jr., A.; NETO, A. J. S. (Editores). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação.** Barueri: Manole, 2011, p. 43-208.

RELATÓRIO BRUNDTLAND. 1987. Disponível em:
<http://www.marcouniversal.com.br/upload/RELATORIOBRUNDTLAND.pdf>
Acesso em 03 jun. 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. 2. ed. rev.e ampl. Passo Fundo: UPF, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROTHEN, José Carlos e BARREYRO, Gladys Beatriz. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SEGUNDO GOVERNO LULA: “PROVÃO II” OU A REEDIÇÃO DE VELHAS PRÁTICAS? **Educ. Soc., Campinas**, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan.-mar. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 fev. 2014.

RUBIN-OLIVEIRA, Marlize. **Produção de conhecimento científico: Pós-Graduação interdisciplinar (Stricto Sensu) na relação sociedade**. Tese (doutorado). UFRGS: Porto Alegre, BR-RS, 2011.

_____. **Ensino Superior: Uma Análise da Expansão no Sudoeste do Paraná**. In: 26ª Reunião Anual da ANPEd, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da ANPEd, 2003.

RUBIN-OLIVEIRA, Marlize e ALMEIDA, Jalcione. **Programas de Pós-Graduação interdisciplinares: contexto, contradições e limites do processo de avaliação Capes**. RBPG, Brasília, v. 8, n. 15, p. 37 - 57, março de 2011.

RUBIN-OLIVEIRA, Marlize; PEZARICO, Giovanna; FREITAG, Bruna E. B. . **Educação Superior no Sudoeste do Paraná: Movimentos de Expansão no Contexto do Desenvolvimento Regional**. In: I Seminário de Desenvolvimento Regional, Estado e Sociedade, 2012, Rio de Janeiro. I Seminário de Desenvolvimento Regional, Estado e Sociedade Abordagens e Experiências, 2012.

SANDER, Benno. **Produção do Conhecimento em Política e Gestão da Educação: Principais Tendências**. Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Pernambuco, 2003. Disponível em: http://bennosander.com/noticias.php?cod_noticia=8. Acesso em: 03 jul. 2013.

SOUSA SANTOS, Boaventura de (org.). A globalização e as ciências sociais. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial: E para além de um e outro**. p. 1 a 45. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A Ecologia de Saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Boaventura de. **A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v.12 n.34 jan/abr. 2007.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, C. L. Desenvolvimento Sustentável. Um conceito Multidisciplinar. IN: SILVA, C.L.; MENDES, J. T. G. (Orgs). **Reflexões sobre desenvolvimento sustentável**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.11-40.

SILVA JR. João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil – Reformas do Estado e Mudanças na Produção**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

SCHLEMPER, Alexandre Luiz. **Instituto Federal do Paraná (IFPR) Campus Palmas: Possibilidades e Limites de Atuação nos Arranjos Produtivos Locais da Região Sudoeste do Paraná** (Dissertação Mestrado). UTFPR: Pato Branco BR-PR, 2013.

SORBONNE. **Declaração Conjunta**. 1998. Disponível em: http://www.fam.ulusiada.pt/downloads/bolonha/Docs01_DeclaracaoSorbonne.pdf. Acesso em: 01 fev. 2014.

TRINDADE, Héglio. As universidades frente a estratégias do governo. In: TRINDADE, Héglio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes/Porto Alegre: CIPEDDES, 1999.

TURMENA, Leandro. **O público, o privado e o Estado sob a lógica do Capital: a expansão do Ensino Superior no Sudoeste do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação – Linha de Pesquisa: História e Políticas Educacionais) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.

UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005.

UNIOESTE - Universidades Estadual do Oeste do Paraná. **Proposta do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional e Agronegócio - PPDRA**. Francisco Beltrão, 2012. Disponível em: <http://projetos.unioeste.br/pos/media/File/Gestao-Des-Regional/docs/2182012-Cepe-PPP%20mestrado%20GDR%20FBE.pdf>. Acesso em: 06 maio. 2014.

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Proposta do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas - PPGEPS**. Pato Branco, 2012.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. A evolução do conhecimento. Os caracteres do conhecimento científico. In: VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WIELEWICKI, Hamilton de G. e RUBIN-OLIVEIRA, Marlice. **Internacionalização da Educação Superior: processo de Bolonha**. Ensaio: Aval.Pol.Públ.Educ. Rio de Janeiro, vol.18, n.67, p215-234, Abr/Jun, 2010.