

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

CLAUDINÉIA LUCION SAVI

REFORMULAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA
DA UTFPR, CAMPUS PATO BRANCO

PATO BRANCO

2023

CLAUDINÉIA LUCION SAVI

**REFORMULAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA
DA UTFPR, CAMPUS PATO BRANCO**

**Curricular reformulation in higher education: The experience of UTFPR, campus Pato
Branco**

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento Regional, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Dra. Maria de Lourdes Bernartt

Coorientadora: Dra. Nádia Sanzovo

PATO BRANCO

2023



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite compartilhamento, remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Pato Branco



CLAUDINEIA LUCION SAVI

REFORMULAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DA UTFPR, CAMPUS PATO BRANCO

Trabalho de pesquisa de doutorado apresentado como requisito para obtenção do título de Doutor Em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável.

Data de aprovação: 13 de Dezembro de 2023

Dra. Maria De Lourdes Bernartt, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Clesio Acilino Antonio, Doutorado - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

Giovanna Pizarico, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Leonel Piovezana, Doutorado - Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

Dr. Volmir Sabbi, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 20/12/2023.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora Aparecida por me guiarem no percurso.

À minha filha, Amanda, minha eterna companheira da/na vida. A você, a minha gratidão e o meu amor!

À minha mãe, Elza Lucion Savi, que apesar das dificuldades enfrentadas, não desistiu de lutar pelos filhos.

Ao meu pai, José de Pieri Savi, que mesmo sem frequentar a escolarização formal, de forma autodidata, aprendeu e ensinou, expressando repetidamente ao longo da vida: “Estude, porque o estudo ninguém te tira”.

À UTFPR, pelo apoio.

Ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR-PB, pela oportunidade e por propiciar condições para a realização da pesquisa.

Às minhas orientadoras, Prof. Dra. Maria de Lourdes Bernartt e a Prof. Dra. Nádia Sanzovo, eterna gratidão.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR-PB, pela partilha de saberes.

À banca examinadora, Prof. Dra. Giovanna Pesarico, Prof. Dr. Leonel Piovezana, Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio e Prof. Dr. Volmir Sabbi, pelas valorosas contribuições.

À Secretaria e à Coordenação do PPGDR, pela cooperação.

Aos colegas de Turma, pela partilha nos momentos difíceis.

Aos meus colegas de trabalho da UTFPR, pelo apoio e compreensão.

Aos amigos, por partilharem momentos de alegria e de angústia.

O que somos ou fazemos hoje
É resultado do que fomos
Do caminho que percorremos
Das pessoas que convivemos
E das experiências que vivemos.
(Savi, 2023, n.p).

RESUMO

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) tem sua gênese no ano de 1909, como Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, na cidade de Curitiba. Desde então, passou por várias transformações até, na atualidade, tornar-se uma instituição com 13 *campi*, entre eles o campus Pato Branco, lócus da pesquisa. O objetivo geral do estudo consistiu na análise sobre o processo de reformulação curricular na UTFPR, campus Pato Branco, no período 2018 a 2022, para adequar-se à legislação nacional. A tese defendida pela autora é que a construção/reformulação curricular dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da UTFPR, pela própria gênese da instituição, tem correspondido aos interesses de formação humana tecnológica para os modos de produção e relações de trabalho na sociedade capitalista, desde a sua criação como Escola de Aprendizes Artífices até a contemporaneidade. Esta pesquisa constitui-se em um estudo de caso e os dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental (documentos de âmbito mundial, documentos legais de âmbito nacional e documentos oficiais institucionais), fotografias do Departamento de Documentação Histórica da UTFPR (DEDHIS), diário de campo, entrevista em profundidade e questionário, analisados qualitativamente, considerando a análise de conteúdo. Para subsidiar os docentes na reformulação curricular na UTFPR, duas ações formativas foram promovidas pela instituição: os fóruns da graduação e as oficinas de *design* de curso. A organização curricular por competências, preconizada na legislação nacional e incorporada pela UTFPR, tanto nas regulamentações internas quanto nas oficinas de *design* de cursos, foi, no processo, algo que gerou várias reflexões, haja vista a concepção formativa que a embasa. O *corpus* documental é composto por oito capítulos (incluindo as considerações finais), além das referências. Os resultados demonstraram que as transformações vivenciadas pela UTFPR, desde 1909, tiveram como premissa a adaptação das demandas emanadas pelo mundo do trabalho, em diferentes momentos históricos. Demonstrou, também, que o movimento de reformulação curricular vivenciado, especificamente de 2018 a 2022, seguiu esse alinhamento, tendo no currículo, por competências, a materialização das intencionalidades emanadas pelo contexto de influências e que envolve a dimensão econômica, política, social, cultural e administrativa. Tais intencionalidades alcançam as políticas curriculares, espraiam-se pelas Instituições de Educação Superior e chegam aos PPCs de graduação, direcionando a formação dos estudantes, atendendo, portanto, às demandas dos modos de produção e relações de trabalho da sociedade capitalista, cujas intencionalidades alcançaram inicialmente as políticas curriculares. Ademais, refletiu-se também sobre os principais desafios e possibilidades, elencando as proposições para processos vindouros.

Palavras-chave: Educação Superior; UTFPR; Currículo; Projeto Pedagógico de Curso.

ABSTRACT

The Federal Technological University of Paraná (UTFPR) has its genesis in 1909, as the School of Apprentice Artifices of Paraná, in the city of Curitiba. Since then, it has undergone several transformations until, today, it has become an institution with 13 campuses, including the Pato Branco, research locus. The general objective of the study consisted of analyzing the curricular reformulation process at UTFPR, Pato Branco campus, from 2018 to 2022, in order to adapt to national legislation. The thesis defended by the author is that the curricular construction/reformulation of the Pedagogical Course Projects (PPCs) at UTFPR, due to the many genesis of the institution, has corresponded to the interests of technological human training for the modes of production and work relations in capitalist society, from its creation as a School of Apprentice Artifices to contemporary times. This research consists of a case study whose data were collected through fieldwork, bibliographical research, documentary research (worldwide documents, national legal documents and official institutional documents), photographs from the Department of Historical Documentation at UTFPR (DEDHIS), field diary, in-depth interview and questionnaire, analyzed qualitatively, considering content analysis. To support teachers in the curricular reformulation at UTFPR, two training actions were promoted by the institution: the undergraduate forums and the course design workshops. The curricular organization by competencies, recommended in national legislation and incorporated by UTFPR, both in internal regulations and in course design workshops, was, in the process, something that generated several reflections, given the formative conception that underpins it. The documentary corpus consists of eight chapters (including final considerations), in addition to references. The results demonstrated that the transformations experienced by UTFPR, since 1909, were premised on adapting to the demands emanating from the world of work, at different historical moments. It also demonstrated that the curricular reformulation movement experienced, specifically from 2018 to 2022, followed this alignment, having in the curriculum, through competencies, the materialization of intentions emanating from the context of influences and involving the economic, political, social, cultural dimension and administrative. Such intentions reach curricular policies, spread throughout Higher Education Institutions and reach Undergraduate PPCs, directing the training of students, therefore meeting the demands of the modes of production and labor relations of capitalist society, whose intentions initially reached curricular policies. Furthermore, the main challenges and possibilities were also reflected on, listing propositions for future processes.

Keywords: Higher Education; UTFPR; Curriculum; Pedagogical Course Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese da metodologia utilizada na pesquisa.....	37
Figura 2 - Corpo docente e servidores da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná reunidos com o Inspetor do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, João Luderitz.....	45
Figura 3 - Sala de aula da Escola de Aprendizes Artífices no ano de 1931.....	46
Figura 4 - Oficina de Sapataria da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná.....	47
Figura 5 - Oficina de Feitura de Vestuário da Escola de Aprendizes Artífices.....	47
Figura 6 - Exposição de vestuário na Escola de Aprendizes Artífices.....	48
Figura 7 - Sede da Escola de Aprendizes Artífices na Avenida Sete de Setembro, esquina com a Rua Desembargador Westphalen, Curitiba – Paraná.....	49
Figura 8 - Fachada atual da sede da Reitoria da UTFPR.....	50
Figura 9 - Trecho da Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937.....	51
Figura 10 - Organograma do Liceu Industrial do Paraná em 1941.....	52
Figura 11 - Boletim da CBAI n.º 10, outubro de 1948.....	55
Figura 12 - Disciplinas ministradas no curso do CPTP em 1958.....	57
Figura 13 - Aula em laboratório da Escola Técnica de Curitiba na década de 1950.....	58
Figura 14 - Localização atual dos <i>campi</i> da UTFPR no estado do Paraná.....	61
Figura 15 - Estrutura organizacional a que os DEPEDs estão vinculados na UTFPR.....	62
Figura 16 - Etapas do <i>design</i> de curso de 2018 a 2020, UTFPR.....	68
Figura 17 - Bases consultadas para a elaboração do perfil do egresso.....	69
Figura 18 - Template proposto nas oficinas de <i>design</i> de curso para a escrita do perfil do egresso dos cursos de graduação da UTFPR.....	69
Figura 19 - Competências desenvolvidas ao longo do percurso formativo em um curso de Engenharia da UTFPR-PB.....	71
Figura 20 - Os 10 temas principais da III Conferência Mundial de Educação Superior.....	104
Figura 21 – Esquema do processo de atuação competente.....	118
Figura 22 – Componentes de competência.....	119
Figura 23 - A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - NDEs da UTFPR-PB selecionados para amostra.....	25
Quadro 2 - Temáticas e principais referências teóricas utilizadas na pesquisa.....	26
Quadro 3 - Fotografias do DEDHIS, utilizadas para explicar a historicidade da UTFPR.....	30
Quadro 4 - Pontos do acordo com o programa de ação da CBAI em 1946.....	54
Quadro 5 - Fóruns promovidos pela UTFPR entre os cursos dos <i>campi</i>.....	63
Quadro 6 - Documentos que subsidiam a reformulação dos currículos dos cursos de graduação da UTFPR.....	65
Quadro 7 - Descrição das atividades realizadas nas etapas de formação para <i>design</i> de cursos.....	67
Quadro 8 - Perfil do egresso de um curso de Engenharia da UTFPR-PB.....	70
Quadro 9 - Aspectos a serem considerados na elaboração das propostas das DCNs dos cursos de graduação brasileiros, preconizados no Parecer CNE/CES n.º 776/97.....	78
Quadro 10 - Conceitos enfatizados pelas teorias curriculares.....	125
Quadro 11 - Três grandes matrizes do pensamento educacional clássico sobre organização curricular na história do currículo.....	133
Quadro 12 - Princípios da UTFPR.....	142

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAES	Atividades Acadêmicas de Extensão
ABENGE	Associação Brasileira de Educação em Engenharia
ADNP	Atividades Didáticas Não Presenciais
ADUSP	Associação de Docentes da Universidade de São Paulo
BM	Banco Mundial
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana Industrial
CC	Componentes Curriculares
CNE	Conselho Nacional de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CFMV	Conselho Federal de Medicina Veterinária
CNI	Confederação Nacional da Indústria
COGEP	Conselho de Graduação e Educação Profissional
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEDs	Congressos Nacionais de Educação
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia e Agronomia
COUNI	Conselho Universitário
CP	Conselho Pleno
CPTP	Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores
CRES	Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIREC	Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias
DIRGRAD	Diretoria de Graduação e Educação Profissional
DIRPPG	Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
DIRPLAD	Diretoria de Planejamento e Administração
DEPED	Departamento de Educação
DEPEDUC	Departamento de Educação da Reitoria
DEDHIS	Departamento de Documentação Histórica da UTFPR

DEPEX	Departamento de Extensão
EaD	Educação a Distância
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
FORGRAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
FORPROP	Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação
GABIR	Gabinete da Reitoria
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISULPAR	Instituto Superior do Litoral do Paraná
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOEI	Lei Orgânica do Ensino Industrial
MEC	Ministério da Educação
MEI	Movimento Empresarial pela Inovação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
NUENS	Núcleo de Ensino
NUAPE	Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
ONU/BRASIL	Organização das Nações Unidas Brasil
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGDR	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PRAExt	Professor Responsável pelas Atividades de Extensão

PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional
PROREC	Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias
PROPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PROPLAD	Pró-Reitoria de Planejamento e Administração
RA	Resultado de Aprendizagem
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAP	Sistema de Acompanhamento de Projetos
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Estado
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINDUTFPR	Sindicato dos Docentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná
TCLE	Termo de Livre Consentimento Esclarecido
TI	Tecnologia da Informação
UC	Unidades Curriculares
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UT	Universidade Tecnológica
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS ESCOLHIDOS.....	22
2.1	<i>Lócus</i> da Pesquisa.....	23
2.2	Tipo de Pesquisa.....	23
2.2.1	Estudo de Caso.....	23
2.3	Participantes da Pesquisa.....	24
2.4	Instrumentos para a coleta de dados.....	26
2.4.1	Pesquisa Bibliográfica.....	26
2.4.2	Pesquisa Documental.....	27
2.4.3	Fotografias do DEDHIS da UTFPR.....	29
2.4.4	Entrevista em Profundidade.....	30
2.4.5	Diário de Campo.....	32
2.4.6	Questionário.....	33
2.5	Método de abordagem e de análise dos dados.....	34
2.6	Síntese do Capítulo.....	36
3	O CENÁRIO DA PESQUISA.....	38
3.1	Elementos históricos da educação superior no Brasil.....	38
3.2	O contexto histórico da UTFPR.....	43
3.3	Ações institucionalizadas da PROGRAD para a reformulação curricular dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação da UTFPR.....	63
3.4	Síntese do Capítulo.....	73
4	POLÍTICAS ORIENTADORAS DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UTFPR NO PERÍODO DE 2018 A 2022.....	76
4.1	Orientações Gerais para a Construção das DCNs para os Cursos de Graduação Brasileiros.....	76
4.1.1	A UTFPR e a revisão das diretrizes institucionais para adequação ao Parecer CNE/CES 334/2019.....	87
4.2	Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.....	90
4.2.1	A UTFPR e as adaptações para adequar-se à Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, MEC/CNE/CES.....	93
4.3	Síntese do Capítulo.....	95
5	ELEMENTOS INFLUENCIADORES E DEFINIDORES DE POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	97
5.1	Elementos influenciadores de contexto mundial.....	98
5.2	Elementos influenciadores e orientadores de contexto nacional.....	107
5.3	Síntese do Capítulo.....	110
6	CONTEXTUALIZANDO CURRÍCULO: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS AO ESTUDO.....	112
6.1	Reflexões sobre as competências como princípio orientador dos currículos.....	112
6.2	Reflexões sobre o currículo da educação superior.....	122

6.3	Modelos de organização curricular.....	130
6.4	Síntese do Capítulo.....	135
7	ESTUDO DO CONTEXTO LOCAL: A REFORMULAÇÃO CURRICULAR NA UTFPR-PB.....	137
7.1	Historicidade da UTFPR.....	139
7.2	Reformulação Curricular dos PPCs de Graduação da UTFPR.....	144
7.3	Currículo por Competências.....	149
7.4	Desafios do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR.....	156
7.5	Possibilidades do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR.....	161
7.6	Proposições aos Futuros Processos de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR.....	165
7.7	Síntese do Capítulo.....	169
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
	REFERÊNCIAS.....	188
	APÊNDICE A - Carta convite destinada aos membros dos NDEs selecionados para amostra.....	202
	APÊNDICE B - Carta convite destinada aos gestores convidados.....	203
	APÊNDICE C - Roteiro da entrevista em profundidade destinada aos gestores convidados.....	204
	APÊNDICE D - Questões do questionário destinado aos docentes dos NDEs selecionados para amostra.....	205

1 INTRODUÇÃO

O que somos ou fazemos hoje é resultado do que fomos, do caminho que percorremos, das pessoas com quem convivemos e das experiências que vivemos. Essa premissa possui significado importante para mim, por isso, está na epígrafe desta tese. Das classes multisseriadas das séries iniciais do Ensino Fundamental até o Doutorado, houve um longo caminho. Estudar em escolas localizadas em áreas rurais com dificuldades bem específicas, por vezes, deixam falhas na aprendizagem que necessitam maiores esforços para superá-las.

Após o Ensino Fundamental, em escolas rurais, a opção em cursar o Magistério, por influência de familiares, foi pelo discurso da empregabilidade. De fato, o magistério abriu portas, possibilitando a inserção no mundo do trabalho, o que me conduziu, posteriormente, à Licenciatura em Pedagogia, Faculdade Palas Atena (2005) e, na sequência, à Especialização em Educação do Campo (Universidade Federal do Paraná/UFPR, 2008), Especialização em Educação Especial (Faculdades Integradas do Vale do Ivaí, 2010), Especialização em Gestão Escolar (Instituto Superior do Litoral do Paraná/ISULPAR, 2007) e à Licenciatura em Geografia (Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG, 2013). O período da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e o Curso de Formação de Docentes, agregam os mais de dez anos de atuação profissional como docente na Educação Básica.

No decorrer dos anos de atuação na Educação Básica, trabalhei como docente em Escolas do Campo, localizadas em assentamentos da reforma agrária. Nesse mesmo contexto, estive à frente da Direção da Escola Municipal Chico Mendes, localizada no Assentamento Ireo Alves dos Santos, no município de Rio Bonito do Iguaçu - PR, durante quatro anos.

Entretanto, no ano de 2011, ao ser aprovada em concurso público, cargo de Pedagoga da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Pato Branco, novos desafios surgiram, sendo necessário reaprender e estudar – muito – para o desenvolvimento das atividades no novo contexto, a educação superior¹. No ano seguinte, 2012, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). No curso de mestrado (2012-2014), realizado sob a orientação do Professor Dr. Clésio Acilino Antonio, desenvolvi a pesquisa sobre currículo, intitulada: “Complexos de

¹ Optamos pela terminologia “educação superior” ao invés de “ensino superior”. Tal escolha é uma opção desta pesquisadora, por compreender que este termo melhor atende a especificidade da universidade em seu tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão. Entende-se que todos os espaços e práticas da Universidade são educativos e, portanto, estão além do “ensino”. No entanto, ao referenciar textos ou legislações que utilizam o termo “Ensino Superior”, a escolha destes foi respeitada.

Estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Paraná”. Os estudos realizados, durante o Mestrado, proporcionaram olhar para os estudos sobre o currículo com menos ingenuidade.

O trabalho de pedagoga é amplo e dentre as atribuições estão a tarefa de assessorar os docentes no que concerne à dimensão pedagógica e também aos cursos nos processos de construção ou reformulação dos seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Fazer currículo não é algo tão simples quanto se pode supor. Os currículos envolvem inúmeras decisões que estão relacionadas ao perfil que se pretende entregar pela instituição e exigido pela sociedade contemporânea – por isso, não é neutro, tampouco desprezioso, carregando consigo premissas ideológicas de seus proponentes. Diante disso, emergem muitas reflexões e questionamentos, por isso, a intenção de tratar tais questões em uma pesquisa de doutorado, como proposta de estudo de caso o currículo na educação superior, especificamente, sobre a experiência da reformulação curricular da UTFPR campus Pato Branco.

A tese, propriamente dita, tenho clareza disso, caracteriza-se como a ponta de um *iceberg*, pois, a maioria dos resultados, advindos do levantamento de dados, é subjetiva, por isso, incomensurável. Desse modo, ao ingressar como doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da UTFPR, campus Pato Branco, na turma de 2020, logo na primeira semana de aula, tivemos notícias sobre a pandemia Covid-19², que tomava conta dos noticiários e causava grande preocupação, mas ainda não se tinha ideia de como seria. Com apenas quinze dias de aulas presenciais, o calendário acadêmico da UTFPR foi suspenso em decorrência da pandemia. Após aproximadamente três meses sem aulas, o calendário foi retomado, porém, com aulas remotas. Nesse momento, adaptações foram necessárias, tanto pelos docentes quanto pelos discentes, mediante aos novos e diferentes desafios, além daqueles inerentes ao formato presencial.

A ilusão de um breve retorno às aulas presenciais foi fenecendo à medida que os semestres do ano de 2020 e 2021 iam passando, ao ponto de se cumprirem todos os créditos das disciplinas com aulas on-line. Quanto à pesquisa de campo, a indecisão sobre a coleta de dados angustiava, num processo de fazer e refazer o projeto. A cada fazer e refazer, as indecisões e dúvidas só aumentavam, tanto quanto as que emergiram do contexto laboral na Universidade.

² As autoridades chinesas haviam confirmado a identificação de um novo tipo de coronavírus na cidade de Wuhan, em 7 de janeiro de 2020, a partir da ocorrência de um aumento de casos de pneumonia de causa desconhecida em dezembro de 2019. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde caracterizou estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional e em 11 de março de 2020 declarou a covid-19, doença causada pelo SARS-CoV-2, como pandemia. No Brasil, a confirmação do primeiro caso oficial da doença ocorreu em 26 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2022b).

No âmbito da atuação profissional, a cada reunião, oficina, atendimento aos docentes, ao núcleo docente estruturante, aos coordenadores e comissões de reformulação curricular dos cursos de graduação, as angústias, conflitos, contradições, divergências vinham à tona, cabendo aos pedagogos, membros dos Departamentos de Educação e dos Núcleos de Ensino a busca pelas respostas ou indicação de alternativas para mediação, isso sem desconsiderar as orientações emanadas pelas instâncias superiores.

Nesse processo, todos estávamos – estamos – em construção. No entanto, após ingressar no doutorado, orientada pelas docentes, Dra. Maria de Lourdes Bernartt e Dra. Nádia Sanzovo, sob o olhar da pesquisa, muitas questões passaram a ter outro sentido, pois a rotina de trabalho no dia a dia, na maioria das vezes, não permite refletir sobre os fenômenos e situações vivenciadas na prática.

O contexto apresentado introduz e justifica a escolha do tema de pesquisa, cujo escopo abrange o processo de reformulação curricular vivenciado pela UTFPR para adequar-se à legislação nacional, tendo em vista que, em busca rápida, pode-se verificar que existem poucos estudos sobre as reformulações curriculares na educação superior. Arrazoadando sobre a relevância da temática, foi realizada busca no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os termos "reformulação curricular na educação superior" e "Parecer CNE/CES n.º 334/2019, aprovado em 8 de maio de 2019", com ano de defesa de 2018 a 2023, não sendo encontrados trabalhos científicos que explorem a temática da maneira como esta tese se propõe.

Da mesma forma, ao se realizar busca na base de dados *Scielo* e no Google Acadêmico também não foram encontrados trabalhos científicos que explorem essa temática. Sendo assim, este estudo configura-se como importante contributo para ampliação das discussões no campo de estudos sobre currículo na educação superior.

Ao adentrarmos à temática da pesquisa, destacamos que a educação superior é um dos níveis da educação brasileira, de acordo com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/96³. É regida por legislações e regulamentações que orientam sua estrutura e funcionamento, as quais são eivadas por forças internacionais através de tratados ou acordos, que impulsionam as regras gerais do sistema escolar, por exemplo, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização

³ A primeira LDB foi a Lei n.º 4024/61. A primeira proposta desta lei foi encaminhada no ano de 1948 e somente finalizada e publicada treze anos depois, em dezembro de 1961.

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Dentre essas agências, destacam-se as ações protagonizadas pela UNESCO e sua influência quanto ao delineamento da educação superior no Brasil. A consideração e a importância da UNESCO se dão pela sua relação com o Ministério da Educação (MEC) oficializado por meio do Decreto n.º 87.522, de 25 de agosto de 1982. O referido Decreto promulga o Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional, Científica e Técnica, entre o Governo do Brasil e a UNESCO, em Paris, 29 de janeiro de 1981.

Em contexto nacional, ressaltam-se as orientações recentes protagonizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no que se refere às orientações quanto à construção dos currículos dos cursos de graduação, a saber: Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (MEC/CNE/CES), cumprindo o prescrito na meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece o mínimo de 10% da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, em atividades de extensão e Parecer CNE/CES n.º 334/2019, aprovado em 8 de maio de 2019, que institui a Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores no Brasil (BRASIL, 2019a). Esse parecer pressupõe que no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) de graduação estejam estabelecidas as competências básicas, pessoais e profissionais esperadas dos egressos.

Tal orientação, Parecer CNE/CES n.º 334/2019, revisita novamente os questionamentos que permeiam a educação brasileira desde meados da década de 1990, sobre o currículo organizado por competências. Isso provocou a reflexão sobre a gênese desse conceito que se localiza em contexto empresarial, sendo, posteriormente, incorporado pelos sistemas educacionais, invadindo a educação e limitando seu papel à adequação ao mercado. Inseridos nessa nébula, às Instituições de Educação Superior (IES) foram desafiadas a reverem as suas normativas e/ou orientações internas, bem como consecutivamente os currículos dos cursos de graduação, a fim de atender a legislação nacional.

Por isso, importa saber como a UTFPR constituiu-se nesse desafio, cuja problematização dessa pesquisa se coloca no seguinte questionamento: Como ocorreu o processo de reformulação curricular na UTFPR, campus Pato Branco, no período 2018 a 2022?

Diante dessa problemática e para defender a tese, o **Objetivo Geral** consiste em analisar o processo de reformulação curricular na UTFPR, campus Pato Branco, no período 2018 a 2022, para a adaptação dos currículos dos cursos de graduação às novas demandas legais. Por sua vez, os **Objetivos Específicos**, a saber:

1. Identificar as transformações e as adaptações vivenciadas pela UTFPR, em diferentes contextos históricos, em consonância com os interesses de formação humana tecnológica para os modos de produção e relações de trabalho na sociedade capitalista brasileira;
2. Identificar os documentos impulsionadores da reformulação curricular dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de graduação da UTFPR, no período de 2018 a 2022;
3. Investigar, no cenário mundial e nacional, os pressupostos que influenciam na construção de políticas curriculares para a educação superior;
4. Refletir sobre o modelo de organização curricular por competências, considerando as teorias, conceitos e os fundamentos inerentes ao campo de estudos sobre currículo.
5. Identificar os limites e as possibilidades do processo de reformulação curricular sob a ótica dos participantes da pesquisa;
6. Apontar possíveis caminhos para a condução da reformulação curricular dos cursos de graduação da UTFPR, campus Pato Branco.

Os objetivos elencados constituem o construto para defender a tese, qual seja: A construção/reformulação curricular dos PPCs da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pela sua própria gênese, tem correspondido aos interesses de formação humana tecnológica para os modos de produção e relações de trabalho na sociedade capitalista desde a sua criação como Escola de Aprendizes Artífices até a contemporaneidade.

Para defender a tese e considerando os objetivos estabelecidos, a pesquisa foi organizada em oito Capítulos (inserindo as Considerações Finais), conforme segue:

1. Introdução - Apresentam-se a justificativa, objetivos, a tese defendida, bem como a estrutura, organização e composição dos capítulos.

2. Percorso metodológico: caminhos escolhidos - Neste capítulo, localizam-se os caminhos metodológicos escolhidos para a realização da pesquisa. Os dados foram coletados mediante apoio dos seguintes instrumentos: pesquisa documental (documentos legais de âmbito mundial, nacional e institucional da UTFPR), fotografias do Departamento de Documentação Histórica da UTFPR (DEDHIS), diário de campo, entrevistas em profundidade e questionário.

Destes, a entrevista em profundidade foi realizada com dois Pró-Reitores de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD) e com um Diretor de Graduação e Educação Profissional do campus Pato Branco. Já o questionário foi aplicado com Docentes de três Núcleos Docente Estruturante (NDEs) da UTFPR - PB, selecionados para a amostra um representante da área de

Ciências Sociais e Aplicadas, um representando as Licenciaturas e outro representando as Engenharias.

Os dados, por sua vez, foram analisados qualitativamente, por meio de análise de conteúdo. Destaca-se que a pesquisa seguiu todos os trâmites legais do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UTFPR, cujas entrevistas em profundidade foram gravadas com as devidas autorizações nos Termos de Consentimento Livre Esclarecimento (TCLE). A coleta de dados com os participantes da pesquisa foi iniciada após aprovação no CEP - Parecer n.º 5.933.624, de 9 de março de 2023.

3. O Cenário da Pesquisa - O capítulo refere-se à contextualização do cenário da pesquisa, atendendo ao primeiro objetivo específico, a saber: “Identificar as transformações e as adaptações vivenciadas pela UTFPR, em diferentes contextos históricos, em consonância com os interesses de formação humana tecnológica para os modos de produção e relações de trabalho na sociedade capitalista brasileira”.

Para atender ao proposto, apresenta-se, inicialmente, os elementos históricos e contextuais da UTFPR, bem como as principais transformações vivenciadas por esta Instituição para adequar-se às exigências do mundo do trabalho e em diferentes contextos, desde a Escola de Aprendizes Artífices (1909) até a contemporaneidade. Ainda, destaca-se a estrutura da rede UTFPR, enquanto instituição multicampi, distribuídos por várias regiões do Paraná, como também a estrutura organizacional dos *campi*, destacando o papel dos Departamentos de Educação (DEPEDs) nesses espaços.

A partir disso, estão elencados os principais documentos, nacionais e institucionais, que subsidiam a revisão dos currículos dos cursos de graduação. Outrossim, esse capítulo apresenta duas ações institucionalizadas protagonizadas pela Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional e pelo Departamento de Educação (ambos da Reitoria), para a condução do processo de reformulação curricular dos cursos de graduação na UTFPR.

A primeira ação refere-se à realização dos fóruns da graduação, atividade iniciada em 2017, com o propósito inicial de oportunizar espaços de diálogo entre os cursos da UTFPR, com a mesma denominação. A segunda ação foi a oferta de oficinas de *design* de cursos para os membros dos NDEs de todos os cursos da Instituição. Traz-se, ainda, como ocorreram tais oficinas e os elementos trabalhados nessa formação, a saber: perfil do egresso, competências do curso, elementos de competência, conhecimentos estruturantes, temas de estudo das disciplinas, resultados de aprendizagem e os indicadores de desempenho.

Por fim, salienta-se que, ao findar o ano de 2022, no campus Pato Branco da UTFPR, dos seus treze cursos (1. Licenciatura em Matemática; 2. Licenciatura em Letras Português e

Inglês; 3. Tecnologia em Manutenção Industrial; 4. Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; 5. Química; 6. Engenharia Mecânica; 7. Engenharia Elétrica; 8. Engenharia de Computação; 9. Engenharia Civil; 10. Engenharia Cartográfica e de Agrimensura; 11. Ciências Contábeis; 12. Agronomia; e 13. Administração), doze haviam finalizado o PPC integralmente, considerando as novas orientações legais.

4. Políticas orientadoras da reformulação curricular dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação da UTFPR no período de 2018 a 2022 - Este capítulo atendeu ao segundo objetivo desta pesquisa: “Identificar os documentos impulsionadores da reformulação curricular dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação da UTFPR, no período de 2018 a 2022”. Para isso, discorremos sobre as duas políticas curriculares recentes, emanadas no âmbito do CNE, impulsionadoras de alterações nos currículos dos cursos de graduação da UTFPR, sendo eles: o Parecer CNE/CES n.º 334/2019, que institui as orientações para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Graduação do Brasil e a Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, do MEC/CNE/CES, publicada no Diário Oficial da União n.º 243, de 19 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.

Inicialmente, apresenta-se o percurso histórico de construção das Orientações Gerais para a construção das Diretrizes dos Cursos de Graduação no Brasil, Parecer CNE/CES n.º 776/97, de 3 de dezembro de 1997, que substituiu, portanto, os currículos mínimos, até o Parecer CNE/CES n.º 334/2019. Na sequência, descreve-se o movimento de atualização das normativas internas institucionais para atender a referida legislação nacional.

Após isso, adentra-se à temática da Extensão na Educação Superior Brasileira, já que a Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, do MEC/CNE/CES, regulamenta o previsto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, Lei de Aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, que preconiza no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária. Por fim, descreve-se como a UTFPR normatizou essa política curricular.

5. Elementos influenciadores e definidores de políticas curriculares para a educação superior no Brasil - Este capítulo atendeu ao terceiro objetivo específico, da pesquisa, a saber: “Investigar, no cenário mundial e nacional, os pressupostos que influenciam na construção de políticas curriculares para a educação superior”. À vista desse objetivo, inicialmente, abordaram-se alguns elementos históricos da educação superior brasileira, dialogando com os pressupostos orientadores e influenciadores, de âmbito mundial, que

interferem na construção das políticas curriculares no Brasil. Na sequência, apresentaram-se os marcos legais, influenciadores e orientadores, de contexto nacional.

6. Contextualizando currículo: reflexões e contribuições epistemológicas ao estudo

- Este capítulo contemplou o quarto objetivo desta pesquisa, a saber: “Refletir sobre o modelo de organização curricular por competências, considerando as teorias, conceitos e os fundamentos inerentes ao campo de estudos sobre currículo”. Considerando o modelo recomendado nas políticas curriculares e incorporado pela UTFPR, em seus documentos internos, submergimos no conceito de competência, enquanto princípio organizador dos currículos dos cursos de graduação, destacando sua origem no mundo empresarial, posteriormente incorporado à educação.

A seguir, apresentam-se conceitos, teorias e fundamentos dos estudos sobre o currículo na educação, mostrando sua relação com o campo econômico, político, social, cultural e administrativo. Salienta-se, que o debate sobre currículo é um debate político, repleto de intencionalidades políticas que interferem diretamente na construção da sociedade, reproduzindo também a ausência histórica dos sujeitos nos territórios sociais, políticos, econômicos e culturais, já que a seleção do conhecimento que compõe o currículo não é apenas uma questão educacional, mas sim política.

Ainda, o capítulo propôs-se dialogar a respeito das três grandes matrizes do pensamento educacional clássico sobre organização curricular e a história do currículo, correspondendo: a. Currículo por competências (*competency curriculum*); b. Currículo centrado nas disciplinas de referência (*discipline-centered curriculum*); e c. Currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares (*subjectcentered curriculum*).

7. Estudo do contexto local: a reformulação curricular na UTFPR-PB - Este capítulo foi composto para atender ao quinto e ao sexto objetivos da pesquisa, a saber: “Identificar os limites e as possibilidades do processo de reformulação curricular sob a ótica dos participantes da pesquisa” e “Apontar possíveis caminhos para a condução da reformulação curricular dos cursos de graduação da UTFPR, campus Pato Branco”, constituindo-se na análise dos dados levantados na pesquisa de campo.

Os dados obtidos na coleta de dados com os membros dos Núcleos Docente Estruturante, de três cursos da UTFPR, campus Pato Branco, selecionados para a amostra (um representando a área de Ciências Sociais e Aplicadas, um representando as Licenciaturas e outro representando as Engenharias) e com os três membros da Gestão da UTFPR (vinculados à Reitoria e ao campus Pato Branco), considerando a base documental e teórica, foram analisados à luz das seguintes categorias analíticas: (i) Historicidade da UTFPR; (ii) Reformulação

Curricular dos PPCs de Graduação da UTFPR; (iii) Currículo por Competências; (iv) Desafios do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR; (v) Possibilidades do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR; e (vi) Proposições aos futuros Processos de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR.

8. Considerações Finais - Neste item, foram retomados os argumentos, apresentados ao longo dos demais capítulos, a partir de uma síntese geral. Retomou-se o Objetivo Geral, os Objetivos Específicos, bem como o percurso metodológico trilhado para a realização da pesquisa. Por fim, considerando o arcabouço e o itinerário percorrido para analisar o processo de reformulação curricular da UTFPR, especificamente de 2018 a 2022, defendeu-se a tese.

Vale enfatizar que, ao final de cada capítulo, foi composta uma síntese com os principais resultados encontrados conectando-os entre si e relacionando-os às categorias de análise: Historicidade da UTFPR; Reformulação Curricular dos PPCs de Graduação da UTFPR; Currículo por Competências; Desafios do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR; Possibilidades do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR; e Proposições aos futuros Processos de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR.

Esta pesquisa tem, portanto, a pretensão de se inserir e contribuir nas discussões atinentes ao campo de estudos sobre o currículo na educação superior. Desse modo, a seguir abordam-se os caminhos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, já anunciados nesta introdução.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS ESCOLHIDOS

Neste capítulo, apresentam-se os caminhos escolhidos para a realização da pesquisa, considerando-a como um conjunto de técnicas fundamentais à obtenção dos resultados esperados. Inicialmente, é oportuno destacar que foram seguidos os trâmites legais do Comitê de Ética em Pesquisa da UTFPR, sendo que as entrevistas em profundidade foram gravadas, com as devidas autorizações nos Termos de Consentimento Livre Esclarecimento. Ainda, destaca-se que a coleta de dados com os participantes da pesquisa só foi iniciada após a aprovação do projeto pelo CEP, por meio do Parecer n.º 5.933.624, de 9 de março de 2023.

Ressalta-se que a proponente é Pedagoga, lotada no DEPED/NUENS-PB e tem acompanhado o processo de reformulação curricular dos cursos de graduação da UTFPR-PB, os fóruns da graduação, as etapas de formação para *design* de cursos (e os desdobramentos posteriores no campus), bem como os encaminhamentos e discussões para adequação das normativas internas institucionais à legislação nacional. A presente proposta constituiu-se em um estudo de caso, com abordagem qualitativa, onde os dados foram tratados considerando a análise de conteúdo.

Contudo, na pesquisa é fundamental que haja certo distanciamento entre a pesquisadora e a servidora, ou seja, entre a pesquisa e a atividade laboral. Por um lado, é possível maior detalhamento do objeto, justamente por estar inserida nele, por outro pode-se incorrer no risco de transpor as intencionalidades profissionais para a pesquisa. Assim, é preciso separar as coisas. Como? Pesquisar um objeto que faz parte do meu trabalho foi um desafio, por vezes, um papel e outro confundiam-se. Nesse sentido, foi fundamental adotar uma perspectiva teórica como sendo fio condutor e organizador do pensamento materializado no texto.

Por isso, buscou-se apoio teórico em estudos de alguns autores que representam a perspectiva crítica e pós-crítica do currículo, os quais me acompanham ao longo dos meus estudos. Muitos destes produziram teorias mais associadas ao âmbito da educação básica, porém, transpor tais teorias para o objeto de estudo foi fundamental para manter o distanciamento e o olhar crítico para a pesquisa.

Talvez nem se trate de transpor a teoria para o contexto da educação superior, mas de não perder a luz teórica que me acompanha e que foi fundamental na separação entre o exercício da profissão e a pesquisa. Para definir e explicar as escolhas, enquanto caminho metodológico, ancorou-se nos seguintes autores e seus estudos, conforme segue: Yin (2015), Lüdke e André (1986), Vergara (2009), Duarte (2005), Triviños (1987) e Bardin (1977).

2.1 *Locus* da Pesquisa

A presente pesquisa tem como *locus* a UTFPR. Dentro dessa instituição, selecionamos, para essa investigação, o campus Pato Branco. A escolha desse campus se dá, principalmente, pelos seguintes motivos: 1. é o campus em que se alicerça a atividade laboral da proponente da pesquisa; 2. é o campus em que o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), cursado pela proponente, está vinculado; 3. os NDEs e/ou docentes desse campus participaram das etapas de formação para *design* de curso; 4. é o campus da UTFPR que teve os primeiros PPCs aprovados, a partir das novas orientações legais nacionais.

2.2 Tipo de Pesquisa

2.2.1 Estudo de Caso

A pesquisa constituiu-se em um estudo de caso, amparada em Yin (2015) e, para este, o método contribui com o conhecimento sobre fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. É, também, muito utilizado em pesquisas na área da educação. Para o autor, o estudo de caso se organiza em duas partes: (i) é uma investigação empírica que investiga um caso, de forma aprofundada, em um contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não puderem estar bem evidentes; e (ii) a investigação do estudo de caso enfrenta situação diferenciada onde existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, resultando em múltiplas fontes de evidências, em que os dados precisam convergir de maneira triangular e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados.

Ainda, o autor supracitado segue afirmando que o estudo de caso é mais aplicável em situações em que: (i) as principais indagações são como? e por quê?; (ii) quando o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre eventos comportamentais; e (iii) quando o foco do estudo é um fenômeno contemporâneo e não um fenômeno completamente histórico.

A opção pelo estudo de caso, enquanto método de realização desta pesquisa, justifica-se pelo fato de a investigação proposta estar inserida em contexto educacional, analisando de forma aprofundada um fenômeno institucional, contemporâneo e real. Outrossim, tendo como premissa responder às questões pontuais de “como?” e “por quê?” ocorreu o processo de reformulação dos PPCs de graduação da UTFPR, mais especificamente, no campus Pato Branco.

Na fase inicial, amparou-se em Yin (2015) com a definição do plano, seleção do objeto e a opção pelo método estudo de caso. A seguir, elaborou-se o projeto, elencando o seguinte questionamento: Como ocorreu o processo de reformulação curricular na UTFPR, campus Pato Branco, no período 2018 a 2022?

Após a problematização, na fase de preparação, selecionaram-se os documentos, referencial teórico, instrumentos para a coleta de dados, definição da amostra, ideação das questões para composição da coleta de dados com os participantes da pesquisa (selecionados para a amostra), bem como elencaram-se as categorias de análise. Em seguida, foi realizada a coleta de dados por meio de pesquisa documental, fotografias do DEDHIS da UTFPR, entrevista em profundidade, diário de campo e questionário, organizando, assim, um banco de dados. A fase seguinte consistiu na análise, no exame e na categorização das evidências encontradas na etapa anterior, triangulando, portanto, produzindo novos conhecimentos e/ou descobertas.

2.3 Participantes da pesquisa

Para participar da pesquisa foram selecionados e convidados Pró-Reitores e Diretores de Graduação da UTFPR, mediante os seguintes critérios:

- Ter sido Pró-Reitor(a) de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), Gestão anterior (2016 a 2020);
- Ser Pró-Reitor(a) de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), Gestão atual (iniciada em setembro de 2020);
- Ter sido Diretor(a) de Graduação e Educação Profissional do campus Pato Branco, Gestão anterior (01/08/2017 a 01/06/2021);
- Ser Diretor(a) de Graduação e Educação Profissional do campus Pato Branco, Gestão atual (16/09/2021 a 2025);
- Ser Docente Membro dos NDEs de três cursos da UTFPR, campus Pato Branco, selecionados para a amostra (área de Ciências Sociais e Aplicadas, Licenciaturas e Engenharias).

O recrutamento foi realizado no mês de março de 2023, por meio de e-mail individual, enviado pela pesquisadora, tendo como anexo a carta-convite (Apêndice A e B), com todas as informações sobre a pesquisa, bem como o convite para participação. Para aqueles que aceitaram, respondendo ao e-mail de forma afirmativa, seguiram-se os passos subsequentes, a saber: (i) para os membros da gestão: assinatura do TCLE, envio prévio do roteiro e

agendamento das entrevistas em profundidade; e (ii) para os docentes, membros do NDE, assinatura do TCLE e envio do questionário.

No entanto, dos quatro membros da gestão convidados, três aceitaram participar e um não respondeu ao e-mail de convite. A partir do aceite e assinatura do TCLE foram realizadas as entrevistas em profundidade nos dias 11, 17 e 28 de abril de 2023. Para fins deste estudo, os gestores participantes foram denominados de Gestor 1, Gestor 2 e Gestor 3. Já com o grupo dos docentes, considerando as portarias de nomeação vigentes no mês do recrutamento (março de 2023), foram selecionados, para amostra, membros dos três NDEs, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - NDEs da UTFPR-PB selecionados para amostra

NDES selecionados para amostra	Docentes convidados	Docentes participantes
NDE do curso da área de Ciências Sociais e Aplicadas	9	4
NDE do curso representando as Engenharias	6	4
NDE do curso representando as Licenciaturas	13	5

Fonte: Autoria própria (2023).

Conforme descrito, foram convidados docentes pertencentes aos NDEs de três cursos da UTFPR-PB: (i) um representando a área de Ciências Sociais e Aplicadas; (ii) um representando as Engenharias; e (iii) um representando as Licenciaturas, totalizando 28 docentes convidados. Considerando que 1 docente faz parte de dois desses NDEs, foram efetivamente convidados 27 docentes. Desses, alguns responderam dizendo que não participaram do processo de reformulação curricular de forma efetiva, portanto, não poderiam contribuir. Alguns, no momento do convite, estavam afastados para capacitação, outros retornaram aceitando o convite, porém, não enviaram as respostas até o final do prazo estabelecido e, ainda, outros não retornaram o e-mail convite.

Assim, dos 27 docentes convidados, 13 participaram da pesquisa respondendo ao questionário, cujas respostas foram recebidas até o final do mês de maio de 2023. Para fins deste estudo, os docentes participantes foram denominados, considerando-se o critério de ordem alfabética como: Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4, Docente 5, Docente 6, Docente 7, Docente 8, Docente 9, Docente 10, Docente 11, Docente 12 e Docente 13.

2.4 Instrumentos para a coleta de dados

Os dados foram coletados a campo mediante o apoio dos seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental (documentos de âmbito mundial, documentos legais de âmbito nacional e documentos oficiais institucionais), fotografias do Departamento de Documentação Histórica da UTFPR (DEDHIS), diário de campo, entrevista em profundidade e questionário. Desse modo, a seguir serão apresentados esses instrumentos.

2.4.1 Pesquisa Bibliográfica

De acordo com Boccato (2006), por meio da pesquisa bibliográfica é possível acessar o conhecimento que já foi produzido sobre o tema, além de questões de como e quais enfoques e/ou perspectivas o assunto apresentado na literatura científica foi tratado. Para o foco e escopo deste estudo, a pesquisa bibliográfica foi realizada em livros e artigos com o intuito de adentrar aos fundamentos, teorias e conceitos necessários à compreensão do objeto de estudo para, a partir dos conhecimentos já produzidos sobre o tema, explicar, analisar e responder à problemática da pesquisa, colaborando para comprovar ou refutar a tese.

Nesse contexto, os dados bibliográficos compõem parte fundamental para a triangulação na etapa das análises. A seguir, considerando as escolhas da pesquisadora, elenca-se no Quadro 2 o bloco de grandes temáticas da pesquisa e as principais referências bibliográficas utilizadas para a sua compreensão.

Quadro 2 - Temáticas e principais referências teóricas utilizadas na pesquisa

Temática	Principais autores utilizados
Educação superior brasileira	Trindade (2008), Teixeira (1989) e Sampaio (1991).
Historicidade da UTFPR	Leite (2010), Amorim (2004; 2007; 2010; 2021) e Bordignon (2013).
Políticas curriculares	Ball (1992), Sacristán (2000), Seddoh (2003), Lopes e Macedo (2011), Lopes (2004), Arroyo (2011), Lima (2017a, 2017b) e Mainardes (2018).
Conceitos, teorias e fundamentos sobre currículo	Apple (1982), Sacristán (2000), Libâneo (2001), Moreira e Silva (2001), Veiga (2004), Goodson (2008), Arroyo (2011), Lopes e Macedo (2011), Gesser e Ranghetti (2011), Bezerra e De Souza (2013), Silva (2016) e Garcia (2019).
Organização Curricular por Competências	Hirata (1994), Perrenoud (1999), Deluiz (2001), Organização Internacional do Trabalho (2002), Kuenzer (2002), Lopes (2008), Scallon (2017) e Zabala e Arnau (2020).

Fonte: Autoria própria (2023).

Os dados apresentados, à esquerda, foram elencados conforme as temáticas amplas, trazidas no texto e que necessitaram de busca bibliográfica, essa como instrumento de coleta de dados. Já à direita, verificam-se as principais referências utilizadas. Assim, para cada temática citada, inicialmente, foram selecionados e organizados os materiais para, posteriormente, realizar a escolha dos autores e suas respectivas obras. Após esse processo, selecionaram-se partes das referências necessárias à pesquisa, compondo, assim, o referencial teórico. Por fim, para a análise foi feita a triangulação com os dados obtidos a partir dos demais instrumentos.

Em relação à construção do referencial teórico, houve movimento constante de ir e vir. Por vezes, selecionaram-se materiais e trechos, foram realizadas leituras teorizando sobre determinado assunto, porém, por fim, descartou-se o que foi considerado não pertinente para o estudo. Isso ocorreu ao longo de todo o trabalho, pois, na medida em que a pesquisa avançava e, conseqüentemente, ia sendo maturada, foi-se percebendo que alguns dados teóricos não eram mais necessários e que outros se fizeram importantes na ótica da pesquisadora.

2.4.2 Pesquisa Documental

Por documentos, compreende-se grande variedade de materiais, incluindo “[...] 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”. Os documentos são fontes naturais de informação, de onde podem ser retiradas evidências para fundamentar as afirmações e as declarações do pesquisador, não sendo “[...] apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Lûdke; André, 1986, p. 38).

Os documentos constituem importantes fontes de informação, cuja escolha não pode ser aleatória (Lûdke; André, 1986). Inicialmente, foi preciso decidir sobre o tipo de documento a ser utilizado: a primeira decisão nesse processo foi a caracterização do tipo de documento que deveria ser usado ou selecionado, de modo que as escolhas não fossem aleatórias. A pesquisa documental foi realizada com o aporte de documentos de âmbito mundial, documentos legais de âmbito nacional e de documentos oficiais institucionais, sendo eles:

A. Documentos de âmbito mundial

1. “Educação: um tesouro a descobrir” - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors (Delors *et al.*, 1996).

2. *Declaracion mundial sobre la educacion superior en el siglo xxi: vision y accion* - Declaração da I Conferência Mundial sobre Educação Superior, de 5 a 9 de outubro, sede da UNESCO, Paris, no ano de 1998 (Unesco, 2019).

3. Relatório da II Conferência Mundial sobre Ensino Superior - As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social, de 5 a 8 de julho de 2009, sede da UNESCO, Paris (Unesco, 2009);

4. Relatório da III Conferência Mundial de Educação Superior, 18 e 20 de maio de 2022, em Barcelona, Espanha (Unesco, 2022a).

B. Documentos legais de âmbito nacional

1. Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências (Brasil, 2014a; Brasil, 2018c);

2. Parecer CNE/CES n.º 334/2019, aprovado em 8 de maio de 2019, que institui as Orientações para a Construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), para os Cursos de Graduação do Brasil (Brasil, 2019a).

C. Documentos oficiais institucionais

1. Estatuto da UTFPR (UTFPR, 2009a);

2. Resolução n.º 142/2022 COGEP (Conselho de Graduação e Educação Profissional) da UTFPR (Revogou a Resolução n.º 90/2018- COGEP) (UTFPR, 2022a);

3. Resolução COGEP/UTFPR n.º 167, de 24 de junho de 2022, que regulamenta as atividades acadêmicas de extensão (AAEs) dos Cursos de Graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Revogou a Resolução n.º 69/2018 do COGEP) (UTFPR, 2022b).

Destes documentos, extraíram-se os seguintes dados:

- a. Dos documentos de âmbito mundial extraíram-se os princípios e as aprendizagens essenciais à formação necessária ao século XXI (preconizados pela UNESCO no ano de 1996), as orientações, abordagens discutidas e produzidas nas conferências mundiais de educação superior;
- b. Dos documentos legais de âmbito nacional extraiu-se o que preconizava as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira sobre a obrigatoriedade de assegurar

- o mínimo de 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares da graduação em programas e projetos de extensão universitária e o que preconizam as Orientações Gerais às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação do Brasil sobre a indicação de organização curricular por competências;
- c. Dos documentos oficiais institucionais foram extraídos os princípios, os fundamentos, os objetivos, a estrutura e funcionamento da UTFPR e as orientações produzidas pela UTFPR para adequar-se à legislação nacional, supracitadas.

Destaca-se que outros documentos subsidiaram a reformulação curricular da UTFPR, e encontram-se listados no Quadro 6 “Documentos que subsidiam a reformulação dos currículos dos cursos de graduação da UTFPR”, porém, não mencionados nos tópicos acima. Contudo, estão contemplados nos que estão mencionados.

2.4.3 Fotografias do DEDHIS da UTFPR

A utilização de imagens em pesquisas acadêmicas tem sido um instrumento exponencialmente utilizado. De acordo com Monteiro (2006, p. 12), as fotografias são um recorte do real, um corte no fluxo do tempo real, o congelamento de instantes separados dos acontecimentos seguintes. Elas são fragmentos do todo, escolhidos pelo fotógrafo. O autor segue indicando que a fotografia “[...] é também uma convenção do olhar herdada do Renascimento e da pintura, que é necessário aprender para ver”.

Nesta pesquisa, os dados e imagens buscados nos arquivos do DEDHIS da UTFPR foram essenciais, principalmente para a categoria da historicidade da UTFPR. Outrossim, ilustrando e/ou demonstrando os seguintes fatos e/ou situações, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3 - Fotografias do DEDHIS, utilizadas para explicar a historicidade da UTFPR

Corpo docente e servidores da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná reunida com o Inspetor do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, João Luderitz
Sala de aula da Escola de Aprendizes Artífices no ano de 1931
Oficina de Sapataria da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná
Oficina de Feitura de Vestuário da Escola de Aprendizes Artífices
Exposição de Vestuário na Escola de Aprendizes Artífices
Sede da Escola de Aprendizes Artífices na Av. Sete de Setembro, esquina com a Rua Desembargador Westphalen, Curitiba - Paraná
Trecho da Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937
Organograma do Liceu Industrial do Paraná
Boletim número 10, outubro de 1948, da CBAI
Disciplinas ministradas no Curso do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CPTP)
Aula em laboratório da Escola Técnica de Curitiba, década de 50

Fonte: Autoria própria (2023).

Desse modo, elencam-se as principais imagens do DEDHIS, que auxiliaram na compreensão, sobretudo na categoria de historicidade da UTFPR. Cabe destacar que não se obteve acesso à data exata em que as fotos foram registradas, somente o fato que elas representam. Dessas imagens, extraíram-se elementos sobre as características físicas e formativas da Instituição em diferentes contextos, como, por exemplo, as salas de aula, as oficinas, as exposições, a aula de laboratório, bem como o próprio grupo de servidores da Escola de Aprendizes Artífices. Também, retratou-se, a título de exemplo, um boletim da CBAI e a estrutura do CPTP.

2.4.4 Entrevista em Profundidade

A entrevista é um instrumento muito utilizado para a coleta de dados em uma pesquisa. Quando planejada, executada e interpretada de forma adequada, “[...] a entrevista, certamente, alimenta a investigação com informações coerentes e consistentes que tem grandes chances de conduzir o pesquisador a conclusões adequadas” (Vergara, 2009, p. 2). Assim, é necessário rigor em todas as fases da entrevista, pois, caso contrário, entende-se que o resultado pode ser comprometido. A autora define a entrevista como sendo uma “[...] interação verbal, uma conversa, um diálogo, uma troca de significados, um recurso para se produzir conhecimento

sobre algo” (Vergara, 2009, p. 3). Elas podem ser realizadas pessoalmente ou não, porém, caso não sejam, o entrevistador pode perder detalhes que só são possíveis com a presença física, como gestos, expressões, nervosismo, entre outros sinais.

No que se refere à entrevista em profundidade,

[...] não permite testar hipóteses, dar tratamento estatístico às informações, definir a amplitude ou quantidade de um fenômeno. [...] Seu objetivo está relacionado ao fornecimento de elementos para compreensão de uma situação ou estrutura de um problema. Deste modo, como nos estudos qualitativos em geral, o objetivo muitas vezes está mais relacionado à aprendizagem por meio da identificação da riqueza e diversidade, pela integração das informações e síntese das descobertas do que ao estabelecimento de conclusões precisas e definitivas (Duarte, 2005, p. 63).

Outrossim, ela está associada à compreensão da situação ou estrutura do problema, em diálogo crítico da realidade, muito mais do que conclusões definitivas. Nesta pesquisa, utilizou-se a entrevista em profundidade com os Pró-Reitores de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD - Gestão 2016 a 2020), da PROGRAD (Gestão iniciada em setembro de 2020) e com o Diretor(a) da DIRGRAD do campus Pato Branco (Gestão 2021 a 2025).

As entrevistas foram realizadas, mediante agendamento prévio, nos dias 11, 17 e 28 de abril do ano de 2023, sendo que duas foram realizadas presencialmente na sala da DIRGRAD-PB e uma foi realizada em ambiente virtual, por opção do entrevistado que reside em outra cidade. A duração das entrevistas variou entre 30 e 49 minutos, ao que os gestores, após autorizarem a gravação, foram perguntados sobre o tempo de atuação na UTFPR, sobre o cargo de gestão que ocupou ou ocupava no momento da entrevista e se participou, ou não, das oficinas de *design* de curso.

A seguir, considerando o roteiro pré-elaborado, perguntou-se: por que a UTFPR, em meados de 2017/2018, iniciou o Processo de Reformulação dos PPCs da Graduação; se houve resistência dos docentes; que alterações efetivas ocorreram nos PPCs; os principais desafios e as principais possibilidades identificadas. Os gestores também foram indagados se o modelo de organização curricular por competências atende às demandas contemporâneas e se outros modelos ou outras abordagens foram contempladas. Ao final, foi solicitado que indicassem proposições para um futuro movimento de reformulação curricular dos PPCs de graduação da UTFPR.

Posterior à realização das entrevistas, para garantir maior fidedignidade das falas, optou-se por ouvir cada entrevista três vezes⁴ e transcrevê-las com apoio do site *Transcriptor*. Com o

⁴ Por escolha pessoal e considerando as características próprias de aprendizagem, utilizo a “metodologia ímpar” (três vezes). A primeira vez, me aproximo do texto escrito ou narrado, a segunda permite fazer as conexões, mobilizando e ressignificando o conteúdo em relação ao primeiro contato. Na terceira vez, consigo interpretar e assimilar a informação de forma mais madura e, no caso da pesquisa, selecionar os excertos necessários.

final do processo de transcrição, houve a necessidade de um breve distanciamento do texto para refletir sobre o conteúdo das entrevistas. Após esse momento, foram retomadas as entrevistas, iniciando-se o processo de leitura das transcrições, conferindo com as gravações e procedendo os ajustes necessários, isso no caso de a transcrição não ser fidedigna ao áudio, evitando-se assim, divergências entre o áudio e o texto transcrito.

Em seguida, elaborou-se uma tabela com as categorias já anunciadas na Introdução: (i) Historicidade da UTFPR; (ii) Reformulação Curricular dos PPCs de Graduação da UTFPR; (iii) Currículo por Competências; (iv) Desafios do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR; (v) Possibilidades do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR; e (vi) Proposições aos futuros Processos de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR. Essa tabela foi sendo preenchida com trechos das entrevistas transcritas, relacionando, obviamente, o trecho à sua respectiva categoria. Na sequência, após leitura ímpar, selecionaram-se os excertos que correspondiam às categorias para análise e compreensão da respectiva categoria e necessárias à defesa da Tese.

Dos dados obtidos nas entrevistas, realizadas com os participantes do grupo de gestores, para as análises foram selecionados, principalmente, dados sobre por que e como a UTFPR reformulou seus PPCs, incluindo alterações em normativas, tomada de decisões, bem como o desenvolvimento de ações formativas. Também foram utilizados dados sobre os principais desafios, possibilidades e proposições para outras e/ou futuras reformulações de PPCs.

2.4.5 Diário de Campo

A pesquisadora possui um diário de campo com registros de fatos ocorridos nas reuniões das quais participou durante o processo de reformulação curricular no período de 2020 a 2022. Para Triviños (1987), no âmbito das Ciências Sociais, as anotações realizadas em diário de campo podem ser entendidas como todo processo de coleta e análise de informações, compreendendo as descrições de fenômenos sociais, explicações levantadas sobre os mesmos e ajudam na percepção da totalidade da situação em estudo.

Tal instrumento de coleta de dados foi uma estratégia para o registro de aspectos do cotidiano e de suas implicações, os quais passaram a ser percebidos como parte do campo-tema, possibilitando acompanhar e registrar elementos da observação da pesquisadora, de modo que sua memória e a inserção nesse contexto também compuseram a pesquisa. Dos registros realizados, foram utilizados os seguintes elementos:

- Reunião do COGEP, de 11 de novembro de 2021, em que se aprovou a retirada da obrigatoriedade do mínimo de 10% da carga horária de humanidades nos cursos. Nessa reunião, observou-se o relato do tema, a manifestação dos participantes e os encaminhamentos propostos.
- Reunião entre DEPEDs e DEPEDUC, em 27 de outubro de 2021. Nessa reunião, observou-se que os servidores desses departamentos manifestaram preocupação com a implantação dos novos PPCs, refletindo como seria assegurada sua efetividade.

2.4.6 Questionário

De acordo com Gil (2008, p. 121), o questionário é uma técnica de pesquisa “[...] composta por um conjunto de questões que são aplicadas às pessoas com o objetivo de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”. Assim, foram aplicados questionários aos treze docentes da UTFPR-PB, três NDEs selecionados representantes das áreas de Ciências Sociais e Aplicadas, Licenciaturas e Engenharias.

Após o aceite, os docentes dos NDEs, acima listados, receberam o TCLE para leitura e assinatura, bem como as questões a serem respondidas, durante o mês de março de 2023. Um docente optou por entregar o questionário de forma física e os demais (12) preferiram enviar as respostas por e-mail. Para este grupo, optamos por questões iniciais sobre: identificação do participante; tempo de atuação na UTFPR; qual Departamento acadêmico da UTFPR-PB está vinculado; e qual NDE faz parte.

Em seguida, indagou-se: (i) se participou das oficinas de *design* de curso e se houve resistência dos docentes durante esse processo; (ii) quais os principais desafios e as principais possibilidades observadas durante o processo de reformulação dos PPC nos NDEs de que faz parte; e (iii) se o modelo de organização curricular por competências atende às demandas contemporâneas e se outros modelos ou outras abordagens foram contempladas. Por fim, solicitou-se aos docentes propostas e/ou sugestão de melhorias em um futuro movimento de reformulação curricular dos PPCs de graduação da UTFPR.

Após o recebimento das respostas foi realizada a leitura ímpar (tripla) das respostas, organizando-se o material para, então, selecionar os trechos necessários à análise. Das respostas obtidas dos docentes, utilizaram-se elementos que atenderam, principalmente, às seguintes categorias: (i) Currículo por Competências; (ii) Desafios do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR; (iii) Possibilidades do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR; e (iv) Proposições aos futuros Processos

de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR”, ou seja, prevalecendo as questões 6, 7, 8, 9 e 10 do questionário aplicado.

2.5 Método de abordagem e de análise dos dados

O método de abordagem que mais se aproxima deste estudo é o qualitativo, mediante o qual chegamos à interpretação dos fenômenos expostos na pesquisa. As análises foram realizadas a partir da análise de conteúdo, amparando-se em Bardin (1977, p. 31) que considera essa metodologia como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

Para a referida autora, o método de análise de conteúdo prevê três etapas: 1. pré-análise - em que se organiza o material coletado para verificar o que faz sentido para a pesquisa e o que não faz; 2. codificação e categorização do material selecionado na etapa anterior; e 3. tratamento e a análise dos dados. Assim, seguindo o que preconiza a análise de conteúdo, a seguir apresentam-se os aspectos das etapas em cada instrumento de coleta de dados utilizado:

1. *Pesquisa Bibliográfica*: a princípio, selecionaram-se as principais obras/autores condizentes com a temática abordada, conforme já mencionado no item 2.4.1. Na leitura dessas obras, foram observados os estudos, principalmente, sobre as seguintes categorias: (i) Historicidade da UTFPR, (ii) Reformulação Curricular dos PPCs de Graduação da UTFPR e (iii) Currículo por Competências.
2. *Fotografias do acervo histórico do DEDHIS da UTFPR*: em atendimento, principalmente, à categoria da historicidade da UTFPR, as imagens utilizadas, majoritariamente no item 3.2 deste texto, foram observadas características históricas, físicas, formativas, presença e influência da CBAI nesta Instituição.
3. *Pesquisa Documental*: selecionaram-se documentos produzidos em âmbito mundial, nacional e institucional, descritos no item 2.4.2. Após a leitura, para análise atentou-se, principalmente, para os elementos atinentes às seguintes categorias: (i) Historicidade da UTFPR, (ii) Reformulação Curricular dos PPCs de Graduação da UTFPR e (iii) Currículo por Competências.

4. *Diário de Campo*: das duas reuniões, mencionadas no item 2.4.5, selecionaram-se os seguintes aspectos: na primeira, exposição do relator do processo e as manifestações dos membros do COGEP; e na segunda, a preocupação dos membros dos DEPEDs dos *campi* sobre a implantação e acompanhamento dos novos PPCs. Os dados obtidos foram utilizados, principalmente, para análise da categoria “Historicidade da UTFPR”.
5. *Entrevista em Profundidade*: para a transcrição das entrevistas atribui-se um código para cada gestor participante (Gestor 1, Gestor 2 e Gestor 3), em seguida, realizou-se leitura ímpar - tripla. A partir dessas leituras foram selecionados excertos representativos que permearam, em proporções diferentes, todas as categorias selecionadas para análise, bem como foram organizados por categoria em uma tabela. Além disso, observou-se durante as entrevistas se os participantes estavam confortáveis, se houve silêncio, se manifestaram desconforto com a questão, formalidade ou informalidade, respostas prolixas ou evasivas.
6. *Questionário*: após o retorno, atribuiu-se um código para cada docente participante (Docente 1, Docente 2, e, assim, sucessivamente até o Docente 13), posteriormente, realizou-se leitura ímpar (três vezes). A partir dessas leituras foram selecionados excertos representativos das seguintes categorias: (i) Desafios do processo de Reformulação Curricular dos PPCs de Graduação da UTFPR, (ii) Possibilidades do processo de Reformulação Curricular dos PPCs de Graduação da UTFPR e (iii) Proposições aos futuros processos de Reformulação Curricular dos PPCs de Graduação da UTFPR. Os excertos, associados às respectivas categorias, foram inseridos em uma tabela, como forma de organização dos dados. Ainda, foram observadas perguntas sem respostas e/ou brevidade nas respostas.

Os dados coletados nos seis instrumentos foram organizados, classificados, selecionados e triangulados no capítulo dedicado às análises (Capítulo 7). Para isso, foi considerado as devidas proporções, atendendo, portanto, às seguintes categorias: (i) Historicidade da UTFPR; (ii) Reformulação Curricular dos PPCs de Graduação da UTFPR; (iii) Currículo por Competências; (iv) Desafios do Processo de Reformulação dos Currículos dos Cursos de Graduação da UTFPR; (v) Possibilidades do Processo de Reformulação dos Currículos dos Cursos de Graduação da UTFPR; e (vi) Proposições aos futuros Processos de Reformulação dos Currículos dos Cursos de Graduação da UTFPR.

Tais elementos compõem o constructo para provar ou refutar a Tese: “A construção/reformulação curricular dos PPCs da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pela sua própria gênese, tem correspondido aos interesses de formação humana tecnológica para os modos de produção e relações de trabalho na sociedade capitalista, desde a sua criação como Escola de Aprendizizes Artífices até a contemporaneidade”.

2.6 Síntese do Capítulo

Neste capítulo, apresentaram-se as escolhas metodológicas para a realização da pesquisa. O estudo foi realizado no âmbito da UTFPR, campus Pato Branco, mediante uma abordagem qualitativa, configurando-se um estudo de caso. Essa opção se deu pelo fato de a pesquisa, inserida em contexto educacional, pudesse analisar de forma aprofundada o fenômeno institucional, contemporâneo e real, respondendo às questões pontuais de “como?” e “por quê?”, ocorreu o processo de reformulação dos PPCs de graduação da UTFPR, especificamente, no campus Pato Branco.

Os dados foram coletados com o apoio dos seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica, documental, diário de campo, fotografias do acervo histórico do DEDHIS da UTFPR, entrevista em profundidade e questionário. Nesse contexto, os dados bibliográficos foram obtidos em livros e artigos acadêmicos, compondo, assim, o referencial teórico dessa pesquisa, o que possibilitou refletir sobre os fundamentos, teorias e conceitos necessários à compreensão do objeto estudado.

A pesquisa documental foi realizada por intermédio de documentos produzidos e emanados em âmbito mundial, nacional e institucional da UTFPR. Desses documentos extraiu-se elementos como: os princípios e aprendizagens essenciais à formação necessária ao século XXI, preconizados pela UNESCO no ano de 1996; as orientações, abordagens discutidas e produzidas nas conferências mundiais de educação superior; as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira sobre a obrigatoriedade de assegurar o mínimo de 10% do total de créditos curriculares da graduação em programas e projetos de extensão universitária; as Orientações Gerais às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação do Brasil, sobre a indicação de organização curricular por competências; os princípios, fundamentos, objetivos, estrutura e funcionamento da UTFPR; e as orientações produzidas pela UTFPR para adequar-se à legislação nacional, supracitadas.

Já em relação ao diário de campo foram utilizados os registros realizados em decorrência de reunião do COGEP, realizada no dia 11 de novembro de 2021, na qual se

aprovou a retirada da obrigatoriedade do mínimo de 10% da carga horária de humanidades nos cursos e da reunião entre DEPEDs e DEPEDUC, 27 de outubro de 2021, em que houve manifestação sobre a preocupação com a implantação dos novos PPCs.

Ainda, do acervo histórico do DEDHIS da UTFPR, foram utilizadas imagens para observar características históricas, físicas e formativas, bem como elementos da presença e influência da CBAI na instituição.

A entrevista em profundidade foi realizada com três gestores selecionados para a amostra. Dos dados obtidos, procurou-se identificar por que e como a UTFPR reformulou seus PPCs, incluindo alterações em normativas, tomada de decisões e o desenvolvimento de ações formativas. Também foram utilizados dados sobre os principais desafios, possibilidades e proposições para outras e/ou futuras reformulações de PPCs. Por sua vez, o questionário foi aplicado a treze docentes da UTFPR-PB, membros dos três NDE – representando a área de Ciências Sociais e Aplicadas, Licenciaturas e Engenharias.

Por fim, o capítulo tratou do método de abordagem e de análise dos dados, ao que, conforme as escolhas e opções da pesquisadora, consistiu em um estudo qualitativo em que os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo. A Figura 1 sintetiza as escolhas para esta pesquisa. Após a apresentação da metodologia, no capítulo que segue, adentra-se à descrição do contexto em que a pesquisa foi realizada.

Figura 1 - Síntese da metodologia utilizada na pesquisa



Fonte: Autoria própria (2023).

3 O CENÁRIO DA PESQUISA

Este capítulo atende ao estabelecido no primeiro objetivo específico desta pesquisa: “Identificar as transformações e as adaptações vivenciadas pela UTFPR, em diferentes contextos históricos, em consonância com os interesses de formação humana tecnológica para os modos de produção e relações de trabalho na sociedade capitalista brasileira”.

Com essa finalidade, inicialmente, apresentam-se elementos históricos da educação superior brasileira e, dentro deste contexto, a UTFPR, sua gênese e transformações vividas desde 1909 até o movimento atual para a condução da reformulação curricular dos cursos de graduação, desta Instituição. Na sequência, aprofunda-se nas ações institucionalizadas, protagonizadas pela PROGRAD, para subsidiar os docentes na reformulação dos PPCs de graduação.

3.1 Elementos históricos da educação superior no Brasil

Nesta seção, destacam-se alguns elementos históricos da educação superior brasileira, a partir da perspectiva temporal, bem como algumas fases desta construção, elencadas por Trindade (2008):

(i) a *primeira* inicia-se no Período Colonial, com a chegada dos jesuítas à Bahia (1549), com a conseqüente criação de colégios e seminários, passando-se pelas reformas pombalinas (1771-1772), até a transferência da sede da monarquia portuguesa para o Rio de Janeiro (1808);

(ii) a *segunda* fase abrange a chegada da família real portuguesa ao Brasil com a adoção da Monarquia Constitucional (fundação de faculdades profissionais de ensino superior) até sua queda (1889);

(iii) a *terceira*, inaugura-se em 1889, com a Proclamação da República (primeiras legislações sobre Educação Superior) e estende-se até a Revolução de 1930;

(iv) a *quarta* fase corresponde ao Governo Provisório de Getúlio Vargas (com a Lei Francisco Campos de 1933, que instituiu as universidades públicas) até a sua deposição pelos militares em 1945;

(v) a *quinta* fase começa com a democratização após o Estado Novo (fundação de universidades confessionais) até a primeira metade dos anos sessenta (luta da UNE pela reforma universitária e a Fundação da UnB);

(vi) a *sexta* fase abrange o período do Regime Militar de 1964 até o governo Lula (2003-2010).

Por oportuno, vale ressaltar que, na sexta fase, de acordo com Trindade (2008), com o início do Regime Militar, houve repressão aos sindicatos, partidos de esquerda, docentes universitários, assim como repressão ao movimento estudantil, inclusive violência contra as universidades públicas. O acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) também acontece nesse período e no ano de 1968 promulga-se a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média (Brasil, 1968). Além de serem criados instrumentos de apoio ao desenvolvimento da Pós-Graduação e da Pesquisa, o que resultou na modernização das universidades públicas, com matrículas para a educação superior, expandidas, sobretudo, no ensino superior privado.

Para Trindade (2008), se, por um lado, a reforma universitária de 1968 modernizou e profissionalizou as universidades públicas, por outro, sua burocratização tornou-a cada vez mais uma organização complexa e menos uma instituição social. O efeito perverso dessa política ocasionou a gradativa privatização da educação superior.

No ano de 2003, quando inicia o governo Lula, é estabelecido um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação, visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) (Brasil, 2003b). Tal reforma universitária deveria ser capaz de responder questões como:

[...] qual o papel do Estado, no contexto da economia mundializada, para enfrentar a reforma de um sistema envolvendo a esfera pública e privada tão desequilibrado? Qual o nível de massificação aceitável para a Educação Superior pública no sentido do cumprimento das suas funções inovadoras na pesquisa fundamental e aplicada para as novas economias? Qual a função estratégica da universidade na construção de um projeto de nação soberana e inserida na competição internacional na geração de conhecimentos científicos e tecnológicos? (Trindade, 2008, p. 597).

No ano de 2007, institui-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo de “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Esse programa funda-se em diretrizes que preconizavam: a redução das taxas de evasão; ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; ampliação da mobilidade estudantil; revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem; diversificação das modalidades de graduação; ampliação de políticas de inclusão e assistência

estudantil; e articulação da graduação com a pós-graduação e da Educação Superior com a Educação Básica (Brasil, 2007, on-line).

Destacamos a sexta fase, de 1964 a 2010, pois considera-se que os avanços nesse período foram fundamentais para a estrutura, organização, expansão e democratização da educação superior brasileira. Contudo, os incrementos, datados, remetem aos primórdios da educação superior, porém, com três séculos de atraso em relação à América Espanhola, já que somente na primeira metade do século XIX é que foram criadas as primeiras faculdades (segunda fase acima).

De acordo com Trindade (2008, p. 561), quando o Brasil foi elevado à condição de Reino Unido de Portugal é que as autoridades monárquicas criaram instituições “[...] influenciadas pelo modelo napoleônico: escolas e faculdades isoladas, leigas e profissionalizantes”. Por longo período, após frequentar colégios da ordem dos jesuítas, a elite brasileira buscava formação superior, principalmente jurídica, em Portugal. Já o clero, além de ser formado no “[...] melhor colégio dos jesuítas na Bahia, ainda dispunham de alguns seminários, em nível superior de estudos, fundados antes da independência, em Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro”.

Nesse sentido, Teixeira (1989, p. 25) reitera, por conseguinte, que até o início do século XIX “[...] a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra, onde iam estudar os brasileiros, depois dos cursos no Brasil nos reais colégios dos jesuítas”, onde foram graduados mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil, nos primeiros três séculos. Para o autor, o brasileiro na Universidade de Coimbra não era um estrangeiro, mas sim, um português que nasceu no Brasil, inclusive sendo possível tornar-se docente naquela instituição. Assim, até a independência, era difícil distinguir o brasileiro do português, como também, distinguir formalmente “as duas culturas senão depois da República” (Teixeira, 1989, p. 65).

No ano de 1808, com a vinda da família real para o Brasil, fugindo da invasão de Portugal pelas forças francesas, chega o Príncipe Regente à Bahia. Assim, o comércio local se organiza, e solicita a criação “[...] de uma universidade literária, oferecendo importante soma em dinheiro para a construção do palácio real e o custeio da universidade. A solicitação não é atendida”. Ao invés de criar uma universidade, o Príncipe Regente decide criar os cursos de “[...] Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia em fevereiro de 1808, conforme pedido do cirurgião-mor do Reino, José Correa Picanço, antigo professor da Universidade de Coimbra e brasileiro” (Teixeira, 1989, p. 66-67), nascido em Pernambuco.

Após a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, cria-se, ali, “[...] uma Escola de Cirurgia, Academias Militares, Escolas de Belas Artes, Museu e Biblioteca Nacional e Jardim

Botânico, mas não se fala em universidade” (Teixeira, 1989, p. 67). Já em contexto do Brasil Independente, criam-se, em 1827, dois cursos de Direito, em São Paulo e Olinda (Pernambuco), e no ano de 1832, a Escola de Minas, instalada 35 anos depois.

Teixeira (1989, p. 67), em sua análise sobre a evolução da educação superior brasileira, relata que, nessa época, foram feitos muitos pedidos de criação de uma universidade do Brasil, porém, todos negados. Segundo o autor, a identificação da cultura colonial com a cultura portuguesa e o fato de “[...] contar com a Universidade de Coimbra levaram-nos a uma atitude de prudência, a não nos julgarmos em condições de poder manter a universidade”. O autor segue relatando que:

No longo e repetido debate em todo o século XIX a respeito da universidade no Brasil, há um depoimento em 1882, no congresso de educação superior que então se realizou, do Conselheiro A. Almeida Oliveira, que constitui argumentação fundamentada contra a universidade como organização do ensino superior. O hábito de não a termos ao longo de quatro séculos, ligado à solução *substitutiva* de escolas superiores profissionais isoladas e independentes, parece haver criado uma tradição antiuniversitária, que por certo se viu fortalecida com os argumentos como os do Conselheiro Almeida de Oliveira e os dos positivistas, identificando a universidade com as formas obsoletas da cultura medieval (Teixeira, 1989, p. 67).

Destarte, havia resistência quanto à criação de uma universidade, na contramão do que ocorria nas colônias espanholas, já que nestas existiam universidades desde o século XVI e na Europa em meados dos séculos XI e XII. Dessa forma, Teixeira (1989, p. 67) questiona se havia sido optado, então, verdadeiramente, pela educação superior prática e de sentido predominantemente utilitário e reitera,

Parece que recusamos a universidade por um confuso sentimento de que não éramos capazes de criá-la e mantê-la, racionalizando esse sentimento de inferioridade com o juízo, por vezes expresso, de que ela já não era necessária. No fundo, entretanto, tínhamos das escolas profissionais que viemos a criar uma imagem que era mais a da universidade de *cultura* do que a de escolas práticas e duramente utilitárias.

Percebe-se, então, a predominância da cultura de nação colonizada, dependente e arraigada à metrópole portuguesa, associada ao sentimento de inferioridade e desimportância cultural de criar uma universidade em território brasileiro. Contudo, segundo Teixeira (1989, p. 68), a estrutura da educação superior, sem estar organizada em modelo de universidade, objetivava “[...] corporificar valores que só a universidade de amplos objetivos de cultura desinteressada poderia cumprir”.

As escolas profissionais buscavam substituir ou compensar “[...] visando dar-nos, por esse modo de organização que nos parecia mais viável e menos pretensioso, os valores que só a universidade nos poderia dar” (Teixeira, 1989, p. 68), estando vinculadas ao saber aplicado e útil. Conforme discorre o autor:

O característico de escolas vocacionais ou profissionais é o de que elas não são escolas em busca de saber pelo saber, mas escolas vinculadas a certo tipo de saber aplicado e útil. Esse característico leva, porém, a uma busca muito mais intencional da eficiência do seu ensino do que a escola do saber pelo saber. Que fizemos nós? Chamamo-las escolas profissionais; demos-lhes, porém, o caráter de escolas de cultura desinteressada, com o que distorcemos o seu caráter profissional e lhes emprestamos o de ensino universitário de busca do saber pelo saber. Essa ambigüidade traz a confusão de sentimentos a que nos lançou a nossa experiência de nação colonizada (Teixeira, 1989, p. 68).

Assim, com nível de escolas vocacionais ou profissionais, vinculadas ao saber utilitarista, inicia o “[...] ensino superior no Brasil, cujo padrão de desenvolvimento teve como características principais, a orientação para formação profissional e o controle do Estado sobre o sistema”. A orientação para formação profissional buscava formar profissionais “[...] para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas, e implicava em rejeitar qualquer papel educacional da Igreja Católica que fosse além do ensino das primeiras letras” (Sampaio, 1991, p. 2). Já o controle do Estado se refere ao controle sobre definições de criação de instituições e seus objetivos, controlando seus currículos e programas, quem os ministrava e também quem dirigia, prevalecendo critérios políticos nas indicações.

Com a abolição do trabalho escravo, no ano de 1888, “[...] a queda do Império e a proclamação da República (1889), o Brasil entra em um período de grandes mudanças sociais, que a educação acabou por acompanhar” (Sampaio, 1991, p. 7), descentralizando a educação superior e permitindo a criação de instituições privadas. A autora salienta que entre 1889 e 1918 foram criadas, no país, cinquenta e seis novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas.

No período da República, 1889 a 1930, houve continuidade da tradição de resistência quanto à criação de uma universidade brasileira, com estímulo às escolas agrícolas, liceus de artes e ofícios e, após a República, o ensino técnico-industrial. O Brasil tinha um alto coeficiente de participação no sistema de divisão internacional do trabalho e as indústrias, que caracterizaram esse período, eram complementares da atividade de exportação e de produção de bens para o consumo básico, como os da linha têxtil e de alimentos.

Nesse sentido, Teixeira (1989) reflete sobre a herança cultural portuguesa da metrópole para a colônia, a política de colonização portuguesa associada ao desinteresse da própria população, que percebia como desnecessário ter uma universidade no Brasil. Dessa maneira, inibiram a criação de uma universidade, enquanto espaço de formação humana, cidadã e de construção da cultura brasileira.

Muitos projetos de criação da universidade foram fracassados até setembro de 1920, quando, por meio do Decreto n.º 14.343, é instituída a Universidade do Rio de Janeiro, a

primeira universidade do Brasil (Teixeira, 1989). O Art. 1º do decreto reuniu na Universidade do Rio de Janeiro, “a Escola Polytechica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, dispensada esta da fiscalização” (Brasil, 1920, p. 1) e no Art. 3º consta que “[...] será assegurada a autonomia didactica e administrativa, de accôrdo com o decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915”, que determina dimensões da estrutura e funcionamento da nova instituição (Brasil, 1915, p. 1).

A educação superior brasileira teve sua grande mudança em estrutura e forma por força da reforma universitária de 1968, por meio da Lei n.º 5.540/1968. Outrossim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/1996) revogou a Lei n.º 5.540/1968 e estabeleceu novos parâmetros para a educação superior no país.

No contexto do início do século XX, antes da criação de uma universidade brasileira, estimulou-se a criação de escolas agrícolas, liceus de artes e ofícios. É nesse momento onde se situa o berço histórico da UTFPR, já que esta foi criada no ano de 1909, enquanto Escola de Aprendizes Artífices, destinada à formação de mão de obra, oferecendo aos pobres a formação para o trabalho utilitarista e braçal.

Isto posto, a sequência deste texto dedica-se a apresentar o processo histórico e as transformações ocorridas desde a criação da Escola de Aprendizes Artífices até a UTFPR.

3.2 O contexto histórico da UTFPR

A UTFPR alçou à posição de Universidade no ano de 2005. No entanto, sua gênese está na Escola de Aprendizes Artífices, criada pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que estabelecia “[...] nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito” (Brasil, 1909, on-line). Esse Decreto surge em cumprimento ao Decreto n.º 1.606, de 29 de dezembro de 1906, que criou uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. A cargo deste ministério estavam assuntos relativos à agricultura e à indústria animal, à indústria e ao comércio (Brasil, 1907)⁵.

As Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas em dezenove capitais do Brasil: Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas,

⁵ De acordo com Fonseca (1961), no ano de 1906, o Congresso brasileiro defendia ideias avançadas, chegando a propor a criação de escolas superiores industriais, agrícolas e comerciais, distribuídas por todo o país. O então presidente Afonso Pena fez referência ao ensino industrial em sua plataforma de governo, pela primeira vez. O desenvolvimento da indústria no país tornava-se fundamental como estratégia de autopreservação da burguesia, cabendo ao Governo tomar providências.

Sergipe, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso (Colombo, 2020). A justificativa para a criação dessas escolas foi o aumento da população das cidades e a necessidade de oferecer às classes proletárias meios para vencer as dificuldades da vida, cada vez mais crescentes na luta pela existência. Para isso, de acordo com o Decreto, era necessário habilitar os filhos dos “desfavorecidos da fortuna” com o preparo técnico e intelectual e, também, fazer com que estes adquirissem “[...] hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (sic) (Brasil, 1909, on-line).

Já o objetivo de sua criação era o de formar os operários e contramestres, sendo ministrado, aos menores⁶ que pretendiam aprender um ofício, conhecimentos práticos e técnicos, por meio de oficinas de trabalho manual ou mecânica, segundo as demandas do estado em que as escolas estavam inseridas. Também, quando possível, deveriam ser consultadas as especialidades das indústrias locais (Brasil, 1909).

Conforme Queluz (2010, p. 41), a abolição da escravidão, o crescimento econômico brasileiro, a industrialização e a imigração proporcionaram crescimento das principais cidades brasileiras, gerando aumento da miséria. A burguesia, então, estabeleceu correlação entre situação socioeconômica e valores morais, a venda da força de trabalho para os proprietários dos meios de produção seria a saída para a redenção moral dos perigosos. Para o autor, gerir essa quantidade de homens, tornando-os corpos úteis e capazes de gerar acúmulo de capital, levou à necessidade de criação de mecanismos de controle sobre a população, tornando-se estratégia fundamental de “autopreservação da burguesia”.

Dentre as dezenove capitais contempladas com a Escola de Aprendizes Artífices, destacamos a do Paraná, na cidade de Curitiba, ofertando, inicialmente, cursos de alfaiataria, marcenaria e sapataria, sendo, no mesmo ano, “organizadas duas novas oficinas, a de serralheiro mecânico e seleiro tapeceiro” (Leite, 2010, p. 17). Na Figura 2, observa-se o corpo docente e servidores da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, reunidos com o Inspetor do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, João Luderitz, sentado ao centro.

⁶ Nesse período, era considerado menor de idade crianças e adolescentes até 14 anos. Entretanto, a partir do Código Criminal da República, em 1890, “a responsabilização penal passa a considerar a Teoria do Discernimento. Assim, crianças entre 9 e 14 anos eram avaliadas psicologicamente e penalizadas de acordo com o seu “discernimento” sobre o delito cometido. Elas poderiam receber pena de um adulto ou ser considerada inimputável” (Ministério Público do Paraná, 2023, on-line).

Figura 2 - Corpo docente e servidores da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná reunidos com o Inspetor do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, João Luderitz



Fonte: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2012, on-line).

Da esquerda para a direita, observa-se: Antonio Vieira Neves (Porteiro e Almoxarife); Angelo Smagniotto (Servente); Leônidas Loyola (Professor); Thomaz Porth (Contramestre de Marcenaria); Carlos Gaertner (Mestre Seleiro); Rubens Klier de Assumpção (Professor de Desenho); Augusto Huebel (Professor de Desenho); Carlos Gunther (Contramestre Serralheiro); Paschoal Ríspolli (Mestre Marceneiro); Maximiliano Ratzke (Contramestre Alfaiate); João Leandro Rodrigues Costa (Mestre Alfaiate); Antonio Klüppel (Mestre de Sapataria). Já, sentados, da esquerda para a direita temos: João Pedro Schleder (Secretário da Escola); João Luderitz e Paulo Ildefonso de Assumpção (Diretor da Escola) (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012). Observa-se, também, somente a presença de homens, aparentemente de idade mediana, vestidos com roupas de alfaiataria. Já na Figura 3 observa-se uma sala de aula dessa escola, no ano de 1931.

Figura 3 - Sala de aula da Escola de Aprendizes Artífices no ano de 1931



Fonte: UTFPR (2012, on-line).

Pela imagem, no quadro negro, observam-se os conteúdos trabalhados na aula do dia 17 de novembro de 1931, trata-se do ensino do alfabeto maiúsculo e minúsculo. Ainda, apresenta características de estrutura e forma das salas de aula, dentre as quais, destaca-se a construção em madeira, cartazes pedagógicos distribuídos pelas paredes, o quadro pequeno e com pouca visibilidade aos que estivessem mais distantes, bem como carteiras duplas, em madeira e organizadas em fila com espaços entre as fileiras para o professor transitar na sala. Essa estrutura física retrata algumas características específicas do modelo educacional vigente à época.

Já na Figura⁷ 4 verifica-se a imagem de uma turma realizando a Oficina de Sapataria, na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná.

⁷ Não conseguimos obter o exato ano em que as Figuras 3, 4 e 5 foram tiradas.

Figura 4 - Oficina de Sapataria da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná



Fonte: UTFPR (2012, on-line).

Na imagem, observamos uma turma de jovens, aparentemente, somente homens brancos, realizando a Oficina de Sapataria. Identificam-se, também, alguns descalços com vestes precárias, além da precariedade das instalações físicas. Na Figura 5, pode-se verificar uma turma realizando a oficina de Feitura de Vestuário.

Figura 5 - Oficina de Feitura de Vestuário da Escola de Aprendizes Artífices



Fonte: UTFPR (2012, on-line).

Percebe-se, pelo exposto na imagem, a presença majoritariamente de alunos jovens, do sexo masculino. Ao fundo da imagem, tem-se a figura de homem adulto e de alguns manequins. Na Figura 6, verifica-se a exemplificação de uma exposição de peças confeccionadas na Escola de Aprendizes Artífices.

Figura 6 - Exposição de vestuário na Escola de Aprendizes Artífices



Fonte: UTFPR (2012, on-line).

Pode-se identificar a exposição de moldes e de peças, predominantemente masculinas, confeccionadas pelos alunos nas Oficinas de Feitura de Vestuário. O surgimento das Escolas de Aprendizes Artífices, por conseguinte, desponta em um contexto histórico brasileiro da Velha República, também conhecido como Primeira República, que se estendeu de 1889 a 1930, período de pós-escravidão.

Aliás, período que se configurava também a primeira fase do processo de industrialização do Brasil, compreendido de 1880 a 1929. De acordo com Furtado (2003), nessa fase o país apresentava um alto coeficiente de participação no sistema de divisão internacional do trabalho e das indústrias, complementares da atividade de exportação e de produção de bens para o consumo básico, como os da linha têxtil e de alimentos.

Para Amorim (2021), a criação das Escolas de Aprendizes Artífices que, mais tarde, comporiam o sistema nacional de ensino profissional, inseriu-se num contexto de grandes mudanças pelas quais o país passou ao final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Elas procuravam contemplar, tanto as necessidades das crescentes indústrias nacionais e regionais, quanto disciplinar os filhos das classes trabalhadoras pelo trabalho. Para o autor, tais

mudanças não se referem, apenas, à forma de governo (República substituindo o Império), mas também, às questões sociais e econômicas.

Tal período compreendeu grandes mudanças no cenário político brasileiro, sendo palco do Golpe de 1930 (Revolução de 1930) culminando na “Era Vargas”, que durou de 1930 a 1945. No âmbito da educação, em suas linhas gerais, agregou mudanças sutis, nem sempre perceptíveis, “[...] ocorridas especialmente no campo - que se diria - filosófico sobre o ensino dos ofícios e a cultura geral” (Leite, 2010, p. 36). Nesse período, a educação de nível primário, enquanto direito de todos os brasileiros e estrangeiros domiciliados no país foi definida constitucionalmente no Art. 150 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934 (Brasil, 1934).

Em relação à estrutura física, no ano de 1935, a Escola de Aprendizes Artífices, de Curitiba, no Paraná, mudou-se da Praça Carlos Gomes para a nova Sede na Avenida Sete de Setembro, esquina com a Rua Desembargador Westphalen. Essa mudança foi realizada em 56 viagens, realizadas por caminhões cedidos pelo Estado, finalizando no dia 14 de fevereiro de 1936 (Figura 7) (UTFPR, 2012).

Figura 7 - Sede da Escola de Aprendizes Artífices na Avenida Sete de Setembro, esquina com a Rua Desembargador Westphalen, Curitiba – Paraná



Fonte: UTFPR (2012, on-line).

A imagem retrata a entrada principal da nova Sede, localizada na esquina da Avenida Sete de Setembro com a Rua Desembargador Westphalen, atualmente no Bairro Rebouças, na

cidade de Curitiba. Essas instalações físicas permanecem sendo a sede da Reitoria da UTFPR e também do campus Curitiba da UTFPR, até os dias atuais, apesar de terem passado por reformas estruturais no decorrer dos tempos. Na Figura 8, retrata-se a sede atual da Reitoria da UTFPR, na cidade de Curitiba, Paraná.

Figura 8 - Fachada atual da sede da Reitoria da UTFPR



Fonte: UTFPR (2022, on-line).

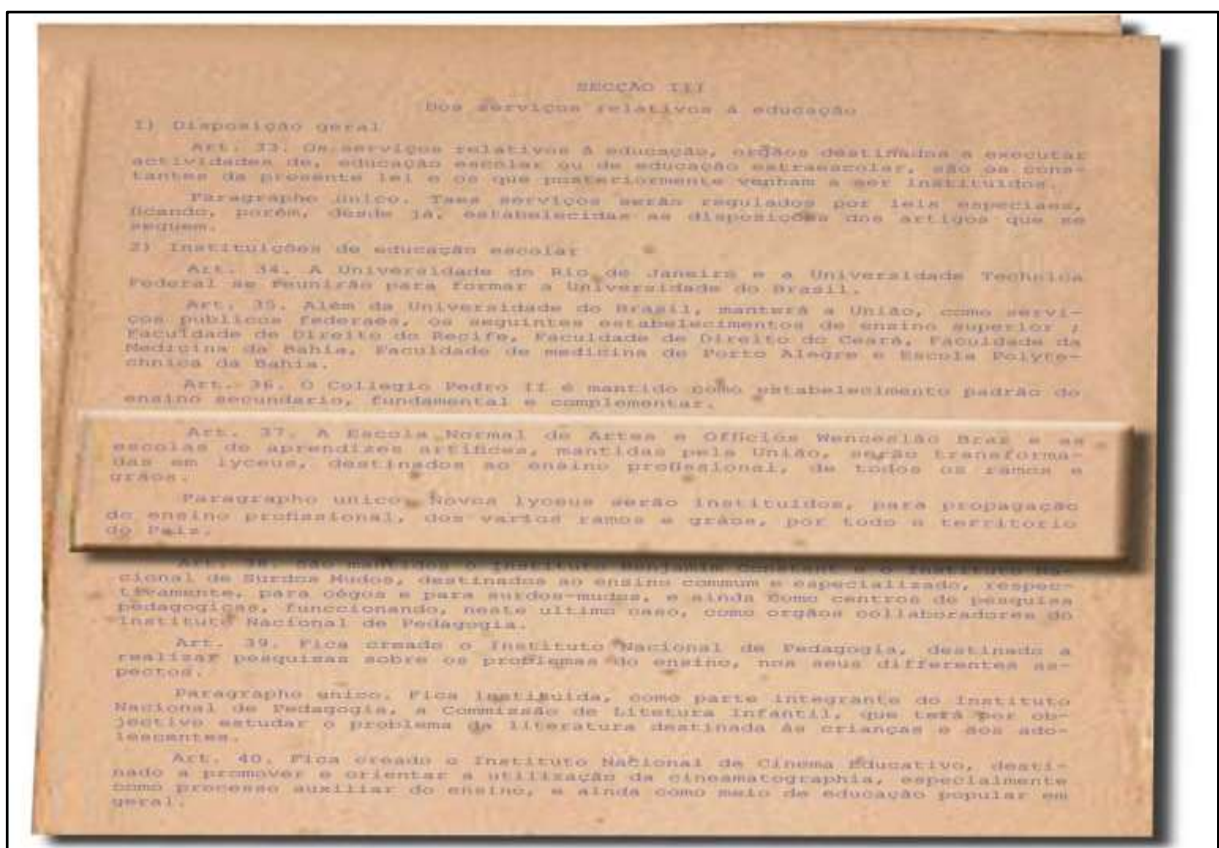
É possível perceber algumas mudanças na fachada, porém, a estrutura mantém muitas características originais da época em que foi sede da escola de Aprendizes Artífices do Paraná. Seguindo o percurso das alterações vivenciadas pela UTFPR, a partir da segunda metade da década de 1930, algumas mudanças ocorreram, inclusive no campo filosófico sobre o ensino dos ofícios e a cultura geral, criando embrião de uma mentalidade mais aberta, superando a ideia de que os trabalhos manuais eram desprezíveis e pertenciam somente às classes mais simples da sociedade. Ampliava-se, assim, o espírito dos alunos até então relegados aos artífices obreiros (Leite, 2010).

No ano de 1937, após golpe de Estado, assumiu o governo Getúlio Vargas, que anulou a Constituição de 1934 e promoveu a nova Constituição de 1937, abordando, pela primeira vez, o ensino industrial. Para disseminação da sua ideologia e para angariar, cada vez mais, apoio popular, o Estado Novo se utilizava da rede de ensino, cujas escolas foram estimuladas a fortalecer valores cívicos, disciplina, vigor físico e o trabalho (Leite, 2010).

Ao entrar em vigor a Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, que deu nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública (inclusive passando a ser denominado de Ministério da Educação e Saúde), houve alteração considerável no sistema educacional brasileiro. Além da criação da Universidade do Brasil, a partir da junção da Universidade do Rio de Janeiro e da Universidade Técnica Federal, também foram criadas novas escolas (liceus) para fomentar o ensino profissional, o Instituto Nacional de Pedagogia, denominado, posteriormente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2018b).

E, por meio dessa lei, a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná foi transformada em Liceu Industrial do Paraná (Brasil, 1937). Tendo como objetivo acompanhar as demandas do novo contexto do país, que exigia mão de obra mais qualificada para a indústria, passando assim, a ministrar o ensino industrial em nível ginasial (Busato, 2012). Na Figura 9 destaca-se o trecho que contempla essa alteração.

Figura 9 - Trecho da Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937

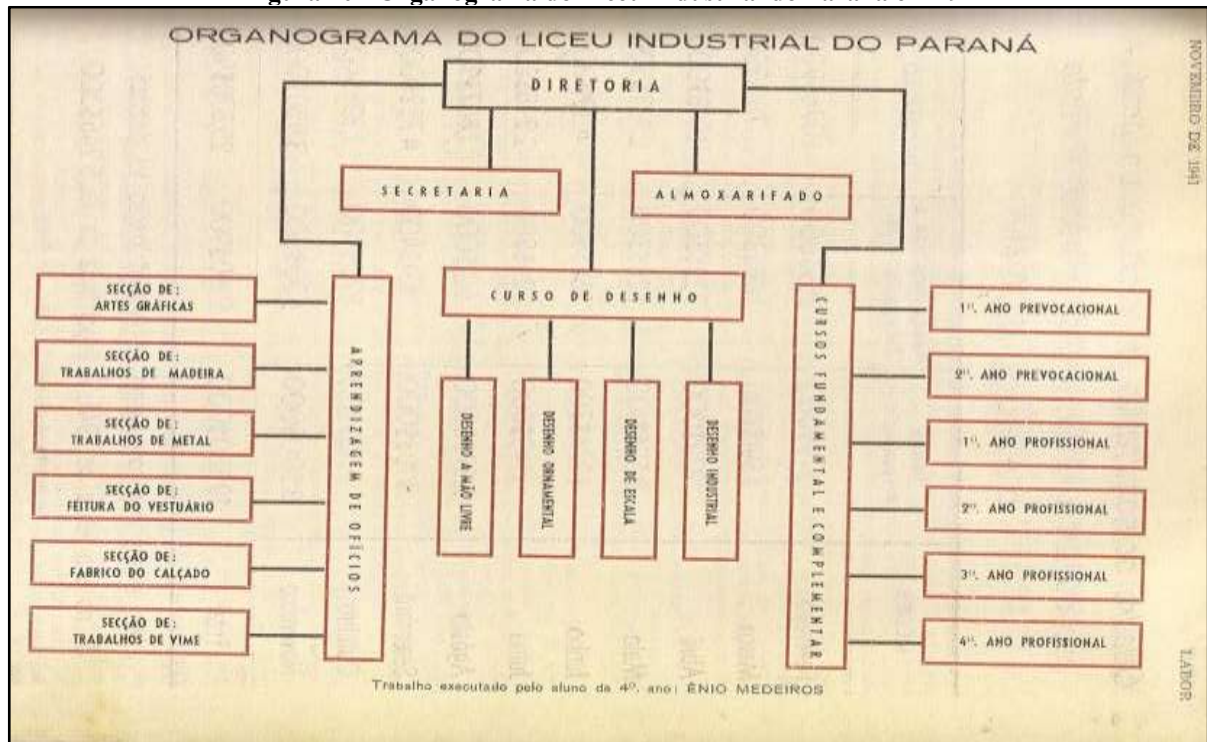


Fonte: UTFPR (2012, on-line).

A alteração é visualizada na Seção III, o Art. 37, da Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, assinada pelo então Presidente Getúlio Vargas. No texto do artigo consta a transformação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslão Braz e das Escolas de Aprendizes Artífices,

mantidas pela União e destinadas ao ensino profissional nos Liceus. No Parágrafo único, desse mesmo artigo, destaca-se que os Liceus são instituídos para propagação do ensino profissional por todo território do país (Brasil, 1937). Em outros termos, em Curitiba, a Escola de Aprendizizes Artífices passou a denominar-se Liceu Industrial do Paraná. Na Figura 10 é possível visualizar o organograma do Liceu Industrial do Paraná.

Figura 10 - Organograma do Liceu Industrial do Paraná em 1941



Fonte: UTFPR (2012, on-line).

Para exemplificar, a imagem traz o organograma do Liceu Industrial do Paraná, em que é possível visualizar a estrutura do curso de Desenho, do Curso Fundamental e Complementar e de Aprendizagem de Ofícios. Tanto as seções de aprendizagem de ofícios, quanto a dos cursos de Desenho e os cursos de Nível Fundamental e Complementar possuíam ligação direta com a Diretoria. A seção de Aprendizagens de ofícios contemplava a seção de artes gráficas, trabalhos em madeira, trabalhos em metal, feitura de vestuário, fabrico de calçados e de trabalhos em vime. Os cursos Fundamental e Complementar contemplavam o 1º e 2º ano (pré-vocacional) e o 1º, 2º, 3º e 4º ano (profissional). Já o curso de Desenho, por exemplo, dividia-se em desenho industrial, de escala, ornamental e à mão livre.

No entanto, na década de 1940, esses Liceus teriam novas alterações, haja vista que, no ano de 1942, houve a edição de dois decretos importantes para regulamentar o ensino profissional: o Decreto n.º 4.048, de 22 de janeiro, que criava o Serviço Nacional de

Aprendizagem dos Industriários (SENAI) e o Decreto n.º 4.073, de 30 de janeiro, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial (L. O. E. I.). O Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários atuaria de acordo com os interesses empresariais, com desenvolvimento de habilidades específicas dos trabalhadores, já os Liceus Industriais transformados em Escolas Industriais ou Escolas Técnicas, dependendo do grau de ensino, responsabilizar-se-iam pela qualificação de prazo mais longo e formação mais completa de seus alunos (Amorim, 2010).

Nesse cenário, o Decreto-Lei n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, cujo pressuposto consistia em estabelecer “as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial” (Brasil, 1942, on-line), instituiu as escolas técnicas e as escolas industriais, extinguido os Liceus. No caso do Paraná, passou, então, a denominar-se Escola Técnica de Curitiba e, a partir de 1942, passou a ofertar onze cursos industriais básicos, a saber: “[...] alfaiataria, corte e costura, tipografia e encadernação, mecânica de máquinas, marcenaria, artes de couro, mecânica de automóveis, carpintaria, pintura, serralheria e alvenarias e revestimento” (Amorim, 2004, p. 135). Conforme Amorim (2010), desde a década de 1930, o Brasil experimentava o processo de expansão industrial aliada à preocupação dos Estados Unidos com a América Latina, identificada durante a Segunda Grande Guerra, e ampliada com a Guerra Fria.

Faz-se mister salientar o acordo técnico firmado entre o Ministério da Educação, Saúde e o *Inter-American Educational Foundation Inc.*, em 1943, que estabelecia uma cláusula criando uma Comissão Especial para a aplicação do Programa de Cooperação Educacional com os Estados Unidos da América (EUA). Em vista disso, em 03 de janeiro de 1946, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), que consistiu em um programa de cooperação entre Brasil e Estados Unidos, “[...] aliada à crescente preocupação dos Estados Unidos com a América Latina, já observada durante a Segunda Grande Guerra, e ampliada com a irrupção da Guerra Fria”. Assim, a sociedade brasileira teria sua modernização baseada na ideia do progressismo como componente mais importante, pelo fato de estar relacionado com o racionalismo e com a capacidade produtiva do ser humano (Amorim, 2010, p. 183).

A criação da CBAI foi chamada de “Política da Boa Vizinhança”, o que conforme Amorim (2010, p. 183), foi proposta pelo governo estadunidense para os países latino-americanos, durante a Segunda Grande Guerra. Tal política seria o instrumento para o projeto de americanização do continente, tendo como objetivo que fosse adotado o chamado *American Way of Life*, tanto na América Latina, como posteriormente por todo o mundo. Segundo o autor, para isso, era essencial a disseminação das vantagens da ideologia do americanismo para o

subcontinente. O programa de ação da CBAI foi composto por 12 pontos, conforme visualiza-se no Quadro 4.

Quadro 4 - Pontos do acordo do programa de ação da CBAI em 1946

1	Desenvolvimento de um programa de treinamento e aperfeiçoamento de professores, instrutores e administradores
2	Estudo e revisão do programa de ensino industrial
3	Preparo e aquisição de material didático
4	Ampliação dos serviços de bibliotecas; verificação da literatura técnica existente em espanhol e português; exame da literatura técnica existente em inglês e aquisição e tradução das obras que interessarem ao nosso ensino industrial
5	Determinação das necessidades do ensino industrial
6	Aperfeiçoamento dos processos de organização e direção de oficinas
7	Desenvolvimento de um programa de educação para prevenção de acidentes
8	Aperfeiçoamento dos processos de administração e supervisão dos serviços centrais de administração escolar
9	Aperfeiçoamento dos métodos de administração e supervisão das escolas
10	Estudo dos critérios de registros de administradores e professores
11	Seleção e orientação profissional e educacional dos alunos do ensino industrial
12	Estudo das possibilidades do entrosamento das atividades de outros órgãos de Educação Industrial que não sejam administrados pelo Ministério da Educação, bem como a possibilidade de estabelecimento de outros programas de treinamento, tais como ensino para adultos, etc.

Fonte: (Fonseca, 1961, p. 565 *apud* Amorim, 2007, p. 185).

A partir do exposto, destaca-se que o primeiro ponto a ser contemplado se refere ao desenvolvimento de um programa de treinamento e aperfeiçoamento de professores, instrutores e administradores, seguido pela necessidade de estudo e revisão do programa de ensino industrial e do preparo e aquisição de material didático. Tais questões, somadas à revisão e reelaboração dos programas curriculares e do material didático, constituíram-se pontos iniciais e fundamentais para a efetivação do acordo, pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial.

Para a concretização dos pontos do acordo, foram trazidos especialistas dos EUA para o desenvolvimento do ensino industrial no país e, por outro lado, professores e técnicos brasileiros foram aos EUA para realizar treinamento na área. De acordo com Ciavatta (2009), os EUA responsabilizavam-se com a preparação do material didático e dos recursos auxiliares para a formação de docentes, com o pressuposto de desenvolver projetos visando a solução dos problemas educacionais que impediam o progresso econômico brasileiro.

Conforme Bordignon (2013), para disseminar as informações de interesse da Comissão, foram criados boletins, chamados de Boletins da CBAI, com publicações iniciadas no ano de 1947, impondo a ideologia das classes dominantes por meio da educação técnica, trazendo uma

grande carga de informações sobre o projeto de cidadão-trabalhador que se imaginava para o país. O autor segue afirmando que a formação de trabalhadores para as fábricas de um país que se industrializava ultrapassava os limites da aprendizagem de uma profissão, sendo necessária, também, a formação moral das pessoas que deveriam ser niveladas e classificadas para obedecer à ordem. A fim disso,

[...] o estado brasileiro atuou no sentido de providenciar a formação de técnicos para o projeto desenvolvimentista e em benefício da acumulação do capital, para além da formação profissional no modelo liberal. Buscou a formação moral, ideológica e cultural inspirada pelas agências externas e no modelo de sociedade norte-americano (Bordignon, 2013, p. 3).

Por conseguinte, os boletins tinham a função de contribuir com a formação moral, ideológica e cultural, disseminando as informações de interesse da Comissão e propagando a ideia da boa vizinhança. Com um total de 150 edições, no Brasil, os boletins da CBAI foram impressos até junho de 1961, por isso, em alguns momentos da história da UTFPR, encontramos fatos que se reportam à presença de estadunidenses envolvidos em atividades na instituição, bem como a ida de brasileiros e dos seus servidores para os EUA, com o propósito de receber formação técnica para atuar na área industrial. Na Figura 11 visualizam-se duas páginas de um exemplar.

Figura 11 - Boletim da CBAI n.º 10, outubro de 1948



Fonte: UTFPR (2012, on-line).

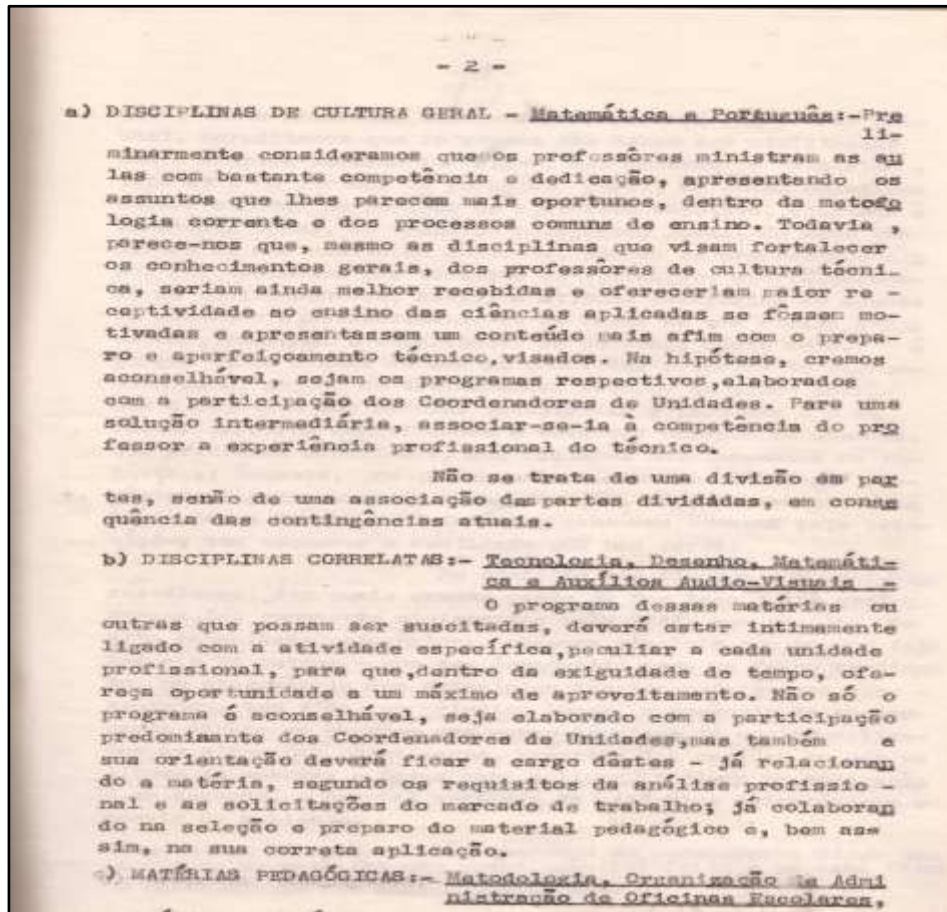
Na imagem à direita, destacamos, para amostra, a primeira página do exemplar, edição número 10, do Boletim da CBAI, referente ao mês de outubro do ano de 1948. Nele, o Editorial é dedicado ao Presidente Nilo Peçanha, criador das Escolas de Aprendizes Artífices. Já no lado esquerdo, traz a matéria divulgada na última página desta edição em que se visualiza o momento da entrega de certificados às professoras de Niterói que fizeram os cursos de férias de Chapéus, Flores e Ornatos, promovidos pela CBAI.

Visando, especificamente, à formação dos docentes, em meados de 1950, no Rio de Janeiro, uma comissão formada pelo chefe da Divisão do Ensino Industrial do Ministério da Educação e pelos americanos, Paul C. Packer e Edward W. Sheridan, em colaboração com o MEC, chegaram ao consenso de que a Escola Técnica de Curitiba deveria sediar um Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (Leite, 2010). Já que essa dimensão estava contemplada em um dos doze pontos do acordo e, segundo especialistas, a escola era a mais bem equipada escola técnica da Rede Federal.

Conseqüentemente, criou-se o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CPTP) cujo objetivo consistia em formar equipes de treinadores de professores que pudessem, por sua vez, treinar outros professores de Educação Industrial, preparar material didático para uso nas escolas e propor mudanças curriculares, que seriam revisadas pelas autoridades educacionais brasileiras competentes para sua possível implementação. A Direção do CPTP era dividida entre um brasileiro e um norte-americano, sendo considerado um projeto primordial da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial para o Brasil (Leite, 2010).

Os cursos ofertados pelo CPTP possuíam duração de oito meses (depois passou para nove), dos quais participavam professores, técnicos e instrutores de escolas federais, estaduais e municipais, do SENAI, bem como demais entidades convidadas, vindos de todas as regiões do Brasil. Os cursos eram ministrados por um americano acompanhado de um brasileiro tradutor e de um professor brasileiro (Leite, 2010). A Figura 12 demonstra as disciplinas ministradas no curso do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores.

Figura 12 - Disciplinas ministradas no curso do CPTP em 1958



Fonte: UTFPR (2012, on-line).

O curso organizava-se em disciplinas de Cultura Geral (Português e Matemática), Disciplinas Correlatas (Tecnologia, Desenho, Matemática e Auxílios Audiovisuais) e Matérias Pedagógicas (Metodologia e Organização de Administração de Oficinas Escolares). Segundo Amorim (2007), anos mais tarde, em 1963, a CBAI foi extinta por iniciativa do governo brasileiro, totalizando, assim, 17 anos de influência direta dos EUA para a Educação Técnica no Brasil. A presença da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, no país, teve forte influência nos modelos de formação de professores, no que se refere à disseminação dos métodos e técnicas baseados na racionalização científica, essa como percurso a ser seguido na formação de professores e, o posterior, emprego de tais processos no trabalho docente.

De acordo com Amorim (2010, p. 184), pode-se destacar que o projeto de americanização teve duplo objetivo, pois, ao mesmo tempo que visava à integração da América Latina ao mercado estadunidense, visava ao “afastamento do subcontinente de influências socialistas e nacionalistas”. Na Figura 13, pode-se visualizar uma turma em aula de laboratório, na Escola Técnica de Curitiba, na década de 1950.

Figura 13 - Aula em laboratório da Escola Técnica de Curitiba na década de 1950



Fonte: UTFPR (2012, on-line).

Conforme se observa, os estudantes são majoritariamente homens e com idade, aparentemente, superior aos estudantes da Escola de Aprendizes Artífices, haja vista as alterações que foram sendo vivenciadas pela instituição em diferentes contextos históricos. Contudo, no ano de 1959, a Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro, dispôs sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial.

A presente normativa estabeleceu que as escolas de ensino industrial federais poderiam manter cursos de aprendizagem, curso básico e cursos técnicos⁸. No Parágrafo único estabelece que esses cursos deveriam adaptar-se às necessidades da vida econômica, das diversas profissões e do progresso da técnica, isso em articulação com a indústria e atendendo às exigências do mercado de trabalho da região onde a serve a escola (Brasil, 1959). O ensino técnico brasileiro foi unificado e sob o governo de Juscelino Kubistchek, as escolas industriais e técnicas foram transformadas em autarquias (Leite, 2010).

⁸ “Os cursos de aprendizagem destinavam-se aos jovens de 14 anos pelo menos, com base em conhecimentos elementares e que desejem preparar-se para ofícios qualificados. Os cursos de aprendizagem terão caráter intensivo e duração variável, nunca menor de vinte meses. O curso básico, de quatro séries, de educação geral, destina-se aos alunos que tenham concluído o curso primário e tem como objetivo ampliar os fundamentos de cultura, explorar as aptidões do educando e desenvolver suas capacidades, orientando-os, com a colaboração da família, na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores. Os cursos técnicos, de quatro ou mais séries, tinham por objetivo assegurar a formação de técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores, ou para o exercício de profissões em que as aplicações tecnológicas exigiam um profissional dessa graduação técnica” (Brasil, 1959, on-line).

Nesse momento, quando se vivia o contexto da Terceira Revolução Industrial⁹, marcada pelos avanços tecnológicos, abrangendo o campo da ciência e do sistema produtivo, a instituição passou por outra mudança significativa, tornando-se Escola Técnica Federal do Paraná. As Escolas Técnicas Federais foram instituídas como autarquias, mantidas pelo Governo Federal.

Posteriormente, em dezembro de 1961, a Lei n.º 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), segmentou o ensino técnico de grau médio, formado pelos cursos Industrial, Agrícola e Comercial, em Ensino Ginásial, com duração de quatro anos, e o Colegial com três anos, no mínimo. Essa foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que passou a permitir que concluintes de cursos de Educação Profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior (Brasil, 1961).

No entanto, durante o período do governo militar, a LDB foi alterada por meio da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, sendo que, nessa alteração o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização (Brasil, 1971). Isso impulsionou a próxima transformação vivenciada pela Instituição que, por meio da Lei n.º 6.545/78, foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), com o início da oferta dos cursos de Engenharia Industrial, na modalidade Engenharia Elétrica. O sistema verticalizado envolvia o Segundo Grau, Graduação e Pós-Graduação na área tecnológica, com direcionamento para a atividade industrial e foi a partir da Lei n.º 6.545/78 que a “educação tecnológica” é evidenciada (Leite, 2010, p. 80).

No ano de 1980, foi estabelecida a profissionalização especializada, direcionada à área tecnológica, “[...] nesse período, apresenta-se o desenvolvimento de pesquisa aplicada e a prestação de serviços” (Silva Junior; Czernisz, 2015, p. 82). O sistema verticalizado envolvia o Ensino de 2º grau, de Graduação e de Pós-graduação na área tecnológica, com direcionamento para a atividade industrial (Leite, 2010).

Dessa forma, o CEFET-PR consolidava-se na dimensão de formação profissional para atuar na área empresarial/industrial, cujos objetivos orientaram os processos desde a sua gênese e, aos poucos, foi expandindo em cursos e estrutura, até que no mês de maio de 2003 foi enviado

⁹ “A Terceira Revolução Industrial tem como marca central a rede de energia/internet. O fundamental não está na energia, na internet ou na noção de rede, e sim na junção das três: não só a energia, mas parte crescente da prosperidade do século XXI virá de uma organização social assinalada pela descentralização, pela cooperação e pela partilha” (Abramovay, 2012, on-line).

para apreciação do, então, Ministro da Educação, Cristovam Buarque, “[...] projeto visando à mudança do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná para Universidade Tecnológica Federal do Paraná” (Leite, 2010, p. 118).

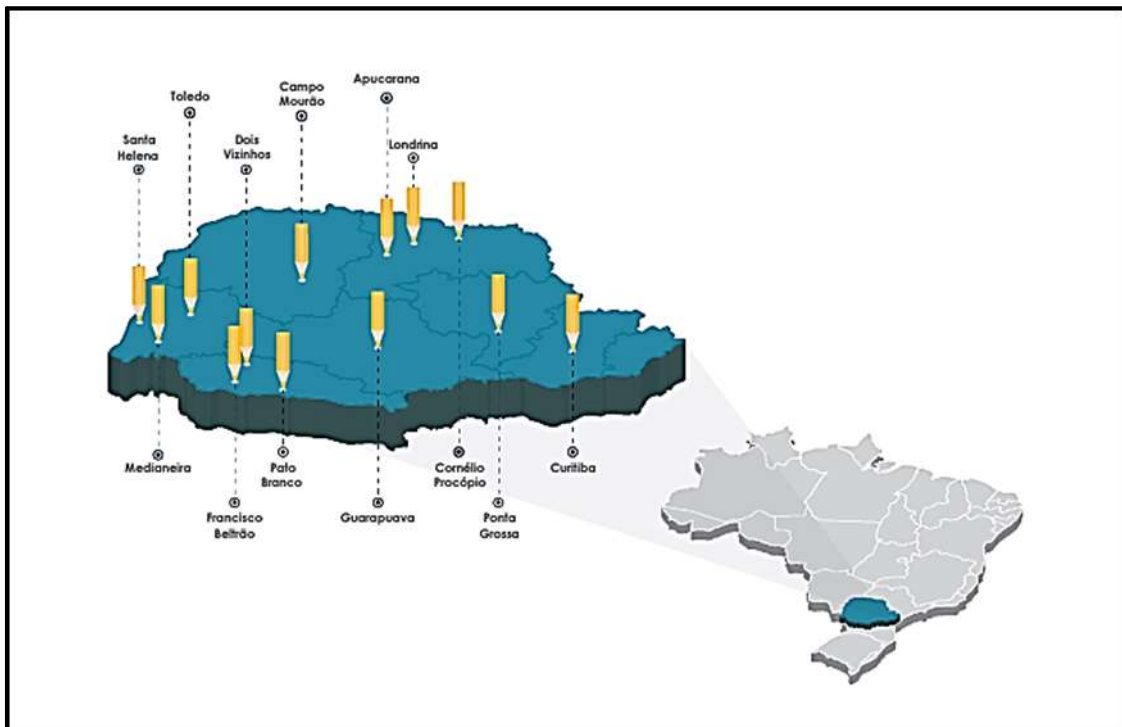
Nesse contexto, é importante lembrar que, no âmbito das legislações educacionais, já estava vigente a LDB n.º 9.394/96. Essa nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de acordo com Jacometti (2009), desencadeou mudanças na educação tecnológica no Brasil. A principal delas foi a extinção, por meio de Decreto n.º 2.208/1997, do Ensino Técnico em nível de 2º grau e a criação dos Cursos Superiores de Tecnologia. Assim, o então CEFET-PR passou a ofertar, em 1998, o Ensino Médio e a partir de 1999, iniciou a implementação das tecnologias. Tais ações de transição foram adotadas para adequar a Instituição à nova legislação.

No bojo das alterações vivenciadas pela Instituição, no dia 15 de setembro do ano 2003, o Ministro Cristovam Buarque “[...] assinou em Curitiba mensagem de Projeto de Lei da Transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná”. No mesmo mês, deu-se a análise final do Projeto de Lei e no dia 24 foi enviada ao, então, “[...] Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva e ao Congresso Nacional, a mensagem nº 628/2004 submetendo o texto do projeto para análise em caráter conclusivo”. Após passar pela análise das comissões da Câmara de Deputados, do Senado e pelo Plenário, no “[...] dia 7 de outubro de 2005 foi criada a Universidade Tecnológica do Paraná, por meio da lei nº 11.184, com sanção do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva¹⁰” (Leite, 2010, p. 120). O percurso de transformações, de acordo com Lievore e Pilatti (2018), garante à UTFPR o posto de primeira e única Universidade Tecnológica (UT) do Brasil.

No entanto, a ampliação e expansão da Instituição ocorreu a partir do ano de 2007, quando foi implantado o Programa REUNI. A implementação do referido Programa foi fundamentada no princípio da adesão e as Universidades Federais, interessadas em aderir, deveriam solicitar ingresso, mediante um plano de reestruturação. Assim, aprovados pelos respectivos Conselhos Universitários, a UTFPR aderiu ao plano, o que significou a ampliação física e de vagas de estudantes e servidores. Desse modo, enquanto instituição multicampi, em 2022, a UTFPR possui 12 *campi* no interior do estado do Paraná, um campus e a Reitoria na capital, Curitiba, totalizando, assim, 13 *campi*, conforme ilustrado na Figura 14.

¹⁰ “No ano de 2003, com o início da gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é encetado o programa elaborado como proposta de campanha para seu governo denominado “Uma escola do tamanho do Brasil!”, sendo que dentre os compromissos constava a ampliação do acesso à Educação Superior no Brasil, para todos” (Savi; Bernartt; Mello, 2022, p. 20).

Figura 14 - Localização atual dos *campi* da UTFPR no estado do Paraná



Fonte: UTFPR (2015, p. 13).

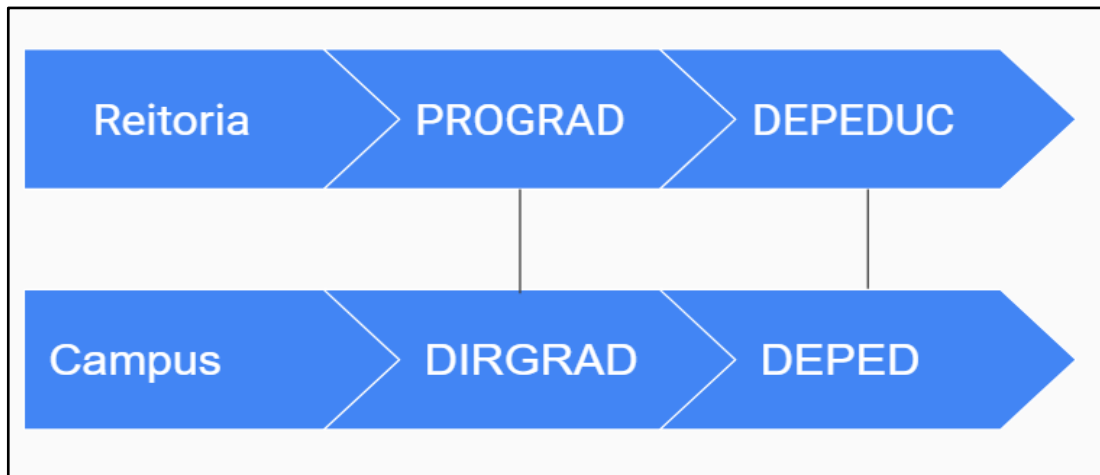
Nesse sentido, observa-se a abrangência da Instituição, das 10 regiões geográficas que abrangem o estado do Paraná, a UTFPR está presente em 7, a saber: 1 na Região Metropolitana de Curitiba (Curitiba); 1 na região Centro Oriental Paranaense (Ponta Grossa); 1 na região Centro-Sul Paranaense (Guarapuava); 1 na região Centro Ocidental Paranaense (Campo Mourão); 3 na região Oeste Paranaense (Santa Helena, Toledo e Medianeira); 3 na região Norte Central Paranaense (Apucarana, Londrina e Cornélio Procópio); e, por fim, 3 *campi* na região sudoeste (Pato Branco, Dois Vizinhos e Francisco Beltrão), totalizando 13 *campi* distribuídos pelas regiões geográficas do Paraná.

Dentre esses, destaca-se o campus Pato Branco, localizado na região Sudoeste do estado, que teve origem como CEFET, no ano de 1990. Atualmente, o campus possui 13 cursos de Graduação, sendo 9 Bacharelados, 2 Licenciaturas e 2 Tecnologias, além de 4 cursos de Especialização, 9 cursos de Mestrado e 2 de Doutorado (UTFPR, 2022e).

A estrutura hierárquica, vinculada à Reitoria, compreende o Conselho Universitário (COUNI), os Conselhos especializados, Reitor e Vice-Reitor e as pró-reitorias. As pró-reitorias são divididas em: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG); Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias (PROREC); Pró-Reitoria de Planejamento e Administração (PROPLAD); e Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD).

Já na estrutura organizacional dos *campi* da UTFPR, cada *campi* possui uma Direção-Geral e 4 Diretorias, vinculadas às pró-reitorias, sendo elas: Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DIRPPG); Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias (DIREC); Diretoria de Planejamento e Administração (DIRPLAD); e Diretoria de Graduação e Educação Profissional (DIRGRAD). Cada diretoria possui funções específicas distribuídas entre setores e departamentos vinculados a elas. Nesse cenário, destaca-se o papel dos Departamentos de Educação (DEPED), dos *campi*. Esses departamentos permanecem vinculados, no campus, às DIRGRADs. Já na Estrutura Geral da Instituição, permanecem vinculados ao Departamento de Educação da Reitoria (DEPEDUC) que, no que lhe concerne, está vinculado à PROGRAD. Na Figura 15, pode-se visualizar essa estrutura.

Figura 15 - Estrutura organizacional a que os DEPEDs estão vinculados na UTFPR



Fonte: Autoria própria (2022).

De acordo com o Art. 37, do Regimento Geral da UTFPR, cabe à PROGRAD e à DIRGRAD a responsabilidade de planejar, coordenar e supervisionar a execução de atividades de ensino de Graduação e Educação Profissional (UTFPR, 2018d). Este documento estabelece, também, em seu Art. 47, que os DEPEDs possuem a responsabilidade de:

- (i) propor diretrizes, coordenar a atuação e padronizar os procedimentos dos Departamentos de Educação dos campus; (ii) propor melhorias para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, a partir do acompanhamento de desempenho de docentes e discentes; (iii) estabelecer políticas para a formação continuada dos docentes; proporcionar suporte metodológico para a construção dos projetos pedagógicos dos cursos; (iv) assessorar a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional nos processos de avaliação institucional; (v) propor diretrizes e coordenar a atuação dos programas institucionais relacionados à assistência estudantil; (vi) propor diretrizes e acompanhar os programas de apoio psicopedagógico ao estudante; (vii) propor diretrizes e coordenar as ações de educação inclusiva e; (viii) coordenar a integração do trabalho dos Núcleos de Ensino

e de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (UTFPR, 2018d, p. 55-56).

Esses elementos retomam o processo histórico vivenciado pela UTFPR, bem como apresentam a estrutura organizacional interna, especificamente, no que se refere às que possuem competência de planejar, coordenar e supervisionar a execução de atividades do ensino nos cursos de graduação. tal retomada possibilita identificar as características do contexto em que a pesquisa em tela foi desenvolvida. Desta maneira, a seguir, adentram-se as ações realizadas institucionalmente para subsidiar a reformulação dos PPCs de graduação.

3.3 Ações institucionalizadas da PROGRAD para a reformulação curricular dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação da UTFPR

Inserida, neste contexto, a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD) da UTFPR, considerando as especificidades de uma instituição multicampi, em meados de 2017, iniciou o processo de discussão sobre os cursos de graduação. Dessa forma, no início de 2017, protagonizou, de forma institucionalizada, a realização dos Fóruns da Graduação da UTFPR. A finalidade desses fóruns consistia em discutir diretrizes e melhorias para os cursos de graduação, oportunizar espaços de diálogo entre os cursos com mesma denominação, que tivessem maior compatibilidade, aprendizagem coletiva, bem como compartilhamento de boas práticas. Por iniciativa da PROGRAD, os fóruns foram momentos coletivos em que se reuniram os coordenadores dos cursos ou representantes de área, conforme mostrado no Quadro 5.

Quadro 5 - Fóruns promovidos pela UTFPR entre os cursos dos *campi*

Fórum	Descrição
ForLic	Fórum das Licenciaturas
ForEng	Fórum das Engenharias
ForTec	Fórum das Tecnologias
ForSing	Fórum dos cursos singulares e demais bacharelados
ForHum	Fórum da Área de Ciências Humanas
ForBas	Fórum das disciplinas do Núcleo Básico

Fonte: Autoria própria (2023).

Os dados apresentados trazem a relação dos fóruns organizados pela PROGRAD para

realizar reflexões sobre os cursos de graduação de todos os *campi* da Instituição. Para os ForLic, ForEng, ForTec e ForSing, os participantes foram os Coordenadores de cada curso dos *campi*. No ForHum participaram docentes representantes das Ciências Humanas, e, por sua vez, no ForBas, os participantes foram docentes representantes do Núcleo Básico dos Bacharelados dos *campi*.

Os fóruns iniciaram no ano de 2017 e cada um deles teve várias edições. As discussões permearam, por exemplo, questões como regulamentos, inovação curricular, internacionalização, curricularização da extensão, perfil dos estudantes, evasão e retenção, bem como a promoção de reflexões, discussões e trocas de ideias para futuras ações acordadas coletivamente. Também se elencou os principais problemas dos cursos, bem como as possíveis ações de intervenção. Além disso, dentre as ações dos fóruns, pode-se citar a presença de convidados/palestrantes externos, como, por exemplo, o representante da Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) e da Confederação Nacional da Indústria (CNI)¹¹, palestrantes convidados do III ForEng.

As discussões dos fóruns revelaram a necessidade de rever os PPCs de Graduação da UTFPR, amparados em base teórica e estrutural que envolve não só a legislação vigente, mas também a necessidade do desenvolvimento de competências mais complexas que aquelas contempladas nas estruturas tradicionais dos cursos. Essa necessidade foi intensificada no ano de 2018, por força da Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, cumprindo o que preconiza a Meta 12.7 do PNE, que estabelece o mínimo de 10% da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, em atividades de extensão e do Parecer CNE/CES 334/2019, que emana orientações gerais para a construção das DCNs dos cursos de graduação do Brasil.

Dessa forma, a UTFPR, considerando os documentos já existentes na instituição, emanados de âmbito nacional, bem como as demandas impulsionadas pelo contexto, iniciou a revisão dos documentos internos para subsidiar a reformulação dos PPCs dos cursos de graduação. No Quadro 6, sintetizam-se, em ordem cronológica, os principais documentos que ancoram a reformulação curricular na UTFPR.

¹¹ O palestrante, representante do SESU/MEC, foi Paulo Baroni e da CNI-MEI foi Zil Miranda. Ambos realizaram palestras no III ForEng, realizado de 19 a 21 de fevereiro de 2018, no campus de Curitiba (UTFPR, 2018a).

Quadro 6 - Documentos que subsidiam a reformulação dos currículos dos cursos de graduação da UTFPR

Ano	Documentos oficiais nacionais e institucionais	Finalidade
2008 2009	Estatuto da UTFPR (vigente)	Estabelece os princípios, os fundamentos, os objetivos, a estrutura e o funcionamento da UTFPR.
2014	Meta 12.7 da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (sobre a Extensão na Educação Superior Brasileira)	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.
2017	Regimento Geral da UTFPR vigente	Disciplina a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas da UTFPR, complementando o seu Estatuto.
2017	Deliberação n.º 35/2017 – COUNI (Conselho Universitário)	Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR (PDI 2018-2022)
2018	Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior	Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e outras providências da Universidade.
2019	Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UTFPR	Expressa o compromisso da comunidade acadêmica com o futuro que deseja construir. Traduz um projeto de desenvolvimento, construído coletivamente para os próximos 20 anos.
2019	Parecer CNE/CES n.º 334/2019	Institui a Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores no Brasil.
2022	Resolução n.º 142/2022 COGEP (Conselho de Graduação e Educação Profissional) da UTFPR	Revoga a Resolução n.º 90/2018 - COGEP e dispõe sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação regulares da Tecnológica Federal do Paraná.
2022	Resolução COGEP/UTFPR n.º 167, de 24 de junho de 2022 (Revogou a Resolução n.º 69/2018 do COGEP)	Regulamenta as atividades acadêmicas de extensão (AAEs) dos cursos de graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
2022	Resolução COGEP/UTFPR n.º 181, de 9 de agosto de 2022	Regulamenta a oferta de cursos de graduação na modalidade de Educação a Distância (EaD) e a oferta de carga horária na modalidade de EaD nos cursos de graduação presenciais da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Fonte: Autoria própria (2023).

Desse modo, a UTFPR reestrutura seus PPCs dos cursos de graduação com base nos seguintes documentos: (i) Estatuto da UTFPR (2008-2009); (ii) Regimento Geral; (iii) Plano

de Desenvolvimento Institucional da UTFPR (PDI 2018-2022); (iv) Meta 12.7 da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014; (v) Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, do MEC/CNE/CES; (vi) Projeto Pedagógico Institucional (PPI); (vii) Parecer CNE/CES n.º 334/2019; (viii) Resolução n.º 142/2022 COGEP (Conselho de Graduação e Educação Profissional) da UTFPR (Revogou a Resolução n.º 90/2018 - COGEP); (ix) Resolução COGEP/UTFPR n.º 167, de 24 de junho de 2022 (Revogou a Resolução n.º 69/2018 do COGEP); e (x) Resolução COGEP/UTFPR n.º 181, de 9 de agosto de 2022.

Essas normativas legais refletem as características profissionais exigidas na contemporaneidade, que indicam o desenvolvimento de competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional. É importante destacar que, na UTFPR, já se pensava, desde 2017, sobre a necessidade de inovação dos cursos de graduação antes mesmo da promulgação do Parecer CNE/CES n.º 334/2019 e da Resolução MEC/CNE/CES n.º 7, de 18 de dezembro de 2018.

Entretanto, não havia definição sobre uma metodologia que atendesse à legislação e aos anseios dos Núcleo Docente Estruturante dos cursos (NDEs). Desse modo, os NDEs juntamente com demais docentes, de vários cursos, faziam tentativas de inovar na reformulação dos PPCs. Identificada tal demanda, a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), por meio do Departamento de Educação (DEPEDUC) da UTFPR, propôs a oferta de formação aos NDEs dos cursos de graduação, de modo a subsidiar o movimento de reformulação curricular dos cursos da UTFPR.

Contudo, como tal processo não exigia apenas mudança curricular, mas metodológica e cultural, coordenado pelo DEPEDUC e pela PROGRAD definiu-se pela formação dos membros dos DEPEDs, pedagogos, docentes colaboradores e membros dos NDEs dos cursos de graduação de todos os *campi*, para que estes conduzissem o processo *in lócus*, isto é, conduzissem a construção da proposta curricular dos respectivos cursos. Esse grupo de trabalho teve o compromisso de envolver o coletivo nas discussões e decisões, bem como de orientar e de acompanhar a implementação da proposta após a aprovação pelos conselhos competentes.

A capacitação ocorreu na Reitoria, em Curitiba, e foi conduzida por uma profissional docente da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), contratada pela UTFPR. Tais formações configuraram-se e foram denominadas de Oficinas e *Design* de Cursos, baseadas na metodologia de organização curricular de competências, sob aporte teórico de Scallon (2017) e Biggs e Tang (2011).

A formação sobre *design* de cursos ocorreu em três etapas, sendo cada etapa

correspondente a 20 horas de atividade, realizadas em dois dias. De forma resumida, cada grupo composto pelos NDEs dos Cursos, docentes e pedagogos do DEPED/NUENS participaram de três etapas, com 20 horas cada, totalizando, assim, 60h de formação. Para essa formação, foram ofertadas 5 vagas para docentes de cada curso de todos os *campi* da UTFPR e em cada etapa foram abordadas partes do Projeto Pedagógico de Curso, de acordo com o descrito no Quadro 7.

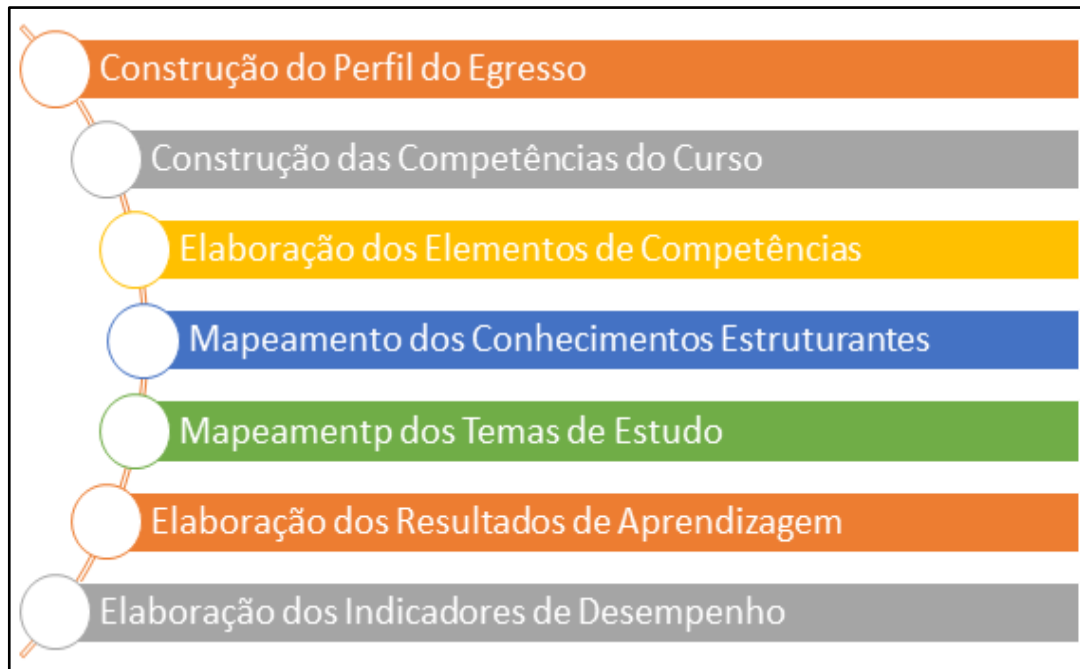
Quadro 7 - Descrição das atividades realizadas nas etapas de formação para *design* de cursos

Etapa	Atividades realizadas em cada etapa
1ª etapa	<ul style="list-style-type: none"> ● Escrita do perfil do egresso com base nas pesquisas realizadas antes da 1ª etapa; ● Validação das competências comuns aos cursos (base comum); ● Escrita das competências específicas dos cursos; ● Desdobramento das competências específicas em elementos de competências; ● Elencar os conhecimentos estruturantes do curso.
2ª etapa	<ul style="list-style-type: none"> ● Distribuição das disciplinas dos cursos nas competências comuns e específicas de todos os períodos do curso; ● Elaboração dos temas de estudo das disciplinas de 1º período (estudo preliminar/exercício); ● Escrita de resultados de aprendizagem (RA) das disciplinas de 1º período.
3ª etapa	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Feedback</i> da validação realizada nos colegiados dos cursos; ● Escrita de indicadores de desempenho (ID) de cada resultado de aprendizagem (RA) - das disciplinas de 1º período; ● Introdução ao <i>design</i> de disciplina: escrita da ementa e do contexto e elaboração de sequência didática, relacionando metodologias ativas de aprendizagem com processos avaliativos.

Fonte: Autoria própria (2023).

Conforme os dados apresentados, cada etapa possuía algumas atividades a serem realizadas, como exercício de aprendizagem da metodologia de *design* de curso por competências, proposto pela docente contratada. Para a condução e o encaminhamento das atividades e etapas da construção do PPC, a partir da abordagem proposta, foram utilizados *templates* e/ou orientações que guiaram a escrita das etapas do PPC. Na Figura 16, apresenta-se o resumo das atividades realizadas nas formações, bem como seu detalhamento na sequência.

Figura 16 - Etapas do *design* de curso de 2018 a 2020, UTFPR



Fonte: Autoria própria (2023).

Desse modo, a construção do perfil do egresso é a parte inicial da metodologia de *design* de curso. Para essa tarefa, os docentes realizaram busca de alguns perfis de egressos do mesmo curso de graduação em três instituições nacionais e três internacionais, bem avaliadas. Também, realizou-se consulta on-line, via questionário, com os egressos do curso, para identificar os principais desafios encontrados no âmbito da inserção e atuação profissional, bem como quais dimensões fizeram falta no seu percurso acadêmico, porque não haviam sido contempladas durante o curso de graduação.

Considerando-se a legislação e/ou orientações nacionais e institucionais, emanadas pelos órgãos de classe, bem como as demandas sociais e laborais da profissão, foi construído o perfil do egresso do curso coletivamente e com validação do Colegiado. A título de exemplo, a Figura 17 mostra as bases consultadas para a elaboração do perfil do egresso em um curso de Engenharia da UTFPR-PB.

Figura 17 - Bases consultadas para a elaboração do perfil do egresso



Fonte: UTFPR (2022d, p. 35).

O exemplo da imagem indica que, para a elaboração do perfil do egresso, consultou-se a literatura da área, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para as Engenharias, a Associação Brasileira de Educação em Engenharia (ABENGE), a Confederação Nacional da Indústria (CNI), além da pesquisa realizada com os egressos em universidades nacionais e internacionais. Após a consulta às bases, os cursos de graduação da UTFPR escreveram o perfil dos egressos. Para a escrita, seguiu-se um *template*, conforme se visualiza na Figura 18.

Figura 18 - *Template* proposto nas oficinas de *design* de curso para a escrita do perfil do egresso dos Cursos de Graduação da UTFPR

Perfil do egresso

Modelo: (Design de Cursos)

Os egressos do curso X **são** (profissionais/ cidadãos, líderes etc...) que **se caracterizam por** (descrever suas principais características em consonância com a identidade do profissional pretendida). Poderão atuar em ... (locais de atuação profissional). Para tanto, **sendo capazes de:** (mencionar as qualificações profissionais relacionadas às características descritas anteriormente).

- O texto não deve ultrapassar a 90 palavras.

Fonte: Nicola (2019, p. 6).

A imagem apresenta o *template* utilizado nas oficinas de *design* de cursos da UTFPR. O modelo estava organizado em três etapas, a primeira parte caracteriza os profissionais, descrevendo as principais atribuições conforme a identidade do profissional que se pretende formar. A segunda etapa descreve o campo de atuação profissional e, por fim, a terceira etapa, descreve as qualificações profissionais, relacionando-as às características descritas anteriormente. Ainda, ao final do *template*, verifica-se a orientação de não ultrapassar noventa palavras. Tal orientação, segundo a docente formadora das oficinas de *design* de curso, servia como balizador entre um texto muito amplo ou muito curto, elencando de forma objetiva o perfil do egresso pretendido pelos cursos. No Quadro 8, mostra-se como ficou o perfil do egresso de um curso de Engenharia da UTFPR-PB, utilizado como exemplo.

Quadro 8 - Perfil do egresso de um curso de Engenharia da UTFPR-PB

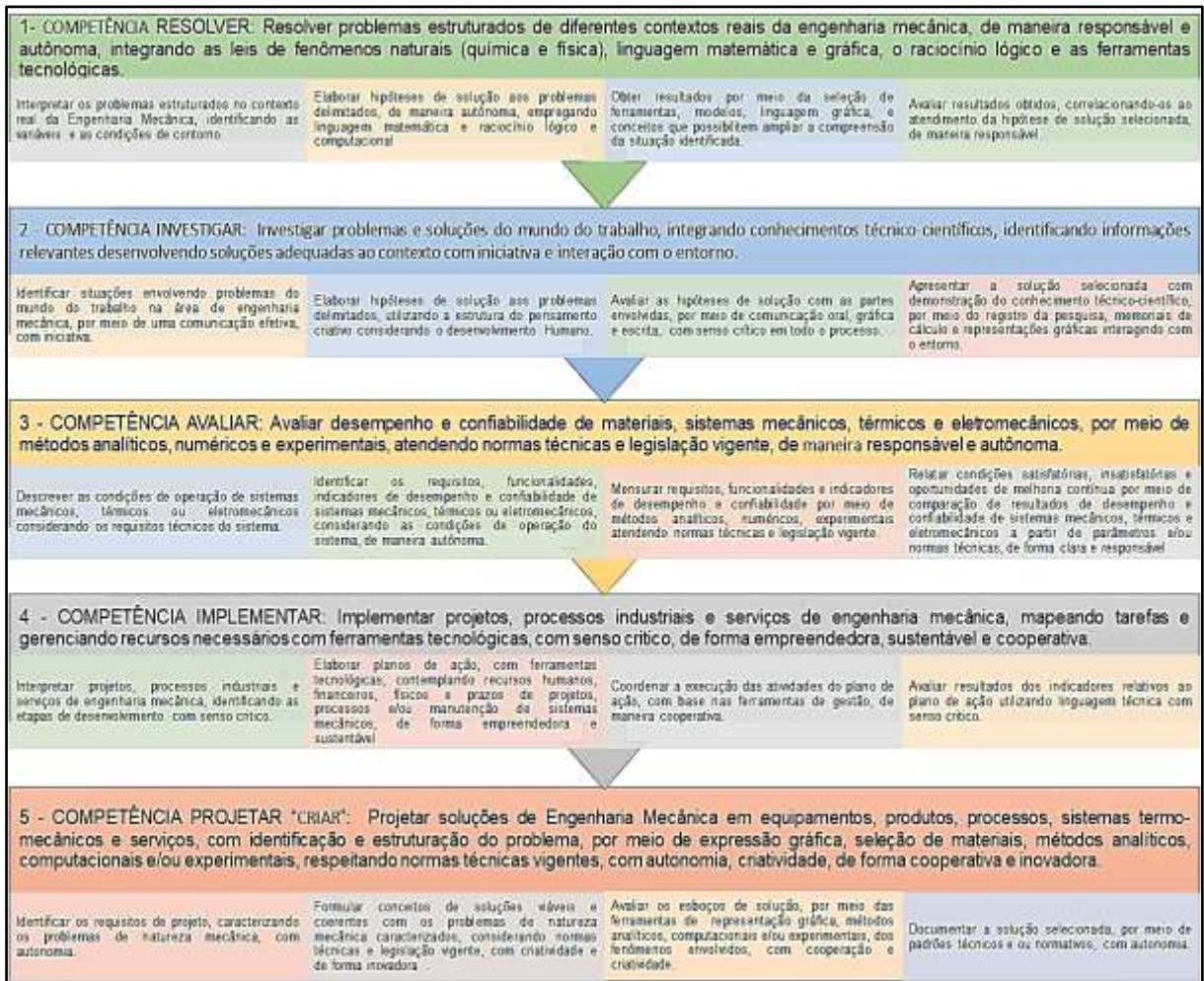
O egresso do curso de Engenharia Mecânica é um profissional capaz de desenvolver produtos, processos, sistemas e serviços mecânicos eficientes, respeitando os preceitos éticos e legais. Tal profissional se caracteriza por conceber, projetar e implementar processos de fabricação, processos térmicos e novos produtos de forma empreendedora e estratégica em prol do desenvolvimento e bem-estar social. Poderá atuar em ambientes industriais e de serviços, sendo capaz de: Projetar soluções no âmbito da engenharia xxxxx e suas interfaces tecnológicas de forma ágil, inovadora e sustentável, considerando aspectos de inovação, sustentabilidade, segurança, prazos e normas legais; Implementar projetos, processos e sistemas mecânicos, com senso crítico e cooperação; Avaliar desempenho e confiabilidade de materiais, sistemas mecânicos e térmicos, por meio de métodos analíticos, numéricos e experimentais, de maneira responsável.

Fonte: UTFPR (2022d, p. 40).

Vê-se um perfil de egresso finalizado, elaborado a partir das bases consultadas (Figura 17), considerando o *template* proposto nas oficinas de *design* de curso (Figura 16). Observa-se que o texto contempla a descrição das características do profissional formado no curso, os espaços em que ele poderá atuar, as qualificações e capacidades profissionais.

A segunda etapa da oficina para *design* de curso foi a construção das competências que deveriam considerar o que estabelece o perfil do egresso. O texto da escrita da competência contempla, necessariamente, as três dimensões do saber: o saber, o saber fazer e o saber ser, cabendo aos cursos a definição da quantidade de competências. A Figura 19 exemplifica as competências que foram elaboradas a partir do perfil do egresso estabelecido.

Figura 19 - Competências desenvolvidas ao longo do percurso formativo em um curso de Engenharia da UTFPR-PB



Fonte: UTFPR (2022d, p. 128).

Assim, ilustra-se as cinco competências de um curso de Engenharia da UTFPR-PB, elaboradas a partir do perfil do egresso. As duas primeiras competências, “resolver e investigar”, são denominadas de competências básicas, pois, envolvem as unidades curriculares básicas de áreas como, por exemplo, Matemática, Humanidades, Física e Química. Já as outras três “avaliar, implementar e projetar” são consideradas específicas do curso, direcionadas à área direta da atuação profissional. Percebe-se o alinhamento entre o texto do perfil do egresso e as competências pretendidas pelo curso. Após a escrita das competências, elaboraram-se os elementos da competência (abaixo da competência) que são as etapas ou o desdobramento da competência, ou seja, etapas que o estudante deverá atingir para alcançar a competência.

Em relação às dimensões do saber, o saber fazer e o saber ser, exigidas na escrita da competência, pode-se verificar a presença desses saberes, como exemplo, a competência 5 - Projetar soluções de Engenharia Mecânica em equipamentos, produtos, processos, sistemas termomecânicos e serviços com identificação e estruturação do problema, por meio de

expressão gráfica, seleção de materiais, métodos analíticos, computacionais e/ou experimentais, respeitando normas técnicas vigentes com autonomia, criatividade, de forma cooperativa e inovadora (UTFPR, 2022d). A exemplo:

Saber fazer: Projetar soluções de Engenharia Mecânica em equipamentos, produtos, processos, sistemas termomecânicos e serviços [...];

Saber: [...] com identificação e estruturação do problema, por meio de expressão gráfica, seleção de materiais, métodos analíticos, computacionais e/ou experimentais, respeitando normas técnicas vigentes [...];

Saber Ser: com autonomia, criatividade, de forma cooperativa e inovadora.

Na sequência das atividades realizadas na oficina de *design* de cursos, elencaram-se os conhecimentos estruturantes do curso, os quais são os grandes blocos de conhecimentos em que o curso está ancorado, sempre retomando o perfil do egresso. Posteriormente, distribuíram-se as disciplinas nas competências e seus respectivos elementos. Como continuação, foram definidos os temas de estudo das disciplinas e seus respectivos resultados de aprendizagem (RAs). O tema de estudo, de forma sintetizada, é a reorganização, em blocos, do conteúdo programático das disciplinas, tradicionalmente descrito como “lista de conteúdos”, por vezes, desalinhado entre si.

Já os resultados de aprendizagem são entendidos como o que se pretende que o estudante saiba ao final do trabalho com um determinado tema de estudo, ou seja, refere-se aos objetivos de aprendizagem. A partir destes, o docente elabora os indicadores de desempenho, que servem de balizadores para acompanhar a aprendizagem dos estudantes e para o encaminhamento da avaliação.

Vale enfatizar que, seguindo a metodologia proposta, ao final do trabalho com o bloco de disciplinas responsáveis por cada competência, é ofertada uma disciplina certificadora, que também pode ser chamada de Projeto Integrador. Essa disciplina tem como objetivo integrar os conhecimentos do respectivo bloco em uma ação prática, de contexto real, de maneira interdisciplinar, que pode se transformar numa disciplina extensionista, de acordo com proposta de curso.

Ao final do ano de 2020, representantes de todos os cursos de Engenharia, do curso de Administração e de Ciências Contábeis da UTFPR-PB haviam concluído as oficinas para *design* de curso de forma presencial. Os docentes representantes dos cursos de Licenciatura em Letras Português e Inglês, Licenciatura em Matemática, Tecnologia em Manutenção Industrial

e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas¹², do campus Pato Branco, realizaram as formações de forma remota devido à pandemia SARS-CoV-2 (Covid-19).

Após as etapas de formação, promovidas pela PROGRAD e pelo DEPEDUC, descritas no Quadro 7 “Descrição das atividades realizadas nas etapas de formação para *design* de cursos” (p. 68 deste texto), coube aos NDEs e/ou às comissões de reformulação curricular, assessorados pelos pedagogos e membros dos respectivos DEPED/NUENS, conduzirem a reformulação dos currículos dos cursos de graduação da UTFPR, em seus respectivos *campi*, considerando as normativas emanadas pelas instâncias superiores.

As ações descritas, os fóruns e as oficinas de *design* de cursos, consistiram em ações institucionais que impulsionam e/ou deram suporte à reformulação curricular. Ao findar o prazo estabelecido pela Resolução MEC/CNE/CES n.º 7/2018 (trata da curricularização da extensão) e pelo parecer CNE/CES 334/2019 (instituiu as orientações gerais para a construção das DCNs dos Cursos de Graduação do Brasil), a UTFPR-PB, ao final do ano de 2022, dos seus 13 cursos¹³, 12 haviam finalizado o PPC considerando as novas orientações legais.

Conforme se pode observar, o campus Pato Branco, UTFPR, possui apenas dois cursos de Licenciatura e esses atendem, também, legislações específicas para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Assim, diante do cenário, histórico e contextual apresentado, após uma breve síntese desta seção, no capítulo a seguir, adentra-se aos elementos históricos e conceituais de duas políticas curriculares para a educação superior, emanados pelo CNE, impulsionadores da reformulação curricular que ocorreu na UTFPR de 2018 a 2022.

3.4 Síntese do Capítulo

Neste capítulo, atendeu-se ao primeiro objetivo específico da pesquisa: “Identificar as transformações e as adaptações vivenciadas pela UTFPR, em diferentes contextos históricos, em consonância com os interesses de formação humana tecnológica para os modos de produção e relações de trabalho na sociedade capitalista brasileira”. Para isso, elencaram-se alguns elementos históricos e contextuais da UTFPR, considerando-se que essa instituição teve sua origem no ano de 1909, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices, na cidade de Curitiba,

¹² O curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas realizou a primeira etapa da formação em Curitiba, de forma presencial. Já as duas seguintes, foram realizadas de forma remota devido à pandemia Covid-19.

¹³ 1. Licenciatura em Matemática; 2. Licenciatura em Letras Português e Inglês; 3. Tecnologia em Manutenção Industrial; 4. Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; 5. Química; 6. Engenharia Mecânica; 7. Engenharia Elétrica; 8. Engenharia de Computação; 9. Engenharia Civil; 10. Engenharia Cartográfica e de Agrimensura; 11. Ciências Contábeis; 12. Agronomia; e 13. Administração.

Paraná, contexto histórico brasileiro da Velha República (1889 a 1930). Tais escolas foram criadas para que os filhos do proletariado aprendessem um ofício, oferecendo-lhes preparo para o trabalho.

Inicialmente, foram ofertados cursos de Alfaiataria, Marcenaria e Sapataria, no mesmo ano (1909) foram organizadas duas novas oficinas - Serralheiro Mecânico e Seleiro Tapeceiro - a partir das demandas do estado em que as escolas estavam inseridas, quando possível, consultadas as especialidades nas indústrias locais. Tais escolas procuravam contemplar, tanto as necessidades das crescentes indústrias nacionais e regionais, quanto disciplinar os filhos das classes trabalhadoras pelo trabalho. Destaca-se, também, que no ano de 1937, a Escola de Aprendizes Artífices foi transformada em Liceu Industrial do Paraná, sob o pressuposto de acompanhar as exigências do novo contexto do país, que demandava mão de obra mais qualificada para atender as demandas da indústria. Os Liceus foram instituídos para propagação do Ensino Profissional no Brasil.

No âmbito das transformações vivenciadas pela Instituição, focalizamos a transformação ocorrida no ano de 1942, quando os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais ou Escolas Técnicas. A partir disso, no estado do Paraná, passou a denominar-se Escola Técnica de Curitiba com a oferta de cursos como: alfaiataria, corte e costura, tipografia e encadernação, mecânica de máquinas, marcenaria, artes de couro, mecânica de automóveis, carpintaria, pintura, serralheria, alvenarias e revestimento.

Este capítulo também discorreu sobre a presença e influência da CBAI na Escola Técnica de Curitiba, resultado do acordo técnico realizado entre o Ministério da Educação, Saúde e o *Inter-American Educational Foundation Inc.*, no ano de 1943. Tal acordo contemplou, também, a criação de Comissão Especial para a aplicação do Programa de Cooperação Educacional entre os Estados Unidos da América. À vista desse acordo, no ano de 1946, foi criada a CBAI.

A CBAI compôs parte do projeto de americanização do continente, com o objetivo de que fosse adotado o chamado *American Way of Life*, tanto na América Latina, como posteriormente por todo o mundo. Essa comissão possuía doze pontos de atuação, descritos no Quadro 4, deste texto. Dentre esses pontos, os três primeiros foram: (i) Desenvolvimento de um programa de treinamento e aperfeiçoamento de professores, instrutores e administradores; (ii) Estudo e revisão do Programa de Ensino Industrial; e (iii) Preparo e aquisição de material didático.

Em outras palavras, nesses três pontos, visualiza-se elementos invólucros à dimensão do Desenvolvimento Profissional Docente e do currículo, como imprescindíveis à promoção do

desenvolvimento do ensino industrial no país. Logo, de um lado, especialistas dos EUA vieram para o Brasil e, de outro lado, professores e técnicos brasileiros foram aos EUA para realizarem treinamentos.

A partir dos autores utilizados como aporte, há a indicação de que a CBAI, no Brasil, influenciou os modelos de formação de professores no que tange à disseminação dos métodos e técnicas, baseados na racionalização científica na formação de professores e, conseqüentemente, no emprego de tais processos no trabalho docente. Refletimos, também, sobre os chamados Boletins da CBAI, publicações realizadas no período de 17 anos, de 1946 a 1963.

Com a reforma do Ensino Industrial, no ano de 1959, a instituição tornou-se Escola Técnica Federal do Paraná, autarquia mantida pelo Governo Federal. Com nova reformulação e adequação aos novos tempos, no ano de 1978, a escola é transformada em CEFET-PR, consolidando-se na dimensão de formação profissional para atuar na área empresarial/industrial. E, por nova mudança, no ano de 2005, o CEFET-PR é transformado em Universidade Tecnológica, a UTFPR.

Os diferentes momentos da sociedade brasileira demandaram perfis diferentes de homens e mulheres, para isso, o currículo constitui-se um instrumento para alcançar as objetividades formativas. Nota-se, no percurso histórico da UTFPR, a predominância da racionalidade técnica e o alinhamento aos pressupostos das teorias tradicionais do currículo, centrado em questões técnicas e processuais.

Na seqüência, apresentou-se a UTFPR, enquanto instituição multicampi que, em 2023, possui 12 *campi* no interior do estado do Paraná, um campus e a Reitoria na capital, Curitiba, totalizando 13 *campi*. Ademais, destaca-se a estrutura organizacional da UTFPR e as estruturas dos *campi*. Após o contexto histórico da UTFPR, descrevem-se as ações institucionalizadas para subsidiar os cursos de graduação para a reformulação dos PPCs, em atendimento à legislação vigente.

A seguir, apresentaram-se as atividades realizadas nas etapas das oficinas de *design* de cursos. Destacou-se que a escrita do perfil do egresso é a parte inicial da escrita do PPC e de onde se desdobra a escrita das demais partes. A título de exemplo, demonstrou-se como foi realizada a escrita do perfil do egresso de um curso de Engenharia da UTFPR-PB e como, a partir deste, escreveram-se as competências do curso. Por fim, indicou-se a temática do capítulo seguinte, ou seja, elementos históricos e conceituais de duas políticas curriculares para a educação superior, emanados pelo CNE, impulsionadores da reformulação curricular que ocorreu na UTFPR de 2018 a 2022.

4 POLÍTICAS ORIENTADORAS DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UTFPR NO PERÍODO DE 2018 A 2022

Este capítulo atende ao segundo objetivo da pesquisa: “Identificar os documentos impulsionadores da reformulação curricular dos PPCs de graduação da UTFPR, no período de 2018 a 2022”. Para isso, inicialmente, apresenta-se o que é preconizado, bem como elementos históricos e contextuais de duas políticas curriculares para a educação superior, emanados do CNE, impulsionadores da reformulação curricular que ocorreu na UTFPR de 2018 a 2022, a saber: (i) o Parecer CNE/CES n.º 334/2019, que institui as Orientações para a Construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Graduação do Brasil; e (ii) a Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, do MEC/CNE/CES, publicada no Diário Oficial da União n.º 243, de 19 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Também discorre sobre os desdobramentos de ambas no contexto da UTFPR.

4.1 Orientações Gerais para a Construção das DCNs para os Cursos de Graduação Brasileiros

Segundo posição do CNE/CES, as diretrizes curriculares são as orientações para a elaboração dos currículos que devem ser, necessariamente, respeitadas por todas as Instituições de Educação Superior (Brasil, 1997b), pois estabelecem um conjunto de competências pretendidas aos egressos dos cursos de graduação do país. Tais orientações são prescritas no âmbito do CNE, conselho criado pelo Decreto n.º 19.850, 11 de abril de 1931, órgão consultivo, então vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, para “assumptos relativos ao ensino” (Brasil, 1931, on-line).

Já o atual CNE, vinculado ao MEC, foi instituído pela Lei n.º 9.131, 25 de novembro de 1995, e é formado pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pela Câmara de Educação Superior (CES), cada uma delas, composta por doze conselheiros, com mandatos de quatro anos (renováveis por mais quatro), com a missão de buscar alternativas e mecanismos institucionais que assegurem “[...] a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade”. As atribuições do CNE são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério da Educação, para a formulação e avaliação das políticas nacionais de educação, zelando pela qualidade do ensino, pelo cumprimento da

legislação educacional e garantindo, também, a participação da sociedade no aprimoramento da educação no Brasil (Brasil, 2018a, on-line).

O Conselho Pleno agrega todos os conselheiros que compõem as duas Câmaras, CES e CEB, tanto o Conselho Pleno, quanto as Câmaras exercem as atribuições descritas na Lei n.º 9.131/95, de forma autônoma e, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno (Brasil, 2018a). Ao estabelecer as atribuições da Câmara de Educação Superior, o artigo 9º, parágrafo 2º, letra “c”, contempla: “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto” (Brasil, 1995, on-line). No ano seguinte, a LDB n.º 9.394/96, contemplou o estabelecimento de diretrizes gerais para a elaboração dos currículos dos cursos de graduação do Brasil.

As primeiras orientações gerais para a construção das Diretrizes dos Cursos de Graduação, no Brasil, são datadas de 3 de dezembro de 1997, por meio do parecer CNE/CES n.º 776/97, substituindo os currículos mínimos, estabelecidos pela LDB n.º 4.024 de 1961 (art. 9º) e pela Lei de Reforma Universitária n.º 5.540 de 1968 (Art. 26), com a alegação de serem excessivamente rígidos. Essa rigidez limitava às Instituições de Educação Superior à liberdade para organizarem suas atividades de ensino, pois, apesar de ter assegurado maior semelhança entre os cursos de diferentes instituições, o currículo mínimo se revelou ineficaz e não alcançou a qualidade almejada, além de desestimular a inovação e a diversificação da formação ofertada (Brasil, 1997b).

No entanto, em uma sociedade com grandes diferenças culturais e socioeconômicas, “[...] a definição de um currículo mínimo – ou de qualquer cultura normatizadora – não é uma decisão inocente e neutra para as diferentes coletividades sociais” (Sacristán, 2000, p. 111). As DCNs, ao contrário dos currículos mínimos, objetivavam orientar as Instituições de Educação Superior a construir seus projetos pedagógicos, porém, sem que perdessem a autonomia para decidir o que ensinar, como e quando.

O relato do Parecer CNE/CES n.º 776/97, que instituiu a primeira orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, tramitou na CES do CNE, sob o processo n.º 23001.000017/98-11 e teve como relatores os conselheiros, Carlos Alberto Serpa de Oliveira, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice R. Durham, Jacques Velloso e Yugo Okida. No relato, os conselheiros indicaram que as diretrizes curriculares deveriam contemplar elementos fundamentais de cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, para que fosse desenvolvida no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Também deveriam observar a tendência nos países desenvolvidos de redução do tempo da graduação, além da promoção de formas de aprendizagem pautadas na

redução da evasão, implementação de programas de iniciação científica, bem como a inclusão de questões éticas e humanísticas para a promoção nos estudantes de atitudes e valores orientados para a cidadania (Brasil, 1997b).

Nesse parecer indica-se, ainda, que os cursos de graduação precisavam ser conduzidos por diretrizes curriculares, para superar os meros instrumentos de transmissão de conhecimento e de informações, com sólida formação básica, visando à preparação para enfrentar os desafios das céleres transformações da sociedade e do mercado de trabalho (Brasil, 1997b). À vista disso, são enfatizados oito aspectos na elaboração das propostas das diretrizes curriculares, conforme ilustra o Quadro 9.

Quadro 9 - Aspectos a serem considerados na elaboração das propostas das DCNs dos cursos de graduação brasileiros, preconizados no Parecer CNE/CES n.º 776/97

1	Assegurar, às instituições de ensino superior, ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas.
2	Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino e aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdo específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos.
3	Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação.
4	Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.
5	Estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno.
6	Encorajar o reconhecimento de habilidades, competências e conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, inclusive os que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada.
7	Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão.
8	Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Fonte: Autoria própria (2023).

Esses oito aspectos a serem considerados na elaboração das propostas das DCNs dos cursos de graduação brasileiros, de acordo com o Parecer CNE/CES n.º 776/97, fazem referência: à liberdade na composição da carga horária; preocupação com o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação; sólida formação geral, permitindo diferentes tipos de formação e habilitações em um mesmo programa; práticas promotoras de autonomia profissional e intelectual do aluno; **valorização de habilidades, competências e**

conhecimentos adquiridos fora do ambiente acadêmico; articulação entre teoria e prática e; avaliações periódicas como forma de orientar o desenvolvimento das atividades didáticas. Esse documento constitui-se um avanço no que tange aos currículos dos cursos de graduação, pois garantem maior autonomia, em relação aos currículos mínimos. Além disso, percebe-se, ainda em 1997, a preocupação com cargas horárias excessivas dos cursos.

Essas orientações constituem-se referências para a construção das DCNs dos cursos de graduação no país. Tais orientações, emanadas da CES/CNE, emergem em contexto de grandes mudanças na educação superior, impulsionadas pela criação do CNE e pela homologação da LDB e, de modo geral, visam a aproximar a formação profissional às demandas econômicas e sociais.

Considerando as orientações emanadas pelo CNE/CES n.º 776/97, em 10 de dezembro de 1997, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu), lança o Edital n.º 4 convocando as “[...] Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC” (Brasil, 1997b, on-line). O objetivo da chamada foi reforçar as discussões, oportunizando a participação da comunidade interessada, de diferentes segmentos sociais e institucionais, legitimando, dessa forma, o processo de discussão.

Consoante ao referido edital, as DCNs serviriam de referência para as Instituições de Educação Superior na construção e organização de currículos plenos mais flexíveis, “[...] privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas”. Contemplando, ainda, a “[...] denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade” (Brasil, 1997b, on-line).

Para subsidiar as discussões, o Edital n.º 4/97, propôs as seguintes orientações básicas: “a) **Perfil desejado do formando;** b) **Competências e habilidades desejadas;** c) Conteúdos curriculares; d) Duração dos cursos; e) Estruturação modular dos cursos; f) Estágios e atividades complementares; e, g) Conexão com a avaliação institucional”. O referido edital sugeriu a integração das IES com as sociedades científicas, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e demais setores envolvidos para que fossem garantidas Diretrizes Curriculares articuladas tanto para as reformas necessárias à estrutura da oferta de cursos de graduação, quanto aos perfis profissionais demandados pela sociedade (Brasil, 1997a, grifo nosso).

Conforme preconizado no Edital n.º 4/97, as DCNs devem garantir maior autonomia às IES na definição dos seus cursos, substituindo os currículos mínimos por linhas gerais

definidoras das competências e habilidades. Com isso, pretende-se desenvolver e almejar um modelo que se adapte “[...] às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho” (Brasil, 1997a, on-line).

De acordo com o Parecer CNE/CES 67/2003, a ação encaminhada no Edital n.º 4/97 legitimou as propostas da SESu/MEC, pois houve grande participação dos diversos segmentos institucionais, com importantes contribuições da sociedade, das universidades, das faculdades, das organizações profissionais, da comunidade acadêmica e científica, como também a “[...] ampla participação dos setores públicos e privados em seminários, fóruns e encontros de debates” (Brasil, 2003a, p. 4). As proposições foram encaminhadas à SESu/MEC, agrupadas em áreas do conhecimento, considerando o critério utilizado pela CAPES, então emitidas e homologadas as DCNs dos cursos de graduação, pela CES do CNE.

Outrossim, em 2014, por meio do Termo de Referência n.º 6¹⁴ - para contratação de consultoria na modalidade produto, vinculado ao projeto CNE/UNESCO – 914BRZ1144.3 - Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade, realizou-se consultoria especializada para elaboração de estudos analíticos, para subsidiar a CES do CNE. Assim, “[...] na proposição de medidas que assegurem a mobilidade e a cooperação técnica e acadêmica, bem como a integração nacional e internacional de instituições de Educação Superior” (Brasil, 2014b, p. 1).

Após o processo seletivo (Termo de Referência n.º 6/2014), o consultor contratado foi Abílio Afonso Baeta Neves¹⁵. Dessa consultoria, resultaram três documentos: 1. Estudo sobre as DCNs aprovadas pelo CNE, especialmente quanto ao caráter inovador e transformador, levando em conta o processo de mobilização e interação com as demandas das áreas ou setores

¹⁴ Por ter dificuldade em obter informações sobre essa consultoria, no dia 21 de março encaminhei e-mail para a Secretaria Executiva do CNE (CneSe@mec.gov.br), respondido já no dia seguinte com as respostas e com o Termo de referência n.º 6/2014 para contratação de consultoria na modalidade produto, anexado. Sendo possível, portanto, obter mais informações.

¹⁵ Graduado em Ciências Sociais Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Doutor em Ciência Política. Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Antropologia Política e Sociologia. Diretor Presidente e Diretor Científico da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio Grande do Sul/ FAPERGS. Presidente do Instituto Cultural Brasil Alemanha-ICBA Porto Alegre, Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRGS. Presidente do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação. Consultor da Secretaria de Educação Superior do MEC – Programa de Captação das Instituições Federais de Ensino Superior, em negociação com o Banco Interamericano de Desenvolvimento- BID. Secretário da Regional Sul da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. Secretário de Educação Superior do MEC. Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC. Coordenador do Diálogo Brasil-Alemanha (Diálogo entre Sociedades Civas). Presidente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul. Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Academia Brasileira de Ciências, 2022).

(Neves, 2014a); 2. Diagnóstico do impacto das DCNs, considerando o processo de implantação institucional, o procedimento de avaliação institucional e de avaliação externa realizada pelo INEP, destinados às diretrizes, incluindo a proposição de inovação das atuais DCNs (Neves, 2014b); 3. Documento técnico contendo estudo de caráter analítico dos dados e contribuições recebidos do seminário, realizado com presença dos atores referentes ao processo de mobilização, organização, definição, implantação e dinâmica de transformação das DCNs, a fim de subsidiar a CES/CNE nas alterações e inovações a serem propostas (Neves, 2014c).

O primeiro documento afirma que as DCNs deveriam colaborar com a valorização das iniciativas das IES, aproximando o “[...] processo **de formação das novas gerações de profissionais às demandas do desenvolvimento econômico e social em meio ao processo de globalização e de afirmação da sociedade do conhecimento**”. Segundo o autor, os resultados não eram animadores, chegando a “[...] hora de uma reflexão sistemática e abrangente sobre os fatores que limitam seu impacto transformador e de construção de novas estratégias que acelerem a modernização do nosso ensino de graduação” (Neves, 2014a, p. 2, grifo nosso).

O segundo documento reforça que o processo de “[...] **construção inovadora dos currículos envolve o esforço institucional** de compreender as mudanças por que passa o mercado de trabalho, as expectativas dos jovens e a trajetória de seus egressos” (Neves, 2014b, p. 28, grifo nosso) e que para a construção de um Sistema de Ensino Superior moderno e proativo no processo de transformações é necessário superar os “[...] desajustes entre o espírito dos documentos doutrinários e a prática dos órgãos de supervisão e avaliação das IES”. O documento evidencia que as instituições públicas deveriam protagonizar as transformações e modernização do ensino de graduação e a preocupação com maior “[...] entrosamento entre a formação e as necessidades do processo de desenvolvimento do país” (Neves, 2014b, p. 26).

Já o terceiro documento traz o resultado da reunião de trabalho, realizada na Universidade de São Paulo, em 12 de maio de 2015, com a participação de representantes de três universidades estaduais paulistas (Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de *Campinas* e Universidade Estadual Paulista), da Universidade Mackenzie, do Instituto de Ensino e Pesquisa e da Universidade de Fortaleza. Também houve a participação da presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a professora Helena Nader e o vice-presidente da Academia Brasileira de Ciências, professor Luiz Davidovich. Na reunião, foram apresentados os dois relatórios elaborados pela consultoria contratada pelo projeto CNE/UNESCO – 914BRZ1144.3 (Neves 2014a).

A partir do estudo e reflexão sobre os documentos, o grupo apresentou sugestões para subsidiar o CNE/CES na decisão de revisão e reformulação das Diretrizes Curriculares

Nacionais. Dentre as sugestões, destacaram-se: (i) a urgência e a condição impostergável do debate sobre a situação do ensino de graduação no Brasil; (ii) a necessidade de se construir um sistema de ensino que, efetivamente, contribuísse para a transformação econômica, como incremento da produtividade e da competitividade, que supõe agregação de valor, portanto, conhecimento aos bens e serviços produzidos (Neves, 2014c); (iii) a inclusão social e a democratização do acesso à educação superior **exigem revisão da estrutura curricular** das IES; (iv) as novas DCNs possibilitam a diversidade de experimentação, de modo que “[...] estimulem cursos com ‘vários percursos’ e reinaugurem o debate sobre a reforma da estrutura das IES no Brasil”; e (v) deve haver “[...] maior interesse por informação qualificada sobre os estudantes, o mercado e outras experiências que ajudem nos processos de reflexão e de construção dos currículos em bases modernas” (Neves, 2014c, p. 12).

Tais documentos serviram de subsídio para a construção do Parecer CNE/CES n.º 334/2019, instituindo novas (segundas) Orientações às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores, no ano de 2019. Com o Processo n.º 23001.000068/2013-15 do CNE/CES, a Comissão, designada para sua elaboração, foi composta por Antônio de Araújo Freitas Júnior (Presidente), Luiz Roberto Liza Curi (Relator) e Francisco César de Sá Barreto (Brasil, 2019a).

Para a construção das orientações às DCNs, o CNE/CES recebeu contribuição de várias entidades empregadoras e educacionais, além do apoio de especialistas e associações de diversas áreas. Também houve colaboração da Confederação Nacional da Indústria (CNI), por meio do Movimento Empresarial pela Inovação (MEI) que, por sua vez, instituiu grupos de trabalho com acadêmicos, especialistas e empresários. Paralelamente, houve também a participação das seguintes entidades: Associação Brasileira de Educação em Engenharia (ABENGE), Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV), Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CONFEA), Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD), do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FORPROP). Além disso, houve mobilização de Instituições de Educação Superior, coordenadores de cursos, docentes, empresários, especialistas, estudantes e outros conselhos profissionais (Brasil, 2019a, p. 1).

Houve, ainda, apoio da Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação. Já a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Fundação Fulbright deram suporte, por meio de projetos e financiamentos “[...] com a realização de visitas monitoradas aos melhores centros de formação dos EUA, como a Yale University, a University of Illinois e o Massachusetts Institute of Technology (MIT)” (Brasil, 2019a, p. 1).

A atualização das DCNs já era esperada pelas Instituições de Educação Superior, como também por lideranças empresariais, destacando a preocupação com “[...] os processos de inovação e com a necessidade de atualizar a formação para o emprego” (Brasil, 2019a, p. 2). Ademais, o relatório da comissão que aprova as DCNs destaca a baixa competitividade e a falta de inovação incorporada à indústria brasileira em relação ao mercado internacional. Elementos relacionados ao ingresso e à permanência dos estudantes nas instituições, também são enfatizados.

Por isso, as Orientações às Diretrizes Curriculares Nacionais propõem uma nova organização institucional ao currículo, **com a superação do ensino tradicional e das formas obsoletas de ensinar**. Propõem a pesquisa e a extensão como meios de aprendizagem e indicam a inserção de metodologias ativas, aumento de atividades práticas e o repensar dos processos de avaliação, com relevância para a aprendizagem dos estudantes. Além de manter a centralidade no **desenvolvimento de competências esperadas**, as orientações às DCNs incluem recursos de apoio à formação do egresso para que ele enfrente os desafios da profissão, pensando a sua inserção social e nos aspectos da economia (Brasil, 2019a).

O Parecer CNE/CES n.º 334/2019, aprovado em 8 de maio de 2019, que institui as Orientações para a Construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), para os Cursos de Graduação do Brasil, estabelecia, inicialmente, o prazo de três anos para a implantação - a partir da data da publicação (Brasil, 2019a). No entanto, o prazo para essa adequação foi prorrogado, sendo adicionado um ano, por meio do Parecer CNE/CES n.º 498/2020, aprovado em 6 de agosto de 2021, tendo em vista a necessidade de reorganização “[...] do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19” (Brasil, 2020).

Por conseguinte, a partir desses pareceres, as Instituições de Educação Superior são provocadas, por força de lei, a atualizarem seus PPCs. De acordo com as Orientações à construção das DCNs para os Cursos de Graduação, no Brasil, os currículos dos cursos superiores devem contemplar os seguintes elementos: a) perfil dos egressos; b) competências esperadas do egresso; c) organização do curso de graduação; d) avaliação das atividades; e) corpo docente; e, f) disposições finais e transitórias (Brasil, 2019a).

Conseqüentemente, os currículos dos cursos superiores brasileiros devem seguir essa estrutura que, em consoante com o documento em tela, possui conseqüências esperadas, dentre elas, a de dar maior relevância ao debate sobre temas estratégicos relativos à forma de organização curricular e não apenas aos conteúdos (Brasil, 2019a). Ainda, conforme o aludido

parecer, tais fatores constituintes do currículo devem ser abordados de forma ampla, flexível e geral, logo, o perfil do egresso deve contemplar as características:

Desenvolvimento da atitude crítica, da capacidade reflexiva, da criatividade e do senso ético; A aptidão para a pesquisa, sendo capaz de desenvolver, adaptar e utilizar novas tecnologias, com atuação inovadora e empreendedora; Capacidade de reconhecer as necessidades dos usuários e do seu meio de atuação profissional, analisando problemas e formulando questões a partir dessas necessidades, bem como as oportunidades de melhoria de projetos e de adoção de soluções criativas; A adoção de uma perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar em sua prática; A consideração dos aspectos globais, políticos, econômicos, sociais e ambientais de sua prática; A atuação isenta de qualquer tipo de discriminação; e O comprometimento com a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável (Brasil, 2019a, p. 7-8).

Em relação à organização do currículo por competências, o Parecer CNE/CES n.º 334/2019, indica que as competências esperadas dos egressos devem estar organizadas em básicas, pessoais e profissionais. As competências básicas contemplam a capacidade de aprender a aprender, de comunicar-se de forma verbal e escrita, com qualidade e o domínio de línguas estrangeiras. As competências pessoais possibilitam que o egresso realize de forma exitosa as diferentes funções da vida, atuando de forma responsável, com domínio de sentimentos e tensões profissionais, argumentar criticamente e a ter capacidade analítica (Brasil, 2019a, p. 8).

Por sua vez, as competências profissionais asseguram o cumprimento de tarefas e responsabilidades no exercício da profissão. Ainda, o documento acrescenta que as competências devem envolver a dimensão do raciocínio, os processos cognitivos, os valores pessoais, julgamento e comunicação, aplicados à resolução dos diferentes tipos de problemas existentes (Brasil, 2019a, p. 8).

Em relação à organização dos projetos de curso de graduação, as novas orientações estabelecem que as DCNs devem obedecer ao número de horas e aos períodos de integralização referenciados em decisões e pareceres da CES/CNE. Ademais, os cursos podem ser organizados por disciplinas, blocos, temas ou eixos de conteúdo, atividades práticas laboratoriais e reais, de atividades de extensão e pesquisa, dentre outras. Desse modo, a carga horária e o tempo de integralização devem estar alinhados ao perfil do egresso e às competências estabelecidas (Brasil, 2019a).

Conforme o Art. 7º do Parecer ora mencionado, as DCNs devem prever que o Projeto Pedagógico do Curso indique com clareza, no mínimo, os seguintes aspectos:

As políticas institucionais de organização curricular, de extensão, de aprendizado, de pesquisa e de avaliação; O perfil do egresso; As competências que o egresso deve desenvolver no curso, tanto as de caráter geral como as específicas, alinhadas ao perfil do egresso; As atividades e os respectivos conteúdos necessários ao desenvolvimento

de cada uma das competências estabelecidas para o egresso; As principais atividades de ensino-aprendizagem, básicas, específicas, integradas à pesquisa e à extensão, incluindo aquelas de natureza prática, entre outras, necessárias ao desenvolvimento de cada uma das competências estabelecidas para o egresso; As atividades complementares alinhadas ao perfil do egresso e às competências estabelecidas; O trabalho de conclusão de curso ou a atividade final de estímulo ao aprendizado, que devem ser agregados aos conteúdos do curso; O estágio curricular supervisionado e o conjunto de atividades práticas relacionadas ao aprendizado; A sistemática de avaliação das atividades desenvolvidas pelos estudantes, incluindo a avaliação dos egressos; O processo de autoavaliação e a avaliação institucional do curso; O regime acadêmico de oferta e a duração do curso; O sistema de gestão da aprendizagem, incluindo os instrumentos de avaliação das competências desenvolvidas e os respectivos conteúdos, os processos de diagnóstico e elaboração de planos de ação para a melhoria da aprendizagem, especificando as responsabilidades e governança do processo (Brasil, 2019a, p. 9-10).

As novas orientações estabelecem que devem estar presentes:

(i) adoção de metodologias para a aprendizagem ativa, com aprendizagem centrada no estudante; (ii) atividades que envolvam a teoria, a prática e o contexto de sua aplicação, incluindo as ações de integração empresa-escola e as que são necessárias para o desenvolvimento das competências previstas; (iii) incentivo às atividades acadêmicas de síntese dos conteúdos, de integração dos conhecimentos e de articulação de competências; (iv) acompanhamento dos egressos do curso; (v) maneiras de desenvolver as ações de interação entre o aprendizado e a pesquisa e extensão; (vi) fomento ao trabalho individual e em grupo discente; (vii) implementação de atividades que promovam a integração e a interdisciplinaridade alinhadas ao eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões técnicas, científicas, econômicas, sociais, ambientais e éticas; e (viii) interação, quando possível, das atividades de pesquisa e da pós graduação, quando houver, com as do aprendizado dos conteúdos do curso o (Brasil, 2019a, p. 10).

Ainda, recomenda a “[...] formação de comitês ou conselhos com a participação de instituições ligadas ao mundo do trabalho, a fim de que estas contribuam nos debates sobre as demandas do mercado e da sociedade para melhor definição do perfil do egresso” (Brasil, 2019a, p. 10). Ao abordar a dimensão do processo de organização das atividades do curso, indica que as DCNs “[...] devem prever que as atividades do curso sejam organizadas a partir de blocos ou eixos capazes de expressar temas de aprendizagem relacionados às áreas básicas, específicas, práticas, interdisciplinares e transdisciplinares ao curso” (Brasil, 2019a, p. 11), que devem prever práticas reais de aprendizagem, estimulando a articulação entre as disciplinas e o ambiente profissional, de forma integrada, visando à aproximação dos estudantes com o mundo do trabalho, além da interação entre a instituição e o campo de atuação dos egressos. Além disso, indica que as atividades complementares devem estar relacionadas à inovação, às novas tecnologias de informação, ao ensino-aprendizado e à ampliação de atividades interdisciplinares Brasil (2019a, p. 11).

No que concerne à dimensão da avaliação, as DCNs devem “[...] caracterizar as atividades de avaliação dos alunos dos cursos como um reforço à aprendizagem e ao

desempenho dos estudantes e dos egressos, de modo que estimule o compromisso de discentes e docentes com o processo de formação e suas consequências” (Brasil, 2019a, p. 11). Enfatizam a avaliação da aprendizagem contínua e indissociável das atividades acadêmicas, diversificadas e adequadas às etapas e às atividades do curso. As DCNs “[...] devem estimular a avaliação final e integradora dos conteúdos do curso de forma que demonstre, por parte do discente, a capacidade de articulação das competências inerentes à sua formação”. Também, pressupõem a previsão sistemática de avaliação do egresso, no mínimo nos primeiros cinco anos (Brasil, 2019a, p. 12).

Ao abordar a dimensão docente, o Parecer CNE/CES n.º 334/2019 estabelece que as DCNs devem estimular a presença de “[...] profissionais academicamente titulados e qualificados, bem como de profissionais não vinculados à academia, com notória competência na área” (Brasil, 2019a, p. 12). Devem ser previstos **Programas de Formação e Desenvolvimento Docente, objetivando a valorização da atividade de aprendizagem**, a participação permanente no desenvolvimento das políticas de organização curricular e do PPC e a aplicação de metodologias de aprendizagem ativas, baseadas em contextos reais, interdisciplinares, de pesquisa e extensão, comprometidas com o desenvolvimento das competências desejadas para os egressos (Brasil, 2019a).

Nas disposições finais e transitórias, o Parecer indica que a implantação e o desenvolvimento das DCNs devem ser acompanhados, monitorados e avaliados pelas IES, “[...] bem como nos processos externos de avaliação e regulação conduzidos pelo Ministério da Educação, visando o aperfeiçoamento curricular contínuo” (Brasil, 2019a, p. 13), cabendo ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) definir novo instrumento de avaliação dos cursos em consoante com a nova legislação.

Vinte e dois anos separam o Parecer CNE/CES n.º 776/97 do Parecer CNE/CES n.º 334/2019 e ao compararmos esses dois documentos orientadores das DCNs, identificamos, no último, maior detalhamento nos elementos orientadores para a construção e organização do currículo, com notáveis alterações. Dentre elas, destacamos a preocupação com: (i) os processos de ensino e aprendizagem; (ii) a avaliação da aprendizagem; (iii) a necessidade de relacionar as atividades do curso com a atuação e inserção profissional; (iv) a relação entre teoria e prática; e (v) o alinhamento entre as atividades curriculares e conteúdos com o desenvolvimento do perfil do egresso e competências estabelecidas.

Destaca-se, também, a preocupação com a gestão da aprendizagem, com os processos avaliativos e com os instrumentos de avaliação como parte do processo de desenvolvimento dos estudantes, a indicação da adoção de metodologias ativas e colaborativas, centradas na

aprendizagem dos estudantes, a interdisciplinaridade e a previsão de Programas de Formação e Desenvolvimento Docente. Ainda, no Art. 18º do Parecer CNE/CES n.º 334/2019 preconiza-se que as DCNs devem prever a existência institucional de Programa de Formação e Desenvolvimento Docente, priorizando os seguintes objetivos:

1. Valorização da atividade de aprendizagem;
2. Participação permanente no desenvolvimento das políticas de organização curricular e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e;
3. Aplicação de metodologias de aprendizagem ativa, a partir de práticas reais, interdisciplinares, de pesquisa e extensão, visando assumir maior compromisso com o desenvolvimento das competências desejadas para os egressos (Brasil, 2019a).

As orientações das DCNs, de 1997, indicavam, de forma muito sutil, a preocupação com os processos de ensino e aprendizagem, com processos avaliativos e com a relação entre teoria e prática. Já as orientações de 2019 indicam fortemente a necessidade de os PPCs dos cursos deixarem explícito como o perfil do egresso e as competências do curso serão alcançadas, dando protagonismo às questões metodológicas.

4.1.1 A UTFPR e a revisão das diretrizes institucionais para adequação ao Parecer CNE/CES 334/2019

Considerando o que preconiza o Parecer CNE/CES n.º 334/2019, a UTFPR inicia o movimento de revisão das diretrizes internas para subsidiar a reformulação dos PPCs, em atendimento à legislação nacional. Dessa forma, a Resolução n.º 90/2018 - COGEP que continha as diretrizes para os cursos de graduação precisou ser atualizada.

À vista disso, a UTFPR, por meio da Portaria de Pessoal GABIR/UTFPR n.º 538, de 1 de abril de 2021 (e suas atualizações GABIR/UTFPR n.º 2052, de 29 de novembro de 2021 e GABIR/UTFPR n.º 135, de 1 de fevereiro de 2022), nomeou uma comissão para revisão das Diretrizes e Regulamentos Institucionais da área de Ensino de Graduação à luz das Diretrizes Nacionais (UTFPR, 2021b). A Comissão desenvolveu o trabalho com o intuito de adequar os documentos institucionais às diretrizes e demais legislações nacionais vigentes, porém, respeitando a identidade institucional da UTFPR expressa em seu Estatuto, Regimento Geral e no PDI.

A proposta de atualização das DCNs institucionais foi desenvolvida pela Comissão e apresentada à PROGRAD e às DIRGRADs dos *campi*. Em seguida, foi encaminhado o documento para análise e discussão pela comunidade universitária, após essas contribuições, a

Comissão reavaliou a proposta inicial, acatando ou refutando sugestões, considerando, sempre, a legislação vigente. Dessa forma, chegou-se à Resolução n.º 142/2022 - COGEP, que revogou a Resolução n.º 90/2018 - COGEP.

Durante as discussões sobre a reformulação das DCNs institucionais, no âmbito dos coletivos dos cursos, NDEs e/ou das comissões nomeadas para conduzir o processo de reformulação curricular, a questão epistemológica da abordagem curricular por competências apareceu como elemento causador de desconforto e inquietude para alguns coletivos de docentes, principalmente para os docentes pertencentes às Ciências Humanas. Tais inquietudes ocorreram, principalmente, durante as etapas de formação para *design* de curso ofertadas pela UTFPR, gerando debates calorosos. Os argumentos elencados por alguns docentes faziam referência às contradições históricas existentes no referido modelo, pela sua origem no sistema de produção fabril e sua transposição para a educação (dada relevância, tais questões serão tratadas com maior profundidade mais adiante, neste texto).

Por conseguinte, a comissão, em seu relatório de encaminhamento da proposta de novas diretrizes, afirmou que, em consulta às DCNs, ainda vigentes, em todos os cursos (Bacharelados, Licenciaturas e Tecnologias), ofertados pela UTFPR, já havia a exigência de constar nos PPCs as competências esperadas dos egressos dos cursos, ou seja, a proposição de organização curricular por competências, não é algo, necessariamente, novo trazido pelo Parecer CNE/CES n.º 334/2019. Isso demonstra que as regulamentações da UTFPR já possuíam o alinhamento a esse modelo de organização curricular.

Após discussões nos *campi*, da UTFPR, passando pelos conselhos especializados, como também pelo Conselho Universitário (COUNI), foram aprovadas as novas diretrizes para os cursos de graduação da UTFPR, Resolução COGEP/UTFPR n.º 142, de 25 de fevereiro de 2022, que “[...] dispõe sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação regulares da Universidade Tecnológica Federal do Paraná”, revogando, portanto, a Resolução n.º 90/2018 - COGEP (UTFPR, 2022a, p. 1). Essa Resolução considera os documentos citados no Quadro 6 “Documentos que subsidiam a reformulação dos currículos dos cursos de graduação da UTFPR”, p. 66, deste texto.

A Resolução COGEP/UTFPR n.º 142/2022 está em consonância com o texto do Parecer CNE/CES 334/2019, estabelecendo que as competências devem envolver raciocínio, processos cognitivos, valores pessoais, julgamento e comunicação, aplicados à resolução de diversos tipos de problemas, dividindo-as em: competências básicas, comuns, pessoais e profissionais. As competências básicas são consideradas “[...] aquelas com que cada um constrói sua

aprendizagem, bem como a capacidade de aprender a aprender, a comunicação verbal, a comunicação escrita e o domínio de línguas estrangeiras” (UTFPR, 2022a, p. 8).

Já as competências comuns podem ser denominadas de sinérgicas ou compartilhadas, envolvem os saberes teóricos, práticos e atitudinais, adotados por mais de um curso ou campus da UTFPR, visando à mobilidade acadêmica e o aproveitamento de recursos. Por competências pessoais entende-se aquelas que permitem realizar com êxito as diferentes funções da vida, como atuar com responsabilidade, dominar sentimentos e tensões profissionais, ter argumentação crítica e a capacidade analítica. E as competências profissionais são entendidas como as que asseguram o cumprimento de tarefas e responsabilidades no exercício da profissão (UTFPR, 2022a).

Além das competências básicas, pessoais e profissionais, preconizadas no Parecer CNE/CES 334/2019, a UTFPR, por sua vez, este insere também as competências comuns. Para a Resolução COGEP/UTFPR, n.º 142/2022, nos PPCs dos cursos de graduação regulares da UTFPR, as competências comuns devem dar ênfase à vivência dos estudantes com os problemas reais da sociedade, especialmente, os relacionados ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e global, ao desenvolvimento e aplicação da tecnologia, à educação e a busca de alternativas inovadoras para a resolução de problemas sociais e técnicos.

Os PPCs devem ser organizados a partir de um conjunto de competências e de atividades de aprendizagem que assegurem o desenvolvimento dessas competências ao longo do curso, atendendo as DCNs gerais das respectivas áreas, de acordo com a habilitação ou com a ênfase do curso. Destaca, ainda, que os PPCs devem considerar e estar alinhados aos princípios e valores estabelecidos: no Projeto Pedagógico Institucional (PPI); nas DCNs aplicáveis à Educação Superior; nas DCNs específicas dos cursos; nos parâmetros previstos em legislação para cada modalidade; no PPI e no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UTFPR; nas regulamentações da UTFPR; nos instrumentos do SINAES e; nas normativas da habilitação profissional pretendida.

Além disso, evidencia-se que a proposta didático-pedagógica deve ser detalhada, de maneira clara, explícita e objetiva, ultrapassando a segmentação de conteúdos em unidades curriculares isoladas, expressando, claramente, as competências propostas e como as unidades curriculares contribuem para o seu desenvolvimento (UTFPR, 2022a). De tal modo, os PPCs devem deixar claro como o desenvolvimento do currículo contribuirá para o perfil do egresso pretendido. No entanto, o fato de haver um perfil e uma matriz curricular bem escrita, não garante, por si só, sua efetividade. Outrossim, os PPCs devem descrever como isso ocorrerá e como o currículo será desenvolvido para atender ao perfil do egresso estabelecido.

Concomitante às alterações nas diretrizes institucionais para a reformulação dos PPCs, a UTFPR, também regulamentava o que preconizava a Resolução n.º 7/2018, do MEC/CNE/CES. Tal documento tem origem no PNE de 2014, porém, somente regulamentado pela CES/CNE no ano de 2018, tratando das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, ao que se chamou, durante esse processo, de Curricularização da Extensão. A sequência deste texto adentra, portanto, sobre questões atinentes a essa temática.

4.2 Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira

A extensão universitária, no Brasil, possui sua gênese no século XX. As primeiras manifestações foram os cursos e conferências realizados na antiga Universidade de São Paulo, no ano de 1911, além das prestações de serviço da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, ocorridas na década de 1920 (FORPROEX, 2012).

Algumas ações configuram-se importantes ao considerarmos a gênese da extensão universitária brasileira, tal como, a criação, em 1966, do Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária e do Projeto Rondon que, apesar do caráter cooptativo e da subordinação à política de segurança nacional, “[...] propiciaram ao universitário brasileiro experiências importantes junto às comunidades rurais, descortinando-lhe novos horizontes e possibilitando-lhe espaços para contribuir para a melhoria das condições de vida da população do meio rural” (FORPROEX, 2012, p. 6). Outro elemento importante foi o Art. 20, da Lei n.º 5.540/68 (Lei Básica da Reforma Universitária), estabelecendo que as “universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” (Brasil, 1968, online).

Segundo Nogueira (2005), mais tarde, em 1970, o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério do Interior criaram uma comissão mista entre o Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária e o MEC com o objetivo de propor medidas destinadas à institucionalização e fortalecimento da extensão universitária. Essa comissão criou a Coordenação das Atividades de Extensão que elaborou o Plano de Trabalho de Extensão Universitária. De acordo com a autora, já com influências das ideias de Paulo Freire, a extensão foi definida como uma ação institucional destinada ao atendimento de organizações e populações, para troca de saberes entre as dimensões acadêmica e popular.

Tais avanços, somados à criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), constituem-se elementos basilares para a

extensão universitária no país. O FORPROEX foi criado no I Encontro de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, no ano de 1987, em Brasília/DF e, desde então, ocorre anualmente, com exceção do ano de 2020, devido à pandemia do SARS-CoV-2 (Covid-19). No ano de 2022, ocorreu o 50º Encontro Nacional, Salvador/BA. Até o ano de 2008 ocorria um encontro por ano, porém, de 2009 em diante passaram a ser dois ao ano. A cada encontro emite-se uma carta do evento com encaminhamentos, proposições e/ou recomendações que contribuem para o entendimento e avanços da extensão nas universidades públicas brasileiras (Rede Nacional de Extensão, 2018).

A Carta elaborada nesse I Encontro, em 1987, conceitua extensão universitária como um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. Afirma, ainda, que a extensão é uma via de mão-dupla e uma oportunidade da elaboração das práxis do conhecimento acadêmico. Além do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, da democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. Nesse mesmo documento, consta que a institucionalização da extensão universitária, deve ser visualizada como um instrumento básico da recuperação da função social da universidade e restauração de sua credibilidade (FORPROEX, 1987).

Tais processos tiveram alterações em entendimento e concepção, conforme elencado por Oliveira e Goulart (2015, p. 24) que, ao dialogarem sobre o percurso histórico da extensão universitária no Brasil, destacam três fases/faces históricas e ideológicas, que se confundem e se fundem entre si: prestação de serviços, assistencialismo e dialógica. Para as autoras, atualmente, prevalece a perspectiva da interação dialógica, da interdisciplinaridade e interprofissionalidade, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, do impacto na formação do estudante, bem como do impacto e transformação social.

Em 2018, a extensão ganha maior notoriedade por meio da Resolução n.º 7/2018, do MEC/CNE/CES, publicada no Diário Oficial da União n.º 243, de 19 de dezembro de 2018, estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Brasil, 2018c). Essa resolução regulamenta o que prevê a Meta 12.7 da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, lei de aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. O texto da meta 12.7 afirma que deverão ser assegurados “[...] no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014a).

Ao cumprir o que preconiza a meta 12.17 do PNE, a Resolução n.º 7 estabelece em seu Art. 3º que:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018c, on-line).

Desse modo, a referida resolução destaca que a extensão na educação superior brasileira deve ser integrada à matriz curricular, configurando-se como um processo interdisciplinar, político educacional, científico, tecnológico e cultural. Ainda, estabelece a necessidade de interação entre as Instituições de Educação Superior e a sociedade, associando a produção e aplicação de conhecimentos em constante articulação entre ensino e pesquisa.

O Art. 5º, da mesma Resolução, descreve melhor tais questões ao preconizar que a concepção e a prática das Diretrizes para Extensão na Educação Superior devem ser estruturadas considerando:

- (i) a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas, presentes no contexto social.
- (ii) a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular.
- (iii) a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais.
- (iv) a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico (Brasil, 2018c, on-line).

Já o Art. 8º trata das modalidades das atividades extensionistas, sendo elas: programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços. Além dessas modalidades, incluem-se programas institucionais, de natureza governamental, que atendam às políticas municipais, estaduais, distrital e nacional. A resolução também preconiza a necessidade contínua de autoavaliação crítica, orienta sobre as formas de registro devendo ser “[...] sistematizadas e acompanhadas, com o adequado assentamento, além de registradas, fomentadas e avaliadas por instâncias administrativas institucionais, devidamente estabelecidas, em regimento próprio” (Brasil, 2018c, on-line).

Assim, considerando o que consta no PNE de 2014, regulamentado pela Resolução n.º 7/2018, do MEC/CNE/CES, às IES colocou-se o desafio da curricularização da extensão, iniciando pelas alterações nos documentos institucionais, conforme elencado no item a seguir.

4.2.1 A UTFPR e as adaptações para adequar-se à Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, MEC/CNE/CES

Na estrutura organizacional, o Departamento de Extensão (DEPEX), dos *campi* da UTFPR, está estruturalmente vinculado à Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias (DIREC). Por sua vez, em nível institucional, essa Diretoria está vinculada à Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias (PROREC), da Reitoria.

Tendo em vista o que preconiza a Resolução n.º 7/2018, do MEC/CNE/CES, a UTFPR iniciou as discussões para, então, efetivar as alterações necessárias em seus documentos orientadores e regulamentadores da extensão. Não obstante, observou-se, durante as discussões, que além da necessidade de regulamentar tais alterações, no âmbito da própria Instituição, fazia-se necessário uma ruptura paradigmática sobre as práticas pedagógicas que, por vezes, estavam distantes da comunidade e restritas à sala de aula propriamente dita, forçando, portanto, alteração do *status quo* no âmbito da docência e da própria universidade. A referida Resolução, promoveu no âmago da UTFPR discussões, também, calorosas. Em muitos cursos, a inserção de 10% da carga horária em extensão parecia algo muito complexo e difícil de ser alcançado.

Em setembro do ano de 2018, pouco antes de ser publicada a Resolução n.º 7/2018, a UTFPR publicou a Resolução n.º 69/2018 - COGEP, retificada em 1º de outubro de 2018, que aprovou o Regulamento de Registro e de Inclusão das Atividades de Extensão nos Currículos dos Cursos de Graduação da UTFPR. Nesta resolução, já se contemplou a questão dos 10% da carga horária em atividades de extensão ao determinar em seu Art. 1º: “A realização de atividades de extensão é obrigatória para todos os estudantes dos cursos regulares de graduação da UTFPR em, no mínimo, 10% (dez por cento) da carga horária total do seu curso”, considerando a Meta 12, estratégia 12.7, do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) (UTFPR, 2018b, on-line).

A Resolução n.º 69/2018 ficou vigente até 2022, quando foi aprovada pelo COUNI a Resolução COGEP/UTFPR n.º 167, de 24 de junho de 2022, regulamentando as Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE) dos Cursos de Graduação da UTFPR, incluindo a proposta de creditação curricular das AAE na Instituição (UTFPR, 2022b). Seguindo as diretrizes do MEC/CNE/CES, o regulamento institui a obrigatoriedade do cumprimento de uma carga horária curricular mínima de 10% da carga horária integral dos cursos em AAE.

A Resolução COGEP/UTFPR n.º 167/2022, entende por AAE atividades que envolvem, de forma ativa e direta, as comunidades externas à UTFPR, num processo de

interação dialógica, com participação efetiva dos discentes, alinhadas à sua formação e conforme o perfil do egresso estabelecido nos PPCs e nas demais legislações vigentes (UTFPR, 2022b). As AAE podem ser desenvolvidas em Componentes Curriculares (CC) e disciplinas ou Unidades Curriculares (UC). Os CC incluem atividades acadêmicas realizadas em atividades complementares às UC, como Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), Estágio Curricular e outros componentes definidos nos PPCs.

Para contribuir com a gestão das AAE, na UTFPR, estabeleceu-se o cargo de Professor Responsável pelas Atividades de Extensão (PRAExt), em cada curso. Entre as atribuições do PRAExt, destacam-se:

- (i) Assessorar a coordenação de curso, o colegiado de curso de graduação da UTFPR e os docentes, quanto à pertinência, proposição, execução e creditação das AAE no curso.
- (ii) Orientar os estudantes sobre as AAE, possibilidades de sua creditação e meios para o registro da documentação comprobatória.
- (iii) Analisar previamente a adequação das AAE ensinadas pelos estudantes, sejam da UTFPR ou de outras IES, em conformidade com o estabelecido no PPC.
- (iv) Analisar a documentação comprobatória das AAE realizadas pelos estudantes, a fim de creditar a carga horária e registrá-la no sistema acadêmico da UTFPR.
- (v) Orientar docentes responsáveis por UC extensionistas sobre a gestão das AAE e.
- (vi) Analisar, junto ao colegiado de curso, as propostas de AAE, avaliando sua conformidade com o PPC e os princípios da extensão universitária (UTFPR, 2022b, on-line).

Para a realização de AAE, em outros cursos da UTFPR, ou em outras IES, o aluno deve verificar, antecipadamente, junto ao PRAExt, o alinhamento destas com o PPC e as Diretrizes de Extensão Universitária (Forproex, 2012). Outrossim, os Colegiados dos cursos de graduação da UTFPR podem, também, criar procedimentos internos relativos ao desenvolvimento das AAE, a fim de facilitar sua aplicação em consonância com o estabelecido no PPC e com as normativas vigentes. O registro das atividades de extensão é feito por meio do Sistema de Acompanhamento de Projetos (SAP), ferramenta implementada no sistema acadêmico da UTFPR para o registro de AAE.

Para atender às novas demandas, a UTFPR foi, gradualmente, revendo suas normativas e regulamentações institucionais para adequar-se às normas nacionais. No entanto, rever essas normativas, ao ver desta pesquisadora, é a parte mais fácil do processo, já que, após tais normativas, os *campi* precisaram construir formas de operacionalizá-las.

No contexto da UTFPR-PB, a parte mais complexa consistiu em operacionalizar tal demanda no interior dos cursos, inserindo na matriz curricular, o mínimo de 10% da carga horária em extensão. Houve muita discussão, pois, muitos cursos não conseguiam visualizar como seria feito, além da preocupação com a carga horária total do curso. Alguns, organizados

em regime integral, já possuíam muitas práticas extensionistas, por outro lado, outros muito pouco. Preocupou-se, ainda, com os cursos noturnos, onde os estudantes, geralmente, são trabalhadores e com menor disponibilidade de tempo.

As discussões calorosas foram fundamentais para, em um primeiro momento, atender à legislação. Entretanto, a partir dos PPCs aprovados e considerando as variáveis da prática, colocou-se o desafio de não perder de vista a essência da extensão universitária, conforme preconizado nas normativas nacionais e institucionais.

4.3 Síntese do Capítulo

Este capítulo, intitulado “Políticas orientadoras da Reformulação Curricular dos Cursos de Graduação da UTFPR no período de 2018 a 2022”, discorreu-se sobre duas políticas curriculares recentes, emanadas no âmbito do CNE, impulsionadoras da reformulação dos currículos dos cursos de graduação da UTFPR, correspondendo ao: Parecer CNE/CES n.º 334/2019, que institui as Orientações para a Construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Graduação do Brasil; e a Resolução n.º 7/2018, do MEC/CNE/CES, publicada no Diário Oficial da União n.º 243, de 19 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.

Inicialmente, o capítulo destacou que, para o CNE/CES, as diretrizes curriculares, são as orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as Instituições de Educação Superior. Em seguida, salientou que as primeiras orientações gerais para a Construção das Diretrizes dos Cursos de Graduação no Brasil, Parecer CNE/CES n.º 776/97, é de 3 de dezembro de 1997, que substituiu, portanto, os currículos mínimos, estabelecidos pela LDB 4024 de 1961 (Art. 9º) e pela Lei de Reforma Universitária n.º 5.540 de 1968 (Art. 26).

A seguir, o capítulo apresentou o movimento protagonizado pelo CNE/CES para a reelaboração de Novas Orientações Gerais para a Construção das Diretrizes dos Cursos de Graduação no Brasil, já que as de 1997 estavam desatualizadas. Após isso, o texto apresenta o que preconiza as novas orientações gerais para a construção das DCNs dos Cursos de Graduação no Brasil, Parecer CNE/CES 334/1019, elencando algumas diferenças e similaridades entre ambas, pontuando que o modelo de organização curricular por competências, preconizado neste último parecer, foi ponto nevrálgico no processo de reformulação curricular da UTFPR.

Posteriormente, descreveu-se o movimento de atualização das normativas internas institucionais para atender a referida legislação nacional. Ainda, adentrou-se à temática da Extensão na Educação Brasileira, já que a Resolução n.º 7/2018, do MEC/CNE/CES, regulamenta o previsto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, Lei de aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, que preconiza, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária. Após, descreve-se como a UTFPR normatizou essa política curricular e, dentro desse contexto, como a UTFPR operacionalizou e deu suporte para a curricularização da extensão nos seus cursos de graduação.

Ademais, destacou-se, ao final, algumas percepções da pedagoga/pesquisadora que estão associadas às dificuldades identificadas para inserir a carga horária de extensão na matriz dos cursos. Tais dificuldades induzem à reflexão, ao que, certamente, além de considerar as características próprias dos cursos, é preciso pensar sobre o quão distante os currículos estão da sociedade e dos seus problemas reais. Por isso, enquanto o objeto da pesquisa é contextualizado e descrito, assumem-se e incorporam-se algumas questões para reflexão, pois, como se vê, a construção de uma política curricular envolve muitos elementos do contexto de influência e, considerando tais pressupostos, desafia-se no diálogo proposto para o capítulo seguinte.

5 ELEMENTOS INFLUENCIADORES E DEFINIDORES DE POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

No capítulo anterior, foram abordados elementos teóricos e práticos de duas políticas curriculares recentes, normatizadoras da organização e da prática curricular na educação superior, ambas emanadas do MEC/CNE/CES. Já, neste capítulo, atendeu-se ao terceiro objetivo específico da pesquisa, a saber: “Investigar, no cenário mundial e nacional, pressupostos que influenciam a construção de políticas curriculares para a educação superior”.

Inseridas no campo de estudos das políticas educacionais, as políticas curriculares, para Sacristán (2000, p. 109), “[...] estabelecem a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele”. Ele afirma, ainda, que são decisões ou condicionamento dos conteúdos e da prática curricular a partir das instâncias de decisão política e administrativa.

Corroborando Arroyo (2011, p. 143), ao afirmar que as políticas curriculares estabelecem as regras do jogo do sistema curricular. Para o autor, tais decisões não são ingênuas e nem ocorrem no espontaneísmo, mas sim, são parte dos processos políticos de segregação nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais orientadoras da construção dos currículos nos sistemas de educação.

Para Lopes (2004, p. 111), as políticas curriculares são constituídas de propostas e de práticas curriculares, inter-relacionadas. Afinal, toda política curricular é uma política cultural, porque o currículo é fruto da seleção da cultura, o que se constitui um campo conflituoso de embate entre sujeitos, diferentes concepções de conhecimento, formas de entender e de construir o mundo. Ainda, para a autora, políticas curriculares “[...] não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”. Conforme Lopes e Macedo (2011, p. 274), são uma “[...] produção de múltiplos contextos, produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares”.

Por sua vez, Ball (1992) afirma que existem três contextos de ciclo contínuo de políticas, definidas em: (i) contexto de influência, onde, geralmente, iniciam-se as definições políticas e os discursos políticos são construídos. É onde ocorrem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Estão envolvidos nesse contexto as redes internas e ao redor dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referências para o país; (ii) contexto de construção dos textos das definições políticas (ligadas

diretamente ao primeiro contexto); e (iii) contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas.

De acordo com Mainardes (2018), a referência ao campo das políticas educacionais e a pesquisa de/sobre políticas é algo complexo e em permanente expansão. O autor argumenta que essa expansão pode estar relacionada ao aumento de pesquisas em Programas de Pós-Graduação em Educação, criação de redes e de periódicos especializados, realização de eventos específicos sobre políticas educacionais, bem como o aumento de publicações.

Todavia, para este momento, apesar de compreender a complexidade e amplitude do campo de estudos sobre políticas educacionais curriculares, indicados acima, considerando-se as escolhas e recorte selecionados para esta pesquisa, a seguir, dialoga-se sobre os pressupostos orientadores e influenciadores, de âmbito mundial, os quais interferem na construção das políticas educacionais curriculares no Brasil. Para esse diálogo, além dos autores acima mencionados, recorre-se às contribuições de Libâneo (2016) e Dias (2009), aos documentos de Delors *et al.* (1996), Seddoh (2003), UNESCO (2019), Lima (2017a; 2017b), Brasil (1982), Organização das Nações Unidas Brasil (ONU/BRASIL) (2022), bem como os produzidos no âmbito das conferências mundiais de educação superior.

Na sequência, adentra-se aos marcos legais, influenciadores e orientadores, de contexto nacional, que interferem na construção dos currículos dos cursos de graduação no Brasil. Para isso, destacamos, na estrutura organizacional federal, a jurisdição da educação superior à Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), destacando como marcos normativos fundamentais a Constituição Federal de 1988 (CF) e a LDB n.º 9.394/96, os desdobramentos desses marcos, revendo em Sacristán (2000), Zanferari e Almeida (2017), Valente e Romano (2002) e Brasil (1996, 1997a, 1997b, 2001, 2014a, 2014b, 2019).

5.1 Elementos influenciadores de contexto mundial

Compreender como as políticas da educação superior vão sendo construídas, a dinâmica de suas narrativas e seus processos constituintes, em um contexto de globalização, são fundamentais para identificarmos possíveis interferências, relações de poder, apropriação de narrativas, termos, conceitos copiados e/ou reproduzidos a partir de outras experiências. Nessa seara, para Stephen J. Ball (2001), as problemáticas, relacionadas a um novo paradigma de governo educacional, articulam-se ao debate mais geral em torno da questão da globalização e o futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política.

Tais questões estão articuladas em quatro perspectivas que se inter-relacionam respectivamente no âmbito da transformação econômica, política, cultural e social. Diante das transformações econômicas globais, o autor supracitado questiona se os estados-nações individuais poderão manter a sua autonomia política e econômica diante da crescente amplitude e influência das organizações supranacionais? Em relação a essa questão, ele afirma que “[...] existe a possibilidade de que nenhum estado possua, de fato, o controle sobre a sua nação!” (Ball, 2001, p. 101).

Diante dos pressupostos da globalização, Ball (1994) indica que a criação das políticas nacionais são processos chamados de “bricolagem”, em que se empresta e copia fragmentos e partes de ideias de outros contextos. A maioria das políticas são produtos de acordos, moldadas por meio de processos de influência, de produção e de disseminação de textos, por vezes recriadas nos contextos da prática. Essa articulação também está inserida na educação e no setor de serviços públicos, em geral, em estratégias de reformas genéricas que produzem ou incorporam novos valores, novas relações e novas subjetividades, na prática (Ball, 2001).

No contexto das políticas educacionais curriculares, não seria diferente. As políticas curriculares, emanadas do âmbito do Governo Federal, são construídas a partir de influências, tanto globais quanto locais. Em se tratando de países periféricos, tais influências parecem ser ainda mais evidentes. Assim sendo, após a Segunda Guerra Mundial, foram criadas organizações internacionais, dentre elas, a Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO), agência especializada vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de auxiliar na formulação e operacionalização de políticas públicas, em consonância com as estratégias acordadas entre seus estados-membros. A sua atuação se dá por meio de projetos de cooperação técnica em parceria com os governos e com os setores da sociedade civil.

Para Paranhos (2009), a partir da década de 1970, no contexto da Guerra Fria e do desenvolvimentismo, os organismos internacionais intensificam as estratégias para a manutenção do capitalismo, ancoradas na intervenção política direta nos países pobres, sendo a saúde e a educação pauta destes. A autora segue afirmando que, nos anos 1980, a reestruturação produtiva e os ajustes neoliberais evoluíram acompanhando a desestruturação dos mercados de trabalho. Com a vulnerabilidade e endividamento dos países, os organismos internacionais de financiamento responsabilizaram-se por assegurar o pagamento da dívida externa, bem como pela reestruturação e abertura das economias em desenvolvimento, adequando-as às demandas do capital globalizado.

A UNESCO protagonizou as formulações sobre Educação para Todos¹⁶, utilizadas como *slogan* na Conferência de Jomtien, em 1990. Entretanto, esse lema iniciou no México, em 1978, com o “Programa de Educação para Todos” (UNESCO, 2001) e, posteriormente, incorporado pela UNESCO em suas ações sobre educação, por exemplo, na Conferência “Mundial sobre Educação para Todos”, quando esse *slogan* assume amplitude mundial, resultando na Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

No ano de 1991, na Conferência Geral da UNESCO, foi solicitada a criação de uma comissão responsável por refletir sobre educar e aprender para o século XXI, criando-se, então, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, no ano de 1993, presidida por Jacques Delors¹⁷. O trabalho dessa Comissão resultou em um documento intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, publicado em 1996. Tal documento consiste em um relatório elaborado para a UNESCO, redigido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1993 a 1996). O relatório produzido pela Comissão enfatiza a necessidade da aprendizagem ao longo da vida, ancorada em quatro pilares, considerados como princípios e aprendizagens essenciais à formação necessária ao século XXI, a saber: (i) aprender a conhecer, (ii) aprender a fazer, (iii) aprender a viver juntos e (iv) aprender a ser. Além disso, indica a necessidade de cooperação entre países mais e menos desenvolvidos (Delors *et al.*, 1996).

Já em contexto brasileiro, a UNESCO iniciou as atividades em 19 de junho de 1964 (mesma década do acordo MEC-USAID¹⁸). No âmbito da educação, essa relação, também, é marcada fortemente quando, em janeiro de 1981, foi aprovado o Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional, Científica e Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Esse acordo

¹⁶ No ano de 1979, a UNESCO, com a cooperação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e da Organização dos Estados Americanos (OEA) convocou uma conferência dos Ministros da Educação e dos Ministros responsáveis pelo Planejamento Econômico, para identificar os problemas educacionais da região e construir um projeto "principal", que teve como resultado a Declaração do México (1979) fundacional para o Projeto Principal de Educação (UNESCO, 2001).

¹⁷ Jacques Lucien Jean Delors, economista e político francês, iniciou sua carreira em um Banco da França, em 1945, onde trabalhou até 1962. Ocupou vários cargos e funções como, por exemplo, o de Ministro da Economia e das Finanças, Presidente da Comissão Europeia e Professor Associado da Universidade Paris Dauphine, entre outros (Institut Delors, 2018).

¹⁸ Esse acordo foi assinado, em 1966, pelo Ministério da Educação e pela *United States Agency for International Development* (USAID) e ficou conhecido como Acordo MEC-USAID. Ao longo de quatro anos, foram firmados doze acordos, a maioria deles relacionados à educação no Brasil. Alguns eram dirigidos ao Ensino Primário, outros ao Ensino Médio e outros, ainda, ao Ensino Superior. Em virtude do Acordo MEC-USAID, a USAID enviou cinco estudiosos norte-americanos para analisar o ensino superior brasileiro. Durante períodos diferentes, esses técnicos norte-americanos avaliaram e escreveram textos sobre a situação das universidades brasileiras, material publicado no relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior (Acordo MEC-USAID). Os textos foram escritos em inglês, mas, em sua maioria, traduzidos e editados nas duas línguas, inglês e português. Alguns, no entanto, não foram traduzidos (Pina, 2011).

passou a vigorar em 25 de maio de 1982, promulgado pelo Decreto n.º 87.522, de 25 de agosto de 1982, visando:

- Prestar ao Ministério da Educação e Cultura cooperação para o desenvolvimento de atividades consideradas prioritárias pelo Governo, nas áreas de sua competência e no âmbito das linhas de atuação estabelecidas pelos planos a médio prazo da UNESCO;
- Contribuir para o aperfeiçoamento de pessoal técnico nas áreas da educação e da cultura;
- Contribuir para os estudos de desenvolvimento técnico do Ministério da Educação e Cultura com vistas à realização de pesquisas, informações e planejamento dos setores educacional e cultural;
- Reforçar e estreitar a cooperação entre o Brasil e a UNESCO nas áreas técnicas no âmbito da competência da organização;
- Desenvolver o intercâmbio de experiências e informação com os países em desenvolvimento em matéria educacional, científica e cultural (Brasil, 1982, on-line).

O acordo estabeleceu como obrigação da UNESCO colaborar com o Ministério da Educação para a realização de atividades consideradas como prioritárias pelo governo brasileiro, como também, a colaboração técnica e administrativa para toda e qualquer contribuição (serviços de consultoria, intercâmbio de especialistas, bolsas e outros) (Brasil, 1982). No ano de 2017, por solicitação da UNESCO, foi realizada uma consultoria, por meio do Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1042.3, desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade, contrato n.º SA- 403/2016 com consultoria de José Fernandes de Lima¹⁹.

Desse projeto resultaram dois documentos: 1. Documento Técnico, contendo estudo sobre novo marco legal para subsidiar o processo de avaliação e regulação das universidades públicas brasileiras, considerando a perspectiva da cooperação entre os sistemas nacional e estaduais de educação (Lima, 2017a); e 2) Documento Técnico, contendo estudo analítico dos dados referentes à organização acadêmica, organização da pesquisa, as novas formas de ordenamento e organização institucional das universidades públicas, bem como suas formas de relacionamento com os espaços de desenvolvimento econômico e políticos sociais (Lima, 2017b).

Dentre os elementos apresentados nesses documentos técnicos, destaca-se a indicação de que é preciso para eliminar os empecilhos gerenciais, para que “[...] as universidades possam desempenhar com maior eficiência as suas tarefas de educar, formar profissionais de nível

¹⁹ José Fernandes de Lima foi membro do Conselho Nacional de Educação, Docente e Reitor por duas gestões na Universidade Federal de Sergipe, Reitor da Universidade Federal do ABC, Gerente da Diretoria de Programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC) e Secretário de Educação do Estado de Sergipe (Universidade Federal de Sergipe, 2022).

superior e produzir os conhecimentos necessários para o desenvolvimento econômico e social do País”. Ainda, destaca-se o excesso de burocracia, pois isso afeta a dimensão administrativa e pedagógica das IES. Assim, as universidades optam pelo conservadorismo, o que resulta na oferta de cursos tradicionais que nem sempre acompanham as necessidades do país (Lima, 2017b, on-line).

Ante o exposto, identificamos a presença da UNESCO nos rumos da educação com influência, seja em apoio técnico, financeiro ou como orientador de diretrizes formativas, com a dinâmica e construção de políticas para a educação superior, com presença marcante das decisões e estudos que fundamentam as políticas, preconizados nos objetivos do acordo entre o Brasil e a UNESCO, oficializado pelo Decreto n.º 87.522/1982 (Brasil, 1982). Nessa mesma direção, Paranhos (2009) afirma que as noções e concepções educacionais, difundidas pelos organismos internacionais do capital, servem como base para as políticas públicas educacionais nos países de capitalismo dependente.

Para a autora supracitada, as reformas da educação profissional, por exemplo, em curso, no Brasil desde os anos 1990, estão associadas ao processo de reinserção subordinada do país na economia mundial e situada em meio a um conjunto mais amplo de metas, com o objetivo de adequar os países em desenvolvimento ao processo de financeirização mundializada do capital. Ela segue afirmando que os organismos internacionais desempenham papel fundamental “[...] na condução da política econômica e na conformação social”, possuindo mentoria e veiculando a ideologia do capital (Paranhos, 2009, p. 28).

Nesse sentido, a educação, por meio de currículos, baseados em concepções formativas que, sob a égide dos interesses de formação humana para os modos de produção e relações de trabalho capitalista, mantém, molda, define e conforma tais concepções, porém, com o discurso da reforma. Destaca-se, também, a influência e protagonismo da UNESCO nas conferências mundiais de educação superior, que visam definir os rumos nos países membros da UNESCO, isso para o decênio seguinte. Até 2022, foram realizadas três conferências mundiais de educação superior, correspondendo a 1998, 2009 e 2022.

Assim, a primeira ocorreu de 5 a 9 de outubro na sede da UNESCO, em Paris, no ano de 1998, contando com a participação de 130 Ministros da Educação e mais de 4.000 participantes. Dessa conferência, resultou o documento intitulado *Declaracion mundial sobre la educacion superior en el siglo xxi: vision y accion* (Seddoh, 2003). Ademais, conforme este autor, nesse momento foram proclamadas as missões e funções da Educação Superior, organizadas em 17 artigos, a saber:

1. Missão de educar, formar e realizar pesquisas;

2. Função ética, autonomia, responsabilidade e previsão;
3. Igualdade de acesso;
4. Fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres;
5. Promoção do conhecimento através da investigação nas áreas das ciências, artes e humanidades e divulgação dos seus resultados;
6. Orientação de longo prazo baseada na relevância;
7. Fortalecer a cooperação com o mundo do trabalho e a análise prevendo as necessidades da sociedade;
8. A diversificação como forma de reforçar a igualdade de oportunidades;
9. Métodos educacionais inovadores: pensamento crítico e criatividade;
10. Funcionários e alunos, principais protagonistas do ensino superior;
11. Avaliação de qualidade;
12. O potencial e os desafios das tecnologias;
13. Reforçar a gestão e o financiamento da Educação Superior;
14. O financiamento da Educação Superior como serviço público;
15. Compartilhar conhecimento teórico e prático entre países e continentes;
16. Da “fuga de cérebros” ao seu retorno e;
17. As associações e alianças.

Ainda, na Conferência, ficou claro “[...] que antes de se pensar em reformar uma universidade, é necessário definir que tipo de sociedade se quer construir” (Dias, 2009, p. 13). Sendo considerada a grande reunião internacional sobre o lugar, o papel e a função da educação superior e da pesquisa nas sociedades modernas (Seddoh, 2003, p. 93).

Dez anos após a I Conferência Mundial de Educação Superior, ano 1998, ocorreu a Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES), de 4 a 6 de junho de 2008, em Cartagena de Índias, na Colômbia. Essa conferência foi protagonizada pelo Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe, e pelo Ministério de Educação Nacional da Colômbia, colaboraram os governos do Brasil, Espanha, México e da República Bolivariana da Venezuela. O objetivo era identificar as principais demandas da América Latina e do Caribe, tendo como perspectiva a realização da Conferência Mundial de Educação Superior, que estava prevista para 2009, e a identificação de demandas da educação superior regional,

[...] à luz da integração regional e das mudanças no contexto global, com o objetivo de configurar um cenário que permita articular, de forma criativa e sustentável, políticas que reforcem o compromisso social da Educação Superior, sua qualidade e pertinência e a autonomia das instituições (Conferência Regional de Educação

Superior na América Latina e no Caribe, 2009, p. 236).

A II Conferência Mundial sobre Ensino Superior “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social” ocorreu de 5 a 8 de julho, ano de 2009, na sede da UNESCO, Paris. O documento firmado nesta conferência ressaltava a influência da crise econômica para o aumento da diferença em relação “[...] ao acesso e qualidade entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento” (UNESCO, 2009, p. 2). O relatório, conforme a UNESCO (2009), chama atenção para os seguintes pressupostos: 1. Responsabilidade social da educação superior; 2. Acesso, igualdade e qualidade; 3. Internacionalização, regionalização e globalização; 4. Ensino, Pesquisa e Inovação; 5. Educação Superior na África; 6. Convite à ação: estados-membros; e 7. Convite à ação: UNESCO.

A III Conferência Mundial de Educação Superior ocorreu entre os dias 18 e 20 de maio de 2022, em Barcelona, Espanha, visando reformular as ideias e práticas da educação superior e garantir o desenvolvimento sustentável do planeta e da humanidade. As discussões dessa conferência foram subsidiadas por dez temas, conforme ilustrado na Figura 20.

Figura 20 - Os 10 temas principais da III Conferência Mundial de Educação Superior



Fonte: UNESCO (2022, on-line).

Pela imagem, pode-se visualizar os principais temas debatidos na Conferência, como o impacto da pandemia da Covid-19 e a relação da educação superior com os Objetivos do

Desenvolvimento Sustentável (ODS²⁰), além da inclusão, qualidade, mobilidade, governança, financiamento, produção de dados e conhecimento, cooperação e sobre o futuro da educação superior. No entanto, antes da realização, sindicatos, organizações de docentes e discentes, trabalhadores da educação universitária, pesquisadores e intelectuais de vários países emitiram um documento intitulado “¡UNESCO ... ASÍ NO!” (Associação de Docentes da Universidade de São Paulo, 2022), manifestando preocupação com a agenda, conteúdo, processo e rota da III Conferência Mundial de Educação Superior. Tal documento destaca as seguintes questões:

1. A UNESCO, ao formar o Comitê Organizador da III Conferência, excluiu às organizações acadêmicas, sindicatos, estudantes e trabalhadores universitários, aliando-se aos setores empresariais, corporações, capital transnacional da educação, bancos de desenvolvimento e filantropia ligados ao grande capital;

2. Agenda elaborada sem ampla consulta e participação, o que é uma ameaça ao pensamento crítico e autonomia universitária em escala planetária, tais como: os temas do mundo do trabalho docente no século XXI, processos de privatização, mercantilização e desterritorialização da educação superior. Os 10 pontos, elencados na Figura 20, abrem as portas da lógica do mercado na educação superior;

3. O coletivo que assina a Carta, questiona-se: qual é o motivo de tanto sigilo? Os temas da agenda da III Conferência Mundial de Educação Superior mostram a orientação da educação para satisfazer as exigências do mercado, reforçando o posicionamento de resistência e luta em prol do direito humano à educação universitária pública, livre, científica, popular e emancipatória (Associação de Docentes da Universidade de São Paulo, 2022).

Por fim, o documento critica a posição da UNESCO de render-se aos braços do capital transnacional que visa transformar a educação em mercadoria. Assinam esse documento, representantes de vários países e de diversas representatividades. Nos temas das I, II e III Conferências Mundiais de Educação Superior não se identificou a presença de questões sobre o avanço neoliberal nos currículos e nas práticas da educação superior pública. Também não se identificou, em nenhuma das três conferências, temas diretos que problematizam ou discutem o currículo da educação superior e suas complexidades.

²⁰ Os ODS são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Estes são os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil, em um total de 17 ODS, a saber: 1) Erradicação da pobreza; 2) Fome zero e agricultura sustentável; 3) Saúde e bem-estar; 4) Educação de qualidade; 5) Igualdade de gênero; 6) Água potável e saneamento; 7) Energia limpa e acessível; 8) Trabalho decente e crescimento econômico; 9) Indústria, inovação e infraestrutura; 10) Redução das desigualdades; 11) Cidades e comunidades sustentáveis; 12) Consumo e produção responsáveis; 13) Ação contra a mudança global do clima; 14) – Vida na água; 15) Vida terrestre; 16) Paz, justiça e instituições eficazes; e 17) Parcerias e meios de implementação (ONU Brasil, 2022).

Com efeito, algumas questões contemporâneas contempladas nas conferências, alcançam os currículos. Citamos, a título de exemplo, a inserção dos ODS nos currículos da UTFPR, por meio do item II, do Art. 8º, da Resolução n.º 69/2018 – COGEP, que aprovou o regulamento de registro e de inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação, ao definir que nos PPCs deverá haver atividades de extensão que impliquem no “[...] desenvolvimento de ações em torno de um ou mais dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS, preconizados pela Organização das Nações Unidas – ONU” (UTFPR, 2018b).

Assim, como as demais, a III Conferência Mundial de Educação ocorreu sob a égide da UNESCO. A partir das demandas do contexto de influência, emanadas internacionalmente, provenientes das discussões realizadas e/ou protagonizadas pela UNESCO, somadas às discussões nacionais, as legislações (LDB, Constituição Federal, PNE) são materializadas e transformadas em políticas e/ou orientações que direcionam a estrutura, organização e a prática curricular da educação superior.

Dessa forma, compreende-se que as políticas educacionais são delineadas pelas interferências internacionais. Corrobora Libâneo (2016, p. 40), ao afirmar que as políticas educacionais oficiais, nas últimas décadas, têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, que interferem na concepção de escola, do conhecimento escolar, bem como na elaboração dos currículos. O autor destaca, por exemplo, que uma das orientações contempladas fortemente nos documentos do Banco Mundial é a “[...] institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados”.

Para Libâneo (2016, p. 42), a internacionalização das políticas educacionais está inserida no contexto da “[...] globalização em que agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países”. Para o autor, essas políticas desfiguram a função da escola “[...] como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo” (Libâneo, 2016, p. 41).

Tal asseveração/afirmativa nos remete à reflexão do poder influenciador sobre a educação mundial, tido pelos países detentores das decisões emanadas por esses organismos. Dessa forma, é necessário compreender como isso ocorre no contexto nacional, como as narrativas presentes nos textos emanados, internacionalmente, são materializadas em

legislações de âmbito nacional e chegam aos currículos dos cursos da educação superior.

5.2 Elementos influenciadores e orientadores de contexto nacional

A educação superior brasileira, na estrutura organizacional, em âmbito federal, permanece vinculada à Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, e possui como marcos normativos, tais como a Constituição Federal de 1988 e a LDB n.º 9.394/96. Além disso, está contemplada nas Metas 12, 13 e 14 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovada pela Lei n.º 13.005/2014.

Em seu Art. 205, a Constituição Federal estabelece a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Art. 21, ao estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, indica que a educação escolar brasileira é composta por: (i) Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e (ii) Educação Superior (Brasil, 1996).

O Capítulo III da LDB, em seu § 2º, indica que a educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: “(i) de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (ii) de educação profissional técnica de nível médio; e (iii) de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação”. O texto traz ainda que os cursos de Educação Profissional Tecnológica e Graduação e Pós-Graduação serão organizados de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo CNE. Seguindo o texto da LDB, o Capítulo IV trata das finalidades, abrangência, estrutura e organização da Educação Superior brasileira (Brasil, 1996, on-line).

Em referência ao terceiro marco legal da educação superior brasileira, tem-se o PNE. Este corresponde a uma política pública educacional, decenal, com a participação da sociedade nas discussões e na elaboração de diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, assegurando a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis (Brasil, 1988).

O PNE está amparado pela Constituição Federal (1988), em seu Art. 214, ao determinar a sua elaboração, de duração decenal, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração, definindo as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias para a sua implementação, assegurando a manutenção e o desenvolvimento do ensino em todos os níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes

públicos das diferentes esferas federativas (Brasil, 1988). Os pressupostos desse plano, conforme a Constituição Federal (1988, on-line), devem considerar:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação reitera tais determinações e acrescenta que “Cabe à União a coordenação da política nacional de educação e aos sistemas de ensino a liberdade de organização nos termos da LDB” (Brasil, 1996, on-line). Para atender a esta legislação, foi elaborado o PNE, construído em parceria entre municípios, estados e a União, que estabelece diretrizes e metas para a educação do país, com o objetivo de que sejam alcançadas na década de vigência do plano.

O primeiro PNE, vigente de 2001 a 2011, foi aprovado pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Já o segundo, com vigência de 2014 a 2024, foi aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Destarte, o PNE (2001-2011) foi resultado da pressão social protagonizada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, pois as entidades presentes forçaram o governo a dar entrada, na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, ao PNE “[...] elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS)” (Valente; Romano, 2002, p. 97), ficando conhecido como o PNE da sociedade brasileira.

Para Valente e Romano (2002), a mobilização da sociedade, por sua vez, forçara o governo Fernando Henrique Cardoso a implementar o seu plano e encaminhá-lo à Câmara. Por isso, os autores afirmam que o PNE da sociedade e o PNE de Fernando Henrique Cardoso representavam dois projetos de Brasil, de escola e de política educacional, bem distintos. De um lado, estava o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade e do outro, um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo.

Para a votação, o relator indicado foi o deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS), que fez um substitutivo ao PNE, proposto pela sociedade, que acabou sendo o texto base da lei, com conteúdo peculiar e uma espécie de *Frankenstein*, imitando o diálogo com as propostas geradas pela mobilização social, principalmente no diagnóstico da situação educacional, “[...] mas adota a política do Governo FHC nas diretrizes, nos objetivos e nas metas”. O PNE aprovado pela Lei n.º 10.172/2001 está fundamentado “na política educacional imposta pelo Banco Mundial

ao MEC” (Valente; Romano, 2002, p. 99), pois assume como fio condutor a forma de legislar da elite, isto é,

[...] no que interessa aos “de cima” (no caso, a política do governo) temos uma lei com comandos precisos, num estilo criterioso, detalhista e, regra geral, auto-aplicável. No que interessa aos “de baixo” e que eventualmente não tenha sido possível ou conveniente suprimir, recorre-se à redação “genérica”, no mais das vezes, sujeita a uma regulamentação sempre postergada (Valente; Romano, 2002, p. 99).

Desse modo, para a elite, os privilégios são contemplados de forma objetiva, já aos demais, a subjetividade da lei. Os vetos aos itens que tratavam da aplicação de recursos para garantir o alcance das metas, principalmente aquelas direcionadas à Educação Superior, favoreceram, por conseguinte, a expansão das instituições privadas.

No término da vigência do primeiro plano, foi emitida a Portaria n.º 10/2008 que nomeava uma comissão para coordenar, promover e monitorar o desenvolvimento da Conferência Nacional de Educação (CONAE) que ocorreu em Brasília no ano de 2010, objetivando a construção de um projeto de um Sistema Nacional de Educação, como política de Estado. Antes, porém, no ano de 2009, ocorreram as conferências municipais, estaduais e do Distrito Federal, realizadas no segundo semestre do mesmo ano. A Comissão organizadora da CONAE construiu um documento de referência que subsidiou as discussões nos estados e municípios, intitulado “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”.

Da CONAE, ano 2010, resultou um documento com as diretrizes, metas e ações para a Política Nacional de Educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, o que se constituiu como marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade (Brasil, 2010). Entretanto, houve demora na tramitação e o novo PNE somente foi aprovado no ano de 2014, por meio da Lei n.º 13.005, portanto, com vigência de 2014 a 2024 (Zanferari; Almeida, 2017).

Em referência à educação superior, contemplada nas metas 12 e 13, percebe-se repetição entre o PNE 2001/2011 e o PNE 2014/2024, mesmo que em quantidade reduzida, aparecem reformuladas por meio de indicadores e com uma nova redação, no entanto, com a mesma intenção (Zanferari; Almeida, 2017). Precedida das conferências municipais e/ou intermunicipais, estaduais e distrital de educação, conferências preparatórias livres, a IV CONAE ocorreu no ano de 2023 em Brasília, com o tema “Inclusão, equidade e qualidade: compromisso com o futuro da educação brasileira”²¹. Dentre as incumbências da Conferência

²¹ Considerando as buscas na internet, não encontrei o relatório, carta ou documento final gerado na IV CONAE, no dia 3 de julho de 2023, encaminhando um e-mail para <cneSc@mec.gov.br> solicitando ajuda para conseguir

estavam a avaliação das diretrizes e metas que serão estabelecidas para o Plano Nacional de Educação 2024-2034²² (Brasil, 2022a).

Outro elemento importante que interfere na elaboração dos currículos da graduação, são as atribuições profissionais estabelecidas pelos conselhos profissionais. Para reformular os PPCs, na UTFPR, foram consultadas as atribuições estabelecidas pelos diferentes conselhos profissionais, a fim de contemplar, também, os preceitos éticos e legais que orientam a profissão.

Entretanto, a partir do que preconizam a Constituição Federal, a LDB e os Planos Nacionais de Educação, as conferências mundiais, regionais e nacionais sobre educação e/ou educação superior, somadas, às discussões protagonizadas nos Fóruns de Educação Superior, as associações diversas, aos órgãos de classe, aos coletivos de docentes e das diferentes áreas do conhecimento, ao longo dos tempos, foram emitidas sucessivas políticas públicas e/ou orientações/regulamentações. Essas políticas foram/são emanadas de órgãos e instâncias, que preconizam e/ou orientam a estrutura, o funcionamento, a organização e a prática curricular dos cursos da Educação Superior no Brasil.

5.3 Síntese do Capítulo

Este capítulo atendeu ao terceiro objetivo específico desta pesquisa: “Investigar, no cenário mundial e nacional, os pressupostos orientadores que influenciam na construção das políticas curriculares”. Inicialmente, elencaram-se algumas reflexões sobre a dimensão das políticas educacionais, mais especificamente de políticas curriculares, em contexto de globalização, destacando-o enquanto campo de estudo complexo e em constante expansão.

Na sequência, buscou-se amparo teórico em autores que conceituam política curricular: como meio de estabelecer a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema

tal/tais documento(s). No dia 5 de julho de 2023, obtive a seguinte resposta: “O Conselho Nacional de Educação não dispõe do documento solicitado”. Nesta resposta, assinada pela Secretaria Executiva do CNE/MEC, sugeriram entrar em contato com o Fórum Nacional de Educação para obter mais informações. No dia 25 de julho de 2023, encaminhei e-mail com a solicitação anterior, ao que, ainda, não obtive resposta.

²² Planejar o PNE exige tempo e investimento. O de 2014-2024, por exemplo, começou a ser planejado em 2008, no governo Lula. No ano de 2019 há uma ruptura no cenário político brasileiro e o PNE é esquecido pelo governo Bolsonaro. Uma das primeiras medidas foi extinguir a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, órgão responsável por articular a implementação do PNE e monitorar os planos de educação de estados e municípios. Sem suporte, as conferências municipais e estaduais tiveram dificuldades. Além de dificultar a efetivação do novo PNE, o governo Bolsonaro descumpriu o PNE vigente, com retrocessos incalculáveis à educação brasileira - mais informações consultar: Centro de Referência em Educação Integral, 2019. Em 2023, o governo Lula reassume com expectativas de retomar os investimentos destinados à educação. Entretanto, para esta pesquisadora, o tempo necessário para recuperar o retrocesso tido nos quatro anos do governo Bolsonaro, somados aos impactos da pandemia causada pela pandemia do Covid-19, é incalculável.

educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele; que estabelecem a regra do jogo do sistema curricular; que não são ingênuas; que são constituídas de propostas e de práticas inter-relacionadas. Também, indicou-se a existência de três contextos de ciclo contínuo de política: contexto de influência, contexto de construção dos textos das definições políticas e contexto da prática.

A seguir, elencaram-se alguns pressupostos influenciadores na construção de políticas públicas para a educação brasileira, de contexto mundial, com destaque para a atuação da UNESCO no que se refere à influência, formulação e operacionalização de políticas públicas para a educação superior mundial. Diante disso, relataram-se elementos de sua atuação junto à organização das conferências mundiais de educação superior, a elaboração do relatório pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, resultando no documento intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, 1996, indicando quatro pilares essenciais à formação necessária ao século XXI, a saber: (i) aprender a conhecer, (ii) aprender a fazer, (iii) aprender a viver juntos e (iv) aprender a ser. Também destacou-se a influência e presença da UNESCO junto ao Ministério da Educação do Brasil, com o início das atividades no ano de 1964. No ano de 1981, passa a valer o Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional, Científica e Técnica entre o governo do Brasil e a UNESCO.

Na seção seguinte, adentrou-se ao campo de discussão sobre elementos do contexto nacional brasileiro que influenciam a construção e alterações na legislação que orientam a educação superior. A partir disso, considerando que a pesquisa em tela se insere no contexto do campo de estudos sobre reformulação curricular, impulsionada, principalmente, por duas políticas curriculares, a seguir, recorreu-se a alguns autores e seus estudos para melhor compreensão das questões invólucras ao campo de estudos sobre currículo da educação, conforme se vê a seguir.

6 CONTEXTUALIZANDO CURRÍCULO: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS AO ESTUDO

Neste capítulo, atendeu-se ao quarto objetivo específico desta pesquisa, a saber: “Refletir sobre o modelo de organização curricular por competências, considerando as teorias, conceitos e os fundamentos inerentes ao campo de estudos sobre currículo”.

Durante as oficinas de *design* de curso, bem como de todo o processo de reformulação curricular vivenciado pela UTFPR, as críticas ao modelo de organização curricular por competências foram algo nevrálgico, gerando debates intensos e calorosos, entre os docentes das diferentes áreas de formação. Considerando que o currículo é concebido a partir de determinada concepção formativa, recorreu-se aos autores e seus estudos, adentrando, inicialmente, no debate sobre a concepção formativa, elementos contextuais e epistemológicos que ancoram a organização curricular por competências, como também aos autores com diferentes pontos de vista sobre essa abordagem. Por isso, a seguir, dialoga-se sobre elementos históricos, conceituais e de fundamentos sobre a organização curricular por competências.

6.1 Reflexões sobre as competências como princípio orientador dos currículos

Esta subseção objetivou refletir sobre a concepção formativa que embasa as competências como princípio organizador dos currículos, caracterizando os fundamentos teórico-políticos deste modelo, preconizado no Parecer CES/CNE 334/2019 e na Resolução Institucional COGEP/UTFPR n.º 142, de 25 de fevereiro de 2022. Para isso, recorreram-se aos autores que conceituam a forma de organização curricular por competências, bem como a crítica a este modelo, considerando sua associação às práticas mercadológicas do capital.

Para subsidiar essa reflexão, houve aporte de documentos, autores e seus estudos, como: Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2002), Hirata (1994), Deluiz (2001), Lopes (2008), Scallon (2017), Perrenoud (1999), Zabala e Arnau (2020), Kuenzer (2002). Desses autores, Hirata (1994) dialoga sobre a origem empresarial do termo competências, Scallon (2017), Perrenoud (1999) e Zabala e Arnau (2020), explicam o uso dessa perspectiva na educação e Deluiz (2001), Lopes (2008) e Kuenzer (2002) fazem a crítica à transposição desse modelo do âmbito empresarial para a educação.

Ao buscar o documento intitulado “Certificação de competências profissionais: glossário de termos técnicos, produzidos no âmbito do Projeto sobre o Avanço Conceitual e Metodológico da Formação Profissional no Campo da Diversidade e da Certificação Profissional”, desenvolvido pela Organização Internacional do Trabalho - Brasil (OIT-Brasil)

e a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), tem-se que o ensino por competências foi um movimento educacional com origem nos EUA, no início dos anos 1970 (Organização Internacional do Trabalho, 2002). O referido documento apresenta várias definições acerca da certificação de competências profissionais, dentre elas, define competência como:

Capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho. Capacidade produtiva de um indivíduo que se define e mede em termos de desempenho real e demonstrado em determinado contexto de trabalho e que resulta não apenas da instrução, mas em grande medida, da experiência em situações concretas de exercício ocupacional (OIT, 2002, p. 22).

A definição da OIT entende, portanto, que ser competente é desempenhar determinadas funções, articulando e mobilizando condições intelectuais e emocionais, de maneira eficiente, eficaz e criativa, de acordo com a especificidade do trabalho. Esse mesmo documento divide competências em: básicas, específicas, essenciais, gerais (genéricas), profissionais, tácitas e transversais. Para a OIT (2002, p. 15), “[...] a análise dessas competências é que permite a um trabalhador obter um desempenho considerado competente, dentro de uma divisão funcional da atividade produtiva”.

Este modelo de ensino, para a OIT, é baseado em cinco princípios:

- i) Toda aprendizagem é individual.
- ii) O indivíduo, como qualquer sistema, se orienta por metas a serem atingidas.
- iii) O processo de aprendizagem é mais fácil quando o aluno sabe precisamente a performance que se espera dele.
- iv) O conhecimento preciso dos resultados a serem atingidos favorece a aprendizagem e.
- v) É mais provável que o aluno faça o que se espera dele e o que deseja de si próprio se lhe é concedida responsabilidade nas tarefas de aprendizagem (OIT, 2002, p. 25).

A OIT segue afirmando que este modelo serviu para introduzir na educação os conceitos de modulação, análise de conteúdos e itinerários de aprendizagem. Ao observar o referido glossário, chama a atenção a presença de termos utilizados nas oficinas de *design* de curso ofertadas pela UTFPR, de 2018-2020, para subsidiar a sua reformulação do PPCs dos cursos de graduação. Além da definição de competência, se tem outros termos, por exemplo, certificação de competências, competências básicas, específicas, essenciais, profissionais, transversais e genéricas, elementos de competência, níveis de competência e evidência de desempenho.

Em outras palavras, a lógica do trabalho é transposta para a educação com um sinal de igual como se as finalidades fossem as mesmas. Nesse sentido, a reflexão trazida no campo de

estudos pedagógicos da educação, é que a organização curricular a partir da abordagem por competências, além de não ser recente, possui sentido polissêmico e carrega consigo muitos significados.

Hirata (1994) indica que o modelo de competências tem sua origem na área empresarial em meados da década de 1970, em contexto da ascensão de um novo paradigma de produção impulsionado pelas novas tecnologias que reforçam a divisão do trabalho e a desqualificação da mão de obra. Esses novos conceitos demandam, assim, uma massa de conhecimentos e atitudes diferentes das qualificações formais exigidas pelas organizações do trabalho taylorista. É nesse contexto que emerge o modelo de competência que corresponde ao modelo, pós-taylorista, de organização do trabalho e de gestão da produção.

Ratificando, Deluiz (2001, p. 1) afirma que o modelo de competências profissionais emerge em contexto da crise estrutural do capitalismo e esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista, no início da década de 70, nos países centrais. Para a autora, a essa crise, o capital responde reestruturando o processo produtivo com a implantação de “[...] formas de produção flexíveis, da inovação científico-tecnológica aplicada aos processos produtivos, e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e do saber dos trabalhadores”. Tais concepções ancoram-se “[...] numa lógica de recomposição da hegemonia capitalista e das relações capital-trabalho e têm como objetivos racionalizar, otimizar e adequar a força de trabalho face às demandas do sistema produtivo”.

No cerne dessas alterações, o conceito de competência é incorporado à prática organizacional no âmbito da gestão do trabalho, correspondendo, assim à:

[...] valorização dos altos níveis de escolaridade nas normas de contratação; a valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado da carreira; novos critérios de avaliação que valorizam as competências relativas à mobilização do trabalhador e seu compromisso com a empresa; a instigação à formação contínua; e a desvalorização de antigos sistemas de hierarquização e classificação, ligando a carreira ao desempenho e à formação (Deluiz, 2001, p. 2).

A autora aludida segue afirmando que, no contexto da gerência, o modelo das competências está associado ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho instituída pelo padrão de acumulação capitalista flexível ou toyotista que possuem como pressuposto a competitividade, produtividade, agilidade e redução de custos. Já a noção estruturante geral desse modelo no mundo do trabalho é a flexibilidade, transferibilidade, polivalência e a empregabilidade.

Diante disso, a autora indica o que importa para os modos de produção capitalista são trabalhadores que tenham flexibilidade e capacidade de se adaptar às alterações no processo

produtivo, saibam lidar com as adversidades, sejam polivalentes, tenham capacidade de inovar e criar, comprometidos com a empresa e atualizados, evitando tornarem-se obsoleto, bem como o desemprego. Desse modo, o capital apropria-se do saber, do saber fazer e do saber ser dos trabalhadores, forçando-os à atualização constante do seu portfólio de competências, renunciando aos seus próprios interesses, em favor dos interesses empresariais.

Segundo a autora, para a manutenção do capitalismo, era preciso ter pessoas preparadas para essas novas demandas e, desse modo, a lógica das competências é incorporada à educação sob o pressuposto de responder aos questionamentos feitos ao sistema educacional diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo. Ainda, o triunfo das políticas de restrição de gastos sociais e o discurso da eficiência passam a controlar os sistemas educacionais, visando a ajustá-lo às demandas dominantes do mundo do emprego.

O movimento de reformulação dos sistemas nacionais de educação com base no enfoque das competências, iniciou na década de 1980, na Europa. Na América Latina o modelo das competências surge no bojo das “[...] reformas educacionais, no decorrer dos anos 1990, realizadas sob a orientação e apoio financeiro de organismos internacionais” (Deluiz, 2001, p. 3).

A partir disso, é possível inferir que o conceito de competências surge em contexto empresarial e é, posteriormente, incorporado pelos sistemas educacionais, invadindo a escola e reduzindo o papel da educação à adequação ao mercado. Outrossim, o conceito é carregado de subjetividades e de diferentes definições, emergindo na educação brasileira, em meados da década de 1990, após a LDB 9.394/96 e mais especificamente na educação profissional de nível técnico, a partir do parecer CNE/CEB n.º 16, aprovado em 5 de outubro de 1999, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Esse parecer fundamentou e deu origem à Resolução CNE/CEB n.º 4, de 8 de dezembro de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Conforme Deluiz (2001), tais orientações assumem como concepção o modelo das competências.

O Parecer CNE/CEB n.º 16/99 destacou “competências para a laborabilidade” como um dos princípios a serem observados na organização curricular, na prática educativa e na gestão, entendendo por competência profissional “[...] a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (Brasil, 1999a, on-line). Em sua fundamentação, o referido parecer explica essa definição afirmando que os valores são expressos no saber ser, nas atitudes relacionadas ao julgamento da pertinência da ação, com a

qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa, solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade.

Já a dimensão do conhecimento é o que se entende pelo saber e as habilidades se referem ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho. Dessa maneira, prossegue afirmando que uma pessoa tem uma competência profissional quando “[...] constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional” (Brasil, 1999a, on-line), sendo capaz de agir com eficiência frente ao inesperado com criatividade e a atuação transformadora. Essa concepção de educação é incorporada do sistema de produção e efetivada na legislação nacional e posteriormente espreadas para os demais níveis e modalidades da educação brasileira.

Perrenoud (1999), por sua vez, define competência como a capacidade de agir eficazmente em uma determinada situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Em outra oportunidade o autor se manifestou em relação à definição de competência, naquele momento direcionado aos professores, mas que pode ser estendida para outras formações profissionais, sendo entendido a,

[...] competência como aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (Perrenoud, 2007, p. 19).

No entanto, todos esses recursos não provêm da formação inicial e nem mesmo da continuada. Alguns deles são construídos ao longo da prática - os “saberes da experiência” - por meio da acumulação ou de formação de novos esquemas de ação que enriquecem, ou modificam o que Bourdieu chama de *habitus* (Perrenoud, 2007, p. 19).

Conforme Perrenoud (2007, p. 10), essa abordagem considera conhecimentos como ferramentas que serão mobilizadas conforme as necessidades e/ou diferentes situações/problemas em diferentes contextos, pois, para isso, são necessários vários recursos cognitivos complementares, dentre eles, o conhecimento. Na perspectiva do autor, “[...] a construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz”. Tais esquemas, ao mobilizar vários recursos cognitivos, em uma situação de ação complexa, desenvolvem-se e estabilizam-se, na prática.

Já para Zabala e Arnau (2020), uma das funções do uso de competências no ensino associa-se à sua origem laboral e, conseqüentemente, pela sua natureza questionável, caso as diferenças entre o âmbito e outro não sejam estabelecidas. Segundo os autores, o termo (década

de 1970) surgiu para definir aquilo que aumentava o rendimento no trabalho, espalhando-se para a educação no final do século XX e, estando restrito apenas a esse significado, dificilmente poder-se-ia entendê-lo no ambiente escolar.

Entretanto, os autores supracitados alertam que essa compreensão pode ser aplicada à educação e se entendermos que a sua função é para os estudantes responderem às situações futuras - uma instituição escolar que prepare para ser capaz de agir de forma eficiente diante dos problemas com os quais o indivíduo se depara na vida. E diante dessa perspectiva, apontam alguns questionamentos: De que vida se está falando? Da profissional, como funcionários eficientes, mas submissos e acrílicos? De uma vida profissional a serviço do mercado? Ou de preparar para uma vida acadêmica destinada a reproduzir mecanicamente a cultura existente, apoiada na erudição e no enciclopedismo, ou pensada para a produção cultural e o desenvolvimento da criatividade?

Assim, de acordo com Zabala e Arnau (2020), no mundo laboral, o objetivo das competências era identificar o que promovia maior eficiência na realização das tarefas profissionais, tendo como pressuposto o aumento da produtividade. Já no contexto da educação, a sua inserção está pautada na incapacidade notória dos estudantes de aplicar os conhecimentos aprendidos na instituição educativa para resolver problemas do cotidiano. Dessa forma, a instituição escolar deve desenvolver competências que permitam responder aos diferentes problemas e situações da vida, não apenas nas dimensões acadêmica e profissional, mas, também, pessoal, interpessoal e social.

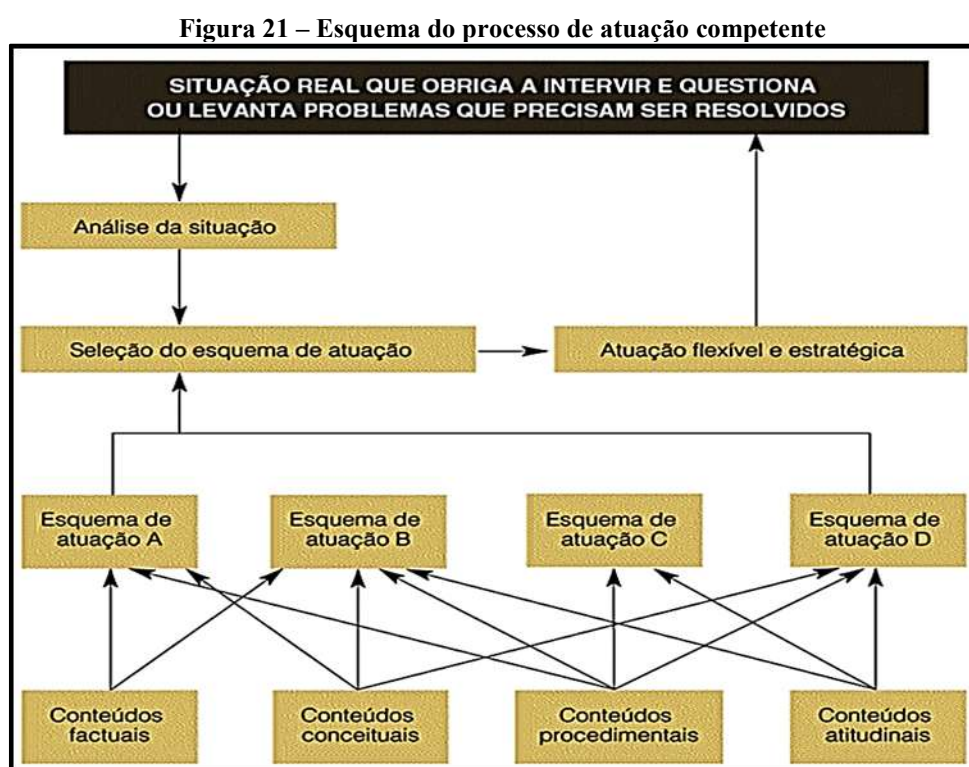
Os referidos autores apontam que a aceitação da terminologia “competências” e a decisão sobre quais formar para a vida, é determinada pela herança de uma escola focada, principalmente, em alguns conteúdos de aprendizagem ligados a um conjunto de saberes teóricos, ancorados mais na memorização do que na sua compreensão e aplicação. Isso leva à dificuldade da maioria dos alunos em utilizar essas aprendizagens na resolução dos problemas e em situações reais.

Assim,

A introdução do ensino de competências implica, pois, assumir dois desafios: de um lado, a ampliação dos conteúdos de aprendizagem ligados ao saber fazer, Saber ser e saber conviver; de outro lado, a exigência de as aprendizagens não serem reduzidas à memorização, mas sua aplicabilidade em qualquer circunstância da vida (Zabala; Arnau, 2020, p. 7).

Continuando, os autores advogam que essas duas formas estão associadas a duas visões opostas sobre a função social que se dá ao ensino. De um lado, a escola tradicional com priorização da função instrucional e propedêutica, por outro lado, a priorização da formação integral dos alunos, em que a função da educação passa a ser orientadora, para que os estudantes desenvolvam suas potencialidades.

O conceito de competência, para Zabala e Arnau (2020, p. 9), consiste na capacidade de intervir em diferentes áreas da vida por meio de ações que mobilizem, ao “[...] mesmo tempo e de forma inter-relacionadas, os componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”. Para esses autores, a compreensão de uma atuação competente (intervenção eficaz) é composta por várias etapas que findam em uma ação concreta na qual, de maneira flexível e estratégica, aplica-se uma competência aprendida em outros contextos (esquema de atuação competente), conforme ilustrado na Figura 21.



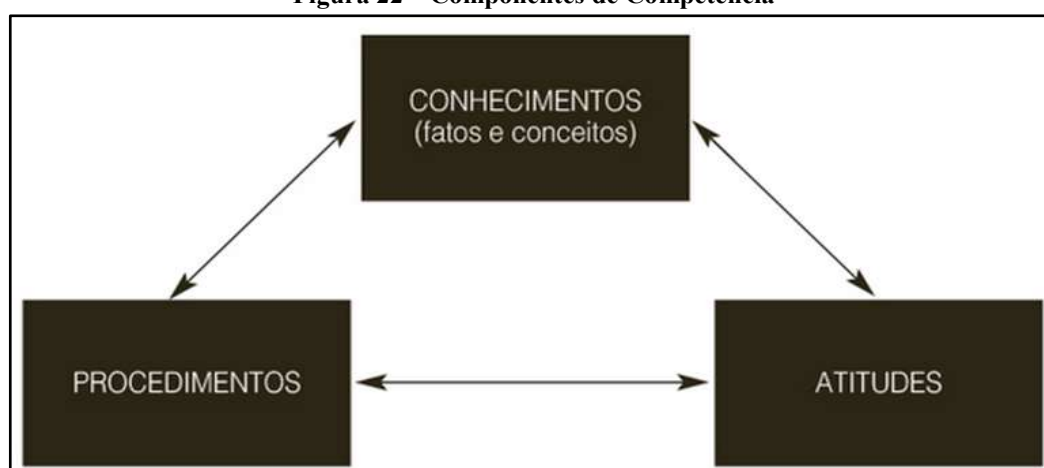
Fonte: Zabala e Arnau (2014, p. 46).

Conforme a imagem, uma atuação competente começa com uma situação problema, que exige uma intervenção para resolvê-la. Para tal, é necessário *analisar* essa situação em toda a sua complexidade e, uma vez que seu alcance seja compreendido, *selecionar* o esquema de atuação mais adequado entre os disponíveis.

No entanto, os problemas reais são dinâmicos e inseridos em uma sociedade permeada de contradições, por isso, o esquema acima pode não dar conta da totalidade dos processos. Essa é uma diferença importante entre o mundo fabril, que preconiza resultados e o cumprimento de metas estabelecidas, com eficiência. A dinâmica da educação é outra e, por isso, a lógica também deve ser outra.

Conforme indicado por Zabala e Arnau (2020), o próximo passo seria *aplicar* o esquema de atuação selecionado, composto por um conjunto integrado de conhecimentos, habilidades e atitudes (Figura 22). Essa aplicação seria feita de forma estratégica e flexível, já que cada situação possui suas particularidades.

Figura 22 – Componentes de Competência



Fonte: Zabala e Arnau (2020, p. 11).

Segundo os autores, os conhecimentos – diferenciam-se em: (i) Fatos – fatos ou conteúdos factuais – conteúdos singulares de aprendizagem, de natureza descritiva e concreta, que consistem em enunciados, fórmulas, nomes, datas e outros; e (ii) Conceitos – conceitos e princípios, de natureza abstrata, tais como o conceito de romantismo, conceito de sinapse e outros. Os procedimentos são definidos como conjunto de ações, ordenadas e finalizadas, isto é, direcionados para a consecução de um objetivo. Já as atitudes, essas estão relacionadas aos valores, atitudes e normas, correspondendo aos princípios, condutas e padrões de comportamento.

Scallon (2017, p. 143), no que lhe concerne, define competência como: “[...] a possibilidade, para um indivíduo, de mobilizar de maneira interiorizada um conjunto de recursos em vista de resolver uma família de situações-problema”. Por situações-problemas entendem-se as várias tarefas complexas que apresentam semelhanças. Para a resolução de um

problema, é necessário que o indivíduo mobilize um conjunto integrado de recursos, constituídos de saberes, saber fazer e saber ser.

Todavia, ao analisar criticamente, Lopes (2008, p. 68) afirma que a complexidade da competência é dissolvida ao ser traduzida em um conjunto de habilidades passíveis de ser avaliado de forma isolada, mesmo quando expressa uma meta social complexa, capaz de articular saberes, valores, disposições sociais e individuais. Haja vista que, para a efetivação de uma competência, é necessário o domínio de várias habilidades isoladas, não estando garantida a incorporação da complexidade de uma competência. Para a autora, por mais que o currículo por competências assuma característica de integração, ele não expressa potencial crítico, revelando pensamento conformista, “[...] na medida em que não tem por princípio focalizar como é possível à escola questionar o modelo de sociedade no qual está inserida”.

Deluiz (2001, p. 09) ressalta que a noção de competência é fortemente polissêmica, tanto no mundo do trabalho quanto no âmbito educacional. Essa polissemia se origina das diferentes visões teóricas e nas diferentes matrizes epistemológicas “[...] que expressam interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos, que possuem propostas e estratégias sociais diferenciadas e buscam a hegemonia de seus projetos políticos”.

As escolhas e conceitos expressam as características e os interesses de quem os elabora. Assim, a noção de competência é uma construção social, por isso, gera disputas sobre seu significado social, sendo necessário propor alternativas ao modelo de educação profissional pautado na “[...] noção de competências em suas concepções não-críticas, que enfrentem e dêem respostas à dinâmica e às transformações do mundo do trabalho, na perspectiva dos interesses dos protagonistas sociais: os trabalhadores” (Deluiz, 2001, p. 9).

Em sentido crítico, para Kuenzer (2002, p. 1), a competência refere-se a,

[...] um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer. Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores.

Para a autora, a escola deve ser o espaço de aprender a interpretar o mundo para, então, transformá-lo, a partir do domínio de conteúdos e métodos que inspirem e se transformem em práticas de emancipação humana. Desse modo,

O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos, mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. Confundir estes dois espaços, proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem

suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento (Kuenzer, 2002, p. 18).

Com efeito, para Kuenzer (2002), a pedagogia das competências evidencia os processos de inclusão, exclusão, subcontratação e precarização do trabalho a partir da lógica da acumulação flexível²³. Reitera Ramos (1997, p. 82), ao afirmar que a acumulação flexível é a forma que o capitalismo encontrou “[...] para superar suas crises cíclicas e suas contradições internas e, dessa forma, permitir a reprodução do capital e sua concentração nas mãos da elite capitalista”.

Nesse sentido, a escola e o currículo são partes fundamentais para a estrutura posta sob a égide da acumulação flexível. Entretanto, responsabilizar a escola pelo desenvolvimento de competências, sob essa lógica, é ignorar a natureza e a especificidade dela, “[...] enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho” (Kuenzer, 2002, p. 10).

Contudo, imersa em relações políticas, a orientação à construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Superior estabelece a estrutura e a forma de como os currículos dos cursos de graduação deverão ser organizados. Essas orientações convergem com a dinâmica de ordem global, trazidas da Europa e espraiadas pelos organismos internacionais e que no Brasil desde a década de 90 ronda a educação. No entanto, presentes no Parecer CNE/CES 334/2019, de forma considerável, por força de lei, provoca as IES brasileiras a reformularem seus currículos, objetivando compor matrizes curriculares que atendam à legislação vigente e às expectativas e demandas da sociedade.

A partir da reflexão apontada, em tela, afirmamos que a concepção que sustenta o ensino por competências, em sua gênese, atende aos interesses de formação humana tecnológica para os modos de produção e relações de trabalho na sociedade capitalista. Já que essa lógica, impõe à educação, enquanto processo formativo do trabalhador, o atendimento às demandas do capital, que ele seja polivalente, flexível, multitarefa, capaz de se adaptar às alterações no processo produtivo, criativo, proativo, inovador e comprometido com a empresa.

²³ “A acumulação flexível se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado de setor de serviços, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas” (Harvey, 1992, p. 140).

Dessa forma, a educação permanece à mercê do capital, já que as políticas, tanto quanto as práticas educacionais e curriculares, incorporam termos, orientações e lógica emanada do mundo do trabalho, assumindo, assim, determinada concepção formativa de educação, que é desdobrada e materializada em currículo. Por fim, pode-se compreender que é a partir dessa concepção formativa é que foi concebido o modelo curricular por competências.

O diálogo proposto, neste capítulo, não tem por objetivo exaurir a discussão, porém, auxilia-nos no embasamento e discussão de algo que foi nevrálgico durante a reformulação curricular no campus Pato Branco da UTFPR. A seguir, abordam-se elementos conceituais e fundamentos sobre os currículos formais/oficiais da educação, utilizando autores que dialogam sobre o currículo na educação superior, mas também autores cujas teorias foram elaboradas no âmbito da Educação Básica (da escola), que são transpostos, em suas teorias e fundamentos, para a discussão do currículo da educação superior, por situar-se no âmbito da formação humana. Inclusive, o que reforça a necessidade de mais estudos sobre a temática.

6.2 Reflexões sobre o currículo da educação superior

Neste tópico, apresentam-se elementos de conceitos e fundamentos sobre currículos formais/oficiais da educação, transpostos para essa discussão, bem como algumas discussões produzidas no âmbito da escola básica. O debate sobre currículo é eminentemente político, pois reflete a concepção formativa e de mundo dos que influenciam e definem sua construção. Os autores, e seus estudos, elencados para esta seção são: Apple (1982), Sacristán (2000), Libâneo (2001), Moreira e Silva (2001), Veiga (2004), Goodson (2008), Arroyo (2011), Lopes e Macedo (2011), Gesser e Ranghetti (2011), Bezerra e De Souza (2013), Silva (2016) e Garcia (2019).

A reformulação dos PPCs dos cursos de graduação na UTFPR-PB ocorreu mediante trabalho coletivo, que resultou em reflexões, tanto no âmbito do curso em si, da universidade em sua totalidade, quanto para o próprio docente que, além de conhecer melhor o curso, ainda, pôde refletir sobre elementos teóricos dos estudos sobre currículo. Entretanto, foi um processo complexo e carregado de tensões. O processo de construir ou reformular um currículo, faz-se a partir de reflexões mínimas e necessárias, o que exige níveis elevados de conhecimentos pedagógicos teórico-metodológicos, porém, além disso, quando construído de forma coletiva, de acordo com Veiga (2004) possui efeito mobilizador, gerando sentimento de pertença, identidade e compromisso com o curso.

Para Veiga (2004, p. 16), o projeto pedagógico é uma “[...] totalidade articulada decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem”.

Enquanto ação política, conecta-se a uma visão de mundo, expressa no paradigma emergente da ciência e da educação, tendo como premissa garantir a formação global e crítica dos envolvidos no processo, capacitando-os para o exercício da cidadania, formação profissional e desenvolvimento pessoal. A autora defende que o que dá clareza ao projeto de curso é sua intencionalidade. De acordo com Veiga (2004, p. 13), nele, são feitas opções, definidas as intencionalidades e perfis profissionais, decide-se sobre “[...] objetivos, conteúdo, metodologia, recursos e avaliação, analisam-se as condições reais e objetivas do trabalho, otimizam-se os recursos humanos, físicos e financeiros, além de estabelecer e organizar o tempo para o desenvolvimento das ações”.

À vista disso, Apple (1982) afirma que o currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, mas sim, parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um determinado grupo sobre o que é o conhecimento legítimo. O autor afirma que é resultado de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas. Para Silva (2016), o currículo também é lugar, é espaço e é território. É texto, discurso e documento.

Nesse contexto, o currículo pode ser compreendido como um “[...] projeto seletivo de uma determinada cultura, social, político e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições desse ambiente educativo, concretizando fins sociais e culturais” (Sacristán, 2000, p. 15). Considerando tais pressupostos, o currículo, por exercer papel central na formação do pensamento epistemológico dos estudantes, “[...] deveria estar no centro dos estudos críticos relativos à natureza da formação intelectual almejada para os estudantes em nossas universidades, face à necessária complexidade de pensamento para se viver no mundo atual” (Garcia, 2019, p. 2).

Assim, para o contexto atual, se torna urgente currículos que desenvolvam a capacidade de pensar criticamente, de refletir e de reconstruir a própria gênese histórica do currículo, das teorias e da prática da profissão, reconhecendo que as escolhas (pessoais e profissionais) são carregadas de valores. Destarte, o currículo e seus fundamentos devem ser históricos e críticos, para serem desenvolvidas habilidades de pesquisar a própria prática, confrontá-la com as produções teóricas, redimensionando tanto a prática em si quanto a teoria, num movimento dialógico e contínuo, no qual se produz a prática profissional. Isso parece ser a tônica para uma formação profissional consciente (Gesser; Ranghetti, 2011).

Contudo, se o currículo é resultado da produção social, “[...] decidir pela construção de uma proposta curricular implica, além da preocupação com a escolarização, os interesses políticos que estão intrínsecos em sua gênese” (Savi, 2014, p. 68), associados às interferências

e decisões na fase do “contexto de influência” (Ball, 1992). Desta maneira, Sacristán (2000, p.18) afirma que,

As reformas curriculares nos sistemas educativos desenvolvidos obedecem pretensamente à lógica que através delas se realiza uma melhor adequação entre os currículos e as finalidades da instituição escolar, ou a de que com elas se pode dar uma resposta mais adequada à melhora das oportunidades dos alunos e dos grupos sociais. Neste sentido, o conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo, é antes de mais nada a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar.

Assim, o campo de estudos sobre currículo oficial, na educação, constitui-se espaço de grande complexidade, pois ele não é um conjunto neutro de conhecimentos que, simplesmente, surge repentinamente na mão do professor, conforme dito. Por isso, é impossível agir ou pensar de forma ingênua “[...] sobre o papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais” (Moreira; Silva, 2001, p. 20).

Considera-se, portanto, que o currículo, enquanto seleção cultural, é apenas uma pequena parte da história e da cultura humana. Ela é selecionada por algumas pessoas que, a partir de suas perspectivas ideológicas e de visão de mundo, definem o que será o conhecimento/narrativa válido(a) a ser ensinado(a) nas instituições formais de educação.

A partir do entendimento de currículo, como narrativa de conceitos, Silva (2016, p. 16) reflete sobre a construção desses conceitos, o que, para o autor, é algo construído social e culturalmente e, portanto, imbricado em relações de poder, tanto quanto as teorias curriculares quando tentam dizer o que o currículo deve ser. O autor afirma que o processo de seleção da cultura vai para o currículo e o ato de privilegiar determinado tipo de conhecimento é uma operação de poder, como também “[...] destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”.

Diante da complexidade dos elementos invólucros ao currículo, as teorias que sustentam e/ou problematizam as perspectivas e teorias curriculares têm sido intensificadas. Nesse sentido, Silva (2016) assevera que o currículo reflete a realidade, um determinado padrão cultural válido e vigente, explicado pelas teorias, ou seja, o currículo enquanto objeto, que precede a teoria, só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo.

As teorias curriculares fundamentam os currículos e auxiliam para uma melhor compreensão das intencionalidades implícitas ou explícitas. Por sua parte, as teorias curriculares estão organizadas em tradicionais, críticas e pós-críticas. Para Silva (2016, p. 16), as teorias tradicionais são científicas e desinteressadas. Já as teorias críticas e as teorias pós-críticas alegam, segundo o autor, que “[...] nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder”. A teoria tradicional se

preocupa mais com o como vai ensinar do que com o que irá ensinar. Já as teorias críticas e pós-críticas questionam além do “o quê ensinar”, o “por quê” ensinar. O autor questiona e se posiciona,

Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (Silva, 2016, p. 16).

Diante disso, percebe-se que as diferentes teorias do currículo possuem diferenças fundamentais definidas pelos conceitos que utilizam para conceber a “realidade” (Silva, 2016, p. 16). No Quadro 10, apresentamos uma síntese com os principais conceitos enfatizados pelas teorias curriculares.

Quadro 10 - Conceitos enfatizados pelas teorias curriculares

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.	Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência.	Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Fonte: Adaptado de Silva (2016).

Os conceitos associados à teoria tradicional possuem centralidade em elementos mais técnicos, relativos aos processos de ensino, aprendizagem, avaliativos, metodológicos, didáticos, de planejamento, eficiência e objetivos, sendo o currículo associado às questões basicamente burocráticas e mecânicas, com ênfase em questões organizacionais e de métodos de ensino em detrimento das problematizações sobre o que se ensina e por que se ensina aquele conhecimento e não outro. Conforme salientado por Silva (2016, p. 16), “[...] se temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo?”, supervalorizando a reprodução e a repetição.

Já no âmbito das teorias críticas, são enfatizados conceitos problematizadores atinentes às relações estabelecidas entre currículo e ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência. Tais questões conectam-se à reflexão crítica do currículo enquanto espaço carregado de intencionalidades associadas à ordem política, social, cultural e econômica. Por sua vez, a perspectiva pós-crítica dos estudos sobre currículo dá ênfase às questões como “[...] identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso,

saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo” (Silva, 2016, p. 17).

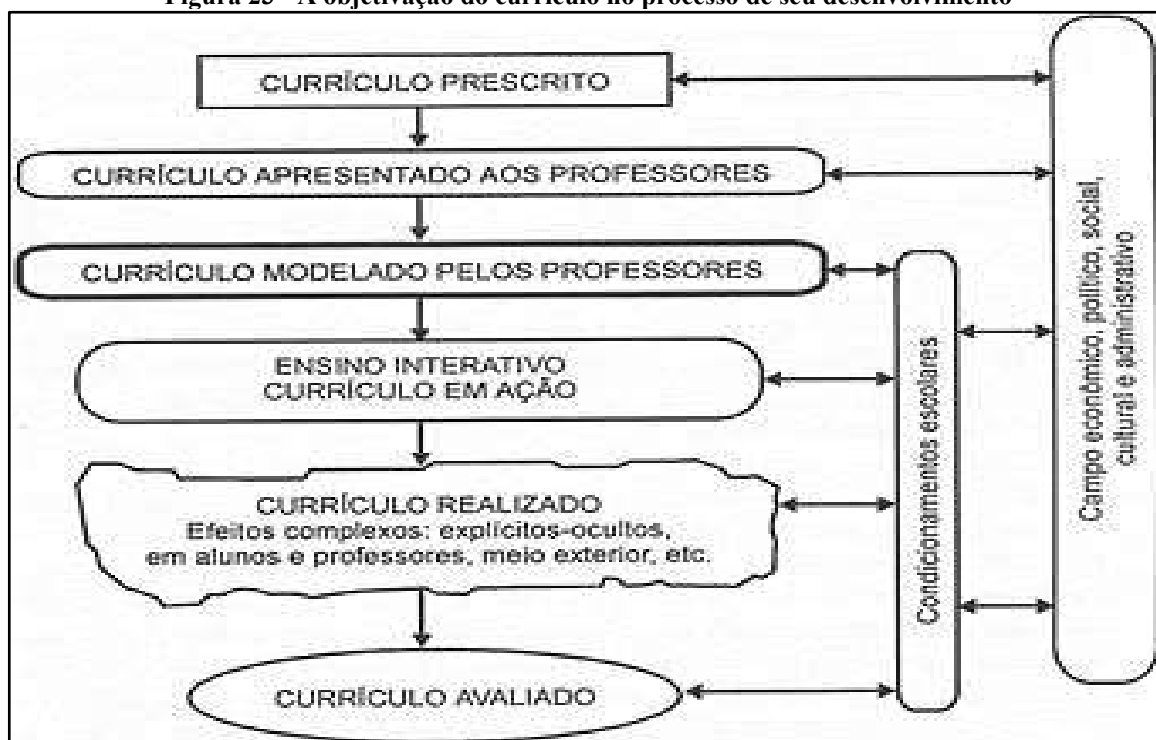
As teorias críticas e pós-críticas do currículo, além do “quê” e “por quê”, também questionam sobre o porquê e os interesses de um determinado conhecimento estar no currículo e não outro, problematizam a questão do privilégio de um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outra (Silva, 2016). As teorias, crítica e pós-crítica, questionam a teoria tradicional e seu viés ideológico de reprodução. Entretanto, apesar disso, possuem diferenças entre si, constituindo-se, portanto, construções históricas relacionadas ao contexto vigente e associadas às relações de poder de cada época.

Além disso, a pergunta “o quê?” deve estar associada a outra fundamental: “o que eles ou elas devem ser?” ou, ainda, “o que eles ou elas devem se tornar?”. O autor traz essas questões, porque um currículo busca modificar precisamente as pessoas que vão segui-lo. Assim, enquanto as teorias do currículo, a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal, deduzem o tipo de conhecimento considerado importante, indagando-se sobre “qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?”. A cada modelo de ser humano, um tipo de conhecimento e um tipo de currículo (Silva, 2016, p 15). Para Goodson (2008, p. 47), “[...] teoria curricular e estudo do currículo estão interligadas, pois, os estudos curriculares se alimentam da teoria, ao mesmo tempo que os paradigmas teóricos orientam as tendências e aspirações dos estudos sobre currículo”.

Todavia, considerando as contínuas transformações no transcurso do tempo, a compreensão sobre o currículo também foi alterada, por isso, em diferentes contextos históricos, percebe-se o currículo de determinada forma. Assim, a teoria auxilia a identificar paradigmas e intencionalidades presentes no currículo que, por vezes, possam parecer ser um conjunto de decisões despreziosas e ingênuas, mas não o são.

O currículo de um curso, enquanto resultado de decisões de vários níveis, ao ser realizado sofre alterações, haja vista, as variáveis da prática associadas ao processo de seu desenvolvimento. Nesse sentido, Sacristán (2000) propõe um modelo de interpretação do currículo como sendo algo construído com influências de campos de atividade diferenciados e inter-relacionados, conforme ilustra a Figura 23.

Figura 23 - A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: Sacristán (2000, p. 105).

A imagem mostra as etapas da concretização do currículo no seu processo de desenvolvimento, proposto por Sacristán (2000). Os projetos educacionais não são estáticos e absorvem e/ou são alterados na dinâmica das relações que se estabelecem no âmbito da prática. Na ilustração percebe-se, ao lado direito da imagem, que o campo econômico, político, social, cultural e administrativo influencia direta ou indiretamente em todas as fases do desenvolvimento curricular. As primeiras, compreendem as políticas e diretrizes curriculares, bem como as regulamentações elaboradas em outras instâncias, mas que traduzem o que está estabelecido nas políticas curriculares hierarquicamente superiores, recebem influência direta desses campos.

Já as etapas do currículo modelado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado, recebem interferência direta dos condicionamentos escolares que, por sua vez, recebem interferência direta do contexto econômico, político, social, cultural e administrativo. Sendo assim, é esse contexto que determina a estrutura, o funcionamento, o que e como será ensinado, que, por sua vez, necessita retroalimentar-se, de forma cíclica.

Para esse autor, o currículo prescrito é entendido como o instrumento da política curricular, orientações e diretrizes curriculares. O currículo, apresentado aos professores, tem relação com os documentos elaborados em diferentes instâncias que costumam traduzir o currículo prescrito que, geralmente, são muito genéricos. Já, no que se refere ao currículo

moldado pelos professores – compreendido como um agente ativo decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos – é construído a partir da sua cultura profissional. Planejar a prática é, pois, um momento importante de configuração dos significados das propostas pedagógicas. O currículo em ação é a prática real do professor, é o fazer pedagógico.

O currículo realizado, por sua vez, são consequências da prática, as aprendizagens construídas pelos estudantes nas diferentes dimensões (cognitivo, social, moral e afetivo). Por fim, o autor afirma que o currículo avaliado se refere ao controle do saber, às relações entre o currículo e a avaliação, pois trata do currículo formulado para atender às expectativas das avaliações. Além disso, a imagem (Figura 23) demonstra a lacuna existente entre o currículo prescrito e o que é avaliado, se o que vai para o currículo escolar já é uma seleção restrita, o que chega e é incorporado ao estudante é ainda menor.

Bezerra e De Souza (2013), ao dialogarem sobre tais questões, afirmam que o primeiro passo é a elaboração dos documentos que prescrevem as diretrizes em âmbito nacional, ratificados externamente à instituição educativa, para ser efetivado pelo currículo apresentado, ou seja, construído no âmbito das instituições de ensino. Comumente, os dois primeiros níveis ocorrem na esfera administrativa, corresponde geralmente a uma relação burocrática permeada de relações políticas, mundiais e locais. Somente no terceiro nível, com a legislação definida, que o professor é incluído na discussão, quando irá estruturar o currículo do curso - o PPC e/ou o plano de ensino das disciplinas que leciona. Segundo as autoras, na prática, existe uma lacuna entre o currículo programado e o currículo ensinado, aquele desenvolvido de fato.

Goodson (2008) pondera que o que está prescrito não é, necessariamente, o que o estudante aprende e o que se planeja também não é, necessariamente, o que acontece. Dito de outro jeito, para implantar e implementar inovações nos ambientes educacionais a gestão deve trabalhar em parceria com os docentes, “[...] provendo apoio pedagógico e operacional para que a proposta seja desenvolvida, além, obviamente, de respeitar-lhe a autonomia por meio de um diálogo constante para orientar os procedimentos” (Bezerra; De Souza, p. 146).

Entretanto, todas essas fases estão imbricadas em relações de ordem econômica, política, social, cultural e administrativa. Nesse entendimento, Sacristán (2000, p. 108) afirma que “[...] ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade”.

Corroborando Apple (2001), ao asseverar que a questão da seleção do conhecimento que compõe o currículo, não é apenas uma questão educacional, mas sim, política e ideológica. O autor segue refletindo sobre os ataques às instituições de educação, a censura e as controvérsias sobre os valores que estão e os que não estão sendo ensinados, o que ele chama do currículo

sendo transformado numa bola de futebol política, além da pressão ao sistema educacional para que os objetivos e metas empresariais se tornem os principais objetivos, senão os únicos, da formação escolar. Além disso, a exportação da crise econômica e das relações de autoridade afetam as práticas e políticas de grupos dominantes, para as escolas.

Ainda, para o autor acima mencionado, querem nos convencer que se as escolas, os docentes e os currículos forem rigidamente controlados e estritamente associados às necessidades empresariais e industriais - mais orientados pela técnica, pelos valores tradicionais e pelas normas do trabalho - todos os problemas seriam resolvidos. No entanto, as teorias, as diretrizes e as práticas educacionais não são técnicas, são éticas e políticas.

Com o peso desses fundamentos e de seus componentes, as reflexões e decisões pedagógicas curriculares dos cursos de graduação, não devem abster-se de tais problemáticas, já que todas as fases do desenho curricular, estão imbricadas em relações de ordem econômica, política, social, cultural e administrativa, constituindo-se instrumento de ordenação social e econômica da sociedade, planejado e elaborado a partir de determinada concepção formativa dos que influenciam e definem sua construção. Tal questão é elencada, também, por Cunha e Leite (1996), ao reforçarem a relação entre as decisões pedagógicas na educação superior e as macroestruturas de poder no contexto da sociedade de mercado.

Cunha (1998, p. 201) assegura, ainda, que não se permite posicionamentos inconsequentes frente às decisões curriculares na universidade. Considerando a ética e os valores universais, é necessário enfrentar “[...]as mudanças com coragem e determinação, ou continuaremos fadados a ser meros expectadores da história, abrindo mão de nossa condição de educadores e cidadãos”.

Há ciência, por parte da academia, que as decisões macros não estão ao alcance dos docentes ou no próprio âmbito da universidade. Contudo, aquelas que cabem precisam ser discutidas, ultrapassando o espontaneísmo e/ou a ingenuidade, no âmago da universidade e/ou dos cursos de graduação. Durante o processo de reformulação curricular vivenciado pela UTFPR e, dentro dessa, no campus Pato Branco, alguns elementos, acima, vieram à tona. No entanto, não havia tempo necessário para realizar as reflexões pertinentes. Durante esse processo, emergiu, também, a discussão sobre possibilidades e modelos de organização curricular. Por isso, a seguir, importa discorrer sobre tais questões.

6.3 Modelos de organização curricular

Esta seção objetivou refletir sobre os modelos de organização curricular, predominantes no âmbito do campo de estudo sobre currículo. Para isso, amparamo-nos, principalmente, em Lopes (2008) pelo seu diálogo sobre as formas de organização curricular e em Anastasiou (2010) por seu diálogo sobre as DCNs.

As DCNs, para os cursos da educação superior, abriram espaços para que as IES pudessem construir coletivamente o projeto pedagógico institucional, os projetos pedagógicos dos cursos de graduação, os projetos de docência (que derivam dos projetos de curso) e os projetos de vida universitária, com que os estudantes orientam seu percurso na universidade (Anastasiou, 2010). Diante disso, constituem importantes instrumentos, no sentido de indicar possibilidades formativas, que podem ser efetivadas pelos estudantes ao longo do curso numa parceria com os docentes.

Segundo Anastasiou (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) surgem como oportunidade para os cursos estruturarem trajetórias formativas inovadoras, fomentando a autonomia dos acadêmicos e a promoção do pensamento crítico e reflexivo, instrumentalizando-os para melhor atuarem com o novo. Assim, propõe-se que,

[...] o currículo construa um percurso direcionado a perfis profissiográficos (assim chamados porque são definidos e grafados pelos educadores que planejam e executam cada proposta curricular) focados não apenas no domínio de conhecimentos de forma disciplinar, como tradicionalmente se fazia, mas enredando, relacionando esses saberes em áreas, visando a um melhor entendimento da realidade social e profissional, uma vez que a compreensão das situações em rede exige que as relações entre as áreas sejam feitas de forma constante, sistemática, mediada pelo docente e em crescente complexidade (Anastasiou, 2010, p. 183).

Por isso, a organização por matriz articulada ou integrativa emerge como alternativa às IES. A matriz integrativa, parte do perfil do egresso e a partir dele se define os saberes que os estudantes precisam sistematizar no decorrer do curso, definindo eixos, forma de organização das disciplinas, enredadas em suas áreas, criando redes significativas de saberes cognitivos, procedimentais e atitudinais. Isso pode ser organizado em módulos que vão avançando em continuidade e complexidade.

A abordagem clássica de organização curricular, de acordo com Lopes (2008, p. 9), tende a preocupar-se com a sequência em que os conteúdos serão inseridos, em que séries, como pensar os arranjos disciplinares ou não, em que os conhecimentos ocorrem numa ordem predeterminada por princípios lógicos, sendo que “[...] tais princípios podem variar entre os psicológicos ou os epistemológicos, dependendo da corrente de pensamento à qual se filiem”.

Em face disso, para Lopes (2008, p. 9), as teorias pedagógicas são construídas objetivando escolher a melhor ordem - cronológica, baseada na passagem do simples ao complexo, do mais próximo ao mais distante ou em qualquer outro conjunto de regras derivado dos princípios lógicos estabelecidos. Para a autora, esses ordenamentos nos formam de tal modo que as repetimos como um meio de reproduzir a própria ideia de ordenação, porém, essa linearidade e a obrigatoriedade desses ordenamentos são questionados pelas concepções críticas do currículo. A autora segue afirmando que outras possibilidades emergem, haja vista que “[...] os currículos deixam de ser associados à transmissão do conhecimento e suas ordens para serem associados à produção de saberes e às relações de poder que sustentam a ordenação dos conteúdos e as relações sociais”.

As reformas educacionais propõem mudanças na organização curricular nos diferentes países do mundo ocidental, fazendo com que o debate sobre seleção de conteúdos tenda a ser incluído nessas mudanças. No entanto, isso pouco ultrapassa o âmbito das disciplinas, parecendo haver consenso sobre as disciplinas tidas como válidas e legítimas, com conteúdos naturalizados e alguns debates em torno daqueles para permanecerem silenciados. A autora segue afirmando que “[...] a reflexão sobre as formas de organizar os conteúdos de ensino assume um espaço ainda mais expressivo, como se reformar o currículo fosse, sobretudo, fazer uma reforma de sua organização” (Lopes, 2008, p. 19).

Em contextos de reformulação curricular, a reflexão pontuada pela autora é oportuna, já que é comum a preocupação com os ordenamentos e sequenciação e, por vezes, em menor proporção com a problematização e análise crítica sobre os conhecimentos legitimados e listados como referência para comporem os currículos. Sobre isso, supomos ocorrer, primeiramente, a precariedade de formação pedagógica que dialogue sobre tais questões e, em segundo, que há pouco tempo para isso, pois o docente universitário desenvolve atividades no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, e contribuir na construção ou reconstrução do PPC do curso é mais uma das inúmeras atividades que ele desenvolve, inclusive administrativas, muito além de lecionar as aulas.

Lopes (2008, p. 20) acrescenta que sobre organização curricular, valoriza-se “[...] a formação de competências e habilidades de maneira articulada às mudanças tecnológicas no mundo global”. Portanto, se a prática pedagógica é entendida como uma tecnologia, então a educação assume centralidade, pois, é necessária ao desenvolvimento do conhecimento, já que, de acordo com a autora, é por meio da educação que se pretende formar trabalhadores com altas habilidades e com capacidade de inovação, essenciais à sustentação dos modelos tecnológicos de produção vigentes, sendo necessário, para isso, a formação de competências e habilidades

mais complexas, asseguradas pelas disciplinas escolares inter-relacionadas, desenvolvidas de forma integrada.

Existe uma convergência entre os discursos do currículo integrado em âmbito global. A explicação para as convergências entre propostas curriculares em diferentes países, está no avanço da subordinação dos estados nacionais às exigências das agências multilaterais, que está presente, por exemplo, nas diretrizes da Unesco para a educação no século XXI. Nesse sentido, a globalização econômica determina a globalização política e cultural e “[...] essa globalização incorreria em um processo homogeneizador das diferentes políticas curriculares no mundo atual” (Lopes, 2008, p. 21).

O discurso da integração não se restringe a uma questão técnica que pode ser resolvida com a elaboração de novas grades curriculares, novas concepções dos docentes ou da administração. Não se deve menosprezar a análise de como essas questões estão imbricadas às finalidades sociais da escolarização nos diferentes momentos históricos (Lopes, 2008).

Assim, percebe-se que as orientações curriculares não são neutras e dissociadas do mercado, justificando o discurso de integração curricular às mudanças no mundo do trabalho e na própria organização do conhecimento no contexto da globalização. Preocupar-se mais com a ordem e com a cronologia, do que com a problematização e análise crítica dos elementos imbricados, pode servir como distrator que desvia a construção curricular da dimensão política do currículo, enquanto seleção, legitimação de saberes e culturas consideradas válidas e úteis a determinado tipo de formação e de sociedade.

Tais discussões ultrapassam a atividade restritivamente técnica e não podem ser ignoradas quando olhamos a característica integrativa trazida pelas DCNs. Todavia, é possível que a ausência de problematização e análise crítica do/e sobre o currículo não seja algo desprezioso, já que no mundo globalizado e neoliberal cada qual possui funções específicas, com doses controladas do conhecimento e da cultura acumulada historicamente pela humanidade, à vista do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, ao longo dos tempos, algumas matrizes são importantes para este diálogo, pois são consideradas matrizes do pensamento educacional clássico sobre a organização curricular, na perspectiva histórica do currículo. À vista disso, Lopes (2008, p. 63), na tentativa de resgatar a (re)construção de uma história do pensamento sobre organização curricular, organiza-as em três, a saber: “currículo por competências; currículo centrado nas disciplinas de referência; currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares”. No Quadro 11 apresentam-se características dessas três matrizes.

Quadro 11 - Três grandes matrizes do pensamento educacional clássico sobre organização curricular na história do currículo

Tipos de matrizes	Características das matrizes clássicas
a) Currículo por competências (<i>competency curriculum</i>)	A concepção de objetivos comportamentais de Mager e Popham a partir dos trabalhos de Tyler, é substituída pela ideia de competência, concebida não apenas como um dos conteúdos formativos – junto com valores, visões de mundo, saberes – mas, como um princípio de organização curricular. Com base nesse entendimento, afirma-se a sintonia entre o currículo por competências e as teorias curriculares da eficiência social.
b) Currículo centrado nas disciplinas de referência (<i>discipline-centered curriculum</i>)	Incluem-se Herbart, Bruner, Phenix, Hirst e Peters. Nessas propostas, as fontes para o currículo e para os objetivos da escolarização são as disciplinas de referência e o conhecimento especializado. De modo geral, o processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento científico.
c) Currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares (<i>subjectcentered curriculum</i>)	Incluem-se Dewey, Kilpatrick e todos os autores progressistas, apesar das diferenças existentes entre esses autores. As disciplinas escolares são definidas em função das finalidades sociais a serem atendidas e não em função das disciplinas de referência. Trata-se de um currículo baseado, sobretudo, em princípios psicológicos, entendidos como distintos dos princípios lógicos das ciências. Os autores dessa matriz defendem um currículo centrado em disciplinas escolares organizadas segundo os interesses dos alunos.

Fonte: Amparado em Lopes (2008, p. 63).

Desse modo, sobre a primeira matriz, *currículo por competências*, Lopes (2008) indica sintonia entre o currículo por competências e as teorias curriculares da eficiência social. Ancoradas em Bobbitt, Charters e Tyler, essas teorias consistem na transferência das técnicas do mundo dos negócios e do modelo de organização fabril para o mundo da escola, visando ao atendimento das demandas do mundo produtivo. Com centralidade nos métodos e no planejamento, a associação entre o currículo e o mundo da produção visa à eficiência do processo educacional, à adequação da educação aos interesses da sociedade, ao controle do trabalho docente e à administração do trabalho escolar.

Nessa perspectiva, o currículo existe para atender às finalidades sociais do modelo produtivo dominante. Entretanto, ao supor que a qualidade da educação ou o sucesso da formação pretendida depende do estabelecimento de objetivos precisos, minimiza-se a dinâmica e as variáveis indefinidas da prática e do próprio currículo como prática cultural.

Na segunda matriz, *currículo centrado nas disciplinas de referência*, há a valorização das disciplinas de referência e o conhecimento especializado como fontes para o currículo e para as finalidades da escolarização, portanto, o “[...] ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência extraídos do saber especializado acumulado pela humanidade”. O domínio das ideias fundamentais de cada campo, aprendendo e compreendendo os conceitos e a estrutura das disciplinas é precípuo à posterior aplicabilidade fora da escola (Lopes, 2008,

p. 70).

A terceira matriz, *currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares*, diferente do currículo por competências, não está associado às finalidades sociais do mundo produtivo ou do sistema social vigente. O currículo, nessa perspectiva, é composto de atividades que objetivam desenvolver a vida social e comunitária, construídas e apresentadas como forma de encorajamento para utilização da criatividade e aquisição, simultaneamente, das habilidades acadêmicas básicas (Lopes, 2008).

Para a autora, nessas três matrizes existe uma preocupação com processos de integração, definidos a partir de diferentes princípios integradores, o currículo integrado “[...] tende a assumir, na história do currículo, uma conotação eminentemente progressivista, a qual, nas teorias curriculares atuais, vem sendo recuperada e exacerbada pela associação com o discurso da perspectiva crítica” (Lopes, 2008, p. 77). Outrossim, de acordo com a reflexão da autora, a integração não pode ser meramente técnica e dissociada de outras questões, que problematizam e analisam criticamente a dimensão política involucras ao debate curricular, pois nos processos de recontextualização a tensão global-local é constante.

Contudo, segundo os marcos legais, as DCNs orientam a construção dos PPCs dos cursos da educação superior e, por serem de âmbito nacional, devem ser acatadas e atendidas nos e pelos cursos na (re)estruturação dos seus planos curriculares. Dessa forma, a história do currículo alerta para as condições de mudança curricular, demonstrando o papel primordial desempenhado pelos processos de implementação dos novos planos de estudos para além dos acordos alcançados, em nível do currículo prescrito.

Desse modo, verifica-se que a forma de organização curricular prescrita nas Orientações às DCNs (Parecer CES/CNE 334/2019), por competências, situa-se no âmbito da primeira matriz do pensamento sobre a organização do conhecimento escolar e, por sua vez, possui consonância com as teorias curriculares da eficiência social. O que se observa nas novas orientações para a construção dos PPCs de graduação e a elaboração destes no âmbito dos cursos da educação superior, é que não se superou a separação do conhecimento em caixinhas (as disciplinas). Também se observa que o modelo preconizado e efetivado pela Instituição está inserido no âmbito do modelo de organização curricular por competências, sendo considerado como um princípio de organização curricular, em sintonia com teorias curriculares da eficiência social.

Todavia, se, por um lado, a opção pedagógica curricular por competências foi uma imposição legal, influenciada por instâncias internacionais, preconizada nas DCNs e regulamentada institucionalmente, a metodologia adotada nas oficinas de *design* de curso foi

uma escolha institucional. No entanto, além da maneira escolhida para organizar o currículo, importa a concepção formativa que orienta sua construção.

6.4 Síntese do Capítulo

O presente capítulo, em suas seções e subseções, atendeu ao quarto objetivo da pesquisa: “Refletir sobre o modelo de organização curricular por competências, considerando as teorias, conceitos e os fundamentos inerentes ao campo de estudos sobre currículo”.

Diante disso, considerando que o modelo preconizado na legislação, adotado pela UTFPR, centra-se na abordagem curricular por competências, traz-se a reflexão sobre a gênese desse modelo na área empresarial, em meados da década de 1970, quando um novo paradigma de produção impulsionado pelas novas tecnologias reforçaram a divisão do trabalho e a desqualificação da mão de obra, está em ascensão. É nesse contexto que emerge o modelo de competência, correspondendo ao modelo pós-taylorista de organização do trabalho e de gestão da produção.

Após ser utilizado em âmbito empresarial, o conceito de competência é incorporado à prática organizacional no âmbito da gestão do trabalho, sendo associado ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho instituída pelo padrão de acumulação capitalista flexível, que possuem como pressuposto a competitividade, produtividade, agilidade e redução de custos. Posteriormente, o conceito foi incorporado pelos sistemas educacionais, invadindo a escola e reduzindo o papel da educação à adequação ao mercado.

Na sequência, elencaram-se algumas reflexões sobre conceitos, teorias e fundamentos dos estudos sobre o currículo na educação, bem como posicionamentos dos autores e, por fim, uma crítica à incorporação deste modelo à educação. Destacou-se sua relação com o campo econômico, político, social, cultural e administrativo. Aliás, o debate sobre currículo é político, pois reflete a visão de mundo e a cultura dos que o constroem, ele não é um conjunto neutro de conhecimentos, mas sim, resultado de uma seleção da visão de um determinado grupo sobre o que é o conhecimento legítimo.

Diante disso, as teorias curriculares auxiliam a compreender as intencionalidades implícitas ou explícitas nos currículos e nas políticas curriculares. Destacamos as diferentes fases de desenvolvimento de um currículo, correspondendo ao: currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo moldado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado, essas fases estão imbricadas em relações de ordem econômica, política, social, cultural e administrativa. Salientamos que o currículo e a forma escolar podem

atuar fortemente com intencionalidade política e interferir diretamente na construção da sociedade, já que a seleção do conhecimento que compõe o currículo não é apenas uma questão educacional, mas sim, política e ideológica.

A partir disso, apresentam-se às três grandes matrizes do pensamento educacional clássico, sobre organização curricular, na história do currículo, defendidas por Lopes (2008), sendo elas: a) Currículo por competências (*competency curriculum*); b) Currículo centrado nas disciplinas de referência (*discipline-centered curriculum*); e c) Currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares (*subjectcentered curriculum*).

Ao final do capítulo, conclui-se que: (i) O currículo, tanto quanto as políticas curriculares, são decisões políticas; (ii) As teorias do currículo auxiliam compreender as intencionalidades presentes nos currículos e nas políticas curriculares; (iii) O modelo de organização curricular atende aos pressupostos mercadológicos; (iv) Por mais que o currículo por competências possua características de integração, ele não expressa potencial crítico questionando o modelo de sociedade no qual está inserida; e (v) A competência envolve elementos das quatro aprendizagens essenciais à formação necessária ao século XXI, correspondendo: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser presentes, constante no relatório elaborado para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século, Delors (1996).

Diante disso, entende-se que ser competente é ser útil para o mundo do trabalho, se assim não for, o ser humano é excluído. No entanto, a educação enquanto processo dinâmico precisa de políticas e matrizes curriculares que incluam a todos. Tentam convencer, intencionalmente, que a incorporação, na educação, da mesma lógica da empresa, é a solução para os problemas, mas não é. Dito isto, a seguir, considerando a metodologia adotada para este estudo, ancorada em dados documentais e em aporte teórico, adentra-se às objetividades encontradas na análise dos dados obtidos com os participantes da pesquisa.

7 ESTUDO DO CONTEXTO LOCAL: A REFORMULAÇÃO CURRICULAR NA UTFPR-PB

Neste capítulo, foram atendidos aos objetivos quinto e sexto da pesquisa, a saber: “Identificar os limites e as possibilidades do processo de reformulação curricular sob a ótica dos participantes da pesquisa” e “Apontar possíveis caminhos para a condução da reformulação curricular dos PPCs de graduação da UTFPR, campus Pato Branco”.

Conforme descrito na metodologia (Capítulo 2), obtiveram-se os dados em fontes bibliográficas, documentos, fotografias do acervo histórico do DEDHIS da UTFPR, diário de campo e com convidados participantes da pesquisa. Desses convidados, 3 gestores participaram por meio de entrevista em profundidade e 13 docentes participaram respondendo um questionário, ambos os grupos de servidores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

O ano de ingresso, na UTFPR, dos participantes da pesquisa, gestores e docentes, variou de 1994 a 2018, assim, pode ser observado que alguns destes vivenciaram duas fases dessa Instituição, enquanto CEFET e enquanto UTFPR. Do grupo de gestores, dois estiveram (ou estão) vinculados à PROGRAD, na Reitoria, responsável pela condução da reformulação curricular sistêmica, na UTFPR, como também pela elaboração de documentos orientadores e regulamentadores da política curricular nacional. Dos treze docentes participantes da pesquisa, membros dos três NDEs, do campus Pato Branco, selecionados para a amostra, 7 participaram das oficinas de *design* de curso ofertadas pela UTFPR, 5 não participaram e 1 participou parcialmente.

Inicialmente, destaca-se que o processo de reformulação curricular na UTFPR, foi permeado de tensionamentos, tanto em nível institucional, especificamente, por consequência das oficinas de *design* de curso, quanto no contexto do campus Pato Branco. O que é normal, haja vista a complexidade de elementos que envolvem as decisões curriculares dos cursos de graduação em uma IES.

Nos *campi*, a reformulação curricular dos PPCs, foi coordenada pelos NDEs e/ou as comissões designadas para tal, com apoio dos DEPEDs, subsidiada pelos documentos institucionais amplos, dentre eles o Estatuto que estabelece os princípios, fundamentos, objetivos, estrutura e o funcionamento da UTFPR, Regimento Geral e o PDI que traz a missão, a visão e os valores institucionais. Os demais documentos, normativas, e/ou diretrizes orientadoras para a elaboração dos PPCs, produzidas no âmbito da PROGRAD, convergem e estão alinhados no que está preconizado nos documentos amplos institucionais e, obviamente, alinhados às políticas nacionais.

Doravante, considerando as três fases da análise de conteúdo proposto por Bardin (1977): pré-análise, análise do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, ancorados nos dados obtidos, considerando as opções, seleção e as escolhas desta pesquisadora, passa-se à análise a partir das seguintes categorias: (i) Historicidade da UTFPR; (ii) Reformulação Curricular dos PPCs de Graduação da UTFPR; (iii) Currículo por Competências; (iv) Desafios do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR; (v) Possibilidades do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR; e (vi) Proposições aos futuros Processos de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR. A escolha por essas categorias deu-se no percurso da pesquisa, considerando os objetivos propostos.

Após a realização das entrevistas, seguiu-se o seguinte protocolo: ouvir cada entrevista três vezes²⁴ e transcrevê-las com apoio do site *Transcriptor*. Após a transcrição, houve a necessidade de um breve distanciamento do texto para refletir sobre o conteúdo das entrevistas. Após esse distanciamento, retomando-as, iniciou-se o processo de leitura aprofundada das transcrições, conferindo com as gravações e procedendo os ajustes necessários, isso no caso de a transcrição não ser fidedigna ao áudio, evitando divergências entre o áudio e o texto transcrito.

Nesse sentido, atribuíram-se códigos aos gestores (Gestor 1, Gestor 2 e Gestor 3) e aos docentes (Docente 1, Docente 2, Docente 3...e Docente 13). Seguidamente, elaborou-se uma tabela com as categorias já anunciadas na Introdução: Historicidade da UTFPR; Reformulação Curricular dos PPCs de Graduação da UTFPR; Currículo por Competências; Desafios do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR; Possibilidades do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR; e Proposições aos futuros Processos de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR. Esta tabela, foi sendo preenchida com os excertos das entrevistas transcritas e pelas respostas dos docentes, obtidas por meio de questionário.

Para a seleção dos excertos, foi imprescindível a realização de leitura aprofundada (leitura ímpar) dos dados, tanto os obtidos por meio de entrevista quanto os obtidos por meio de questionário. Somente após isso, os excertos selecionados foram sendo inseridos na tabela, contemplando, portanto, as categorias ora mencionadas. Após a tabela organizada e preenchida, antes de iniciar a triangulação e as análises, realizou-se leitura detalhada novamente, decidindo,

²⁴ Por escolha pessoal e considerando as características próprias de aprendizagem, utilizo a “metodologia ímpar” (três vezes). A primeira vez me aproxima do texto escrito ou narrado, a segunda permite fazer as conexões, mobilizando e ressignificando o conteúdo em relação ao primeiro contato. Na terceira vez, consigo interpretar e assimilar a informação de forma mais madura e, portanto, no caso da pesquisa, selecionar os excertos necessários.

portanto, por tais fragmentos. Destaca-se que os excertos extraídos das respostas, tanto obtidas por meio das entrevistas (Gestores) quanto por meio do questionário (Docentes dos NDEs), estão destacadas em itálico e entre aspas. Alguns elementos estão em negrito, pois merecem destaque dentro do excerto.

7.1 Historicidade da UTFPR

A universidade brasileira possui aproximadamente três séculos de atraso em relação à América Espanhola, tem sua vinculação inicial ao status de escolas vocacionais ou profissionais, relacionadas ao saber utilitário, conforme mencionado no item 3.1 deste texto. Dentro do contexto da educação superior brasileira, tem-se a UTFPR, embora, esta instituição, não tenha seguido o mesmo percurso de desenvolvimento das demais universidades brasileiras, também centenárias.

Isso porque, esta Instituição não nasceu como universidade, ela foi transformada. E, apesar de jovem, carrega consigo reflexos de sua gênese, no ano de 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, apresentado no Capítulo 3, mostrando que tais escolas foram criadas para atender a classe pobre e proletária, formando cidadãos “úteis à nação”. Isso ocorreu, apenas, 21 anos após a abolição da escravidão no Brasil, o que nos remete a pensar sobre os reflexos sociais, de contexto pós-escravidão, existentes no ano de 1909.

Nesse momento, o Brasil vivia o aumento da população nas cidades e a intensificação do processo de industrialização. Um período com alto coeficiente de participação no sistema de divisão internacional do trabalho, sendo que as indústrias, que caracterizaram esse momento, eram complementares da atividade de exportação e de produção de bens para o consumo básico, como os da linha têxtil e de alimentos, conforme pontua Furtado (2003).

Considerando-se esses cenários, as Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas em 19 capitais brasileiras, com a justificativa de habilitar os filhos dos pobres para o trabalho, afastando-os da ociosidade ignorante e que os levaria ao vício e ao crime (Brasil, 1909). Isso demonstra o alinhamento dessa Instituição, desde sua criação, com as demandas do mundo do trabalho, pois para o modelo social vigente, predominante até hoje, o cidadão útil é aquele que serve ao modelo de produção capitalista, sob a égide de uma elite empresarial. As transformações de Escola de Aprendizes Artífices (1909), Liceu Industrial do Paraná (1937), Escola Técnica de Curitiba (1942), Escola Técnica Federal do Paraná (1959), CEFET-PR (1978) e a UTFPR (2005), somadas há permanência da CBAI por 17 anos (de 1946 a 1963), garantem a essa instituição, características bem peculiares.

Conforme elencado no item 3.1, deste texto, o ano de 2003 foi crucial, pois nesse ano, o Presidente Lula assume o governo do Brasil e inicia o estudo sobre a situação da educação superior brasileira, apresentando um plano para a reestruturação, desenvolvimento e democratização das IFES. Dois anos após o início da primeira gestão Lula, o CEFET-PR foi transformado em UTFPR e logo em seguida, no ano de 2007, foi instituído o Programa REUNI que possibilitou a expansão e ampliação, refletidas na estrutura atual da UTFPR.

Esses constructos históricos garantem à UTFPR, atualmente, 113 cursos de graduação, distribuídos nos *13 campi*, destes, 17 são da área das Licenciaturas, e os demais compõem os Bacharelados e as Tecnologias. Ainda, do montante de 96 cursos, 60 são engenharias (UTFPR, 2018). Por conseguinte, conforme apontado por um de seus gestores “[...] *uma universidade em que sessenta por cento ou mais da sua graduação são de cursos de Engenharia, pode-se observar que é uma universidade muito peculiar [...]*” (Gestor 1).

Nesse sentido, considerando-se a observação do Gestor 1, tais peculiaridades, incorporadas ao longo das transformações vividas e nos diferentes contextos históricos, bem como suas adaptações para atendimento ao mundo do trabalho, identifica-se que a racionalidade técnica é algo muito presente estruturalmente, podendo-se afirmar que a presença da CBAI, de 1946 a 1963, durante 17 anos, tenha influenciado nessa construção e herança. Não significa, contudo, sob o olhar desta pesquisadora, que a racionalidade técnica seja algo ruim, mas que tão somente ela não atende às complexas demandas das coletividades humanas, da educação e seus processos.

Pela historicidade da UTFPR, desde sua gênese e as peculiaridades formativas dos cursos, bem como dos docentes, com suas formações, majoritariamente, nas áreas das Ciências Exatas, podem ocorrer alguns tensionamentos. Tais divergências podem estar associadas, por exemplo, à importância ou ao sentido que se dá a uma determinada área de um curso de graduação, com questões como: Qual a necessidade do componente curricular de Filosofia em um curso de Engenharia?

Para responder a tal questão é fundamental a interlocução entre os docentes das diferentes áreas, pois, talvez, sozinho nem um e nem outro consiga responder. Por isso, sob este olhar, deve ser algo incentivado na Instituição, sob o propósito da formação integral do ser humano profissional e toda a complexidade que lhes é inerente, de maneira que as diferenças agreguem ao invés de segregar.

A título de exemplo, descreve-se a situação ocorrida no ano de 2021, cuja Resolução COGEP 90/2018, que aprovou as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação Regulares da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, trazia em seu Art. 25 que para contribuir com

a formação mais humanística de egressos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UTFPR deveriam estabelecer em sua estrutura curricular um Ciclo de Humanidades. O §1 estabelecia que esse ciclo deveria ser composto obrigatoriamente pelas áreas de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e de Linguística, Letras e Artes, podendo incluir, também, componentes curriculares da área de atividade física, saúde e qualidade de vida. Na sequência, o §2º estabelecia que a carga horária para o Ciclo de Humanidades, em cada curso, não devia ser inferior a 10% da carga horária destinada às disciplinas do curso (UTFPR, 2018c).

No entanto, no dia 11 de novembro de 2021²⁵, foram aprovadas pelo COGEP, da UTFPR, alterações na Resolução COGEP 90/2018. Dentre elas, a retirada da obrigatoriedade da porcentagem, igual ou superior a 10% para o Ciclo de Humanidades, mantendo, apenas, que os cursos deveriam estabelecer em sua estrutura curricular um ciclo de humanidades.

Após essa aprovação, houve mobilização²⁶, principalmente, dos docentes pertencentes à área de Ciências Humanas de todos os *campi* da UTFPR, inclusive sendo produzida uma carta com manifestação contrária a essa alteração. Ao chegar ao COUNI, tal alteração foi refutada, devolvida ao COGEP para reanálise. Em nova reunião, do dia 11 de novembro de 2021, foi retirada a alteração feita, permanecendo, por conseguinte, a obrigatoriedade de porcentagem igual ou superior a 10% da carga horária dos cursos ao Ciclo de Humanidades.

Essa circunstância indica que, pelas próprias peculiaridades históricas da Instituição, supõe-se que, se não estiver delimitada uma carga horária mínima, os cursos possam achar prescindível essa área e, talvez, possa haver falhas no âmbito da formação humana integral, preconizada pelos próprios documentos internos. Considerando que, enquanto universidade, a UTFPR é jovem, é possível que algumas normativas ainda sejam necessárias nesse sentido, haja vista seu processo histórico, desde a Escola de Aprendizes Artífices. Inclusive, essa questão é contemplada no Estatuto da UTFPR, Art. 2º, que estabelece os princípios que a regem, conforme Quadro 12.

²⁵ Anotações feitas em diário de campo no dia 11 de novembro de 2021 ao acompanhar a reunião do COGEP, transmitida pelo canal do YouTube da UTFPR.

²⁶ Como resultado dessa organização, ocorreu o I Congresso de Humanidades, da UTFPR, em 2022, e o II, em fevereiro de 2023, em que foram emitidas cartas com manifesto dos docentes pertencentes à área de Humanidades, da UTFPR.

Quadro 12 - Princípios da UTFPR

I	Ênfase na formação de recursos humanos, no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, envolvidos nas práticas tecnológicas e na vivência com os problemas reais da sociedade, voltados, notadamente, para o desenvolvimento socioeconômico local e regional.
II	Valorização da formação integral do ser humano e de lideranças, estimulando a promoção social e a formação de cidadãos com espírito crítico e empreendedor.
III	Liberdade de pensamento e de expressão e de difusão e socialização do saber, sem discriminação de qualquer natureza.
IV	Respeito ao pluralismo de ideias e de pensamento, à ética e à diversidade étnica, cultural e biológica.
V	Compromisso com a defesa dos direitos humanos, com a preservação dos recursos naturais, do meio ambiente e com a qualidade de vida.
VI	Compromisso com a excelência acadêmica e com a garantia da qualidade educacional.
VII	Vinculação estreita com a tecnologia e o humanismo, destinada à construção da cidadania, da democracia e da vida ativa de criação e produção solidárias.
VIII	Desenvolvimento de cultura que estimule as funções do pensar e do fazer, associando-as às atividades de ensino, pesquisa e extensão.
IX	Integração da geração, disseminação e utilização do conhecimento para estimular o desenvolvimento socioeconômico local e regional.
X	Aproximação dos avanços científicos e tecnológicos com o cidadão-trabalhador, para enfrentar a realidade socioeconômica em que se encontra.
XI	Organização descentralizada mediante a possibilidade de implantação de diversos <i>campi</i> , inserindo-se na realidade regional, oferecendo suas contribuições e serviços resultantes do trabalho do ensino, da pesquisa aplicada e extensão.
XII	Articulação e integração verticalizada entre os diferentes níveis e modalidades de ensino e integração horizontal com o setor produtivo e os segmentos sociais, promovendo oportunidades para a educação continuada.
XIII	Organização dinâmica e flexível, com enfoque interdisciplinar, privilegiando o diálogo permanente com a realidade local e regional, sem abdicar dos aprofundamentos científicos e tecnológicos.
XIV	Maximização quanto ao aproveitamento dos recursos humanos e uso da infraestrutura existente pelos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Fonte: Estatuto da UTFPR (UTFPR, 2009a).

O Quadro 12 apresenta os princípios da UTFPR preconizados em seu Estatuto. Dentre eles, destacam-se elementos significativos como, por exemplo: Valorização da formação integral do ser humano; liberdade de pensamento, expressão, difusão e socialização do saber; respeito ao pluralismo de ideias e de pensamento; vinculação estreita com a tecnologia e o

humanismo; desenvolvimento de cultura que estimule as funções do pensar e do fazer; desenvolvimento socioeconômico local e regional; articulação e integração verticalizada entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; e organização dinâmica e flexível, com enfoque interdisciplinar, privilegiando o diálogo permanente com a realidade local e regional.

Para o atendimento aos princípios preconizados no Estatuto da UTFPR e reafirmados em outros documentos institucionais, como o PPI e o PDI, pressupõe-se a essencialidade de todas as áreas do conhecimento, sem superioridade ou hierarquização entre estas. Todavia, na UTFPR, sobre essa questão, parece haver entendimentos díspares, inclusive é destacado na Carta do I Congresso de Humanidades, da UTFPR, que reafirma “[...] nosso compromisso com a formação de uma consciência cidadã e crítica em nosso corpo discente” (SINDUTFPR, 2022, on-line). A carta destaca ainda que esses objetivos compõem documentos institucionais e a promoção de uma tecnologia humanista exige a participação integral da área de Humanidades.

O manifesto, expresso na Carta, destaca que “[...] criar e desenvolver tecnologia socialmente relevante só é possível a partir da valorização de outros conhecimentos além daqueles de Ciências Exatas” (SINDUTFPR, 2022, on-line). Sob essa perspectiva, essas diferenças deveriam ser vistas e incorporadas às práticas institucionais, curriculares/formativas de forma complementar e enriquecedora, pensando na formação completa dos estudantes.

Por conseguinte, supõem-se que, até que se incorporem os pressupostos e práticas que contribuam para tal formação, na Universidade Tecnológica, por suas características peculiares, a determinação de manter o mínimo de 10% da carga horária dos cursos ao Ciclo de Humanidades ainda seja necessária até que, talvez, um dia, já não seja mais. O recorte, acima, ilustra uma situação vivenciada que gerou embates e muitas discussões, até que se chegou a um consenso, entendendo que todas as áreas são fundamentais para a formação dos estudantes e, assim, aos poucos, vai sendo construída a identidade UTFPR, compreendendo também e respeitando seu processo e herança cultural e histórica.

Corroborando a afirmação do Docente 7, ao indicar que: “*A UTFPR não valoriza a parte humanística da formação dos seus profissionais. Pelo que acompanhei dos trâmites de criação dos novos currículos, as outras áreas, fora das humanas, não veem o profissional como um humano, mas apenas mais um profissional que tem que servir ao mercado, fazer as empresas lucrarem mais [...] vejo que o discurso da UTFPR é o mercado e isso vai na contramão da sociedade como um todo sobretudo os menos favorecidos*”. Ele elenca elementos sobre a importância da formação humanística para todos os profissionais, de todas as áreas. Ainda, traz a crítica à educação superior enquanto mero atendimento ao mercado e ao lucro.

Num processo de reformulação curricular, esse caldo cultural, explícita ou implicitamente, está presente, porque compõe a história, fazendo parte da cultura da Instituição. Enquanto universidade, a UTFPR, apesar de jovem, carrega consigo elementos históricos convergentes com os modos de produção e relações de trabalho capitalista, onde os paradigmas formativos pretendidos, nos diferentes contextos históricos, têm no currículo o meio de objetivação das intencionalidades formativas do e para o contexto.

Entretanto, apesar das peculiaridades elencadas nesta categoria, como Pedagoga da UTFPR, não senti demasiada resistência dos docentes, predominantemente formados em cursos de bacharelado. Todavia, devido à multiplicidade de sentidos, por vezes, ocorreram divergências de entendimento sobre um mesmo conceito, já que um mesmo termo pode ter sentido diferente a depender da formação e do contexto em que cada docente está inserido.

Por isso e por considerar as peculiaridades históricas que refletem nas peculiaridades atuais, tanto de número de cursos de Engenharia, quanto das especificidades formativas dos docentes, é necessária a flexibilidade metodológica para organizar o currículo dos distintos cursos. Essa organização deve ser sem hierarquização, mas entendendo que todos são fundamentais para a construção de um mundo melhor para viver, bem como as diferentes áreas formativas são fundamentais para a formação de um ser humano melhor, lindamente estabelecidos como princípios institucionais.

A Historicidade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, permite a base para as demais reflexões pertencentes às categorias tratadas na sequência deste Capítulo. Dessa forma, a seguir, adentra-se à categoria Reformulação Curricular dos PPCs de Graduação da UTFPR.

7.2 Reformulação Curricular dos PPCs de Graduação da UTFPR

Ao adentrar a esta categoria, recorre-se, primeiramente, ao entendimento trazido no item 6.2 deste texto e a relação estabelecida entre projeto pedagógico e ação política, carregado de intencionalidades, consistindo em uma totalidade articulada subsequente do posicionamento e da reflexão sobre a sociedade, sobre a educação e sobre o próprio homem. A construção coletiva do PPC tem a potencialidade de mobilizar, gerando sentimento de pertença, identidade e compromisso com o curso.

Tais elementos são reiterados por Apple (1982) ao afirmar que o currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, ele é resultado de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas. De tal modo, o currículo da educação formal não é neutro, tampouco ingênuo, manifesta os interesses do contexto de influência, conforme pontua Ball

(1992), expressas em decisões e materializadas em políticas curriculares.

De acordo com a reflexão elencada no item 5.1 desta pesquisa, o contexto de influências agrega, também, as noções e concepções educacionais difundidas pelos organismos internacionais do capital. Segundo Paranhos (2009), essas noções servem como base para a construção das políticas públicas educacionais nos países de capitalismo dependente, com o objetivo de adequar os países em desenvolvimento ao processo de financeirização mundializada e às demandas do capital globalizado.

A partir disso, essas ideias vão se espalhando e implicando outras decisões, em diferentes instâncias até chegar às IES, conseqüentemente, aos currículos dos cursos e às práticas da universidade e da sala de aula, direcionando ou redirecionando o trabalho para atender às intencionalidades que deram origem às políticas no contexto de influência. Essas reflexões são complementadas por Sacristán (2000), ao afirmar que o currículo é um projeto seletivo cultural, social, político e administrativo, concretizando fins sociais e culturais. O autor destaca que no processo de desenvolvimento do currículo, as influências de ordem econômica, política, social, cultural e administrativa, influenciam direta ou indiretamente todas as fases de desenvolvimento do currículo oficial que, por sua vez, necessita retroalimentar-se, de forma cíclica. Por isso, o currículo deveria estar no centro dos estudos críticos relativos à natureza da formação intelectual almejada para os estudantes em nossas universidades (Garcia, 2019).

No âmbito da educação superior, conforme descrito no Capítulo 4, os currículos são elaborados considerando diretrizes, essas entendidas como orientações que devem ser respeitadas por todas as Instituições de Educação Superior (Brasil, 1997b). Por sua vez, as diretrizes de cursos são elaboradas considerando as orientações gerais para a construção das DCNs para os Cursos de Graduação do Brasil, emanadas no âmbito do CNE. As primeiras orientações gerais são datadas de 1997 (Parecer CNE/CES n.º 776/97), em substituição aos currículos mínimos, estabelecidos pela LDB 4024, de 1961 (Art. 9º), e pela Lei de Reforma Universitária n.º 5.540 de 1968.

Após consultoria realizada, vinculada ao projeto CNE/UNESCO – 914BRZ1144.3 - Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade (CNE/CES Termo de referência n.º 6/2014) (Brasil, 2014b), dentre os elementos resultantes, indicou-se a necessidade de revisão das orientações gerais nacionais. E no ano de 2019 é emanado o Parecer CNE/CES n.º 334/2019, instituindo as Orientações para a Construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), para os Cursos de Graduação do Brasil, substituindo, portanto, o Parecer CNE/CES n.º 776/97 (item 4.1 deste texto).

Pouco antes da publicação do Parecer acima mencionado, o CNE/CES, por meio da

Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (item 4.2 deste texto). Portanto, a partir disso, por força da legislação nacional, os currículos dos cursos de graduação brasileiros precisaram ser reformulados.

Retomados os elementos fundantes e basilares à reflexão sobre currículos, bem como a reformulação dos PPCs de graduação no Brasil, indica-se que o processo de reflexão para reformulação curricular foi intensificado de 2018 a 2022. Na UTFPR, teve início, de forma sistêmica, antes dessas duas políticas curriculares nacionais, a necessidade de se discutir sobre a própria instituição e por se perceber grande disparidade entre os cursos com mesmo nome, porém, muito diferentes em organização curricular.

Sob essa perspectiva, então, segundo o Gestor 1: “[...] *a gente precisaria reunir esse pessoal para discutir a Instituição, pra discutir os cursos, pra ver o que a gente tem em comum, para construir uma identidade UTFPR e a partir disso a gente começou a discutir currículo, porque os cursos começaram a se encontrar*”. Observa-se na fala, que a origem do processo de reformulação curricular teve como base as reflexões suscitadas para discutir a própria Instituição no sentido de construir a identidade UTFPR que, enquanto universidade, é jovem, mas que carrega consigo o peso do seu processo histórico. Além disso, o Gestor 1 destaca a necessidade de refletir sobre os cursos de graduação, verificando similaridades entre ambos.

Essas reflexões iniciaram-se em 2017, nos chamados fóruns da graduação da UTFPR (ForLic, ForEng, ForTec, ForSin, ForHum e ForBas)²⁷, descritos no item 3.3 deste texto, organizados pela PROGRAD, cujas discussões mostraram a necessidade de atualizações e/ou inovações curriculares. Quase dois anos após o início dos fóruns, foram publicados dois documentos nacionais em relação às políticas curriculares nacionais, a saber: a Resolução n.º 7/2018, do MEC/CNE/CES, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e, logo em seguida, o Parecer CNE/CES n.º 334/2019 - o que exigiu que a Instituição revisasse seus PPCs e, a partir desse movimento nacional, toma força, também, o movimento geral de reformulação curricular dos cursos de graduação da UTFPR.

²⁷ Iniciados no ano de 2017, por iniciativa da PROGRAD da UTFPR, os Fóruns consistiram em momentos coletivos em que se reuniam os coordenadores dos cursos ou representantes de área, organizados em: ForLic (Fórum das Licenciaturas), ForEng (Fórum das Engenharias), ForTec (Fórum das Tecnologias), ForSing (Fórum dos Cursos singulares e demais Bacharelados), ForHum (Fórum da área de Ciências Humanas) e ForBas (Fórum das disciplinas do Núcleo Básico).

Nesse sentido, os fóruns da graduação suscitaram vários debates, impulsionados pelas políticas curriculares nacionais. Desses debates, inicia-se a condução de um movimento sistêmico de reformulação dos currículos dos cursos de graduação.

A reformulação curricular da UTFPR, de acordo com o Gestor 1, ao ser perguntado sobre o porquê de a UTFPR, em meados de 2017/2018, iniciar o processo de reformulação curricular dos PPCs, afirma que *“foi uma iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação a partir de um braço dela que era o DEPEDUC [...]”*. Assim, se posicionando sobre essa questão: *“[...] são três coisas que a gente chegou naturalmente, Claudineia, a primeira é a formação de um quadro técnico que desse respaldo e que fosse quem discutisse educação e pudesse dar apoio e formação de professores. O segundo foi formar professores, a gente precisa formar professores, a gente precisa que os nossos professores se tornem professores no lato sentido do termo. Então, que ele se aproprie da profissão num quadro docente onde a grande maioria são bacharéis, com doutorado em áreas muito distantes das Ciências Humanas [...] e que eles precisavam, então, refletir ao menos minimamente sobre a sua prática docente. E o terceiro aspecto era currículo, a gente precisa discutir o currículo e precisa discutir o currículo com um paradigma diferente [...]”*.

A referência inicial feita pelo Gestor 1, primeiro aspecto, refere-se à capacitação ofertada aos membros dos DEPEDs/DEPEDUC. Ele segue afirmando que *“[...] a gente entendia que precisava do Departamento de Educação para dar respaldo para esses professores. Porque você tava tirando os paradigmas dele e isso gera um incômodo, isso gera uma angústia, isso gera dúvidas [...]”*.

Já o segundo aspecto associa-se à oferta das oficinas de *design* de cursos, protagonizadas pelo DEPEDUC/PROGRAD, nas quais participaram, em média, 5 docentes de cada curso de todos os *campi* da UTFPR, totalizando 60h de capacitação. Essas oficinas foram acompanhadas, também, pelos pedagogos dos DEPEDs, dos *campi*. Tais oficinas, conduzidas por uma docente externa à UTFPR, pautavam-se em um modelo de organização curricular por competências, conforme trazidas no item 3.3, que descreve as ações institucionalizadas da PROGRAD para subsidiar a reformulação curricular dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da UTFPR.

Já o terceiro aspecto, segundo dito pelo Gestor 1, faz referência à necessidade de refletir sobre os currículos dos cursos de graduação. Para operacionalizar os aspectos ora descritos, de acordo com o Gestor 1, *“[...] A gente foi buscar aonde, quem tá fazendo isso e como tá fazendo isso. E aí a gente começa todo esse processo de discussão curricular. Fizemos uma opção”*. Também, destaca que esse processo não foi tranquilo, indicando que: *“[...] a gente teve muito embate nisso, muita discussão, mas era necessário em algum momento fazer uma opção [...]”*.

Ele segue afirmando que “[...] a gente queria operacionalizar, a gente queria executar. [...] Era a função do gestor, eu acho que isso cabe ao gestor fazer opções [...]”. Ele salienta, ainda, que “[...] tudo estava acontecendo simultaneamente. Porque não tinha como esperar uma coisa pra fazer outra coisa” (Gestor 1).

O modelo de *design* de cursos por competências, preconizado no Parecer CNE/CES n.º 334/2019 e adotado pela UTFPR, por sua vez, foi criticado pelos docentes participantes do I Congresso da Área de Humanidades da UTFPR, ao afirmarem que a pedagogia das competências faz parte do movimento de precarização do ensino, orientado pela precarização das condições de trabalho, no Brasil, e reafirmam a necessidade de resistir e lutar contra “[...] a precarização do ensino, com ações que abram amplo debate crítico coletivo sobre a pertinência e coerência desta proposta em uma universidade pública” (SINDUTFPR, 2022, on-line).

O cenário desafiador, imposto à IES, no âmbito da gestão, exigiu a necessidade de agir e tomar decisões que, por vezes, podem não atender a todas as especificidades, tanto dos docentes quanto dos cursos - o que gerou desconforto e embate entre os pares. Para isso, o diálogo e a ampla participação dos diferentes coletivos parece-nos fundamental.

Ainda, sobre o início do movimento de reformulação curricular na UTFPR, o Gestor 2, diz que na época, entendeu que as DCNs: “[...] estavam trazendo alguns **desafios** pelos quais a gente não estava preparado, que era principalmente a **curricularização da extensão**, que **ninguém entendia ao certo o que é isso**, como que ele aborda isso, como que implanta, como que faz isso?”.

A questão da curricularização da extensão também aparece para o Gestor 3, como algo impulsionador da reformulação curricular na UTFPR, ao afirmar que: “[...] a questão da **Lei da Curricularização da Extensão** que iria levar a uma reestruturação curricular com possíveis disciplinas extensionistas, etc. [...] **já que tem que mexer por causa da Lei**, então, vamos fazer uma reflexão geral dos cursos. Então, **incitou esse movimento de uma reforma curricular** [...]”.

A partir das contribuições dos Gestores 1, 2 e 3, é possível localizar a gênese do movimento de reformulação curricular dos cursos de graduação da UTFPR nos fóruns da graduação e, em seguida, por força da legislação, pelas políticas curriculares: Resolução n.º 7/2018, do MEC/CNE/CES, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e, logo em seguida, o Parecer CNE/CES n.º 334/2019 que instituiu as Orientações Gerais para a construção das DCNs dos Cursos de Graduação do Brasil.

A reformulação dos PPCs de graduação da UTFPR teve início nos fóruns da graduação, pois, nestes, já se refletia sobre a necessidade de revisão curricular. Contudo, na sequência, foi

impulsionada, principalmente, por duas políticas curriculares nacionais que foram, em seguida, regulamentadas institucionalmente. O contexto de influências, sob a égide dos interesses de formação humana para os modos de produção e relações de trabalho capitalista, com o discurso da reforma, direciona os rumos da educação superior. À vista de atender à legislação vigente, a gestão da UTFPR tomou decisões, assertivas ou nem tanto, para iniciar de forma institucional o processo de reformulação dos PPCs.

Talvez os espaços para diálogo, propostos institucionalmente, não tenham sido suficientes, assim como o tempo também pode não ter sido adequado, tanto para reflexão quanto para apropriação das discussões. Ou talvez, seja necessário atentar-se mais para as discussões sobre currículo, mesmo que possam parecer despretensiosas. No entanto, ao final do caminho percorrido, é possível olhar para trás e dizer como deveria ou poderia ter sido. Digo que deveríamos ter dialogado mais com todos os coletivos e construído uma proposta de organização curricular autêntica, com e por nós, para que não precisássemos reproduzir uma proposta construída e protagonizada em uma instituição privada de educação superior, replicando o modelo utilizado lá, tampouco cultivando dependência pedagógica.

7.3 Currículo por Competências

O modelo de organização curricular por competências possui sua gênese em contexto empresarial (Hirata, 1994). Para Deluiz (2001), o capitalismo, em crise estrutural, responde reestruturando o processo produtivo, implantando formas de produção flexíveis e inovação científico-tecnológica, isso aplicada aos processos produtivos e em novos modos de gerenciar a organização do trabalho e o saber dos trabalhadores. Para a autora, a concepção formativa desse modelo está ancorada numa lógica de recomposição da hegemonia capitalista e das relações capital-trabalho, objetivando adequar a força de trabalho às demandas do sistema produtivo.

Lopes (2008), ao elencar as matrizes do pensamento educacional clássico sobre organização curricular, na história do currículo (Quadro 11) indica a sintonia entre a perspectiva das competências como um princípio de organização curricular e as teorias curriculares da eficiência social. Isso, já sinaliza porque essa categoria foi um ponto nevrálgico durante o processo de reformulação curricular da UTFPR, assim como é no âmbito das reflexões pedagógicas e críticas da educação.

Entretanto, tais pressupostos, para serem efetivos, precisam ser incorporados por políticas curriculares. Ao se tratar da educação superior brasileira, compete ao MEC/CNE/CES

propor políticas e/ou regulamentações que orientem suas práticas formativas e curriculares. Uma dessas políticas recentes, Parecer CNE/CES n.º 334/2019, que institui as Orientações para a Construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), para os Cursos de Graduação do Brasil, indica que os currículos dos cursos superiores devem conter: a) perfil dos egressos; b) competências esperadas do egresso; c) organização do curso de graduação; d) avaliação das atividades; e) corpo docente; e f) disposições finais e transitórias (Brasil, 2019a), indicado no item 4.1 deste texto.

A regulamentação dessa política curricular, no contexto da UTFPR, ocorre por meio da Resolução n.º 142/2022 COGEP da UTFPR, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação Regulares da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (revogando a Resolução n.º 90/2018 - COGEP), elencada no item 4.1.2, deste texto.

O Parecer CNE/CES n.º 334/2019 indica em seu Art. 5º que as diretrizes curriculares nacionais devem descrever as competências básicas, pessoais e profissionais a serem proporcionadas pelo curso aos seus egressos ao longo da sua formação e no Art. 7º, dentre os aspectos mínimos que devem conter no PPC, está o item III as: competências que o egresso deve desenvolver no curso, tanto as gerais, quanto as específicas, devendo ser coerentes com o perfil do egresso estabelecido (Brasil, 2019a). A UTFPR ao regulamentá-la estabelece em seu Art. 4º que os PPCs deverão ser organizados a partir de um conjunto de competências e de atividades de aprendizagem que assegurem o desenvolvimento dessas competências ao longo do curso (UTFPR, 2022a).

Acrescenta-se, ainda, que as competências devem atender às DCNs Gerais da sua respectiva área conforme a habilitação ou com a ênfase do curso, as quais devem estar alinhadas aos princípios e valores estabelecidos no PPI. De tal modo, os PPCs deverão detalhar na proposta didático-pedagógica de maneira clara, explícita e objetiva, indo além da segmentação de conteúdos em unidades curriculares isoladas e que deverão expressar nitidamente as competências propostas e como as unidades curriculares contribuem para o desenvolvimento dessas (UTFPR, 2022a).

Assim, a opção metodológica preconizada no Parecer 334/2019 e reiterada na UTFPR, pressupõe as competências como forma de orientar e organizar os PPCs. Essa opção preconizada na política curricular nacional, regulamentada institucionalmente e adotada para as oficinas de *design* de cursos oferecidas pela UTFPR, foi alvo de críticas. A exemplo, o manifesto expresso na Carta do II Congresso de Humanidades da UTFPR, ao insistir na crítica à pedagogia das competências ou qualquer outra proposta pedagógica que possa ameaçar a autonomia pedagógica dos docentes da instituição. A Carta, também, ressalta a necessidade da

criação e implementação de políticas que contribuam para a “[...] formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel em uma sociedade democrática, e engajada na superação dos problemas históricos do Brasil” (SINDUTFPR, 2023, on-line).

Para o Gestor 1, sobre o modelo curricular por competências, ele afirma que, na época, havia muitos questionamentos ao modelo adotado, mas que, por outro lado, não havia outras proposições: *“Vários vinham me falar: mas porque essa? ok, me proponha outra. E a resposta sempre era um silêncio sepulcral”*. Ele segue afirmando que, efetivamente, *“[...] nunca ninguém me propôs [...] não tinha nem B, nem C e nem D. As pessoas reclamavam, elas pleiteavam uma outra proposta, mas elas não sabiam o que elas estavam querendo [...] e também não tinham outra proposta”*.

Já o Gestor 2 destaca que *“é um termo bem polêmico [...] Que teve uma revolta [...] e teve gente que gostou e gostou muito, né? Que viu isso como uma ferramenta muito boa”*. Para ele, o modelo de *design* de curso por competências, ofertado nas oficinas, foi *“[...] pra dizer assim: esse pode ser um caminho. Senti à época que não era uma obrigatoriedade de seguir esse caminho, no entanto só se ofertou essa, né?”*. E, segundo ele, teve *“[...] gente que amou o processo e gente que odiou o processo. E dentro desses dois extremos temos uma escala de pessoas que gostou, gostou mais ou menos”*.

Nesse sentido, destaca-se que houve posicionamentos divergentes em relação à organização curricular por competências. Tais divergências, no campus Pato Branco, podem estar associadas às peculiaridades já tratadas neste texto, em que docentes, majoritariamente, vinculados à área de Ciências Humanas, manifestaram-se mais contrariamente à proposta, justamente pelos pressupostos epistemológicos e concepção formativa que a embasam. Por outro lado, para docentes vinculados às Engenharias, houve maior aceitação, manifestando-se positivamente à reflexão trazida.

Essas questões são observadas pelo Gestor 3 ao dizer que: *“[...] resistência a fazer uma reestruturação curricular, eu acho que não [...] mas o que eu sempre percebi, talvez, por exemplo, os professores do DAHUM esses eu já ouvi várias vezes, ou de várias pessoas [...] de que eram contra o design por competências e que haveria outras possibilidades [...]. Eu acho que foi mais concentrado num grupo [...] Inclusive, talvez, pelo perfil dos Departamentos mais ligados às Engenharias, por exemplo, que eu tive mais contato, eu senti até muitas pessoas achando interessante a reflexão que trouxe”*.

De acordo com o Gestor 3, não houve resistência dos docentes quanto a fazer a reformulação curricular, o que houve foi resistência quanto a adoção do modelo por competências como princípio organizador dos currículos, destacando que tal resistência foi

mais concentrada em um departamento acadêmico – o das Humanas. O Gestor 3 segue afirmando que muitos docentes mais vinculados às engenharias acharam interessante a discussão suscitada.

No entanto, para o Gestor 2, “*o modelo adotado tem condições de permitir o atendimento das demandas da sociedade. Ele em si, sozinho, não consegue [...] Tem uma parte de criatividade que os NDEs têm que utilizar que o modelo não prescreve*”. Para ele, isso se refere à relação dialógica entre docentes e estudantes, pois o modelo “*dá uma relação de causa e efeito entre a competência, vai desmembrando isso em elementos de competência e vai mostrando como é que vai fazendo. Só que não fala de como é que se dá a relação do professor e a relação dialógica com professor e aluno*”.

Se por um lado, algumas questões foram problematizadas, outras foram romantizadas, a partir do discurso de que a concepção de competências havia sido ressignificada. Isso, sob este olhar, parece ignorar uma concepção formativa ancorada nos interesses de formação humana tecnológica para os modos de produção e relações de trabalho na sociedade capitalista, cujas orientações são emanadas pelos organismos multilaterais, validados e materializadas em políticas curriculares nacionais que se desdobram em diretrizes institucionais.

Tal objetividade é verificada quando se comparam, por exemplo, elementos constantes em Delors (1996), no documento intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” e no glossário produzido pela Organização Internacional do Trabalho-Brasil e pela Secretaria de Políticas Públicas de Emprego/MTE, intitulado “Glossário de Termos Técnicos Certificação e Avaliação de Competências”. Em Delors, teremos os quatro pilares, considerados como princípios e aprendizagens essenciais à formação necessária ao século XXI (aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser) e no Glossário as terminologias que compõem o modelo de organização curricular, esse trabalhado nas oficinas de *design* de curso, ofertadas pela UTFPR para subsidiar a reformulação dos PPCs.

Para isso, vale resgatar o que traz o item 3.3, deste texto, intitulado “Ações institucionalizadas, da PROGRAD, para a reformulação curricular dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da UTFPR”, em que é possível visualizar o exemplo da escrita de uma competência, de um curso de Engenharia e seus elementos. No texto da competência estão, objetivamente, escritas as dimensões do saber, o saber fazer e o saber ser, como demonstrado a seguir: Projetar soluções de Engenharia Mecânica em equipamentos, produtos, processos, sistemas termomecânicos e serviços com identificação e estruturação do problema, por meio de expressão gráfica, seleção de materiais, métodos analíticos, computacionais e/ou experimentais,

respeitando normas técnicas vigentes com autonomia, criatividade, de forma cooperativa e inovadora (UTFPR, 2022d, p. 128), tem-se:

- Saber fazer: Projetar soluções de Engenharia Mecânica em equipamentos, produtos, processos, sistemas termomecânicos e serviços [...];
- Saber: [...] com identificação e estruturação do problema, por meio de expressão gráfica, seleção de materiais, métodos analíticos, computacionais e/ou experimentais, respeitando normas técnicas vigentes [...];
- Saber Ser: com autonomia, criatividade, de forma cooperativa e inovadora.

Comparando o documento de Delors (1996) e o Glossário da OIT (2002), o modelo de organização curricular das oficinas de *design* de cursos (etapas descritas no Quadro 7 - Descrição das atividades realizadas nas etapas de formação para *design* de cursos, p. 67), o Parecer CNE/CEs 334/2019, a Resolução COGEP/UTFPR 142/2022 e a escrita de uma competência (e seus elementos) de um curso de graduação, identifica-se alinhamento terminológico como, por exemplo, convergente presença do termo **competência, certificação de competências, competências básicas, específicas, essenciais, profissionais, transversais e genéricas, elementos de competência, níveis de competência e evidência de desempenho**.

Tais questões são compatíveis com a explicação de Zabala e Arnau (2020, p. 9), mencionada no item 6.1, deste texto, sobre o desenvolvimento de uma competência, ou seja, “[...] capacidade de intervir em diferentes áreas da vida por meio de ações que mobilizem, ao mesmo tempo e de forma inter-relacionadas, os componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”. A partir de uma situação real, aplica-se um conjunto integrado de **conhecimentos, habilidades e atitudes**. Entendendo-se que **conhecimentos se refere ao saber, as habilidades se referem ao saber fazer e as atitudes ao saber ser**.

A conceituação de Scallon (2017) alinha-se à compreensão de Zabala e Arnau (2020), item 6.1 deste texto, ao entender competência como a capacidade de mobilizar, de forma interiorizada, um conjunto de recursos para a solução de problemas. Para a resolução de um problema é necessário que o indivíduo mobilize um conjunto integrado de recursos, constituídos de saberes, de saber fazer e de saber ser.

Aqui, é interessante resgatar a crítica, ao modelo por competências, feita por Ramos (1997), Deluiz (2001), Kuenzer (2002) e Lopes (2008), pois para essas autoras a complexidade da competência é dissolvida ao avaliar as atividades isoladamente, mesmo que assumam característica de integração, não expressa potencial crítico, revelando pensamento conformista, sem problematizar as questões sociais ou questionar o modelo de sociedade no qual a escola

está inserida. Ademais, conforme Deluiz (2001), a noção de competência é uma construção social, por isso, é carregada de significados, expressando as características e os interesses de quem a elabora. Para contrapor-se a isso, são necessárias propostas contra hegemônicas que respondam à dinâmica e às transformações do mundo do trabalho, na perspectiva dos interesses sociais dos trabalhadores.

Segundo Kuenzer (2002), a escola deve ser um espaço de aprender a interpretar o mundo para, então, transformá-lo, a partir do domínio de conhecimentos e métodos que se transformem em práticas de emancipação humana. Para a autora, o lugar de desenvolver competências é a prática social e produtiva, com a mobilização dos conhecimentos. Ainda, acrescenta que atribuir à escola a responsabilidade pelo desenvolvimento de competências é uma forma sutil e perversa, que exclui os trabalhadores, pois para estes a escola é o único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento. A Pedagogia das competências, reforça a precarização do trabalho a partir da lógica da acumulação flexível.

Ramos (1997), por sua vez, afirma que a acumulação flexível é a forma que o capitalismo encontrou para superar suas crises, permitindo a reprodução do capital e sua concentração nas mãos da elite capitalista. Antunes (2002) reitera indicando que o capital desencadeou diversas transformações no processo produtivo, através das novas formas de acumulação flexível, gestão organizacional e do avanço tecnológico, não só para reorganizar o processo produtivo, em termos capitalistas, mas para recuperar a própria hegemonia nas diversas esferas da sociabilidade.

Os elementos indicados por Ramos (1997) e Antunes (2002) são observados pelo Docente 5, ao afirmar que o modelo de organização curricular por competências serve “*para formar um profissional ignorante dos determinantes históricos, sociais, políticos e econômicos do modo de produção sob o qual vivemos*”.

Nesse viés, Mézaros (2006, p. 25), ao afirmar que “Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”, reforça a inegável relação entre os processos educacionais e os processos sociais. O autor indica, ainda, que não é possível pensar uma reformulação significativa da educação sem transformar o quadro social, no qual as práticas educacionais da sociedade necessitam cumprir as essenciais e históricas funções de mudanças.

A observância de elementos da complexidade entre educação e os processos sociais, parecem, também, ter sido justificativa para resistência de parte dos docentes da UTFPR ao modelo de organização curricular por competências, indicado pelo Docente 6 ao elencar como algo problemático “[...] *o de aceitar a metodologia de design de curso como a metodologia*

escolhida pela gestão para que fosse adotada". Segundo ele, "*Fora os desafios que eram mais naturais de serem enfrentados, como as diretrizes impostas pelo CNE tanto com relação à Curricularização da Extensão, quanto com relação às imposições feitas aos cursos de Licenciaturas no que concerne às questões específicas do curso*". Para ele, a aceitação do modelo de organização curricular adotado pela Instituição, ou seja, por competências, foi um desafio, além de outros, considerados por ele como mais naturais.

A compreensão do modelo de organização curricular por competências também foi citada como desafio pelo Docente 7, conforme afirma: "[...] *os desafios foram primeiro entender o modelo de design*". O Docente 10 também indica a "*compreensão da metodologia*", como desafio durante o processo.

Por sua vez, o Docente 12 aponta que: "[...] *as reformulações curriculares por competências devem atender a um único perfil do egresso, algo que remete à produção de um produto único e pasteurização da produção*". Ele segue afirmando que "[...] *os cursos devem formar pessoas capacitadas, porém, possibilitando que possuam enfoques diferentes entre si: ótimos formandos, porém, com pontos fortes diferentes, pois seguiram caminhos diferentes no mesmo curso, o que não é possível num PPC por competências*".

O Docente 12 segue indicando que em "[...] *relação às reestruturações curriculares pela Proposta de Competências, considero o maior desafio a elaboração do perfil do egresso, que norteará todo o PPC do curso, como um perfil profissional para além daquele desejado por empregadores do mercado privado*". Sobre isso, ele afirma que: "*Ao desenhar o perfil do egresso como perfil de mão de obra [...] um curso superior, em uma universidade pública, acaba por desistir da sua potencialidade renovadora e revolucionária nas práticas sociais [...] tornando-se um polo de treinamento de mão de obra barata*".

Os questionamentos elencados pelos participantes sobre o modelo de organização curricular por competências são corroborados pelos autores selecionados neste estudo, Capítulo 6, que entendem que esse modelo está associado a uma visão de mundo e de sociedade que atende aos interesses de formação para os modos de produção e relações de trabalho na sociedade capitalista, formando profissionais alheios aos demais determinantes. Atribuir somente à universidade/escola a responsabilidade na formação do ser humano competente é ignorar os demais determinantes históricos, sociais e econômicos predominantes historicamente.

Inclusive, sob este olhar, é responsabilizar, equivocadamente, estudantes e docentes pelo fracasso. Nesse sentido, é como se nos dissessem a todo momento que, se houve falhas, foi uma dessas duas dimensões que falhou, culpabilizando quem está na execução. Caso o

estudante, após passar pelo sistema educacional, não tenha se tornado competente, a culpa é dele, que não se esforçou o suficiente, e do docente, que não utilizou os conhecimentos e os métodos adequados.

Tais elementos parecem ser minimizados, em observância às temáticas e encaminhamentos das Conferências Mundiais e Nacionais de Educação Superior, descritos nos itens 5.1 e 5.2, deste texto. Desse modo, ao organizar o currículo a partir de um modelo - que possui gênese e concepção formativa vinculada ao mundo empresarial e aos modos de produção e relações de trabalho na sociedade capitalista - incorporado pela UTFPR, a partir da experiência de uma instituição privada, por meio das oficinas de *design* de cursos, conduzidas por uma docente externa contratada para tal, a Universidade Pública minimiza a chance de refletir sobre os demais determinantes que interferem na formação do estudante e que extrapolam o contexto da universidade e o âmbito da atuação docente e discente.

Diante disso, principalmente, aos coletivos da educação, deve haver a problematização sobre o que é ser competente. É ser um humano de excelência, preocupado com a vida em todas as suas formas, com a sustentabilidade, com os menos favorecidos, com a injustiça, com a melhoria da qualidade de vida para todos e todas? Ou é o que exerce melhor uma tarefa e que bate metas cada vez mais rentáveis? Que obtém muito lucro ou que gera lucro a outrem? Quanto mais lucro financeiro, mais competente?

No processo de reformulação dos PPCs, o diálogo deveria ter sido ampliado, mas o tempo era escasso. Além disso, os coletivos poderiam ter se colocado mais propositivamente nas discussões e nos espaços oportunistados para tal, de modo a colaborar e protagonizar, além da crítica por si só, proposições efetivas no sentido de construir a UTFPR, almejada pelo seu coletivo, e nisso cada qual tem sua parcela de responsabilidade.

7.4 Desafios do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR

Identificar os principais desafios do processo de reformulação dos currículos dos cursos de graduação da UTFPR, percebidos pelos gestores em âmbito institucional e em âmbito local, pelos docentes participantes do campus Pato Branco, é primordial para esta pesquisa. Já que, a partir de tais contribuições, alguns percalços poderão ser minimizados em experiências futuras ou, ainda, poderão subsidiar o trabalho pedagógico durante o processo atual de implementação dos novos PPCs.

Isto posto, dialoga-se, a seguir, sobre os principais desafios vivenciados pela UTFPR, sob o olhar dos participantes da pesquisa, durante o processo de reformulação curricular dos

PPCs, especificamente, de 2018 a 2022. De acordo com o Gestor 1, ***“Reformular é fácil, o difícil é inovar curricularmente. O maior desafio de inovar curricularmente é você formar docentes”***, ou seja, para que uma inovação ocorra, os docentes precisam assumi-la, estando instrumentalizados para refletir sobre questões que envolvem inovação curricular e pedagógica. Nesse contexto, é preciso oportunizar espaços formativos, considerando, sobretudo, a especificidade da UTFPR, em que a maioria dos docentes são bacharéis.

Ao serem questionados sobre os principais desafios do processo de reformulação dos PPCs, os gestores trazem elementos que estão associados à dimensão formativa e de resistência dos docentes em relação à proposta de organização curricular por competências e das oficinas de *design* de cursos. No processo de reformulação curricular, especificamente, em relação às oficinas de *design* de curso, o Gestor 1 descreve que houve a existência de **três grupos** de docentes: ***“[...] um grupo que sensibilizou-se de imediato e que arregaçou as mangas e rapidamente entendeu um bom caminho. Houve um grupo que ficou um pouco receoso e que precisou de um tempo [...] precisaram de mais tempo e aos poucos foram amadurecendo, digerindo todo esse processo e se permitiram compreender [...] E houve um grupo, que eu não sei quantificar [...] que não era majoritário em número, mas era muito barulhento e muito combativo, de uma resistência muito grande. Aqueles que resistiram, resistiram de uma maneira, algumas vezes violenta, violenta no discurso, violenta na fala, violenta no posicionamento. Algumas vezes beirava, poucos, mas houve momentos de desrespeito, inclusive, na fala, com quem estava conduzindo as oficinas, com o DEPEDUC, ou mesmo com a PROGRAD”***.

O Gestor 1 classifica os docentes que participaram das oficinas de *design* de curso em três grupos: um que aceitou prontamente; um que ficou receoso, mas que foi, gradativamente, apropriando-se do processo; e um que foi combativo. Ele destaca que o grupo mais resistente, resistiu fortemente, havendo situações desrespeitosas e até violentas com as pessoas e setores que estavam à frente do processo.

Sobre essas resistências, ele afirma que algumas eram ideológicas e outras estavam associadas ao trabalho que a construção curricular estava exigindo. Essas questões estão expressas em sua fala: ***“[...] algumas resistências eram ideológicas porque não imaginavam que aquilo era uma construção de currículo. E outras resistências eram: pra que tanto trabalho? Pra que pensar tanto pra fazer um currículo?”*** (Gestor 1).

Para o Gestor 2, no contexto da Universidade, alguns tensionamentos estão associados às diferentes percepções de mundo dos docentes. Tal questão é afirmada da seguinte forma: ***“[...] Eu vejo que existe um tensionamento ali dentro da Universidade entre as visões de***

mundo dos que são de Exatas e as visões de mundo dos que são de Humanas. E ao invés de a gente construir uma visão comum que é a parte de intersecção, parece que a gente resolveu nos relacionar por meio dos pontos de vista que são excludentes [...] então, se a gente resolve se relacionar nessas partes que a gente concorda e admira reciprocamente no outro, a gente consegue [...]”. A partir da fala do Gestor 2, um dos desafios refere-se aos tensionamentos que podem estar associados às diferentes visões de mundo entre alguns docentes da área de Exatas e outro grupo de docentes pertencentes à área de Ciências Humanas. Para ele, essas diferenças deveriam unificar ao invés de separar.

Tais questões, trazidas pelo Gestor 1 e pelo Gestor 2, estão associadas à própria historicidade da UTFPR e suas peculiaridades, que vira e mexe (re)aparecem de forma implícita ou não. Construir currículo por si só já envolve um emaranhado de complexidades, que são potencializadas quando há divergência entre as áreas, principalmente, ao observar os princípios institucionais estabelecidos no Estatuto da UTFPR, já que se entende que todas as áreas são fundamentais para a formação integral do ser humano.

O Gestor 3 elenca elementos que foram desafiadores em uma dimensão mais individualizada, ao afirmar que: “[...] eu percebi **situações de professores que falaram mais grosso no sentido de bater e de falar assim: ninguém mexe na minha disciplina**”. Ele cita o exemplo que, no curso em que estava vinculado durante o processo de reformulação curricular, havia o interesse em “[...] **diminuir um pouco a carga horária do curso e aí ficou nítido que [...] a carga horária ali estava colocada para o conforto dele, não que necessitava daquela carga horária [...] isso atrapalha o processo como um todo**”.

Para o Gestor 3, muitas vezes, as disciplinas estão organizadas e propostas para atender às especificidades do docente. Sob o olhar desta pedagoga/pesquisadora, houve resistência de alguns docentes em relação a alterações em suas disciplinas. Essas resistências estão associadas à carga horária, alteração em ementas e principalmente em refletir sobre aspectos metodológicos práticos. Por vezes, foi necessário reafirmar que a unidade curricular/disciplina pertence ao curso e não ao docente, e possui o objetivo de contribuir com o perfil de egresso estabelecido no PPC.

A partir dos dados obtidos junto aos docentes participantes, a falta de engajamento docente aparece como um dos desafios do processo. O Docente 1 elenca dois desafios principais: “**(1) convencer alguns docentes a participarem das oficinas de reformulação curricular; (2) convencer alguns docentes a trabalharem efetivamente para a reformulação curricular do curso em questão**”. Por sua vez, o Docente 7 corrobora ao afirmar que um dos desafios foi “**convencer os professores que não participaram do curso de design a aceitar a**

proposta". O Docente 8 indica como problemática a questão da *"adesão e falta de comprometimento dos professores que não participaram dos treinamentos promovidos para os membros do NDE"*.

Outro desafio ou dificuldade elencada pelo Docente 9, *"foram as diferentes discussões e opiniões, que em alguns momentos saíram do contexto, gerando um clima de conflito entre alguns professores, o qual às vezes pode tornar o processo mais longo"*. O Docente 10 também indica que o *"engajamento na elaboração da proposta"* foi um desafio. Tal dimensão é reiterada pelo Docente 11 ao afirmar que *"o segundo principal desafio é a cooperação dos docentes para a reflexão, construção, implementação e avaliação da matriz"*.

Ao indicar os principais desafios, o Docente 2 afirma ter sido a *"falta de acompanhamento técnico, orientação e controle do processo como um todo. De maneira geral, a equipe de professores precisa descobrir e desbravar caminhos em aspectos práticos e legais"*. A questão do apoio também é indicada pelo Docente 13 ao afirmar que é: *"[...] um desafio para a Universidade como um todo o processo de implementação de novas práticas, que também exigem recursos tecnológicos e humanos (a isso o incluo o auxílio de técnicos para apoio ao discente e ao docente)"*.

Desse modo, para dois docentes a falta de acompanhamento e de apoio técnico foram elementos limitantes, cabendo ao docente descobrir e buscar soluções, tanto de ordem prática quanto legal. Também se destaca a necessidade de recursos tecnológicos e humanos, para suporte a docentes e discentes.

A questão estrutural e de recursos, também é uma preocupação dos docentes, conforme expressado pelo Docente 3 ao afirmar que *"[...] a implementação de métodos computacionais durante as aulas, principalmente àquelas voltadas a projetos, requer ajustes na infraestrutura física e tecnológica das salas de aula"*. Ele segue indicando que *"a obtenção dos recursos financeiros e a infraestrutura adequada são desafios que precisam ser enfrentados para garantir uma implementação eficaz do modelo de competências"*.

A preocupação com as questões estruturais é manifestada igualmente pelo Docente 7 ao demonstrar inquietação com a efetivação do novo PPC, afirmando que: *"um grande desafio é pôr em prática a extensão em nosso curso, por ser noturno e com alunos que trabalham durante o dia. Além de não saber qual será a contrapartida institucional para os trabalhos extensionistas como carro, motorista e ônibus para horários à noite"*.

Já para o Docente 11, *"o principal desafio é vencer a estrutura burocrática, dispendiosa, morosa e desmotivadora da própria Instituição"*. Ele segue indicando que questões como *"prazos da UTFPR, compreensão da própria lógica, compreensão dos fluxos"*

do mesmo modo constituem desafios.

O modelo curricular por competências, preconizado na legislação nacional, e incorporado pela UTFPR, igualmente se constituiu como desafio ao processo, conforme expressado pelos Docentes 5, Docente 6, Docente 7, Docente 10 e Docente 12, ao que já referenciamos na categoria “currículo por competências”, item 7.3. Para esses docentes, houve dificuldade de compreensão e aceitação dessa metodologia. Além disso, se critica a elaboração de um perfil de egresso único, associado a treinamento de mão de obra barata, comprometendo a potencialidade renovadora e revolucionária nas práticas sociais da universidade pública.

O Docente 5, é contundente ao afirmar que **“o principal desafio é ter de fazer uma coisa quase que por imposição”**. Ele questiona a contratação da docente externa, responsável pela condução das oficinas de *design* de curso, ao afirmar que: **“[...] a pessoa contratada não veio para discutir, veio para “ensinar” os professores a fazer um currículo por competência”**.

Observa-se, ainda, que questões situadas no âmbito da prática pedagógica/metodológicas da construção do PPC também são indicadas como desafios. Para demonstrar isso tem-se a contribuição do Docente 3, ao afirmar que **“um dos primeiros desafios foi identificar as competências-chave que os estudantes deveriam desenvolver para ter sucesso em suas futuras carreiras”**. Ele destaca que realizaram **“uma análise cuidadosa do mercado de trabalho e das demandas da área de atuação do curso [...] além de se observar aspectos regionais e as atribuições dos profissionais [...]”**.

Já para o Docente 4, **“a maior dificuldade foi amarrar os caminhos de aprendizagem dos alunos ao longo do curso, discutindo entre os professores quais temas de estudo deveriam ser incluídos, quais poderiam ser reduzidos sem prejuízo à aprendizagem [...]”**. Já o Docente 9 acredita **“[...] que o principal desafio foi integrar os conteúdos das disciplinas, pois teve várias mudanças estruturais dos currículos”**. Por sua vez, o Docente 11 chama atenção para a dimensão do estudante, sendo que, dentre os três desafios listados por ele, um dos desafios estaria centrado no estudante ao afirmar que **“[...] até o momento há pouco progresso para conscientizar o aluno do seu papel”**.

Por sua vez, o Docente 13, contribui afirmando crer que um dos desafios seja **“[...] o preparo e adaptação dos discentes e docentes para que a reformulação proposta seja realmente efetivada”**. Para ele, **“é preciso uma (re)configuração do espaço sala de aula e uma mudança de postura (de professores e de alunos)”**. Ele segue indicando que **“a reformulação precisa não estar apenas no planejamento proposto, mas sim deve fazer parte de uma rotina da Universidade e isso exigirá um espaço colaborativo do grupo”**.

O Gestor 1 afirma que: **“[...] eu acho que a gente errou no time, muitas vezes, de que**

superestimou a maturidade dos professores, de que achou que eles estavam prontos para discussão [...]”. Para ele, a “[...] discussão foi colocada num posto em que **muitos docentes entenderam aquilo como agressão, como desprezo ao que eles estavam fazendo até então, houve um mau entendimento disso e aí gerou uma resistência muito grande**”, reforçando que se errou no tempo “[...] **ao colocar algumas premissas que elas não existiam, mas no mais foi muito bacana**”.

Os principais desafios estiveram centrados na dimensão docente, tanto pela resistência à metodologia e a contratação da docente externa, quanto pelas dificuldades inerentes ao próprio processo de fazer ou refazer currículo, já que envolve mexer naquilo que é muito caro ao docente, a “sua disciplina” e a “sua sala de aula”. Isso, por si só, já causa desconforto e, associado às questões complexas ideológicas e de concepção formativa, tornam-se problemas exponenciais.

A incorporação, pela UTFPR, de uma metodologia construída externamente, no âmbito de uma instituição privada, não promoveu suficientemente o sentimento de pertença. O que para Veiga (2004) seria que a construção coletiva possui a potencialidade de mobilizar, gerando sentimento de pertença, identidade e compromisso com o curso.

Contudo, a falta de engajamento dos docentes na elaboração dos PPCs, além dos elementos acima elencados, também está atrelada à importância que se dá às discussões curriculares e pedagógicas. Isso porque, de longe, parecem fáceis de fazer. No entanto, fazer um currículo está muito além de copiar e colar e, ao perceber tamanha complexidade, muitos docentes tiveram dificuldade e outros recuaram, evitando participar.

As questões burocráticas, de uma universidade com características muito tradicionais, também aparecem como limitantes. Nesse sentido, se por um lado, as questões burocráticas podem proteger o servidor administrativamente, por outro, tornam o processo moroso, lento e engessado. Além desses elementos, apesar de alguns desafios indicados questionarem a metodologia de organização curricular adotada pela UTFPR, houve poucas indicações problematizadoras em relação aos elementos associados aos determinantes históricos, sociais, políticos e econômicos, que são influenciadores das políticas educacionais curriculares, ignorando, portanto, os condicionantes que correspondem aos interesses de formação humana tecnológica para os modos de produção e relações de trabalho na sociedade capitalista.

7.5 Possibilidades do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR

Por um lado, houve desafios, por outro, tanto os gestores quanto os docentes destacam

alguns pontos positivos, entendidos como possibilidades durante o processo de reformulação dos PPCs de graduação da UTFPR, dentro dessa instituição, no campus Pato Branco. Ao ser perguntado sobre os elementos positivos e as possibilidades do processo realizado, o Gestor 1 destaca-se que *“de uma Universidade que era muito tradicional, a gente teve enormes avanços [...]”*. Ele segue afirmando que *“[...] a gente tá implantando **Projetos Pedagógicos**, eh, que tão super **consistentes e inovadores** [...] Esses cursos daqui a três, quatro, cinco anos, quando concluírem todo o ciclo e tiver formando alunos [...] eles **vão ser referência**”*.

Já o Gestor 2, percebe como positivo *“[...] que **a gente, de certa forma, foi convidado a olhar pro problema de frente** [...]”*. Ele acrescenta que, *“[...] por mais que a gente [...] não goste muito de saber que **estamos a reboque do mundo do trabalho** [...] de certa forma **a gente também precisa honrar o compromisso com aquele que investiu cinco anos, seis anos, sete anos aqui com a gente de empregabilidade ou de empreendedorismo naquela área**”*.

Em outros termos, na fala do Gestor 1 percebe-se como ponto positivo os avanços obtidos em uma instituição que possui perfil tradicional por sua própria historicidade, como também às peculiaridades de cursos, maior parte, pertencentes a áreas que, comumente, não possuem conhecimentos epistemológicos para discutir currículo. Ele destaca como ponto positivo a implantação de projetos consistentes e inovadores.

Já para o Gestor 2, o processo de reformulação curricular possibilitou observar os problemas curriculares e formativos da universidade de frente, indicando que, muito embora haja a crítica ao que ele chama de estarmos *“a reboque do mundo do trabalho”*, é necessário comprometer-se com os estudantes que confiaram na Instituição como forma de inserção no mundo do trabalho, conforme expresso na fala: *“[...] **também precisa honrar o compromisso com aquele que investiu cinco anos, seis anos, sete anos aqui com a gente de empregabilidade ou de empreendedorismo naquela área**”*.

Ao indicar os pontos positivos, o Docente 1, afirma que o movimento de reformulação dos currículos possibilitou a *“[...] oferta de uma matriz curricular mais adequada às expectativas dos estudantes [...] que atendam às demandas empresariais e sociais do século XXI [...]”*. A oportunidade de rever os currículos, foi manifestada pelo Docente 6 como algo positivo ao afirmar que: *“a principal possibilidade foi a de poder pensar sobre os cursos [...]”*.

Essa reformulação, para o Docente 4, possui como pressuposto a *“[...] busca pela formação de profissionais que sejam capazes de se adaptar às demandas da sociedade e do mercado de trabalho, levando em conta aspectos técnicos, econômicos, sociais, ambientais, entre outros”*.

A aproximação da universidade com a comunidade também aparece como elemento

importante da revisão dos PPCs, “[...] *tanto com a interação pelos projetos de extensão como da criação de competências que estão em consonância com o que o mercado está solicitando*”. Ele segue afirmando que possibilitou “[...] *um relacionamento mais próximo do curso com a comunidade externa*” (Docente 11).

Da mesma forma, o Docente 13 afirma que o processo de reformulação curricular “[...] *abre caminhos para o pensar e para um deslocamento (necessário) em rumo a mudanças que podem melhor atender as demandas sociais do nosso aluno*”.

Por sua vez, o Gestor 3 indica que algo positivo foi o fato de muitos colegas “[...] *participaram dessas capacitações, desses fóruns, etc [...]*”. Ele segue afirmando que: “[...] *eles terem assimilado essa reflexão, sabe, sobre metodologias ativas, sobre um aluno mais protagonista, mais mão na massa, essa forma mais diferenciada, mais atual de condução das disciplinas e tal. Então eu vejo que existe esse espaço para que esses professores, e isso possa se replicar para todos depois, eles possam mudar essa visão e daqui a pouco eles conseguirem implementar alterações nas suas disciplinas, e que possam realmente trazer esses aluno mais mão na massa, mais motivado, mais engajado e com aprendizado até melhor*”.

Para o Gestor 3, o fato de os docentes participarem de reflexões involucras as questões pedagógicas, curriculares e metodológicas constituem-se como ponto positivo, pois é uma possibilidade de alteração na prática docente, o que contribui para a formação dos estudantes no sentido de aprender a fazer ou como ele mesmo diz: “*mais mão na massa*”.

Para o Docente 3 o principal ponto positivo foi o de “[...] *atualizar o curso em relação aos avanços e mudanças na área*”.

Segundo o Docente 7, “[...] *as possibilidades são de aprender novas metodologias de ensino, novas formas de preparar o plano de aula, novas formas de preparar a própria aula, nova forma de avaliar, de acompanhar o processo de aprendizagem*”. Além disso, ele destaca que possibilitou “*pensar mais o desenho do currículo para a formação do egresso*”.

Nesse mesmo alinhamento está a contribuição do Docente 10, ao elencar como elementos positivos a “*revisão de currículo, melhoria na distribuição de conteúdo e disposição das disciplinas, revisão do encadeamento do curso*”.

Já sob o ponto de vista do Docente 8 “*identificar e aplicar novas metodologias de ensino*”, foram os principais pontos positivos. Nesse mesmo sentido, o Docente 11 elenca o “*aprendizado de novas formas didáticas*”, como sendo elemento positivo do processo.

Para o Docente 12, o processo de reformulação curricular “[...] *é um momento muito interessante para reflexão de práticas e conteúdos, bem como modernizações diversas*”. Ele segue afirmando que “[...] *a reformulação, por si só, tende a gerar um maior engajamento*

dos docentes em compreender o PPC do Curso, porém é importante que o produto final, o PPC novo seja melhor que o anterior”.

Todavia, o Docente 5 critica o processo, destacando que: *“acho que a UTFPR está perdendo uma grande chance de se tornar uma universidade de fato. As coisas nesta IES, desde que aqui entrei, são decididas de cima para baixo e isso é incompatível com a liberdade de pensamento que deve imperar numa universidade e contrária ao lema da própria Instituição: tecnologia e humanismo. Como poderemos contribuir para uma formação plena e humanística dos estudantes se não podemos discutir o próprio processo de formação?”.*

Conforme se observa na fala do Docente 5, a UTFPR pode ter desperdiçado a oportunidade *“de se tornar uma universidade de fato”*. Ele, também, critica algumas imposições verticais, sugerindo que isso fere os próprios princípios da Instituição. Por fim, questiona sobre a impossibilidade de contribuir com uma formação humanística dos estudantes quando os próprios docentes não o fazem, contrariando, segundo ele, o próprio lema institucional - tecnologia e humanismo.

Dentre as possibilidades elencadas pelos participantes, as críticas, sob este olhar, são entendidas como algo positivo, pois contribuem com a superação da ingenuidade pedagógica sobre o processo vivenciado pela UTFPR. No contexto de uma universidade tradicional com gênese em 1909 e características muito peculiares, apesar dos percalços, foi possível refletir sobre os cursos, mesmo que em âmbito micro. Muitos PPCs estavam obsoletos e ultrapassados.

Esse movimento possibilitou olhar para tais questões e tentar pensar formas de melhor atender ao estudante que entra na educação superior, por isso a reflexão sobre os cursos foram entendidas como uma possibilidade, já que na dinâmica da prática tais momentos parecem não ser rotineiros. Embora, sabedores e críticos das artimanhas do capital para a formação dos seus quadros e que estamos dependentes do mundo do trabalho e dos modos de produção capitalista, também é preciso ser honesto com o estudante que passa parte da sua vida na instituição e que pensa, quando formado, ter condições de subsistência melhores, inclusive para auxiliar sua família.

A universidade precisa garantir melhores condições de aprendizagem e de desenvolvimento aos seus estudantes. Muito embora, a maioria dos elementos definidores e influenciadores não esteja situada no chão da universidade, importa que cada um contribua com o que está ao seu alcance, dentro das possibilidades existentes, reconhecendo e tentando intervir na mitigação dos demais determinantes históricos, sociais, econômicos e culturais. Ao observar tais problemáticas, o coletivo da universidade não pode ignorá-las, já que famílias inteiras depositam esperanças e esforços, dedicando-se, muitas vezes, ao membro familiar que está na

universidade sob a promessa de ter um trabalho gerador de renda, assegurando uma vida mais digna.

7.6 Proposições aos futuros Processos de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR

Em um processo coletivo, de revisão dos PPCs, certamente há pontos em que houve maiores avanços e outros nem tanto, no entanto, ambos deixam ensinamentos. Por isso, ouvir as proposições dos envolvidos é importante. Para atender a essa categoria, perguntamos aos participantes da pesquisa, quais suas proposições para um, possível, movimento institucional de reformulação dos PPCs, ao que o Gestor 1 destaca que “[...] *hoje a gente tem, diferente daquela época, de 2017, a gente tem uma competência instalada nos nossos campus bem diferente. Então, muito do aprendizado que a gente precisa ter, a gente já tem intracorpous, a gente já tem dentro da Instituição [...]*”. Para ele, “*voltaria a fazer fóruns, a reencontrar essas pessoas, a provocar a formação dessas pessoas [...] uma formação inicial docente, uma formação docente continuada, uma formação de profissionais consistente, intensa, contínua*”, destacando também que “*a formação, tanto dos docentes quanto dos pedagogos dos DEPEDs, para um processo de reformulação curricular é essencial [...]*”.

Conforme a fala do Gestor 1, destacada acima, os fóruns da graduação deveriam ser retomados, ressaltando a importância do desenvolvimento profissional, tanto de docentes quanto dos pedagogos do DEPED, para processos de reformulação curricular. Ele destaca, também, que houve o fortalecimento dos DEPEDs, em que muitos docentes passaram a se envolver e estudar mais sobre educação, conforme se demonstra na seguinte fala: “*a gente teve muitas situações de bacharéis que se apropriaram muito e passaram a trabalhar nos Departamentos de Educação. Então, quando eu falo desse quadro de educação, esse quadro pedagógico, eminentemente pedagogos, mas vários outros profissionais começaram a se agregar. Esse núcleo de profissionais [...] é referência, é o tira dúvidas, é o orientador, é o Norte, é o tomador de decisão, é o formador dentro do campus, replicando aquilo que a gente tinha na Reitoria, no DEPEDUC. Então essas duas frentes de se ter profissionais que pensam e tem apoio consistente pros docentes e aí em paralelo se formando docentes, isso é fundamental. só depois disso que você faz mudança curricular*” (Gestor 1).

A fala do Gestor 1 destaca a importância dos DEPEDs dos campi no sentido de apoiar os docentes, salientando que durante esse processo muitos docentes, que não pertenciam aos DEPEDs, começaram a estudar e a discutir educação, junto a esse departamento. Para ele, em

um, possível, novo processo de reformulação curricular sistêmico, é fundamental a atuação em duas frentes formativas, dos membros dos DEPEDs e dos demais docentes, pois só depois disso é que poderá ocorrer a mudança curricular.

A importância da formação docente para a reformulação dos currículos é elencada, também, pelo Gestor 3. Ele propõe que deveria haver ações institucionais no sentido de conscientizar os docentes sobre a necessidade de romper paradigmas ao afirmar que: **“tudo passa, pra mim, primeiro por essa conscientização, essa reflexão, [...] dessa mudança de paradigma de que a educação hoje não pode ser aquela conteudista lá do passado”**. Por isso, para ele, é necessário **“[...] termos capacitações na UTFPR para primeiro trazer o professor à reflexão e mostrar assim: o professor de antigamente era o detentor do conhecimento [...]. Então era ele, o professor, que trazia a informação, trazia a luz, a boa nova, isso tava com ele [...] o aluno de hoje não tolera um professor que chega à frente e fica só falando, falando e falando [...] eles não vão prestar atenção, não vai dar resultado”**. Para ele, após essa sensibilização é que poderia ser inserido formações mais técnicas, tanto no âmbito da prática docente quanto de elaboração de currículos.

Já o Gestor 2 chama a atenção para a necessidade de gerir a efetividade e acompanhar os novos PPCs, ao afirmar que: **“[...] a Universidade poderia disponibilizar uma ferramenta de acompanhamento de versões de PPC”**. Para ele, deveria ser algo institucional **“[...] de construção coletiva, de implementação por meio de TI”**.

A questão de gerir os PPCs, para o Gestor 2, precisa ser algo construído coletivamente e precisa ser assumido pela Instituição de forma sistêmica. Ele segue explicando a proposta **“[...] mas gerir em que sentido? Gerir a efetividade. Qual é o objetivo do PPC? É formar esse perfil? Então, como é que eu crio indicadores de gestão que eu possa acompanhar em que momento, em que época, responsabilidade de quem gerar evidências que comprovem que isso está acontecendo. Ah, não está acontecendo? Quais são os mecanismos que eu tenho para rever o processo e implementar as mudanças necessárias e registrar essas coisas. Então, hoje nós não temos. Pode ser que algumas coordenações tenham sido desenvolvidas, tenham uma planilha, tenham uma metodologia de projetos, [...] mas isso não é institucional. Isoladas. Que vai muito da habilidade do Coordenador de Curso. Então o sucesso ou não de um curso está muito em cima das posses do Coordenador de Curso. [...] Essa é a grande fragilidade”**.

Para o Gestor 2, a Instituição precisa investir em processos que visem à gestão dos PPCs. Atualmente, não existe nenhuma ferramenta institucional e sistêmica na UTFPR para tal função. O que ocorre, segundo ele, são ações isoladas de alguns cursos, por vezes concentradas e somente por iniciativa da Coordenação do Curso. Ele finaliza afirmando que isso é uma grande

fragilidade. Tal elemento converge com a contribuição do Docente 10 ao destacar a necessidade de **“análise da implantação e efetivação dos novos PPCs”**.

O Docente 1 indica que deveria haver **“menos burocracia e mais boa vontade das instâncias superiores em aceitar tais metodologias educacionais de vanguarda”**. Essa questão é trazida também pelo Docente 11 ao sugerir **“menos burocracia [...] mais apoio [...] maior preocupação com os cursos que não sejam os “tradicionais”, ou seja, com os cursos que não são Engenharias [...]”**.

As questões burocráticas são colocadas pelos Docentes 1 e 11 como algo que precisa ser melhorado. O excesso de burocracia nas universidades é um elemento que apareceu no resultado da consultoria realizada por meio do Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1042.3, contrato n.º SA- 403/2016, solicitado pela UNESCO, em 2017, indicando que o excesso de burocracia afeta a dimensão administrativa e pedagógica das Instituições de Educação Superior (Lima, 2017b).

Além disso, o Docente 11 sugere que haja mais apoio e preocupação com os demais Cursos da Instituição e que não são cursos de Engenharia, ao que ele chama de “tradicionais”. Tal contribuição está associada à historicidade da UTFPR e pelas suas peculiaridades, já discutidas neste texto, no item 7.1. Já o Docente 2, sugere **que seja um processo contínuo. Que possamos contar com equipe capacitada e disponível para receber, orientar e encaminhar as demandas dos NDEs”**.

A questão do diálogo entre os integrantes da comunidade acadêmica é indicada como uma proposição para movimentos de reformulação curricular. Essa questão é elencada pelo Docente 3, ao afirmar que: **“deve-se promover um diálogo aberto e inclusivo com docentes, estudantes, profissionais da área e outros stakeholders relevantes para obter diferentes perspectivas sobre as necessidades e expectativas em relação ao currículo”**.

Por sua vez, o Docente 5 indica que **“[...] não se trata de apenas fazer reformas curriculares. Primeiro a gestão superior deveria começar um processo de discussão sobre a própria universidade”**. Para ele, esse processo deveria ser **“[...] um processo que envolvesse toda a comunidade interna e parte da externa (não apenas o empresariado), bem dito. Um processo democrático que resultasse numa compreensão do papel do ensino público no atendimento das demandas da sociedade (não apenas do mercado de trabalho), no papel da pesquisa, do ensino e da extensão para a formação humanística de todos que frequentam seus cursos, na compreensão de como a universidade se insere nas mutantes conjunturas. Teria de ser um processo longo, cuja culminância seria a consciência de que uma universidade de fato cultiva e incentiva a pluralidade de pensamento, a liberdade na pesquisa**

e no ensino; uma instituição que segue normas legais, mas que não se dobra a ditames políticos ou econômicos de ocasião. No fundo, seria a refundação da UTFPR, livrando-a de todos os ranços autoritários de mais de cem anos e das falsas hierarquias entre as carreiras e disciplinas que aqui parece haver”.

Para o Docente 5 só após esse processo de discussão é que “[...] poderia fomentar a discussão sobre reformas curriculares. **Fomentar, não impor, porque os docentes estão bem conscientes de que mudanças são necessárias por conta mesmo do movimento eterno das coisas**”.

Por fim, o Docente 10 sugere que ocorram “*Discussões por pares ao longo de todo o processo [...]*”, indicando a necessidade de diálogo contínuo e coletivo.

A dimensão do desenvolvimento docente é algo que emerge como proposição às futuras reformulações curriculares. Para isso, é necessário intensificar e/ou incorporar à prática institucional espaços de diálogos coletivos e propositivos contínuos, para que mediante a necessidade de discutir o currículo, os coletivos estejam empoderados, não somente nas discussões sobre o PPC de um determinado curso, ou discussões micro, mas também sobre elementos amplos que compõem o campo de estudos sobre currículo e elencados, inclusive, nesta Tese. Além disso, a questão da gestão dos PPCs é algo frágil na UTFPR, necessitando ser contínua e institucional, e não centralizado no coordenador de curso, pois ao haver mudanças de Coordenação, pode haver descontinuidade no processo, além das informações serem dispersadas.

Neste cenário, conforme destacado por um de seus gestores, já referenciado acima (Gestor 2), ao refletir sobre: como a UTFPR fará a avaliação e a gestão dos novos PPCs? E se alterar, colocar o que em seu lugar? Isso fica sob a responsabilidade dos NDEs dos Cursos. Entretanto, o que subsidia o NDE para essa revisão? Que instrumentos são utilizados para manter esses registros e informações históricas? Isso não significa que tais esforços e decisões não sejam assertivos, significa que implica grandes responsabilidades e que poderiam ter apoio de um sistema institucional de gerenciamento dos PPCs, inclusive com acompanhamento dos egressos.

Reitera-se e reforça-se o que foi sugerido pelo Gestor 2 quanto à necessidade de gerir os PPCs por meio de um sistema de armazenamento e de inserção de dados que possibilitem, independente da pessoa que estiver à frente do curso, do processo ou da gestão, acessar e inserir informações que permitam avaliar e reavaliar o curso constantemente, para além do espontaneísmo e em uma perspectiva histórica. Desse modo, a Instituição poderia organizar um grupo de trabalho e construir uma proposta com a participação efetiva do setor de Tecnologia

da Informação da UTFPR.

7.7 Síntese do Capítulo

No presente Capítulo, conforme explicitado em seu início, buscou-se atender aos objetivos quinto e sexto da pesquisa. Após retomar elementos metodológicos gerais, foram feitas as análises, considerando as categorias supracitadas. Ao adentrar à categoria **Historicidade da UTFPR**, foram elencados elementos históricos da UTFPR, desde sua gênese até a atualidade, enfatizando que no contexto de sua criação, no ano de 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, o Brasil vivia o aumento da população nas cidades e a intensificação do processo de industrialização, com alto coeficiente de participação no sistema de divisão internacional do trabalho, sendo que as indústrias - que caracterizaram esse período - eram complementares da atividade de exportação e de produção de bens para o consumo básico, como os da linha têxtil e de alimentos, conforme relata Furtado (2003).

Neste contexto, destacou-se a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 19 capitais do Brasil, com o objetivo de atender à classe pobre e proletária, formar cidadãos úteis à nação e habilitar seus filhos para o trabalho, afastando-os da ociosidade ignorante que os levaria ao vício e ao crime (Brasil, 1909). As transformações ocorridas desde a Escola de Aprendizes Artífices (1909) à UTFPR (2005) acompanharam as demandas do contexto social e econômico do país, somados à presença da CBAI, por 17 anos (de 1946 a 1963), de acordo com a contribuição de um de seus gestores, garantem à UTFPR características peculiares. Tais características, por exemplo, referem-se à proporção de cursos de Engenharia na UTFPR, pois atualmente 60% ou mais dos cursos de graduação pertencem às Engenharias, o que possibilita inferir sobre as especificidades formativas dos docentes.

Na sequência, foram abordados tensionamentos que ocorreram no processo de reformulação curricular sobre a presença e a importância das disciplinas de Humanidades para a formação dos egressos da UTFPR, inclusive preconizados nos princípios institucionais. Por fim, afirmou-se que esse “caldo” cultural, explícita ou implicitamente, está presente, pois a UTFPR, apesar de jovem (2005), carrega consigo elementos históricos convergentes com os modos de produção e relações de trabalho capitalista, em que os paradigmas formativos pretendidos nos diferentes contextos históricos desta instituição, têm no currículo o meio de objetivação das intencionalidades formativas do/e para o contexto.

Sobre a categoria **Reformulação Curricular dos PPCs de Graduação da UTFPR**, inicialmente, foram elencados conceitos basilares e de fundamentos dos estudos sobre

currículo. Na sequência, afirmou-se que, no âmbito da educação superior, os currículos são elaborados considerando diretrizes, essas entendidas como orientações que devem ser respeitadas por todas as IES (MEC/CNE, 1997). Por sua vez, as diretrizes de cursos são elaboradas considerando as orientações gerais para a construção das DCNs para os cursos de graduação do Brasil, emanadas no âmbito do CNE. As primeiras orientações gerais são datadas de 1997 (Parecer CNE/CES n.º 776/97), em substituição aos currículos mínimos.

Nos anos de 2018 e 2019, consecutivamente, foram publicadas duas políticas curriculares nacionais, a Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e o Parecer CNE/CES 334/2019, que estabeleceu as Orientações Gerais para a construção das DCNs dos Cursos de Graduação do Brasil (segunda orientação geral). Contudo, esta pesquisa mostrou que o início das reflexões sobre a necessidade de reformular os currículos dos cursos de graduação da UTFPR, está localizado nos fóruns da graduação, iniciados no ano de 2017, em que se reuniam os coordenadores dos cursos ou representantes de área, organizados em: ForLic (Fórum das Licenciaturas), ForEng (Fórum das Engenharias), ForTec (Fórum das Tecnologias), ForSing (Fórum dos cursos singulares e demais bacharelados), ForHum (Fórum da área de Ciências Humanas) e ForBas (Fórum das Disciplinas do Núcleo Básico). Outrossim, por força da legislação nacional, a PROGRAD, protagonizou e mobilizou os docentes da Instituição para reformulação dos currículos dos cursos.

Em seguida, nesta categoria, foram elencados três elementos que, segundo o Gestor 1, ocorreram naturalmente: 1. Formação de um quadro técnico que desse respaldo aos docentes; 2. Formar professores; e 3. Necessidade de discutir o currículo. Para o Gestor 1, o primeiro aspecto se refere à formação dos pedagogos e docentes membros dos DEPEDs. Já o segundo aspecto, associa-se à oferta das oficinas de *design* de cursos, protagonizada pelo DEPEDUC/PROGRAD, nas quais participaram, em média, 5 docentes de cada curso de todos os *campi* da UTFPR, totalizando 60h de capacitação. O terceiro aspecto faz referência à necessidade de refletir sobre os currículos dos cursos de graduação.

A seguir, foram indicados elementos nevrálgicos desse processo, sobre principalmente o modelo de organização curricular preconizado no Parecer CNE/CES n.º 334/2019, bem como as escolhas e opções feitas pela UTFPR para a condução das oficinas de *design* de curso. Essa categoria foi finalizada indicando que o cenário desafiador imposto à IES, no âmbito da gestão, exigiu a necessidade de agir e tomar decisões que, por vezes, podem não atender a todas as especificidades, tanto dos docentes quanto dos cursos.

Por sua vez, na categoria **Currículo por Competências**, elencaram-se elementos sobre

a origem e os fundamentos do modelo curricular por competências. Posteriormente, adentrou-se ao que preconiza o Parecer CNE/CES n.º 334/2019, instituindo as Orientações para a Construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), para os Cursos de Graduação do Brasil, ao indicar que os currículos dos cursos superiores devem conter: a) perfil dos egressos; b) competências esperadas do egresso; c) organização do curso de graduação; d) avaliação das atividades; e) corpo docente; e f) disposições finais e transitórias (Brasil, 2019a). Tal política curricular nacional, no contexto da UTFPR, é regulamentada por meio da Resolução n.º 142/2022 COGEP, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação Regulares da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (revogando a Resolução n.º 90/2018 - COGEP).

Além da regulamentação institucional, a PROGRAD/DEPEDUC, ao oferecer as oficinas de *design* de cursos, incorpora o modelo curricular por competências tal qual já era prática na instituição privada de origem da assessoria contratada. A partir disso, muitas resistências foram manifestadas, principalmente, pelos docentes da área de Ciências Humanas. Entretanto, de acordo com o Gestor 3, muitos docentes, aqueles mais vinculados às Engenharias, acharam interessante a discussão suscitada.

Nesse cenário, se algumas questões foram problematizadas, outras foram romantizadas ante as narrativas de que a concepção de competências havia sido ressignificada. Tal romantização, sob este olhar, parece ignorar uma concepção formativa ancorada nos interesses de formação humana tecnológica para atender os modos de produção e relações de trabalho na sociedade capitalista, cujas orientações são emanadas pelos organismos multilaterais, validadas e materializadas em políticas curriculares nacionais, que se desdobram em diretrizes institucionais.

Para demonstrar tal objetividade foram destacados elementos do documento intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, no qual Delors (1996) traz os quatro pilares, considerados como princípios e aprendizagens essenciais à formação necessária ao século XXI, a saber: (i) aprender a conhecer, (ii) aprender a fazer, (iii) aprender a viver juntos e (iv) aprender a ser, e do glossário produzido pela OIT-Brasil e pela Secretaria de Políticas Públicas de Emprego MTE, intitulado “Glossário de Termos Técnicos Certificação e Avaliação de Competências” (OIT, 2002). A contar desse momento, destacam-se as similaridades terminológicas presentes nestes documentos com os do modelo de organização curricular trabalhado nas oficinas de *design* de curso, ofertadas pela UTFPR para subsidiar a reformulação dos PPCs.

Nesse sentido, finalizou-se a categoria indicando que, ao organizar o currículo a partir de um modelo que possui gênese e concepção formativa vinculada ao mundo empresarial e aos

modos de produção e relações de trabalho na sociedade capitalista (incorporado pela UTFPR a partir da experiência de uma instituição privada, por meio das oficinas de *design* de cursos, conduzidas por uma docente externa contratada), a universidade pública minimiza a chance de refletir sobre os demais determinantes que interferem na formação do estudante e que extrapolam o contexto da universidade e o âmbito da atuação docente e discente. Além disso, minimiza o potencial criativo de seus docentes e de sua equipe pedagógica.

Os **Desafios do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR**, sob o olhar dos participantes da pesquisa, estiveram centrados tanto na resistência à metodologia das oficinas de *design* de cursos, quanto às dificuldades inerentes ao próprio processo de fazer ou refazer currículo. Ademais, observou-se que a incorporação, pela UTFPR, de uma metodologia construída externamente, no âmbito de uma instituição privada, não promoveu suficientemente nos docentes o sentimento de pertença.

No decorrer do texto, destacou-se que, para muitos docentes, houve dificuldade de compreensão e aceitação da metodologia. Também foi criticada a elaboração de um perfil de egresso único, associado a treinamento de mão de obra, comprometendo a potencialidade renovadora e revolucionária nas práticas sociais da universidade pública. A preocupação com a efetivação da extensão também foi indicada como algo desafiador.

As questões burocráticas, de uma universidade com características muito tradicionais, também foram destacadas como desafio. Contudo, a análise da categoria foi finalizada mencionando que a falta de engajamento dos docentes na elaboração dos PPCs, além dos elementos acima elencados, também está atrelada a importância que se dá às discussões curriculares e pedagógicas. Isso porque, de longe, estes parecem fáceis de fazer. No entanto, fazer currículo está muito além de copiar e colar, ao perceber tamanha complexidade, muitos docentes tiveram dificuldade e outros recuaram evitando participar.

Após os desafios, embrenhou-se às **Possibilidades do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR**. As principais indicações dos participantes da pesquisa estão associadas aos próprios avanços obtidos de parar e refletir sobre os cursos em uma instituição que possui perfil tradicional por sua própria historicidade, como também às peculiaridades de cursos e do percurso formativo dos docentes. Ainda, conforme enunciado nos excertos e na análise da referida categoria, a reformulação curricular possibilitou observar os problemas curriculares e formativos da Universidade, propondo matrizes mais adequadas que atendam às demandas do século XXI, almejando formar profissionais capazes de se adaptar às demandas da sociedade e do mercado de trabalho, levando em conta aspectos técnicos, econômicos, sociais e ambientais.

Outros elementos indicados como possibilidades referem-se à necessidade de reflexão sobre o perfil do egresso, a aproximação da universidade com a comunidade, por meio da obrigatoriedade da curricularização da extensão, repensar novas metodologias de ensino e a aproximação da formação do estudante com o contexto real. Cabe ressaltar, a atualização do curso em relação aos avanços nas diferentes áreas de atuação.

Por fim, destacou-se que, apesar de conhecer e criticar as estratégias do capital para a formação dos seus quadros, também é preciso ser honesto com o estudante que passa parte da sua vida na Instituição e que pensa, quando formado, ter condições de subsistência melhores, inclusive para auxiliar sua família. Assim, a universidade precisa garantir as melhores condições de aprendizagem e de desenvolvimento aos seus estudantes. Não obstante, a maioria dos elementos definidores e influenciadores não estejam situados no chão da universidade, importa que cada um contribua com o que está ao seu alcance, dentro das possibilidades existentes, reconhecendo e tentando intervir na mitigação dos demais determinantes históricos, sociais, econômicos e culturais.

Ao observar tais problemáticas, o coletivo da Universidade não pode ignorá-las, uma vez que famílias inteiras depositam esperanças e esforços, dedicando-se, muitas vezes, ao membro familiar que está na universidade sob a promessa de ter um trabalho gerador de renda e que lhe assegure uma vida mais digna.

No que se refere às **Proposições aos futuros Processos de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR**, os participantes da pesquisa indicaram que é necessário investir na formação de um quadro pedagógico para dar suporte consistente aos docentes, ao mesmo tempo que promove a formação dos docentes. Somente assim é possível que ocorra uma mudança curricular. Do mesmo modo, foram apresentadas contribuições acerca da necessidade de reflexão e conscientização sobre os novos paradigmas da educação e dos processos de ensino e aprendizagem.

A redução da burocracia, a necessidade de contar com uma equipe qualificada para apoiar os docentes e os NDEs dos cursos, bem como a promoção de diálogo inclusivo com os docentes, também emergem como propostas aos futuros processos de reformulação curricular. Dentre os participantes da pesquisa, há a ressalva que além de fazer reformas, é necessário refletir sobre a própria universidade, envolvendo a comunidade interna e externa, democraticamente, para repensar o papel da universidade pública no atendimento às diferentes demandas sociais, para além do atendimento exclusivo ao mercado de trabalho. No caso da UTFPR, conforme destacado por um docente, seria a possibilidade de repensá-la de modo a superar as marcas históricas. Outra proposição referenciada remete à necessidade de gestão e

de acompanhamento dos novos PPCs.

Finalizou-se a categoria reforçando-se a necessidade de se refletir sobre recursos de gestão dos PPCs, que possibilitem, auxiliar a coordenação de curso e NDEs, de modo que seja possível acessar e inserir informações que possibilitem avaliar e reavaliar o curso constantemente, para além do espontaneísmo e em uma perspectiva histórica. Para isso, a Instituição poderia organizar um grupo de trabalho e construir uma proposta com participação efetiva do setor de Tecnologia da Informação da UTFPR.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa associa-se à atividade laboral da pesquisadora, em uma universidade federal. O respeito e a liberdade, proporcionados pelas orientadoras, no que tange às escolhas, foram fundamentais, ao mesmo tempo, em que orientavam com rigor acadêmico. Isso transmitiu tranquilidade e segurança, ajustando e ressignificando a partir do olhar da pesquisa, porém, sem perder de vista o que me motivou a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR, na Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento.

Conforme já mencionado, o Objetivo Geral deste estudo consistiu em “Analisar o processo de reformulação curricular na UTFPR, campus Pato Branco, no período 2018 a 2022, para a adaptação dos currículos dos cursos de graduação às novas demandas legais”. Tal objetivo foi desdobrado em objetivos específicos, constituídos como etapas fundamentais para o alcance do objetivo geral, bem como para defender a tese: A construção/reformulação curricular dos PPCs da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pela própria gênese da Instituição, tem correspondido aos interesses de formação humana tecnológica para os modos de produção e relações de trabalho na sociedade capitalista, desde a sua criação como Escola de Aprendizizes Artífices até a contemporaneidade.

Para isso, metodologicamente, essa pesquisa foi organizada em oito capítulos (incluindo as Considerações Finais), além das Referências, conforme se recorda.

No primeiro capítulo, **Introdução**, foram apresentadas a justificativa, os objetivos, a tese a ser defendida, bem como a estrutura, organização e composição dos capítulos.

No segundo capítulo, **Percorso metodológico: Caminhos escolhidos**, foram apresentados os caminhos metodológicos escolhidos para a realização da pesquisa.

O terceiro capítulo, **O cenário da pesquisa**, apresentou-se os elementos históricos e contextuais vivenciados pela instituição, desde sua gênese. Em seguida, apresentou-se a UTFPR, enquanto Instituição multicampi distribuída pelo interior do Paraná. Também, descreveram-se as ações institucionalizadas para subsidiar os cursos de graduação para a reformulação dos PPCs de Graduação.

No quarto capítulo, **Políticas orientadoras da reformulação curricular dos cursos de graduação da UTFPR no período de 2018 a 2022**, foram destacadas duas políticas curriculares recentes, emanadas no âmbito do CNE, impulsionadoras pela reformulação dos currículos dos Cursos de Graduação da UTFPR: o Parecer CNE/CES n.º 334/2019 que institui as Orientações para a Construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), para os Cursos de Graduação do Brasil e a Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, do MEC/CNE/CES,

que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Também foram descritas as regulamentações institucionais para atendimento às legislações nacionais.

Já no quinto capítulo, **Elementos influenciadores e definidores de políticas curriculares para a educação superior no Brasil**, destacaram-se pressupostos que influenciam na construção de políticas curriculares para a educação superior, emanadas de contexto mundial e nacional.

No sexto capítulo, **Contextualizando currículo: reflexões e contribuições epistemológicas ao estudo**, refletiu-se sobre o modelo de organização curricular por competências, considerando as teorias, conceitos e os fundamentos inerentes ao campo de estudos sobre currículo.

Por sua vez, no sétimo capítulo, **Estudo do contexto local: a reformulação curricular na UTFPR-PB**, realizou-se a triangulação e análise dos dados obtidos, considerando as escolhas metodológicas descritas no segundo capítulo desta tese. A análise realizada, pautou-se em seis categorias: i) Historicidade da UTFPR; ii) Reformulação Curricular dos PPCs de Graduação da UTFPR; iii) Currículo por Competências; iv) Desafios do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR; v) Possibilidades do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR; e vi) Proposições aos futuros Processos de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR.

Considerando-se a **Historicidade da UTFPR**, tem-se que essa instituição possui características peculiares herdadas do processo histórico. Além de acompanhar diferentes momentos da sociedade brasileira e suas transformações para adaptação aos diferentes momentos sociais e econômicos, formando mão de obra para atender as demandas emanadas pelo mundo do trabalho. As Escolas de Aprendizes Artífices (ano 1909) foram criadas em 19 capitais do Brasil para ensinar ofícios, preparar e disciplinar os filhos das classes trabalhadoras pelo trabalho, com cursos ofertados a partir das demandas do Estado e, quando possível, eram consultadas as indústrias locais em que as escolas estavam inseridas, procurando contemplar, tanto as necessidades das crescentes indústrias nacional e regional.

O acordo técnico firmado entre o Ministério da Educação, Saúde e o *Inter-American Educational Foundation Inc.*, em 1943, criou uma Comissão Especial para a aplicação do Programa de Cooperação Educacional entre os Estados Unidos da América. No ano 1946, foi criada a CBAI, consistindo num programa de cooperação entre Brasil e Estados Unidos, chamado de “Política da Boa Vizinhança” e sob a justificativa da preocupação dos Estados Unidos com a América Latina e a modernização da sociedade brasileira - como projeto de americanização da América Latina - disseminando as vantagens da ideologia do americanismo

para o subcontinente. Desse modo, a UTFPR carrega a marca de 17 anos (de 1946 a 1963) de presença da CBAI. O primeiro ponto do programa foi o treinamento e aperfeiçoamento de professores, instrutores e administradores.

A transformação em Universidade deu-se no ano de 2005, após o governo Lula assumir seu primeiro mandato, no ano de 2003, comprometendo-se com a efetivação de um plano de reestruturação, desenvolvimento e democratização das IFES. Nesse cenário, foi a partir do Programa REUNI que a UTFPR se expandiu e foi ampliada, estrutura refletida atualmente, tornando-se uma universidade interiorizada, presente em 7 das 10 regiões geográficas que abrangem o estado do Paraná. Isso também lhe confere uma condição peculiar referente a existência de cursos com nomenclaturas iguais, porém, com matrizes curriculares diferentes.

As alterações no contexto político e socioeconômico brasileiro, influenciaram as transformações pelas quais essa Instituição passou. Contudo, para alcançar as objetividades formativas necessárias a determinado contexto, a educação, por meio do currículo, é fundamental. Por isso, o currículo predominante na história dessa Instituição está alinhado aos pressupostos das teorias curriculares tradicionais, focados nos processos de ensino, aprendizagem, ensino, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos, orientados pela racionalidade técnica.

O início da **Reformulação Curricular dos PPCs de Graduação da UTFPR**, de 2018 a 2022, deu-se nos chamados Fóruns da Graduação: ForLic, ForEng, ForTec, ForSing, ForHum e ForBas, ainda no ano de 2017, em que as discussões evidenciaram a necessidade de revisão dos PPCs, que foi, na sequência, impulsionada por força legal imposta por duas políticas curriculares nacionais: Resolução n.º 7/2018, do CNE/CES e o Parecer CNE/CES n.º 334/2019. Depois disso, ao mesmo tempo, que se discutia a revisão dos regulamentos e normas internas da UTFPR para adequar-se à legislação vigente, também se discutia formas de operacionalizar, propondo ações de apoio ao processo sistêmico de reformulação dos PPCs de Graduação que era eminente.

A Resolução n.º 7/2018, do MEC/CNE/CES, impõe às IES o desafio de inserir a extensão nas matrizes curriculares dos cursos de graduação. Na UTFPR, tal legislação desafiou os coletivos de docentes dos cursos, tornando evidente o quão a universidade estava distante da comunidade. Alguns cursos que possuíam perfil mais extensionista tiveram menores dificuldades, já aqueles com perfil e menos práticas extensionistas as dificuldades foram maiores.

Contudo, o texto do PPC por si só não garante sua efetividade, sendo possível avaliar essa política curricular apenas no processo de desenvolvimento do currículo e a partir da

dinâmica da prática. Fica, porém, já indicada a necessidade de estudos futuros que avaliem a efetividade da Curricularização da Extensão, considerando os objetivos preconizados no PNE 2014-2014 e regulamentado pela Resolução n.º 7/2018, bem como o próprio papel da universidade pública.

O Parecer CNE/CES 334/2019 substituiu as primeiras orientações gerais datadas de 1997 (Parecer CNE/CES n.º 776/97), por sua vez, havia substituído os currículos mínimos, estabelecidos pela LDB 4.024 de 1961 (Art. 9º) e pela Lei de Reforma Universitária n.º 5.540 de 1968, trazendo, novamente, à tona o debate sobre a concepção formativa das competências como princípio organizador do currículo. Diante disso, não é possível ignorar as convergências formativas e terminológicas com as narrativas presentes nos textos emanados sob a égide de organismos multilaterais, como UNESCO e OIT, por exemplo.

Todavia, para atender à legislação e subsidiar a reformulação dos PPCs de graduação na UTFPR, a PROGRAD, por meio do DEPEDUC, iniciou a oferta de oficinas de *design* de cursos aos docentes representantes de todos os cursos da Instituição. Destas oficinas, emergiram questões nevrálgicas como, por exemplo:

- a. Apropriação e reprodução de um modelo construído e implantado em uma instituição particular de educação superior, sem considerar as especificidades e fins diferentes entre estas;
- b. Falta de diálogo coletivo para decidir quais modelos seriam utilizados pela UTFPR;
- c. Ausência de problematização sobre a concepção formativa do currículo por competências e sobre o próprio papel da universidade pública.

Se, por um lado, a opção pedagógica metodológica curricular por competências foi uma condição legal preconizada na legislação nacional e incorporada às institucionais, por outro, a metodologia adotada nas oficinas de *design* de curso, foi uma escolha institucional. A escolha pela contratação de assessoria externa, replicando um modelo elaborado e incorporado em uma instituição privada de educação superior, foi uma opção na tentativa de responder, rapidamente, às demandas legais e anseios da comunidade acadêmica. Contudo, também não se pode ignorar os tensionamentos ocorridos no processo de reformulação curricular da UTFPR e, principalmente, as críticas ao modelo utilizado para elaboração dos PPCs, conforme mostraram os dados obtidos na pesquisa, retomados a seguir.

Na categoria **Currículo por Competência**, a partir da base teórica que guiou esta pesquisa, sustenta-se a relação desta perspectiva com a lógica empresarial. Defende-se, a inegável potencialidade política do currículo, já que esse é permeado pelas relações de poder e intencionalidades, que refletem o projeto de sociedade de quem os define. Tais referenciais indicam que a concepção formativa, que embasa o modelo de organização curricular por

competências, é a recomposição da hegemonia capitalista e das relações capital-trabalho para adequar a força de trabalho às demandas do sistema produtivo.

Durante as discussões que conduziram às DCNs institucionais, a questão epistemológica e a concepção formativa, que ancoram a abordagem curricular por competências, causaram calorosas discussões. Essas inquietudes ocorreram, principalmente, durante as etapas de formação para *design* de curso ofertadas pela UTFPR, tendo em vista as contradições históricas e sua transposição, do contexto empresarial, para a educação.

Este modelo ronda a educação, pois ela é parte fundamental para manutenção da hegemonia do capital, numa forma cíclica. No entanto, tais pressupostos, para serem efetivos, precisam ser incorporados por políticas curriculares. Ao regulamentar a política nacional, a UTFPR está em consonância com o texto do Parecer CNE/CES 334/2019, preconizando, portanto, a organização curricular por competências.

Por sua vez, a oficina de *design* de cursos, ao replicar o modelo construído em outra instituição, estabelece que cada competência deve, necessariamente, conter o saber, o saber fazer, o saber ser e para a escrita, tanto do perfil do egresso, quanto das competências, aplicou-se um *template*. Esse modelo gerou desconfortos, pois parecia tolher a criatividade dos coletivos dos docentes dos cursos.

Tais questões alinham-se aos conceitos e termos utilizados em documentos emanados por organismos multilaterais como, por exemplo, o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” (Delors, 1996), que indica os quatro pilares essenciais à formação necessária ao século XXI, a saber: (i) aprender a conhecer, (ii) aprender a fazer, (iii) aprender a viver juntos e (iv) aprender a ser; e com o documento desenvolvido pela OIT-Brasil e pela Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do MTE, 2002, intitulado “Certificação de competências profissionais: glossário de termos técnicos”, ser competente é desempenhar determinadas funções, articulando e mobilizando condições intelectuais e emocionais, de maneira eficiente, eficaz e criativa, de acordo com a especificidade do trabalho. Esse mesmo documento divide competências em: básicas, específicas, essenciais, gerais (genéricas), profissionais, tácitas e transversais. A análise dessas competências é que permite a um trabalhador obter um desempenho considerado competente, em uma divisão funcional da atividade produtiva.

Para a UTFPR, as competências devem envolver raciocínio, processos cognitivos, valores pessoais, julgamento e comunicação, aplicados à resolução de diversos tipos de problemas, dividindo-as em: competências básicas, comuns, pessoais e profissionais (UTFPR, 2022). Portanto, além das competências básicas, pessoais e profissionais, preconizadas no

Parecer CNE/CES 334/2019, a UTFPR insere também as competências comuns.

Dito isto, identifica-se a presença de narrativas comuns entre os documentos elaborados para o mundo do trabalho e para as políticas curriculares. Nas oficinas de *design* de cursos, emergiram muitas críticas, uma vez que, de acordo com os dados coletados, a oposição e a resistência dos docentes sobre a metodologia adotada nas oficinas para *design* de cursos foi elemento que não favoreceu o engajamento dos docentes no processo de reformulação curricular.

No entanto, se por um lado houve críticas, por outro, muitos docentes manifestaram aprovação ao modelo adotado e à discussão suscitada sobre os processos de ensino e aprendizagem. Todavia, responsabilizar a universidade/escola pela formação do **ser humano competente** é ignorar os demais determinantes históricos, sociais e econômicos, predominantes historicamente. É responsabilizar estudantes e docentes pelo fracasso (ou não), desconsiderando-se a complexidade de fatores que interferem no processo formativo.

Sobre os **Desafios do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR**, a aceitação da metodologia foi um dos principais. Das resistências, algumas eram ideológicas, associadas às diferentes percepções de mundo, entre os docentes pertencentes à área de Ciências Exatas e os docentes pertencentes à área de Ciências Humanas, e outras pela própria dificuldade em fazer um currículo, já que envolve uma complexidade de elementos e decisões, que vão além de copiar e colar e, por isso, alguns acharam muito trabalhoso.

Alguns desafios, conforme indicado por um dos gestores, estiveram centrados no nível da discussão da disciplina, pois, por vezes, houve dificuldade por parte de alguns docentes para aceitar a alteração das disciplinas ministrada. Houve resistências associadas à necessidade de alteração de carga horária, alteração em ementas, principalmente, em refletir sobre aspectos metodológicos práticos.

A falta de acompanhamento técnico/pedagógico e de orientação, igualmente, foi indicada pelo Docente 2, como um desafio. Nesse sentido, a Instituição pode valorizar e apoiar a formação e a capacitação dos seus servidores. Além disso, entre os participantes da pesquisa, a curricularização da extensão foi indicada como algo desafiador, inclusive sendo necessário refletir e problematizar sobre as estruturas institucionais e políticas públicas que darão condições para que, de fato, a extensão alcance a comunidade.

O excesso de burocracia de uma universidade, com características peculiares, também foi indicado como algo desafiador. A falta de engajamento dos docentes foi um desafio bem referenciado pelos participantes da pesquisa, tanto docentes quanto gestores, a partir do que, pode-se supor que a adoção, pela UTFPR, de uma metodologia construída externamente não

promoveu suficientemente o sentimento de pertença. Tais afirmações estão apoiadas nos trechos selecionados dos excertos verificáveis no item 7.4.

Contudo, se por um lado, o processo teve elementos desafiadores, por outro, teve, também, **Possibilidades do Processo de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR**, pois, levando em consideração a própria historicidade da Instituição e as peculiaridades dos cursos e dos docentes a eles vinculados, pode-se afirmar que conseguiu-se avançar nas reflexões sobre o currículo dos cursos de graduação da UTFPR, considerando, inclusive, que alguns estavam obsoletos.

O movimento de reformulação dos currículos, segundo os participantes, possibilitou ofertar matrizes mais adequadas às expectativas dos estudantes e o atendimento às demandas empresariais e sociais do século XXI, buscando formar profissionais capazes de se adaptar às demandas da sociedade e do mercado de trabalho, bem como de atualizar o curso em relação aos avanços e mudanças na área. Outrossim, há a observância de que a reformulação curricular promoveu aproximação entre universidade e comunidade externa, aproximando também a formação do estudante com os problemas de contexto real. Ainda, possibilitou aprender novas metodologias de ensino, novas formas de preparar a aula, avaliar e acompanhar o processo de aprendizagem do estudante.

Ao elencar as possibilidades, alguns participantes criticaram o processo indicando que a Instituição poderia ter aproveitado melhor a chance de se tornar uma universidade, de fato. Nesta categoria, destacou-se que esse movimento possibilitou olhar para os problemas dos cursos e tentar pensar formas de melhor atender o estudante e suas expectativas (dele e da família). Embora, sabedores e críticos das artimanhas do capital para a formação dos seus quadros e que estamos à mercê do mundo do trabalho e dos modos de produção capitalista, também é preciso pensar na condição real e atual do estudante, que passa parte da sua vida na instituição e que está ali para melhorar a condição financeira sua e de sua família. Por isso, ele tem direito ao melhor dos espaços e oportunidades, no contexto universitário.

Assim, é inegável e inevitável, no contexto atual, a necessidade de analisar a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, apropriando-se de formas metodológicas que mais se adequam ao contexto dos estudantes. Apesar de a maioria dos elementos definidores e influenciadores não estarem situados no âmbito da universidade e tampouco da abrangência docente, é importante que cada membro da Instituição ajude fazendo o que pode, dentro do que pode, reconhecendo e tentando mitigar os efeitos dos determinantes históricos, sociais, econômicos e culturais.

Diante disso, aprender com a experiência realizada é fundamental para que a UTFPR se

desenvolva em todas as dimensões. Por isso, importa identificar que contribuições os participantes destacam enquanto **Proposições aos Futuros Processos de Reformulação dos PPCs de Graduação da UTFPR**. Em atendimento a essa categoria, existe a indicação da necessidade de investimentos na formação, tanto para o quadro pedagógico quanto dos próprios docentes. Ademais, foram apresentadas contribuições acerca da necessidade de reflexão e conscientização sobre os novos paradigmas da educação e dos processos de ensino e aprendizagem.

A redução da burocracia, a promoção de diálogo inclusivo e coletivo, bem como a necessidade de profissionais da área pedagógica no apoio aos docentes e aos NDEs dos cursos, são indicados como propostas pelos participantes da pesquisa. Outrossim, destacam que além de fazer reformas, é necessário refletir sobre a própria universidade, envolvendo a comunidade interna e externa, de forma democrática, para repensar o papel da universidade pública no atendimento às diferentes demandas sociais. Esse repensar, vai para além do atendimento exclusivo ao mercado de trabalho, refletindo uma universidade para superação das marcas herdadas historicamente.

Os dados obtidos indicam a necessidade de gestão e de acompanhamento dos novos PPCs, no sentido de auxiliar a Coordenação de Curso e NDEs, avaliando e reavaliando as matrizes curriculares, para além do espontaneísmo e a partir de uma perspectiva histórica. Por fim, existe a indicação sobre a Instituição organizar um grupo de trabalho e construir uma proposta com participação efetiva dos docentes, pedagogos e do setor de Tecnologia da Informação da UTFPR.

Os elementos apresentados nas categorias analíticas evidenciam a relação entre as alterações da Instituição para atendimento às demandas do mundo do trabalho, desde seu surgimento como Escola de Aprendizizes Artífices, com currículos voltados à formação para a indústria, até a reformulação recente, orientada pelas competências como princípio organizador dos currículos. Considerando os dados obtidos no estudo, conclui-se que a lógica da empresa atrelada às políticas curriculares brasileiras, permeadas por indicações internacionais, é incorporada à educação como se os fins fossem os mesmos, entregues à educação de resultados e aos currículos organizados por competências.

Em outros termos, um currículo com perfil economicista, utilitarista, incorporado pela UTFPR sob narrativas do “saber”, “saber fazer”, “saber ser” ou como “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”, presentes no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida pelo político, economista e ex-funcionário do banco da França, Jacques Delors. Ambos, reiterados pelas narrativas da

OIT.

Tais questões parecem ter sido ignoradas nas discussões das Conferências de Educação Superior. A preocupação manifestada no documento organizado por sindicatos, organizações de docentes e discentes, trabalhadores da Educação universitária, pesquisadores e intelectuais de vários países, “UNESCO...ASÍ NO”, critica-se a ameaça ao pensamento crítico e autonomia universitária em escala planetária, os processos de privatização, a mercantilização e desterritorialização da educação superior, a abertura das portas da lógica do mercado na educação superior e educação para satisfazer as exigências do mercado. Ele reforça, ainda, o posicionamento de resistência e luta em prol do direito humano à educação universitária pública, livre, científica, popular, emancipatória e livre dos braços do capital transnacional, que visa transformar a educação em mercadoria.

Ante o exposto, a partir dos dados coletados, considerando-se as peculiaridades históricas da UTFPR, bem como seus reflexos e ações atuais, a concepção formativa que embasa a proposta de organização curricular por competências, além das escolhas e opções teórico-metodológicas adotadas para o *design* de cursos e seus desdobramentos, as evidências demonstraram que a construção/reformulação curricular dos PPCs da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pela própria gênese da instituição, tem correspondido aos interesses de formação humana tecnológica para os modos de produção e relações de trabalho na sociedade capitalista. Na verdade, desde a sua criação como Escola de Aprendizes Artífices até a contemporaneidade.

As Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas em contexto pós trabalho escravo e de aumento da população nas cidades, bem como a crescente industrialização no Brasil, com o objetivo formativo de ensinar os filhos do proletariado uma atividade braçal, um trabalho, um ofício. Neste contexto, a burguesia estabelece relação entre situação socioeconômica e valores morais como, por exemplo, a disciplina, o respeito, civismo e o progresso, disseminando a associação entre o não-trabalho, à vadiagem e à criminalidade (item 3.2).

Nessa perspectiva, contribuir com o desenvolvimento do país e ser útil à nação, vendendo a força de trabalho para os proprietários dos meios de produção, seria a saída para a redenção moral, livrando-os do vício e da criminalidade. Criar mecanismos de controle e de gestão sobre essa quantidade de homens, tornando-os corpos úteis e capazes de gerar acúmulo de capital, foi uma estratégia fundamental de autopreservação da burguesia. Por meio do currículo, aos pobres, além do ofício associado à atividade braçal, eram ensinados a moral e a disciplina, como sinônimos de progresso e organização da sociedade, tais questões foram observadas considerando os dados coletados elencados no item 3.2 deste texto.

No contexto do Estado Novo, no ano de 1937, é anulada a Constituição de 1934 e em 1937 é outorgada a nova Constituição, que abordou, pela primeira vez, o Ensino Industrial. Para disseminar sua ideologia e conquistar apoio popular, o Estado Novo utilizou as redes de ensino e as escolas para estimular e fortalecer valores cívicos, além da disciplina, vigor físico e o trabalho (item 3.2). Neste mesmo ano, ocorreu a transformação da Escola de Aprendizizes Artífices em Liceu Industrial do Paraná, com a propagação do Ensino Industrial para garantir a formação de técnicos exigidos pelas indústrias, isso em atendimento às demandas da indústria.

Contudo, cinco anos depois, no ano de 1942, enquanto Escola Técnica de Curitiba, o primeiro ciclo passou a abranger o Ensino Industrial Básico e o segundo, o Ensino Técnico e o Ensino Pedagógico. A presença e influência da CBAI, com os métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, além do discurso do tradicionalismo e do progressismo - este último relacionado ao racionalismo e com a capacidade produtiva do ser humano (Amorim, 2007) - propagam ainda mais a formação técnica para a indústria.

Ao ser transformada em Escola Técnica Federal do Paraná, em 1959, seguiu direcionando a formação de profissionais para atuar nos setores da indústria, em expansão. Neste contexto, sob o governo de Juscelino Kubistchek, o Ensino Técnico brasileiro foi unificado e as escolas industriais e técnicas foram transformadas em autarquias.

A transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica, em 1978), no contexto da Ditadura Militar, no Brasil, possibilitou ofertar grau superior: a) Graduação e Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica e; b) Licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do Ensino Técnico e Tecnológico. Em nível de 2º grau ofertou os cursos técnicos. Os cursos de educação continuada objetivavam a atualização e o aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica, bem como a realização de pesquisas aplicadas na área tecnológica. Embora tenha ampliado a oferta, o contexto formativo permaneceu vinculado e focado na formação técnica industrial. Ao contemplar as licenciaturas, indica que se trata de formar docentes especializados para disciplinas específicas do Ensino Técnico e Tecnológico.

Ao ser transformada em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, sendo a primeira e única, no Brasil, seus princípios e as finalidades foram ampliados, contudo, manteve-se o foco na educação tecnológica. Essa transformação ocorreu quando o governo Lula assumiu seu primeiro mandato, assumindo o compromisso com a democracia e com a ampliação e expansão das universidades federais. Após essa transformação, há ampliação no número de cursos de Engenharia na UTFPR.

Enquanto as demais universidades brasileiras, centenárias como a UTFPR, desenvolveram-se enquanto universidades, no sentido *lato*, fases resumidamente descritas no item 3.1, a UTFPR, teve seu desenvolvimento e suas transformações diferenciadas.

Tais especificidades, somadas às características formativas direcionadas à área técnica e tecnológica, a proximidade com o contexto empresarial, não podem ser ignoradas, já que assegura a essa Instituição, características formativas e práticas bem peculiares. Em um processo de revisão curricular sistêmica, essa carga cultural influencia nas decisões e ações. Considerando o movimento emergente de reformulação dos PPCs de graduação da UTFPR, ao ter contato com a metodologia de organização curricular construída para o contexto de uma instituição de educação superior privada, o modelo foi logo incorporado, sendo escolhida como metodologia de organização curricular a ser ofertada como modelo formativo para os coletivos de docentes de todos os cursos dos 13 *campi* da Instituição.

Logo, os desafios se somaram, pela própria escolha dessa opção e pela concepção formativa que a embasa, pois, apesar do histórico cultural, atualmente, há coletivos que dialogam sobre tais questões, possibilitando ampliar o debate, o que enriquece e ensina no e com o processo. Considerando que o currículo é um espaço de disputa e um instrumento de controle, ao ensinar trabalhos braçais e valores morais aos filhos dos pobres, o currículo da Escola de Aprendizes Artífices, atuou como meio de regulação social e de autorregulação da burguesia e seguiu cumprindo isso em todas as suas transformações.

Atualmente, enquanto UTFPR, considerando-se a legislação nacional, a regulamentação institucional, bem como o modelo de organização curricular adotado pela Instituição para oferta de capacitação, que contempla a obrigatoriedade da presença do saber, saber fazer e saber ser nos elementos do PPC, identificam-se alinhamentos significativos com os documentos emanados de âmbito mundial. Nesse contexto, o **saber** se refere ao conhecimento que o estudante necessita para **saber fazer** (executar) uma atividade ou tarefa com os valores morais e atitudinais (**saber ser**) demandados pelo mundo do trabalho, necessário à regulação social e manutenção da hegemonia.

De concepções culturais e formativas fortemente enraizadas no racionalismo e na formação técnica, a UTFPR possui forte relação com a indústria. Contudo, sem desconsiderar o percurso histórico que lhe deu origem, apesar dos avanços obtidos, mesmo que incipientes, desde que se tornou universidade, ainda há um longo caminho para o desenvolvimento da educação tecnológica.

Desenvolver educação tecnológica de excelência, construir e compartilhar o conhecimento voltado à solução dos desafios reais da sociedade, é a missão da UTFPR,

preconizada em seu PPI. Este mesmo documento descreve que a educação tecnológica tem o compromisso de romper com a dualidade entre teoria e prática, dimensões indissociáveis para a educação integral. Afinal, nenhuma atividade humana se realiza sem prévia elaboração mental, fundamentação, referenciada e sustentada em uma teoria, não havendo separação entre as funções intelectuais e as técnicas, respaldando-se, portanto, uma concepção de formação profissional que unifique ciência, tecnologia e trabalho, bem como atividades cognitivas e instrumentais (UTFPR, 2019a).

Não obstante, considerando-se que as universidades públicas estão à mercê da avalanche neoliberal, que invade as políticas curriculares e dita as regras no campo educacional, parece desafiador desenvolver uma educação tecnológica quando a educação é para o trabalho e não pelo trabalho. Nesse contexto, as alterações entre o homem e o trabalho trazem desafios novos à educação.

As novas demandas e formas de precarização do trabalho permeiam os currículos da educação superior, mascarados e blindados por narrativas, práticas e políticas que correspondem aos interesses dos modos de produção e relações de trabalho na sociedade capitalista, impondo, assim, suas demandas. A exemplo, no modelo curricular por competências, adotado pela UTFPR, em todas as etapas de elaboração do currículo, deveria, necessariamente, constar o saber, saber fazer e o saber ser. Em outros termos, além do conhecimento, é necessário saber fazer algo com aquilo que aprendeu, mas com características atitudinais ou valores (saber ser), tal como a responsabilidade, autonomia, criatividade, cooperação, inovação, senso crítico, proatividade e empreendedorismo. Percebe-se alinhamento entre as orientações dos organismos multilaterais elencados neste texto, com as políticas curriculares e a materialização no PPC de um curso elencado a título de exemplo no item 3.3, deste texto.

A UTFPR, assim como, possivelmente, outras universidades públicas brasileiras, vive e convive com esse dilema de adaptar-se às novas demandas formativas para o capital, contribuindo para a manutenção da hegemonia. A organização curricular a partir da abordagem por competências reflete a lógica da formação para os modos de produção capitalista. Para isso, os discursos tentam convencer que a incorporação, na educação, da lógica da empresa - baseando-se em resultados factuais - é a solução para os problemas, como se os fins fossem os mesmos e sem considerar os demais determinantes sociais, históricos, políticos, culturais e econômicos.

Tais intencionalidades alcançam as políticas curriculares, espalham-se pelas IES, chegando aos PPCs de graduação, moldando a formação dos estudantes, atendendo, portanto,

às demandas dos modos de produção e relações de trabalho na sociedade capitalista, cujas intencionalidades alcançaram as políticas curriculares. Reformular um PPC está muito além do atendimento a legislações e de inserções de listas de conteúdos por semestre. Trata-se, acima de tudo, de uma seara de intencionalidades e de decisões políticas que refletem concepções formativas e de mundo dos seus idealizadores.

Desse modo, o arcabouço e o itinerário percorridos para analisar o processo de reformulação curricular da UTFPR, especificamente no período 2018 a 2022, permite inferir que este movimento manteve e reforçou o alinhamento institucional com os interesses de formação humana tecnológica para os modos de produção e relações de trabalho na sociedade capitalista. Além disso, considerando a heterogeneidade dos participantes selecionados para a amostra, com matizes ideológicas próprias, idiossincráticas, ao refletirmos sobre os principais desafios, possibilidades e indicações de proposições para processos vindouros de construção/reformulação curricular na UTFPR, revelaram-se elementos interessantes para futuras reflexões. Por fim, permanece e/ou amplia-se o sentimento em relação a muitas discussões que não foram esgotadas, as quais, por essa razão, devem permear a continuidade do processo de desenvolvimento dos currículos na UTFPR.

Inseridos em um contexto globalizado, não linear, heterogêneo, multifacetado, carregado de intencionalidades políticas e ideológicas, os currículos dos cursos de graduação da UTFPR, os próprios docentes das diferentes áreas do conhecimento, bem como a Instituição Universidade, estão imersos em dilemas e contradições. Esses permeiam entre a superação da inércia e da alienação e a responsabilidade com as expectativas reais e atuais dos estudantes que vislumbram e projetam na universidade suas expectativas de realização profissional.

Trazer à tona as contradições existentes em diferentes contextos da sociedade, bem como propor uma matriz formativa que valorize o ser humano em sua totalidade, é responsabilidade da Universidade Pública. Isso a difere dos fins de uma empresa ou de uma instituição privada de educação, que objetivam, comumente, o sucesso financeiro. À vista disso, compreende-se que modelos de organização curricular “reformados”, somente para adaptação às exigências do mundo do trabalho capitalista, são contraditórios à própria essência da Universidade Pública.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. O poder é partilhado na revolução do século XXI. **Ricardo Abramovay**, 24 jan. 2012. Disponível em: <https://ricardoabramovay.com/2012/01/o-poder-e-partilhado-na-revolucao-do-seculo-xxi/>. Acesso em: 3 nov. 2023.

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. Abilio Afonso Baeta Neves. **ABC**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.abc.org.br/membro/abilio-afonso-baeta-neves/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

AMORIM, M. L. A Escola Técnica de Curitiba/Escola Técnica Federal do Paraná (1942-1965). **Revista Tecnologia & Humanismo**, Curitiba, v. 24, n. 39, p. 169-212, 2010. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rth/article/viewFile/6260/3911>. Acesso em: 3 nov. 2023.

AMORIM, M. L. A produção de “cidadãos úteis” pela educação e pelo trabalho. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 21, n. 228, p. 15-27, 2021.

AMORIM, M. L. **Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963)**. 2004. 387 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2004. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02052016-143400/es.php>. Acesso em: 3 nov. 2023.

AMORIM, M. L. O surgimento da comissão brasileiro-americana de educação industrial (CBAI). **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 149-171, 2007.

ANASTASIOU, L. das G. C. Grade e Matriz Curricular: conversas em torno de um desafio presente na educação superior. *In*: FREITAS, A. L.S. de. *et al.* (org.). **Capacitação docente: um movimento que faz compromisso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 181-200.

ANTUNES, R. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas de estranhamento (alienação). **Caderno CRH**, Salvador, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002.

APPLE, W. M. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, W. M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, M. G. **Currículo, território de disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **¡UNESCO ... ASÍ NO!** 2022. 14 p. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/asinocmes.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, S. J. **Education Reform: A Critical and Post-Structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. The policy processes and the processes of policy. *In*: BOWE, R., BALL, S., GOLD, A. (org.). **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. New York: Routledge, 1992.

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

BEZERRA, A. C. S.; DE SOUZA, F. N. Construção curricular partilhada da disciplina TIC e educação no ensino superior. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 13, n. 1, p. 143-166, 2013.

BIGGS, J.; TANG, C. **Teaching for Quality Learning at University**. 4. ed. Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2011.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BORDIGNON, T. A CBAI e o “intento diferenciador” por meio do ensino técnico a partir de 1946. *In*: JORNADA DO HISTEDBR, 11., 2013, Cascavel. **Anais [...]** Cascavel: UNIOESTE, 2013, p. 1-16.

BRASIL. Conferência Nacional Educação. **CONAE 2010: Conferência Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. 168 p. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. **gov.br**, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao#:~:text=As%20atribui%C3%A7%C3%B5es%20do%20Conselho%20s%C3%A3o,d,o%20ensino%2C%20velar%20pelo%20cumprimento>. Acesso em: 1 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Edital n. 4, 10 de dezembro de 1997**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CES n. 67, 11 de março de 2003**. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília: Ministério da Educação, 2003a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CES n. 776, 3 dezembro de 1997**. Orienta para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Brasília, DF, 1997b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf. Acesso em: 09 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro, RJ, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção 1, p.

1-32. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/douconstituicao88.pdf. Acesso em: 8 nov. 2023.

BRASIL. Decreto de 20 de outubro de 2003. Institui o Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES.

Brasília, DF, 20 out. 2003b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/dnn9998.htm. Acesso em: 2 nov. 2023.

BRASIL. Decreto-lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, RJ, 27 fev. 1942. Seção 1, p. 2957. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 nov. 2023.

BRASIL. Decreto n. 1.606 de 29 de dezembro de 1906. Crea uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministerio dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio. Rio de Janeiro, RJ, 3 jan. 1907. Seção 1, p. 65. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1606-29-dezembro-1906-582057-publicacaooriginal-104760-pl.html>. Acesso em: 1 ago. 2022.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF, 24 abr. 2007.

Seção 1, p. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 2 nov. 2022.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, RJ, 26 set. 1909. Seção 1, p. 6975. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Decreto n. 14.343, de 7 de setembro de 1920. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 10 set. 1920. Seção 1, p. 15115. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html#:~:text=DECRETA%3A,Janeiro%2C%20dispensada%20esta%20da%20fiscaliza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Rio de Janeiro, RJ, 19 mar. 1915. Seção 1, p. 2977. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931. Crêa o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro, RJ, 15 abr. 1931. Seção 1, p. 5799. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 87.522, de 25 de agosto de 1982.** Promulga o Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional, Científica e Técnica, concluído entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em Paris, a 29 de janeiro de 1981. Brasília, DF, 26 ago. 1982. Seção 1, p. 15858. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/decretos/1982/d87522.html. Acesso em: 8 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 378 de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, RJ, 15 jan. 1937. Seção 1, p. 1210. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 17 fev. 1959. Seção 1, p. 3009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-norma-pl.html>. Acesso em: 3 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 3 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 28 nov. 1968. Seção 1, p. 10369. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. 1971. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF, 25 nov. 1995. Seção extra, p. 19257. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1995-11-24;9131>. Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1996-12-20;9394>. Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conheça a história da educação brasileira. **gov.br**, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira#:~:text=Publicada%20a%20Lei%20n%C2%BA%20378,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Sa%C3%BAde>. Acesso em: 1 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Documentos CONAE 2022. **Fórum da Educação**, Brasília, 2022a. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/documentos/171-documentos-conae-2022>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde Brasil 2020/2021: uma análise da situação de saúde diante da pandemia de covid-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2**. 2022b. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_brasil_2020-2021_analise_pandemia_covid-19.pdf. Acesso em: 27 mai. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 16, 5 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 5 de out. 1999a. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0563-0596_c.pdf. Acesso em: 26 mai. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 334, 8 de maio de 2019**. Institui a Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores. Brasília, DF, 8 mai. 2019a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN3342019.pdf?query=INOVA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 498, de 6 agosto de 2020**. Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN4982020.pdf?query=COVID%20-%2019. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 24 de abril de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=112681-rces002-19&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 22 dez. 1999b. Seção 1, p. 229. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 26 mai. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei

nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. **Termo de referência n. 6/2014 - para contratação de consultoria na modalidade produto.** 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12303-edital-1-2013-revalidacao-tor-pdf&category_slug=janeiro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mar. 2022.

BUSATO, J. **A concepção de desenvolvimento da UTFPR Câmpus Pato Branco.** 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, PR, 2012. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/292/1/PB_PPGDR_M_Busato%2C%20Joelma_2012.pdf. Acesso em: 3 nov. 2023.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Por que o PNE não saiu do papel?** 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especiais/5-anos-do-pne/reportagens/por-que-o-pne-nao-saiu-do-papel/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

ClAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60).** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. 456 p.

COLOMBO, I. M. Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. e71886, 2020.

CRES (Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe). Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 235-246, mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/nbqrH7PstLQXh9r5RYyr69n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2022.

CUNHA M. I. da; LEITE, D. **Estruturas de poder e decisões pedagógicas na universidade.** Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, M. I. da. Paradigmas científicos e propostas curriculares. **Interface-Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 197-204, 1998.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 12-25, 2001. Disponível em: <https://senacbts.emnuvens.com.br/bts/article/view/572>. Acesso em: 7 nov. 2023.

DIAS, M. A. R. A Universidade no século XXI: do conflito ao diálogo de civilizações. *In:* BRASIL, W. (org.). **Educação Superior e Desenvolvimento:** contextos e abordagens. Curitiba: Editora CRV, 2009.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. *In*: DUARTE, J.; BARROS, A. (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 62-83.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. 1 v.

FORPROEX. **Carta de I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília: FORPROEX, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2023.

FORPROEX. **Documentos CONAE 2022**. 2022. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/documentos/171-documentos-conae-2022>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, mai. 2012. 41 p. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2023.

FURTADO, C. **Raízes do subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 222 p.

GARCIA, J. Currículo e pensamento epistemológico na educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, out./dez. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GESSER, V.; RANGHETTI, D. S. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um *design* contemporâneo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-23, 2011.

GOODSON, I. **Currículo, Teoria e História**. Tradução de Attílio. Petrópolis: Vozes, 2008.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992. Título original: *The Condition of Postmodernity*.

HIRATA, H. Da Polarização das qualificações ao modelo de competências. *In*: FERRETI, C.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F.R.; FRANCO, M. L. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

INSTITUT DELORS. **Full biography of Jacques Delors**. 2018. Disponível em: <https://institutdelors.eu/wp-content/uploads/2018/01/full-biography-jd.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

JACOMETTI, M. O processo de transformação do Cefet-PR em UTFPR: fatores ambientais e culturais decisivos. **Revista Tecnologia & Humanismo**, Curitiba, v. 23, n. 37, p. 95-120, 2009.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 2-11, 2002.

LEITE, J. C. C. (org.). **UTFPR: uma história de 100 anos**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010. 170 p. Disponível em: http://portal.utfpr.edu.br/comunicacao/produtos/materiais-comemorativos/livro_centenario_utfpr_site.pdf/view. Acesso em: 2 jun. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 38-62, 2016.

LIEVORE, C.; PILATTI, L. A. Entre o tecnológico e o clássico: o modelo de Universidade da UTFPR. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 135-159, 2018.

LIMA, J. F. de. **PRODUTO 1** – Documento técnico contendo estudo sobre novo marco legal para subsidiar o processo de avaliação e regulação das Universidades Públicas brasileiras, considerando a perspectiva da cooperação entre os sistemas nacional e estaduais de educação. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2017-pdf/72061-produto-1-estudo-sobre-novo-marco-legal-para-subsidiar-o-processo-de-avaliacao-e-regulacao-pdf-1/file>. Acesso em: 11 nov. 2023.

LIMA, J. F. de. **PRODUTO 2** – Documento técnico contendo estudo analítico dos dados referentes à organização acadêmica, organização da pesquisa, as novas formas de ordenamento e organização institucional das Universidades públicas, bem como suas formas de relacionamento com os espaços de desenvolvimento econômico e políticos sociais. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2017-pdf/72071-produto-2-estudo-sobre-organizacao-academica-da-pesquisa-novas-formas-de-ordenamento-e-organizacao-institucional-pdf-1/file>. Acesso em: 11 nov. 2023.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 109-118, 2004.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. 184 p.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 280 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

QUELUZ, G. L. Escola de aprendizes e artífices do Paraná (1909-1930). **Revista Tecnologia & Humanismo**, Curitiba, v. 24, n. 39, p. 39-112, 2010.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, 2018.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006. (Mundo do Trabalho)

MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. ECA - Linha do tempo sobre os direitos de crianças e adolescentes. **MPPR**, 2023. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/ECA-Linha-do-tempo-sobre-os-direitos-de-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 3 nov. 2023.

MONTEIRO, C. História, fotografia e cidade: reflexões teórico-metodológicas sobre o campo de pesquisa. **MÉTIS: história e cultura**, v. 5, n. 9, p. 11-23, jan./jun. 2006.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, A. A. B. **Produto Um** - Documento Técnico Estudo sobre as DCNs aprovadas pelo CNE, especialmente quanto ao caráter inovador, transformador levando em conta o processo de mobilização e interação com as demandas das áreas ou setores. Porto Alegre, 2014a.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=26201-produto1-estudo-dcns-educacao-superior-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mar. 2022.

NEVES, A. A. B. **Produto II**- Documento Técnico Diagnostico do impacto das DCNs, considerando o processo de implantação institucional, o procedimento de avaliação institucional e de avaliação externa realizada pelo INEP, destinados às diretrizes, incluindo a proposição de inovação das atuais DCNs. Porto Alegre, 2014b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=26221-produto2-diagnostico-impacto-dcns-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mar. 2022.

NEVES, A. A. B. **Produto III** – Documento técnico contendo estudo de caráter analítico dos dados e contribuições recebidas do seminário a ser realizadas com presença dos atores referentes ao processo de mobilização, organização, definição, implantação e dinâmica de transformação das DCNs, a fim de subsidiar a CES/CNE nas alterações e inovações a serem propostas. Porto Alegre, 2014c. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=26241-produto3-estudo-analitico-dados-contribuicoes-sobre-dcns-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mar. 2022.

NICOLA, R. de M. S. **Construção de currículo numa abordagem por competências**. [mensagem pessoal]. UTFPR, Curitiba, 2019. Apresentação slides Power Point. 63 slides. Color. Oficinas de *design* de curso UTFPR. Mensagem recebida por <claudineiarodri@utfpr.edu.br> em 2 abr. 2019.

NOGUEIRA, M. D. P. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

OLIVEIRA, F.; GOULART, P. M. Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 8-27, 2015.

ONU BRASIL (Organização das Nações Unidas Brasil). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. **Nações Unidas Brasil**, 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 10 ago. 2022.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe – UNESCO/OREALC**. Caribe: UNESCO, 2001. Disponível em: http://www.estudiosindigenas.cl/educacion/balance_20anos_esp.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **III Conferência Mundial de Educação Superior 2022**. Unesco, 2022a. Disponível em: <https://www.whec2022.org/EN/homepage>. Acesso em: 11 nov. 2023.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação Superior**. 2022b. Disponível em: <https://es.unesco.org/news/conferencia-mundial-educacion-superior-2022-unesco>. Acesso em: 15 mar. 2022.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 as novas dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. Paris: UNESCO, 2009. 9 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: 7 nov. 2023.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo xxi: visión y acción. **Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)**, v. 9, n. 2, p. 97-113, 2019.

OIT (Organização Internacional do Trabalho). **Certificação de competências profissionais: glossário de termos técnicos**. Brasília: OIT, 2002. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms_221528.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

PARANHOS, M. Organismos Internacionais e a Política de Educação Profissional Brasileira. *In: SEMINÁRIO DE PROJETOS INTEGRADOS DE PESQUISA*, 4., 2009, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: UFF; UERJ; EPJIV, 2009, p. 27-42. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1202.pdf#page=27>. Acesso em: 8 nov. 2023.

PERRENOUD, P. **A formação dos Professores no Século XXI**. Tradução Claudia Schilling e Fátima Murrad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 101 p.

PINA, F. **O acordo MEC-USAID: ações e reações (1966 – 1968)**. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93369/pina_f_me_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 ago. 2022.

RAMOS, A. L. Acumulação flexível & Direito do trabalho. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 15, n. 22, 1997.

REDE NACIONAL DE EXTENSÃO. Cartas e Memória - Encontros Nacionais do FORPROEX. **RENEX**, 23 mar. 2018. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos/cartas-e-memoria>. Acesso em: 6 jun. 2022.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. Título original: The curriculum: a reflection on practice.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990.** Documento de trabalho 8/91. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. 32 p. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2021.

SAVI, C. L.; BERNARTT, M. de L.; MELLO, N. A. de. Cotas raciais na Universidade: estudo de caso sobre o acesso à Educação Superior em uma Instituição Federal. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, 2022.

SAVI, C. L. **Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná.** 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2014.

SAVI, C. L. **Poema.** Pato Branco, 2023. 1 p.

SCALLON, G. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências.** Curitiba: PUCPRes, 2017. 445 p.

SEDDOH, K. F. Relatório sintético sobre as tendências e desenvolvimentos na educação superior desde a Conferência Mundial sobre educação superior (1998-2003). *In: Educação Superior reforma, mudança e internacionalização.* Brasília: UNESCO Brasil; SESu, 2003, 208p. Disponível em: <https://acervo-digital.espm.br/E-BOOKS/2011/286625.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2023.

SINDUTFPR (Sindicato dos Docentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná). **Carta do I Congresso das Humanidades da UTFPR:** pela valorização efetiva das humanidades. 2022. Disponível em: <http://sindutfpr.org.br/Default/Noticia/8303/organizacao-do-ii-congresso-das-humanidades-lanca-carta-em-defesa-da-construcao-de-uma-politica-real-de-humanidades-na-utfpr>. Acesso em: 4 jul. 2023.

SINDUTFPR (Sindicato dos Docentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná).. **Carta do II Congresso das Humanidades da UTFPR:** pela valorização efetiva das humanidades. 2023. Disponível em: <http://sindutfpr.org.br/Default/Noticia/8303/organizacao-do-ii-congresso-das-humanidades-lanca-carta-em-defesa-da-construcao-de-uma-politica-real-de-humanidades-na-utfpr>. Acesso em: 4 jul. 2023.

SILVA JUNIOR, J. dos R.; CZERNISZ, E. C. da S. A fundação da universidade tecnológica federal do Paraná no contexto de expansão da educação superior. **Laplage em revista**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 80-92, 2015.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. 212 p.

TRINDADE, H. Brasil. *In: GUADILLA, C. G. (ed.). Pensamiento Universitario Latinoamericano: Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana.* Caracas:

CENDES; IESALC-UNESCO; bid & co. editor, 2008. p. 561-601. Disponível em <https://asociacionvenezolanadesociologia.org/wp-content/uploads/2022/03/Pensadores-y-forjadores-de-la-universidad-latinoamericana.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Ática, 1987.

UFS (Universidade Federal de Sergipe). José Fernandes de Lima (1996-2000 e 2000-2004). **UFS**, Sergipe, 2022. Sergipe. Disponível em: <https://45anos.ufs.br/pagina/10230>. Acesso em: 29 mar. 2022.

UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). III For-Eng: Docentes da UTFPR-DV participam do III Fórum de Coordenadores dos Cursos de Engenharia da UTFPR (For-Eng). **UTFPR**, 23 fev. 2018a. Disponível em: <https://portal.utfpr.edu.br/noticias/dois-vizinhos/iii-for-eng>. Acesso em: 6 nov. 2023.

UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). Departamento de Documentação Histórica da UTFPR. **Memória UTFPR**. Curitiba, 2012. Facebook: @MemoriaUtfpr. Disponível em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100064519067399&sk=photos>. Acesso em: 2 ago. 2022.

UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). Estatuto da UTFPR. **UTFPR**, 2009a. Disponível em: <https://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/estatuto/estatuto-da-utfpr/view>. Acesso em: 4 jul. 2023.

UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). **Organogramas**. UTFPR, 28 mai. 2021b. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/organograma>. Acesso: 2 ago. 2022.

UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2018-2022**. Deliberação COUNI, nº 35/2017, de 18 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://cloud.utfpr.edu.br/index.php/s/15P0OcMLMdt9Rv7>. Acesso em: 17 jan. 2020.

UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). **Portaria de Pessoal GABIR/UTFPR n. 538, de 01 de abril de 2021**. Comissão para Revisão das Diretrizes e Regulamentos Institucionais da área de Ensino de Graduação sob a luz das diretrizes nacionais. Curitiba, PR, 2021b. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/comissoes/permanentes/coapi/documentos>. Acesso em: 8 nov. 2023.

UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Mecânica**. UTFPR, 2022d. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/curitiba/ct-engenharia-mecanica/documentos/ppc-engenharia-mecanica-2019.pdf/view>. Acesso em: 4 nov. 2023.

UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). **Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI)**. Curitiba, 2019a. Disponível em: <https://cloud.utfpr.edu.br/index.php/s/Z3pqMqWkxbsCbLz>. Acesso em: 11 out. 2023.

UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). **Regimento dos Campi da UTFPR: 2018d.** Disponível em <https://nuvem.utfpr.edu.br/index.php/s/UdeOMInn5Wi9FJD>. Acesso em: 25 jan. 2020.

UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). **Resolução COGEP 81, de 26 de julho de 2019.** Projeto Pedagógico de Graduação Campus Pato Branco Bacharelado em Administração. Pato Branco, 2019b. Disponível em: <https://portal.utfpr.edu.br/documentos/graduacao-e-educacao-profissional/prograd/diretrizes-e-regulamentos>. Acesso em: 11 nov. 2023.

UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). **Resolução COGEP/UTFPR n. 181, de 9 de agosto de 2022.** Regulamenta a oferta de cursos de graduação na modalidade de Educação a Distância (EaD) e a oferta de carga horária na modalidade de EaD nos cursos de graduação presenciais da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2022c. Disponível em: https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=3179550&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 19 ago. 2022.

UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). **Resolução n. 009/12-COGEP, de 13 de abril de 2012.** Regulamento do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Graduação da UTFPR. Curitiba, PR, 2012. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/documentos/legislacao-da-utfpr/legislacao-dos-cursos-de-graduacao/regulamento-do-nucleo-docente-estruturante-dos-cursos-de-graduacao-da-utfpr/view>. Acesso em: 16 dez. 2020.

UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). **Resolução n. 69/2018 – COGEP.** Regulamento de registro e de inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação da UTFPR de 17 de setembro de 2018. Curitiba, PR, 2018b. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/documentos/graduacao-e-educacao-profissional/prograd/legislacao/cursos-de-graduacao/reso-69-18-regulamento-atividades-de-extensao.pdf/view>>. Acesso em: 9 fev. 2020.

UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). **Resolução n. 90/2018- COGEP.** Diretrizes para os Cursos de Graduação Regulares da UTFPR de 03 de dezembro de 2018. Curitiba, PR, 2018c. Disponível em: https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=888276&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 9 fev. 2020.

UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). **Resolução COGEP/UTFPR n. 142, de 25 de fevereiro de 2022.** Dispõe sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação regulares da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2022a. Disponível em: https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=2803898&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 7 nov. 2023.

UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). **Resolução COGEP/UTFPR n. 167, de 24 de junho de 2022.** Regulamenta as atividades acadêmicas de extensão (AAEs) dos cursos de graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2022b. Disponível em: https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=3080123&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 06 jun. 2023.

UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). **UTFPR 10 anos**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015. 100 p. Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/comunicacao/produtos/materiais-comemorativos/livro-utfpr-10-anos_25cmx25cm_ebook.pdf. Acesso em: 3 nov. 2023.

UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). UTFPR: Campus Pato Branco. **UTFPR**, 21 jun. 2022e. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/campus/patobranco/sobre>. Acesso em: 10 de outubro. 2023.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, p. 96-107, 2002.

VEIGA, I. A. P. Projeto Político-Pedagógico da escola: continuidade ou transgressão para acertar? *In*: VEIGA, I. A. P. (Org.). **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisas em Administração**. 11. ed. Atlas: São Paulo, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. Título original: Case study research: *design* and methods.

ZABALA, A.; ARNAU, Z. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Penso, 2014. Título original: Cómo aprender y enseñar competencias.

ZABALA, A.; ARNAU, Z. **Métodos para ensinar competências**. Tradução Grasielly Hanke Angeli. Porto Alegre: Penso, 2020.

ZANFERARI, T.; ALMEIDA, M. de L. P. de. **As metas do PNE (2001-2010 e 2014-2024) que discutem a Educação Superior: (des)continuidades e perspectivas**. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24575_13818.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022.

APÊNDICE A - Carta convite destinada aos membros dos NDEs selecionados para amostra



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
campus Pato Branco
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional



CARTA DE APRESENTAÇÃO E CONVITE PARA PARTICIPAR DE PESQUISA

Prezado membro do NDE (Curso de Graduação selecionado para amostra)

Vimos por meio desta, primeiramente, apresentar-nos, para depois, apresentar-lhe o nosso convite.

Eu, Claudinéia Lucion Savi, juntamente com minhas orientadoras, as professoras Maria de Lourdes Bernartt e Nádia Sanzovo, somos as responsáveis pela pesquisa intitulada: "REFORMULAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DA UTFPR", cujo objetivo geral consiste em analisar o processo de reformulação curricular na UTFPR, Campus Pato Branco, no período 2018 a 2022, para a adaptação dos currículos dos Cursos de Graduação às novas demandas legais. O projeto recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UTFPR, pelo parecer nº. 5.933.624 de 09 de março de 2023.

Esclarecemos que a referida pesquisa ocorre no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), em nível de Doutorado, na Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento e será realizada na Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Este estudo configura-se contributo importante para a ampliação das discussões no campo de estudos sobre currículo na Educação Superior, para processos de reformulação curricular posteriores na UTFPR, bem como para a própria condução dos PPCs reformulados.

Em vista disso, pelo caráter de importância deste estudo em nossa universidade, vimos, com muito respeito e apreço, convidá-lo (a) a participar desta pesquisa, uma vez que sua atuação tem sido significativa como Membro do NDE ((Curso de Graduação selecionado para amostra).

Sua participação ocorreria respondendo um questionário, de acordo com sua disponibilidade de agenda.

Caso aceite, solicitamos a gentileza de retornar este e-mail, para, então, encaminharmos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como, para o seu conhecimento prévio, as questões que comporão o questionário.

Certas de contarmos com sua costumeira atenção e compreensão, agradecemos e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Claudinéia Lucion Savi

APÊNDICE B - Carta convite destinada aos Gestores convidados



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
campus Pato Branco
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional



CARTA DE APRESENTAÇÃO E CONVITE PARA PARTICIPAR DE PESQUISA

Prezado Professor (nome do gestor convidado).

Vimos por meio desta, primeiramente, apresentar-nos, para depois, apresentar-lhe o nosso convite.

Eu, Claudineia Lucion Savi, juntamente com minhas orientadoras, as professoras Maria de Lourdes Bernartt e Nádia Sanzovo, somos as responsáveis pela pesquisa intitulada: "REFORMULAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DA UTFPR", cujo objetivo geral consiste em analisar o processo de reformulação curricular na UTFPR, Campus Pato Branco, no período 2018 a 2022, para a adaptação dos currículos dos Cursos de Graduação às novas demandas legais. O projeto recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UTFPR, pelo parecer nº. 5.933.624 de 09 de março de 2023.

A referida pesquisa ocorre no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), em nível de Doutorado, na Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento e será realizada na Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Esse estudo configura-se contributo importante para a ampliação das discussões no campo de estudos sobre currículo na Educação Superior, para processos de reformulação curricular posteriores, na UTFPR, bem como para a própria condução dos PPCs reformulados.

Em vista disso, pelo caráter de importância desse estudo em nossa universidade, vimos, com muito respeito e apreço, convidá-lo a participar dessa pesquisa, uma vez que sua atuação tem sido significativa como Pró-Reitor de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), gestão 2020 a 2024.

Sua participação ocorrerá mediante a realização de uma entrevista em profundidade, de acordo com sua disponibilidade de agenda.

Caso aceite, solicitamos a gentileza de retornar este e-mail, para, então, encaminharmos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como, para o seu conhecimento prévio, as questões que comporão a entrevista.

Certas de contarmos com sua costumeira atenção e aquiescência em participar, agradecemos e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Claudineia Lucion Savi

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista em profundidade destinada aos gestores convidados

ROTEIRO ORIENTADOR PARA ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE: EX- PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PROGRAD), GESTÃO ANTERIOR (2016 A 2020); PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PROGRAD), GESTÃO ATUAL (INICIADA EM SETEMBRO DE 2020); EX-DIRETOR (A) DE GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO *CAMPUS* PATO BRANCO, GESTÃO ANTERIOR (DE 01/08/2017 A 01/06/2021); DIRETOR (A) DE GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO *CAMPUS* PATO BRANCO, GESTÃO ATUAL (DE 16/09/2021 A 2025);

1 - NOME:

2- DOCENTE NA UTFPR DESDE QUE ANO?

3- CARGO OU FUNÇÃO QUE OCUPA OU OCUPOU?

4- POR QUE A UTFPR, EM MEADOS DE 2017/2018, INICIOU O PROCESSO DE REFORMULAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO?

5 - HOUVE RESISTÊNCIA DOS DOCENTES DURANTE ESTE PROCESSO?

6- É POSSÍVEL IDENTIFICAR QUE ALTERAÇÕES EFETIVAS OCORRERAM NOS PPCs?

7- QUAIS FORAM OU ESTÃO SENDO OS PRINCIPAIS DESAFIOS DO PROCESSO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR VIVENCIADO PELA UTFPR?

8- QUAIS FORAM OS ESTÃO SENDO AS PRINCIPAIS POSSIBILIDADES DO PROCESSO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR VIVENCIADO PELA UTFPR?

9- O MODELO CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS ATENDE ÀS DEMANDAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS? OUTROS MODELOS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR OU OUTRAS ABORDAGENS FORAM CONTEMPLADAS?

10. O QUE PROPÕE PARA MELHORIA DO PROCESSO OU PARA NOVA REFORMULAÇÃO CURRICULAR DOS PPCs DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UTFPR?

**APÊNDICE D - Questões do Questionário destinado aos Docentes dos NDEs
selecionados para amostra**

QUESTÕES PARA O QUESTIONÁRIO MISTO

1- NOME:

2- DEPARTAMENTO:

3- NDE DE QUE CURSO:

4- DOCENTE NA UTFPR DESDE QUE ANO?

5- PARTICIPOU DAS OFICINAS PARA DESIGN DE CURSO OFERTADAS PELA UTFPR,
CONDUZIDAS PELA DOCENTE EXTERNA CONTRATADA PARA TAL FIM?

() SIM () NÃO

6- HOUVE RESISTÊNCIA DOS DOCENTES DURANTE ESTE PROCESSO?

7- QUAIS FORAM OU ESTÃO SENDO OS PRINCIPAIS DESAFIOS DO PROCESSO DE
REFORMULAÇÃO CURRICULAR VIVENCIADO PELA UTFPR?

8- QUAIS FORAM OS ESTÃO SENDO AS PRINCIPAIS POSSIBILIDADES DO PROCESSO DE
REFORMULAÇÃO CURRICULAR VIVENCIADO PELA UTFPR?

9- O MODELO CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS, ATENDE ÀS DEMANDAS SOCIAIS
CONTEMPORÂNEAS?

10- COMO DOCENTE DA UTFPR, O QUE PROPÕE PARA MELHORIA DO PROCESSO OU
PARA NOVA REFORMULAÇÃO CURRICULAR DOS PPCs DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
DA UTFPR?