

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EVERSON MANJINSKI

**DA CÁTEDRA A ERUDIÇÃO:
A VALORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR
NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS DO PARANÁ**

PONTA GROSSA

2022

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EVERSON MANJINSKI

**DA CÁTEDRA A ERUDIÇÃO:
A VALORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR
NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS DO PARANÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: História e Política Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Rita de Cassia da Silva Oliveira

PONTA GROSSA

2022

M278 Manjinski, Everson
Da cátedra a erudição: a valorização do ensino superior nas universidades
públicas estaduais do Paraná / Everson Manjinski. Ponta Grossa, 2022.
356 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira.

1. Universidade. 2. Coesão. 3. Paraná. I. Oliveira, Rita de Cássia da Silva. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 378.981

TERMO DE APROVAÇÃO

EVERSON MANJINSKI

DA CÁTEDRA A ERUDIÇÃO:
A VALORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR
NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS DO PARANÁ

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa pela seguinte Banca Examinadora:



Orientadora Prof^a. Dr^a. Rita de Cassia da Silva Oliveira – PPGE/UEPG

Prof. Dr^a. Vera Lucia Martiniak – PPGE/UEPG

Prof^a. Dr^a. Elenice Parise Foltran - PROFEI/UEPG

Prof. Dr. Marisa Schneckenberg – PPGE/UNICENTRO

Prof^a. Dr^a. Mauro José Ferreira Cury – PPSCF/UNIOESTE

Ponta Grossa, 30 de junho de 2022

Dedico este trabalho a todos os alunos e professores das universidades públicas estaduais do Paraná que sempre se destacaram na construção de uma sociedade melhor, mesmo diante das adversidades da vida moderna e falta de incentivos para o exercício do ensino, da pesquisa e da extensão, permanecendo sempre fortes na construção da ideia de uma universidade puramente inovadora, disseminando e criando conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Doutora Rita de Cassia da Silva Oliveira minha orientadora, amiga e uma grande professora, que além de conteúdos acadêmicos me ensinou sobre paz, honestidade, amor e respeito ao próximo. Sou imensamente grato pelo tempo dedicado a me orientar e pela alegria em me receber, sempre com abraços fortes e inesquecíveis!

Aos meus pais Geraldo e Beatriz, pelo amor, pelo cuidado, pelo exemplo dado e por todo apoio em minha vida e aos meus irmãos, que com seu companheirismo resgataram em mim o brilho e a serenidade humana! Sua coragem e dedicação me inspiram!

Cristiane, minha amiga, namorada e esposa que neste ciclo de minha vida, em conjunto aos meus filhos Kamile e Matheus, contribuíram com tanto amor. Agradeço a paciência, companheirismo e carinho, e, pelas horas que junto comigo, dedicaram a esta tarefa, pois tiveram que abdicar de outros momentos de lazer para me possibilitar pesquisar!

Ao meu irmão e sócio Dr. Geraldo Manjinski Junior que contribuiu com a construção de um pensamento crítico em longos diálogos filosóficos.

Aos membros da banca examinadora Elenice Parise Foltran, Marisa Schneckenberg e Mauro José Ferreira Cury, que estiveram pessoalmente envolvidos na análise, crítica e construção de um processo de investigação realmente condizente com a necessidade científica e social! Pessoas sensíveis que aprendi a admirar.

Em especial, a Professora Vera Lucia Martiniak, pessoa maravilhosa e de conhecimentos ímpares, que participou das primeiras discussões temáticas ainda no projeto de pesquisa, da banca de qualificação e inclusive de alguns encontros de orientação, tornou possível a estruturação de um trabalho que me orgulho de ter feito.

Agradeço a todos que de alguma forma estiveram comigo nesse processo formativo!

Gratidão a Deus pela vida, pelas oportunidades e pelos sonhos realizados.

ÍTACA

Konstantinos Kaváfis

Quando partires em viagem para Ítaca **faz votos para que seja longo o caminho, pleno de aventuras, pleno de conhecimentos.**

Os Lestrigões e os Ciclopes, o feroz Poseidon, não os temas, tais seres em teu caminho jamais encontrarás, se teu pensamento é elevado, se rara emoção aflora teu espírito e teu corpo.

Os Lestrigões e os Ciclopes, o irascível Poseidon, não os encontrarás, se não os levas em tua alma, se tua alma não os ergue diante de ti.

Faz votos de que seja longo o caminho.

Que numerosas sejam as manhãs estivais, nas quais, com que prazer, com que alegria, entrarás em portos vistos pela primeira vez; para em mercados fenícios e adquire as belas mercadorias, nácares e corais, âmbar e ébanos e perfumes voluptuosos de toda espécie, e a maior quantidade possível de voluptuosos perfumes; vai a numerosas cidades egípcias, aprende, aprende sem cessar dos instruídos.

Guarda sempre Ítaca em teu pensamento.

É teu destino aí chegar.

Mas não apresses absolutamente tua viagem.

É melhor que dure muitos anos e que, já velho, ancores na ilha, **rico com tudo que ganhaste no caminho, sem esperar que Ítaca te dê riqueza.**

Ítaca deu-te a bela viagem. **Sem ela não te porias a caminho. Nada mais tem a dar-te.** Embora a encontres pobre, Ítaca não te enganou.

Sábio assim como te tornaste, com tanta experiência, já deves ter compreendido o que significam as Ítacas.

(FONSECA, 2006, p. 100-103)

Apegue-se à instrução, não a abandone; guarde-a bem, pois dela depende a sua vida.
(Provérbios 4:13)

RESUMO

MANJINSKI, Everson. **Da cátedra a erudição: a valorização do ensino superior nas universidades públicas estaduais do Paraná**. 2022. 362 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

Diante de uma análise reflexiva buscar-se-á destacar/compreender as mudanças no ensino superior decorrentes da história das universidades mundiais e nacionais, a partir de uma perspectiva temporal; compreender as universidades brasileiras no contexto das reformas educacionais; analisar o surgimento de novas normas sociais nas universidades públicas estaduais do Paraná, a situação transformacional no contexto da mudança para construir consensos para garantir a estabilidade social e debater questões atuais que afetam as discussões consensuais de que as universidades públicas estaduais do Paraná afetam toda a vida social do estado e interferem diretamente na coesão social. Através de uma pesquisa teórica com base em referências como Diderot, Kant, Humboldt, Weber, Fernando Azevedo, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Newton Sucupira, Jacques Delors e outros delineia-se uma análise do conceito clássico e utópico de universidade. Discorrendo em críticas pontuais a concepção de universidade, por meio de uma metodologia que embute uma abordagem descritiva, posicionada como uma análise qualitativa e epistemologia funcionalista, pretende-se dialogar com a história do ensino superior mundial, nacional e paranaense, para refletir a política educacional e o impacto do neoliberalismo. São descritos subsídios numéricos que fornecem um panorama exclusivo sobre as sete universidades públicas do Paraná: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), de Londrina (UEL), de Maringá (UEM), do Oeste do Paraná (UNIOESTE), do Centro Oeste (UNICENTRO), do Norte do Paraná (UENP) e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), concernente a democratização do ensino com a implantação de políticas afirmativas e relação dessas universidades com o Plano Nacional de Educação. Faz-se uma análise ainda sobre o professor, o aluno e a pesquisa nas universidades públicas estaduais do Paraná. Por fim, são propostos pontos de interesse que reflitam diretamente na identidade contemporânea dessas instituições, como fomentar a universidade de pesquisa, refletir sobre o ranqueamento das universidades, discutir a viabilidade atual da universidade não presencial e pensar sobre alternativas para a crise contemporânea da universidade. Imagine-se a universidade do futuro para tentar entender a universidade, como um elemento de coesão social.

Palavras-chave: universidade, coesão, Paraná.

ABSTRACT

MANJINSKI, Everson. From full professor to erudition: the valorization of higher education in-state public universities in Paraná. 2022. 362 p. Thesis (Education PhD) – Ponta Grossa State University, Ponta Grossa, 2022.

Given a reflective analysis, we will seek to highlight/understand the changes in higher education resulting from the history of the world and national universities, from a temporal perspective; understand Brazilian universities in the context of educational reforms; analyze the emergence of new social norms in-state public universities in Paraná, the transformational situation in the context of change to build consensus to ensure social stability and debate current issues that affect consensual discussions that state public universities in Paraná affect all of the life states and directly interfere with social cohesion. Through theoretical research based on references such as Diderot, Kant, Humboldt, Weber, Fernando Azevedo, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Newton Sucupira, Jacques Delors, and others, an analysis of the classic and utopian concept of the university is outlined. Discussing specific criticisms of the university conception, through a methodology that embeds a descriptive approach, positioned as qualitative analysis and functionalist epistemology, it is intended to dialogue with the history of the world, national and Paraná higher education, to reflect the educational policy and the impact of neoliberalism. Numerical subsidies are described that provide an exclusive overview of the seven public universities in Paraná: State University of Ponta Grossa (UEPG), of Londrina (UEL), of Maringá (UEM), of West Paraná (UNIOESTE), of Central West (UNICENTRO), from Northern Paraná (UENP) and the State University of Paraná (UNESPAR), concerning the democratization of teaching with the implementation of affirmative policies and the relationship of these universities with the National Education Plan. An analysis is also made about the teacher, the student, and the research in the state public universities of Paraná. Finally, points of interest that directly reflect the contemporary identity of these institutions are proposed, such as promoting the research university, reflecting on the ranking of universities, discussing the current viability of the non-presential university, and thinking about alternatives for the contemporary crisis of the university. Imagine the university of the future to try to understand the university as an element of social cohesion.

Keywords: university, cohesion, Paraná.

RESUMÉN

MANJINSKI, Everson. **De la cátedra a la erudición: la valorización de la educación superior en las universidades públicas estatales de Paraná.** 2022. 362 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Estatal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

En vista de un análisis reflexivo, buscaremos resaltar/comprender los cambios en la educación superior resultantes de la historia de las universidades mundiales y nacionales, desde una perspectiva temporal; comprender las universidades brasileñas en el contexto de las reformas educativas; analizar el surgimiento de nuevas normas sociales en las universidades públicas estatales de Paraná, la situación de transformación en el contexto de cambio para construir consensos para garantizar la estabilidad social y debatir temas actuales que afectan discusiones consensuadas que las universidades públicas estatales de Paraná afectan a todos los estados de vida y directamente interferir con la cohesión social. A través de una investigación teórica basada en referentes como Diderot, Kant, Humboldt, Weber, Fernando Azevedo, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Newton Sucupira, Jacques Delors y otros, se esboza un análisis del concepto clásico y utópico de universidad. Discutiendo críticas específicas a la concepción de la universidad, a través de una metodología que incorpora un enfoque descriptivo, posicionado como un análisis cualitativo y una epistemología funcionalista, se pretende dialogar con la historia de la educación superior mundial, nacional y paranaense, para reflejar la política educativa y el impacto del neoliberalismo. Se describen subsidios numéricos que brindan un panorama exclusivo de las siete universidades públicas de Paraná: Universidad Estadual de Ponta Grossa (UEPG), de Londrina (UEL), de Maringá (UEM), de Paraná Oeste (UNIOESTE), de Centro Oeste (UNICENTRO), del Norte de Paraná (UENP) y la Universidad Estadual de Paraná (UNESPAR), sobre la democratización de la educación con la implementación de políticas afirmativas y la relación de estas universidades con el Plan Nacional de Educación. También se hace un análisis sobre el docente, el alumno y la investigación en las universidades públicas estatales de Paraná. Finalmente, se proponen puntos de interés que reflejan directamente la identidad contemporánea de estas instituciones, como promover la universidad de investigación, reflexionar sobre el ranking de universidades, discutir la viabilidad actual de la universidad no presencial y pensar alternativas para la crisis contemporánea de la Universidad. Imaginar la universidad del futuro para intentar entender la universidad como elemento de cohesión social.

Palabras clave: universidad, cohesión, Paraná.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização das sedes das universidades públicas estaduais do Paraná.....	30
Figura 2 – Esquema do Método Funcionalista	44
Figura 3 – Fotografia de réplica do Código de Hamurabi	54
Figura 4 – Infográfico da linha do tempo das eras universitárias	61
Figura 5 – Universidades Europeias no século XV	82
Figura 6 – Lei 604 de 08 de outubro de 1909: Cria Escola Universitária Livre de Manáos.....	122
Figura 7 – Jornal o Paiz: Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro aprova a concessão do título de Doutor Honoris Causa	127
Figura 8 – Jornal Correio da Manhã: Discurso do Rei Alberto I ao receber o título de Doutor Honoris Causa	128
Figura 9 – Jornal o Paiz: Academia de Commercio do Rio de Janeiro aclama S.M. Alberto I professor honorário	129
Figura 10 – Jornal do Brasil: O Rei, professor honorário	129
Figura 11 – Jornal do Brasil: O Rei Alberto, cidadão carioca	130
Figura 12 – Brasão da USP.....	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da comunidade acadêmica pelo Brasil.....	27
Gráfico 2 – Distribuição das universidades estaduais brasileiras.....	28
Gráfico 3 – Distribuição de matriculados no ensino superior no Paraná em 2019	29
Gráfico 4 – Matriculados nas IES estaduais do Paraná em 2019, por universidade.....	32
Gráfico 5 – Universidades fundadas na época Moderna.....	90
Gráfico 6 – Expansão do ensino superior no Brasil.....	165
Gráfico 7 – Gastos por estudante no ensino superior como percentual do nível da OCDE	172
Gráfico 8 – Percentual da população com educação superior por faixa etária – 2018.....	181
Gráfico 9 – Acadêmicos matriculados no ensino superior em 2009 e 2019.....	183
Gráfico 10 – Cumprimento da Meta 12 do PNA 2011-2024	183
Gráfico 11 – Distribuição ensino público/privado no Brasil em 2019.....	185
Gráfico 12 – Qualificação dos docentes brasileiros Meta 13: PNA 2011-2014	189
Gráfico 13 – Número de títulos de doutorado concedidos no Brasil, 1996-2014.....	190
Gráfico 14 – Cumprimento da meta 14 do PNE	191
Gráfico 15 – Proporção de pessoas de 25 a 64 anos com diploma de nível superior para países selecionados, 2021	203
Gráfico 16 – Distribuição da comunidade acadêmica pelo Brasil.....	206
Gráfico 17 – Cursos com maior número de matriculados no ensino superior em 2019	208
Gráfico 18 – Mulheres matriculadas no ensino superior entre 1909 e 2009	212
Gráfico 19 – Distribuição por gênero e por grau acadêmico dos matriculados nas universidades estaduais do Paraná em 2019	213
Gráfico 20 – Mulheres matriculadas por curso no ensino superior em 2019.....	214
Gráfico 21 – Mulheres matriculadas nas universidades públicas estaduais do Paraná em 2009/2019	215
Gráfico 22 – Procedência dos estudantes nas universidades públicas estaduais do Paraná em 2019	218

Gráfico 23 – Indígenas matriculados nas universidades públicas estaduais do Paraná em 2018.....	220
Gráfico 24 – Raça/Cor da população brasileira em 2019 em relação aos matriculados no ensino superior.....	224
Gráfico 25 – Raça/Cor da população paranaense em 2019 em relação aos matriculados nas universidades públicas estaduais do Paraná	225
Gráfico 26 – Raça/Cor dos matriculados em 2019 nas universidades públicas estaduais do Paraná	226
Gráfico 27 – Distribuição ensino público/privado no Paraná em 2019	227
Gráfico 28 – Distribuição por faixa etária dos matriculados no ensino superior em 2019	228
Gráfico 29 – Matrículas no ensino superior do Paraná 2014-2019	229
Gráfico 30 – Matriculados nas universidades públicas estaduais do Paraná entre 2009 e 2019	230
Gráfico 31 – Taxa bruta de matrículas nas universidades públicas estaduais do Paraná 2009-2019.....	231
Gráfico 32 – Titulação dos docentes das universidades públicas do Paraná em 1997	232
Gráfico 33 – Evolução do quadro de docentes com doutorado das universidades públicas do Paraná em 2018.....	234
Gráfico 34 – Titulação dos docentes das universidades públicas do Paraná em 2019	235
Gráfico 35 – Idade dos matriculados no ensino superior brasileiro em 2019	238
Gráfico 36 – Idade dos matriculados no ensino superior paranaense em 2019.....	239
Gráfico 37 – Idade dos matriculados nas Universidades Públicas Estaduais do Paraná em 2019.....	240
Gráfico 38 – Distribuição de matriculados nas universidades estaduais do Paraná em 2019 pelo tipo de faculdade	244
Gráfico 39 – Ranking sobre prestígio do professor no mundo	247
Gráfico 40 – Regime funcional dos docentes das universidades públicas estaduais do Paraná – 2019.....	252
Gráfico 41 – Titulação dos professores das universidades públicas estaduais do Paraná – 2019.....	253
Gráfico 42 – Distribuição Alunos-Professor no Brasil e no Paraná em 2019	257

Gráfico 43 – Distribuição orçamentária para as universidades públicas estaduais do Paraná.....	281
Gráfico 44 – Ranking das universidades estaduais do Paraná	282
Gráfico 45 – Alunos matriculados por modalidade de ensino superior no Brasil em 2019	289
Gráfico 46 – Matriculados no EaD nas últimas duas décadas em Instituições Privadas e Públicas.....	290
Gráfico 47 – Distribuição de matriculados no EaD no Brasil em 2019	291
Gráfico 48 – Aumento de matriculados no ensino superior no Paraná entre 2009 e 2019	292
Gráfico 49 – Proporção de matriculados no ensino à distância e presencial nas universidades públicas estaduais do Paraná entre 2009 e 2019	294

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil do aluno das universidades públicas estaduais do Paraná em 2019	245
Quadro 2 – Perfil do professor das universidades públicas estaduais do Paraná em 2019.....	256

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição do ensino superior no Paraná em 2019	29
Tabela 2 – Matrículas nas universidades estaduais do Paraná 2009-2019	31
Tabela 3 – Matrículas no ensino superior entre 1907 e 1912	124
Tabela 4 – Matrículas no ensino superior entre 1937 e 1939	139
Tabela 5 – Distribuição do ensino superior no Paraná em 2019	157
Tabela 6 – Proporção alunos/professor em 1999, 2009 e 2019.....	196
Tabela 7 – Professores envolvidos em ensino, pesquisa e extensão em 2019	255
Tabela 8 – Proporção Aluno/Professor/Doutor nas IES estaduais do Paraná em 2019	257
Tabela 9 – Professores efetivos com doutorado nas universidades públicas estaduais do Paraná em 1999, 2009 e 2019.....	260
Tabela 10 – Alunos titulados nas universidades públicas estaduais do Paraná em 1999, 2009 e 2019	260
Tabela 11 – Avaliação de cursos nas IES públicas estaduais do Paraná no ENADE 2018-2019	279
Tabela 12 – 25 cursos com maior número de matriculados no Paraná em 2019....	293
Tabela 13 – Alunos matriculados do ensino à distância nas sete universidades públicas estaduais do Paraná em 2019	294

LISTA DE SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
EAD	Ensino à Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENATA	Festival Nacional de Teatro Amador
FDR	Plataforma Finanças, Direito e Renda - Economia Simplificada
FIES	Fundo de Investimento Estudantil
FUC	Festival Universitário da Canção
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MercadoEdu	Armazém de Dados Educacionais
HU	Hospital Universitário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNE	Plano Nacional de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PICD	Programa Institucional de Capacitação Docente
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUCRIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINEPEPR	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares do Ensino do Estado do Paraná
SUS	Sistema Único de Saúde
UDF	Universidade do Distrito Federal
ueP	Universidade Estadual do Paraná
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – ERUDIÇÃO E CÁTEDRA	48
1.1 COMO ERAM AS UNIVERSIDADES	58
1.1.1 Antiguidade e Alta Idade Média.....	63
1.1.2 Universidades Medievais.....	72
1.1.2.1 Graus universitários.....	83
1.1.3 Universidades Modernas.....	88
1.1.3.1 O Brasil e os Jesuítas.....	91
1.1.4 Universidades Contemporâneas	96
1.1.4.1 O Brasil até século XIX: sem universidades	99
1.2 KANT, DIDEROT E WEBER: ESTAGNAÇÃO DA UNIVERSIDADE.....	102
1.3 MODELO INGLÊS: FORMAÇÃO LIBERAL DE ELITES	107
1.4 MODELO ALEMÃO: UNIVERSIDADE DE PESQUISA.....	109
1.6 MODELO FRANCÊS: UTILITARISTA.....	117
1.7 A PRIMEIRA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	120
CAPÍTULO 2 – A BUSCA BRASILEIRA POR UMA UNIVERSIDADE IDEAL NA CONJUNTURA NACIONAL	131
2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	134
2.1.1 USP: a primeira universidade de pesquisa brasileira	140
2.1.2 UDF: um projeto de universidade modelo para o Brasil	142
2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS PÓS 1945.....	145
2.2.1 UEPG, UEL e UEM: uma consequência nacional-desenvolvimentista	148
2.3 CATHEDRA.....	151
2.3.1 A cátedra no Brasil	155
2.4 NEOLIBERALISMO.....	162
2.4.1 Banco Mundial.....	167
2.4.2 O custo da educação superior pública no Brasil	171
2.5 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O ENSINO SUPERIOR	177
2.5.1 O Plano Nacional de Educação atual para o ensino superior	180
2.5.2 Plano Nacional de Pós-graduação	185
2.5.3 O Paraná: UNIOESTE, UNICENTRO, UENP E UNESPAR	192
CAPÍTULO 3 – AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS DO PARANÁ NA CONJUNTURA NACIONAL	196
3.1 UNIVERSIDADE EM CRISE	197
3.2 MASSIFICAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	200
3.3 DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UMA UNIVERSIDADE INCLUSIVA	209
3.3.1 Mulheres.....	
3.3.2 Elitização	
3.3.3 Indígenas.....	219
3.3.4 Idosos.....	221
3.3.5 Cor/Raça	222
3.4 O PNE E AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS DO PARANÁ.....	226
3.5 ATORES REAIS.....	236

3.5.1 O aluno como profissional preparado na universidade	237
3.5.2 O professor como protagonista do ensino superior	245
3.5.3 O Professor pesquisador e o professor temporário	258
CAPÍTULO 4 – CONSENSO: PRELEÇÃO DA UNIVERSIDADE IDEAL.....	262
4.1 A UNIVERSIDADE DA PESQUISA.....	267
4.2 O RANQUEAMENTO DA UNIVERSIDADE	275
4.3 UNIVERSIDADE À DISTÂNCIA	283
4.4 A CRISE CONTEMPORÂNEA DA UNIVERSIDADE	298
4.5 A UNIVERSIDADE DO FUTURO	305
4.6 A UNIVERSIDADE COM SOLUÇÃO PARA UMA CRISE DE FUTURO	310
4.7 O ENSINO SUPERIOR COMO ELEMENTO DE COESÃO SOCIAL	313
CONSIDERAÇÕES FINAIS	321
REFERÊNCIAS.....	326
ANEXO A - FOLHA DE SÃO PAULO: 03 MAR. 2001 - “PAÍS TEM 1.200 DELEGADOS IRREGULARES”	352
ANEXO B - O PAIZ: 26 SET. 1920 - “BÉLGICA-BRASIL”, P. 3	353
ANEXO C - O PAIZ: 26 SET. 1920 - “BÉLGICA-BRASIL”, P. 4	354
ANEXO D - JORNAL DO BRASIL: 01 OUT. 1920 - “O DIA DOS REIS DOS BELGAS”, P. 5	355
ANEXO E - JORNAL DO BRASIL: 26 SET. 1920 - “BÉLGICA-BRASIL”, P. 6	356

INTRODUÇÃO

O Paraná é o estado com o segundo maior número de alunos matriculados em universidades públicas do Brasil e o maior número de alunos de ensino à distância no país.

É composto por 7 universidades públicas estaduais de renome internacional, juntamente com outras 3 universidades federais e 5 privadas, 294 centros universitários e 2.076 faculdades. Possui a segunda maior população acadêmica do Brasil, com mais de 1,15 milhões de alunos, representando sozinho 13,4% da comunidade universitária nacional.

É a história da construção do ensino superior e das políticas educacionais que levam à definição da universidade contemporânea. Também delinearam os conceitos, necessidades, desafios e estruturação das universidades públicas estaduais do Paraná na atualidade.

Será objeto da análise, em comparação com referências nacionais e possivelmente internacionais, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), de Londrina (UEL), de Maringá (UEM), do Oeste do Paraná (UNIOESTE), do Centro Oeste (UNICENTRO), do Norte do Paraná (UENP) e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

A integração no contexto da mudança política, baseada em novas normas sociais, busca chegar a um consenso sobre os valores das universidades públicas paranaenses como garantia de estabilidade social.

A tese comprovará (ou não) que “os ideais neoliberais se centram na educação superior a partir da necessidade de capital e, portanto, ao formular a política educacional, afetam a valorização das universidades, limitam-se à lógica do mercado e tendem a mostrar possíveis cenários de transformação das universidades públicas estaduais do Paraná”.

Como professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa por quase 20 anos, além de ter exercido atividades de ensino, pesquisa, extensão e funções administrativas, deparei-me com críticas ao sistema realizadas pelos acadêmicos, pelos docentes, por egressos, pela imprensa, pelos órgãos governamentais e pela sociedade.

O problema de pesquisa é se a valorização do ensino superior público estadual no Paraná e seus objetivos possibilitam uma coesão na sociedade atual e como suas

repercussões sociais influenciam diretamente no consenso de que o ensino superior é necessário.

De acordo com relatórios do Banco Mundial e de outras instituições nacionais e internacionais, o ensino superior é tema de debate e atualmente sofre com a desvalorização dos investimentos e análises negativas por parte de governos. Comparações entre as universidades públicas estaduais do Paraná com outras instituições de ensino superior do país e do mundo são necessárias para verificar a factibilidade dos resultados.

As instituições educacionais são espaços onde as pessoas buscam conhecimento e esclarecem questões de vida e sociais e, como tal, devem proporcionar a transmissão cultural sem interferência de grupos ou ideologias dominantes. Espera-se que o ensino superior seja atualizado, científico e controverso.

O estudo remete diretamente as universidades públicas estaduais do Paraná abrangendo um marco temporal de uma década, iniciando em 2009, com as primeiras e mais estruturadas estatísticas sobre o ensino superior no Estado e segue até 2019.

Operou-se sobre a opção pelo termo final em 2019 uma variável independente: a pandemia de covid-19. Com a interrupção dos atendimentos presenciais pelas universidades, haveria a possibilidade da indicação de falsos positivos na compilação dos dados.

De fato, há muita pesquisa e escrita sobre universidades, estudos de notável importância. Entretanto, a análise citada neste estudo ajudará a avançar o estado do conhecimento na produção científica. A inovação se dá em razão do entrelaçamento de dados empíricos regionais com influências neoliberais com uma análise detalhada dos fundamentos teóricos fundamentado na crítica pontual em relação a um sistema funcional.

A releitura conceitual da participação epistemológica avançará no estado do conhecimento, fornecendo condições materiais para a análise da situação nas universidades públicas estaduais do Paraná.

A questão norteadora remete diretamente como o processo de democratização do conhecimento é afetado pelas reformas educacionais implementadas no país e como refletem diretamente nas universidades públicas estaduais do Paraná.

O porquê de se realizar uma pesquisa sobre a valorização das universidades públicas estaduais do Paraná são muito importantes tanto para a sociedade quanto para o Estado. Somente conhecendo essa antiga instituição é possível formular,

ajustar e direcionar políticas públicas efetivas para atender às necessidades da estrutura universitária e aos objetivos almejados do ensino superior.

Nos últimos anos, muitos procedimentos estatísticos foram desenvolvidos em nível global, nacional e estadual, como os Relatórios do Banco Mundial sobre o Ensino Superior, os indicadores *Education At a Glance* da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Censo da Educação Superior confeccionado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Relatório do Sindicato das Escolas Particulares do Paraná (SINEPE/PR) ou a Análise do Ensino Superior realizado pelo Armazém de Dados Educacionais (MercadoEdu).

No entanto, nenhum deles focou os dados em um referencial específico ou traz um retorno de quem é atualmente o sujeito da educação superior no Paraná. Nenhum deles entrelaçou os resultados ou estimou o que os dados revelam, tal como não traduzem as políticas públicas que contribuíram para construção deste perfil, pois, em regra, possuem função mercadológica.

Não há sequer uma análise de base epistemológica do que fazer com os dados, apenas números que não conversam entre si, tornando-os amplamente inúteis. Nesse sentido, temos estatísticas não processadas, publicadas como arquivos amarrados digitalmente que não proporcionam leitura instantânea.

As estatísticas fornecidas pelo INEP e pelo SINEPE/PR fornecem dados, mas não racionalizam os resultados, portanto, são um excelente material de pesquisa, mas não um material consultivo, pois são fechados.

O estado do Paraná ainda não radiografou seu corpo docente profissional de nível superior, dificultando ou mesmo impossibilitando políticas públicas úteis e necessárias.

Mesmo a “Reforma da Previdência” para os servidores públicos do estado do Paraná foi realizada nos últimos anos, sem sequer saber o estado atual de sua estrutura. Quantos ou quando haverá uma grande massa de aposentadorias, prejudicando assim a renovação dos quadros profissionais, a continuação de pesquisas e projetos de extensão.

A hipótese da pesquisa é que “as universidades públicas estaduais do Paraná afetam toda a vida social do estado e interferem diretamente coesão social”.

O objetivo é demonstrar que as universidades públicas estaduais do Paraná fazem parte de um organismo integrado que contribuiu para a coesão social na

formação de profissionais e talentos com mentalidade crítica. O objetivo geral é analisar as instituições de ensino superior públicas estaduais do Paraná e quais os fatores que subsidiaram e interferiram em sua estruturação e existência na última década.

Como objetivos específicos e inter-relacionados, pretende-se:

- 1) Evidenciar/compreender as mudanças no ensino superior decorrentes da história das universidades mundiais e nacionais, numa perspectiva temporal;
- 2) Compreender as universidades brasileiras no contexto das reformas educacionais;
- 3) Analisar a conjuntura de transformação das universidades públicas estaduais do Paraná no contexto das transformações ocorridas a partir dos novos preceitos sociais para criação de um consenso como garantia de estabilidade social e
- 4) Argumentar sobre questões atuais que afetam a discussão de um consenso na educação superior com vieses universidades públicas estaduais do Paraná.

O funcionalismo será utilizado como posição epistemológica, a partir de *Les règles de la méthode sociologique* de Émile Durkheim, investindo em um caminho que busca delimitação clara dos fatos sociais¹ como coisas, devendo ser tratadas objetivamente.

Como defendeu Florestan Fernandes (1951, p. 14) utilizando a abordagem funcionalista em sua tese de doutorado, compartilho dessa posição: “A escolha do método funcionalista nasceu da preocupação de explicar causalmente as condições e os fatores sociais desses fenômenos (ou correlações), e da convicção, comprovada pelos resultados”.

A educação superior deve ser analisada como um fato social, e a universidade deve ser analisada como uma instituição social que funciona e é influenciada pelas políticas públicas e pelas reais necessidades da sociedade.

É nesse ponto que a abordagem funcionalista estabelece a causalidade, confrontando o “fenômeno com a sua causa, quer, inversamente, uma causa com

¹ “O método sociológico de Durkheim é definido por ele como o da observação e/ou experimentação indireta, e um método comparativo que, seriam os únicos capazes de dar resultados sólidos às pesquisas sociológicas, livres de análises metafísicas”. (SOUZA, 2018, p. 90)

seus efeitos úteis” (DURKHEIM, 2004, p. 149). Por conveniência, isso será feito usando uma abordagem descritiva.

Para o funcionalismo, a visão da sociedade é de um sistema orgânico e, na definição do problema, o funcionalismo identificou vários conceitos: sistema social, aspiração e mobilidade social.²

A sociedade é um organismo vivo, e a universidade é um de seus órgãos, por isso devemos conhecer o papel que ela desempenha no organismo e buscar uma explicação essencialmente racional. Entendendo a educação superior como função do Estado, como engrenagem dinâmica da sociedade brasileira - como organismo vivo, em constante transformação.

Analizando tanto a estrutura social quanto a função social, com base em normas, costumes, tradições e instituições, com características específicas de externalidade e compulsão, o funcionalismo é o posicionamento mais adequado para o objetivo pretendido.

A linha de pesquisa “História e Política educacionais” tem esse viés composicional, que vai ao encontro do funcionalismo.

O caminho metodológico, no que lhe concerne, tratará de abordagem de natureza qualitativa³, em que se adotou como estratégia de investigação a combinação das pesquisas bibliográfica⁴ e documental (fontes primárias e secundárias), através de uma análise reflexiva⁵ e analítica⁶.

² Richardson (2012, p. 81) explica que “ao se adotar, por exemplo, uma abordagem funcionalista para explicar aspectos culturais de um grupo, tais aspectos não serão tratados isoladamente, mas percebidos sendo uma relação complexa com o sistema social global, e os dados quantitativos, por si só, não explicam o nível de profundidade em que se situam os problemas.”

³ “Os procedimentos qualitativos apresentam um grande contraste com os métodos da pesquisa quantitativa. a investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação.” (CRESWELL, 2010, p. 195)

⁴ “A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 71)

⁵ Lester Embree (2011, p. 17) afirma em seu livro *Análise Reflexiva* que com este viés, buscar-se-á construir fundamentalmente uma “abordagem sobre o tema, ao invés de um conjunto de textos ou conceitos, envolvendo modos de observação e análise que podemos aprender, para obtermos melhores resultados”.

⁶ “Na análise com caráter “estrutural” não se trabalha mais (ou jamais só) na base da classificação dos signos ou das significações, mas debruçamo-nos sobre o arranjo dos diferentes itens, tentando descobrir as constantes significativas nas suas relações (aparentes ou latentes) que organizam esses itens entre si”. (BARDIN, 2011, p. 267)

Trata-se de um estudo inédito que proporcionará aos pesquisadores e à academia uma base sólida para preservar e valorizar as universidades públicas estaduais do Paraná.

O ineditismo desta abordagem está na busca por um conceito que reflita os dados coletados na última década em relação às políticas públicas e as consequentes aspirações da sociedade. Na análise do estado da técnica, existem inúmeros estudos bibliográficos, mas nenhuma análise regionalizada foi encontrada no estado do Paraná⁷.

Ao longo dos anos, as instituições universitárias do mundo se mostraram entre as mais poderosas e relevantes criadoras e mantenedoras de estados sociais positivos⁸ e coesos, preparando os intelectuais envolvidos na gestão da política educacional.

Aqui, verifica-se a originalidade do tema discutido, pois até agora não foi traçado um perfil real dessa estrutura de ensino, e como esse perfil tem sido influenciado pelas políticas públicas nos últimos anos.

As políticas públicas convencionais baseadas em valor só podem ser implementadas com base em pesquisas teóricas, baseadas em dados empíricos e análises das macro e microrregiões. Essas políticas públicas devem ter como alvo os valores institucionais.

É nesse viés que a análise em um panorama multidisciplinar entre a história e as cadeiras de política educacional se torna essencial. A pesquisa sobre os temas estudados retornará não apenas à academia, mas à sociedade como um todo, verificação válida da educação superior e analisará as políticas públicas implementadas ao longo da última década e sugerirá possíveis alternativas

⁷ “No sentido mais elementar, o design é a sequência lógica que conecta os dados empíricos às questões iniciais de pesquisa de um estudo e, em última análise, às suas conclusões.” (YIN, 2018, p. 60, tradução nossa). Original: “*In the most elementary sense, the design is the logical sequence that connects the empirical data to a study’s initial research questions and, ultimately, to its conclusions.*” Tradução nossa:

⁸ O estado positivo ocorre quando a ciência é fundamentada na observação rigorosa do método, sendo responsável pela construção do conhecimento humano sobre a natureza. Conforme Augusto Comte “a humanidade teria passado, em seu processo histórico de desenvolvimento, de uma etapa teológica (caracterizada pela crença em poderes sobrenaturais organizadores do universo) ao estado metafísico (no qual a crença teológica teria sido substituída pela confiança em princípios abstratos, apreendidos racional e aprioristicamente) para atingir, finalmente, o estado positivo ou científico, no qual o conhecimento outra coisa não é senão a dedução da experiência”. (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001, p. 67)

necessárias para o enfrentamento das questões para a construção de um paradigma educacional eficiente.

Diante dos dados coletados por meio da abertura sistemática do censo do ensino superior do INEP, objetiva-se analisar os preceitos e conceitos clássicos da universidade e mapear uma relação da política pública a ser implementada com os objetivos esperados.

Como a falta de material é uma variável independente muito séria no desenvolvimento de uma pesquisa, o excesso de material também pode tornar o trabalho enfadonho. Mesmo que o pesquisador não queira, ele pode estar replicando o universo ideal que já faz parte da academia e nada contribuirá para o desenvolvimento da ciência.

Trata-se de assunto inédito e de que não há referencial específico ou até mesmo similar para proposição de referência de conteúdo, a originalidade da pesquisa se apresentou viável e necessário.

Não se vislumbrou uma forma imediata de delinear estes dados sem antes entender qual o conceito de universidade que se tinha, que se pretendia, que se têm e se pretende. Estas razões levaram a se programar o início de pesquisa exatamente no campo teórico, buscando em linhas históricas a formação conceitual.

Em razão da própria linha de pesquisa “História e Política educacionais”, será estabelecida uma perspectiva histórica sobre como a universidade se organizou e onde está hoje.

O prazo de uma década se deve a catalogação informatizada das referidas universidades, que possibilitará a compilação de dados através de sistemas informatizados, evitando a busca, análise e arquivamento de milhões de páginas de documentos.

Para tanto esta tese será dividida em quatro capítulos específicos:

No primeiro capítulo, o ensino superior será contextualizado conforme descrito na abordagem funcionalista. O processo histórico e abordagem de eras universitárias divididas pelo autor, as influências sofridas na construção da universidade medieval, moderna e contemporânea, e a crise do modelo universitário para o estabelecimento dos modelos universitários alemão, francês e britânico.

Na discussão, o objetivo é compreender o conceito e a história da educação superior no mundo e estabelecer parâmetros entre os estudiosos dos povos antigos. A formação do conceito de catedrático nas instituições de ensino superior modernas,

uma necessidade para se entender o principal ponto de ligação da tese: a universidade.

O que é uma universidade, qual a sua finalidade, qual o seu lugar no mundo contemporâneo, como se insere na sociedade e como é concebida a sua relação com o Estado são questões fundamentais que predeterminam questões de estrutura, organização e funcionamento.

Esta distância/similitude/contradição entre erudição, cátedra e especialização intelectual será a base para a compreensão do panorama universitário contemporâneo.

No segundo capítulo discutirá um panorama das universidades brasileiras contemporâneas, considerando as demandas do estado neoliberal e os fundamentos da sobrevivência institucional nesta sociedade orgânica.

Compreender-se-á as reformas implementadas, as políticas educacionais, a ampliação do ensino superior no país, a extinção da cátedra, o processo de globalização influenciado pelo Banco Mundial e a contextualização da universidade pública do Paraná, bem como a crise de identidade institucional.

Diferente do primeiro capítulo, se tratará mais de uma tese de ligada às experiências práticas do que uma tese de erudição.⁹

No terceiro capítulo, serão descritas as universidades públicas do Paraná, colocando-as no contexto de questões universais como a democratização do ensino superior, sua participação na produção de pesquisas, seus protagonistas: alunos e professores e como eles participam da coesão social do país.

No quarto capítulo argumentará pontos de interesse que reflitam diretamente da identidade destas instituições na contemporaneidade. A universidade de pesquisa, o ranqueamento das universidades e o ensino superior à distância serão tópicos de reflexão para contribuir com a análise da função institucional das universidades públicas estaduais do Paraná.

⁹ “O nosso problema inicial apresenta-se reformulado de outro modo: será mais útil fazer uma tese de erudição ou uma tese ligada a experiências práticas, a empenhamentos sociais diretos? Por outras palavras, será mais útil fazer uma tese em que se fale de autores célebres ou de textos antigos, ou uma tese que me imponha uma intervenção direta na contemporaneidade, seja esta intervenção de ordem teórica (por exemplo: o conceito de exploração na ideologia neocapitalista) ou de ordem prática (por exemplo: pesquisa das condições dos habitantes de barracas na periferia de Roma)?” (ECO, 2016, p. 56)

Um ensaio destinado a revelar pensamentos, reflexões, impressões pessoais e críticas, visando avaliar as universidades será disposto nas últimas quatro subsecções desta tese. A crise contemporânea da universidade, a universidade do futuro, a universidade como solução para uma crise de futuro e o ensino superior como engrenagem de coesão social farão parte de um devaneio filosófico.

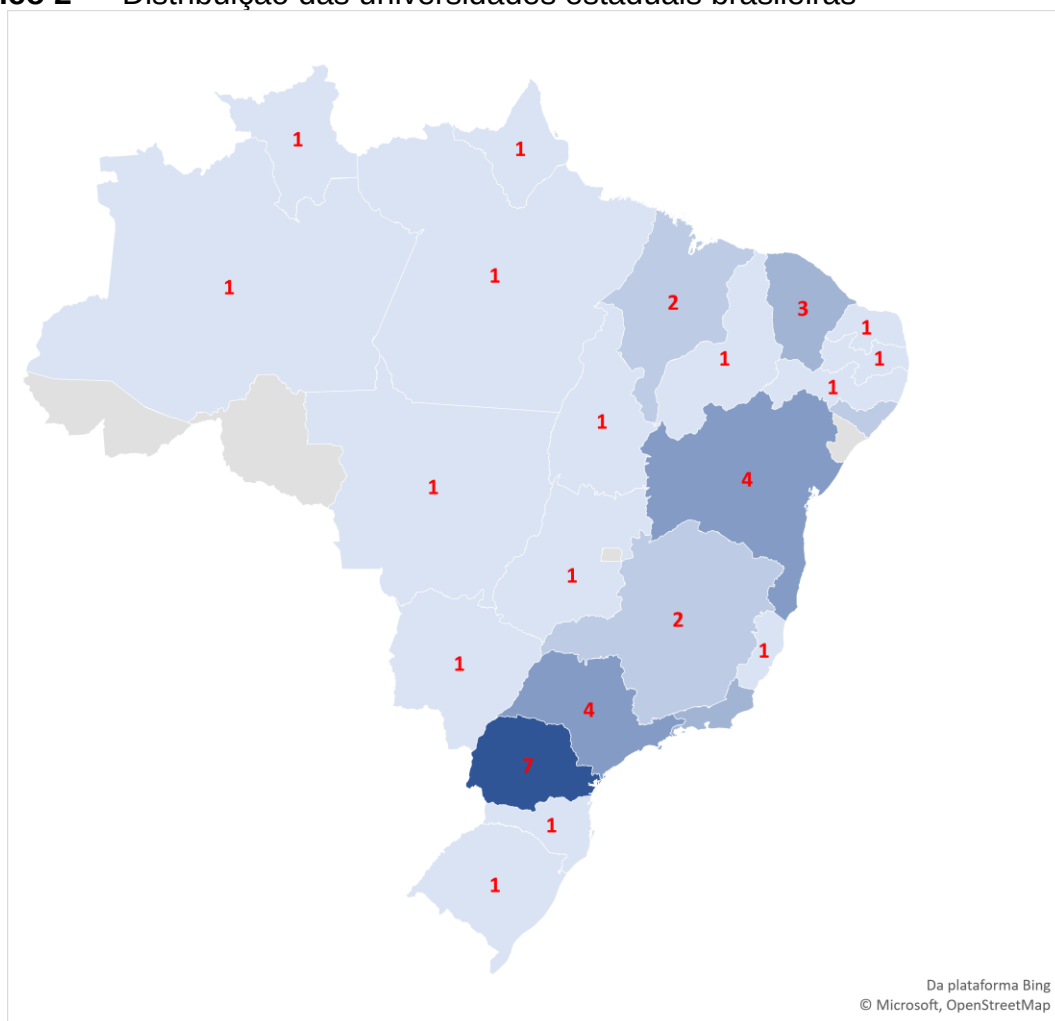
Trata-se de uma intensa abordagem sobre aspectos e perspectivas que vão aclarar como as universidades públicas estaduais do Paraná participam e criam uma sólida relação entre a sociedade e o Estado. Todos aqueles que tem curiosidade e senso crítico irão assimilar aspectos que poderão contribuir para a valorização de uma universidade pública estadual gratuita e de qualidade.

Pesquisar sobre universidades e sua valorização mostra-se uma tarefa árdua, entretanto, prazerosa. Alia à paixão de se atentar aos detalhes do implícito e, em simultâneo, evitar a prolixidade ou superficialidade.

Antes de somente uma pesquisa, espero que o leitor se deleite com os resultados expostos.

Atualmente, o Brasil conta com 42 universidades estaduais. Não há universidades estaduais em Rondônia, Acre e Sergipe, e apenas universidades federais oferecem ensino público nesses três estados, que têm uma população estudantil de pouco mais de 50 mil.

Gráfico 2 – Distribuição das universidades estaduais brasileiras



Fonte: O autor, compilados de (INEP, 2019)

Com sete universidades públicas estaduais, o Paraná é o estado brasileiro com o maior número instituições nesta modalidade. Aliados a essas 7 universidades, mais 3 universidades federais e 5 privadas, 25 Centros Universitários e 150 Faculdades, além de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia forma o complexo de educação superior do estado; totalizando 191 instituições de ensino superior.

Mais da metade dos alunos atuais (50,6%) estão concentrados nas universidades, enquanto as faculdades, mais numerosas, reúnem apenas 11,7% desses alunos. A tabela a seguir especifica essa relação:

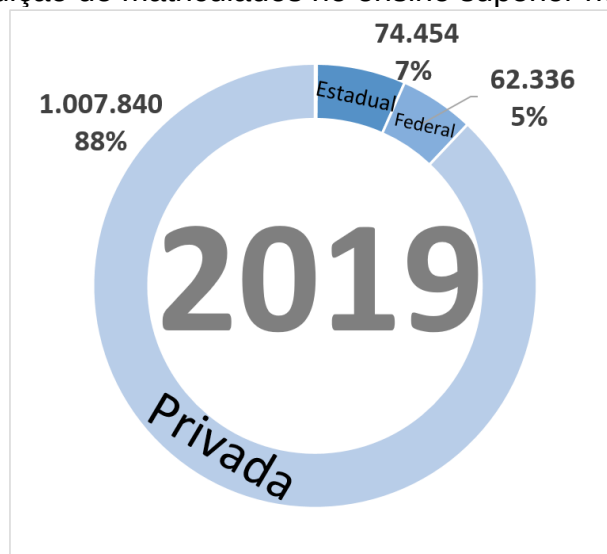
Tabela 1 – Distribuição do ensino superior no Paraná em 2019

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas	
	Total	%	Total	%
Total	191	100%	1.151.641	100,0%
Universidades	15	7,9%	582.502	50,6%
Federal	3		62.336	5,4%
Estadual	7		74.454	6,5%
Privada	5		445.712	38,7%
Centros Universitários	25	13,1%	428.500	37,2%
Municipal	1		763	0,1%
Privada	24		427.737	37,1%
Faculdades	150	78,5%	135.067	11,7%
Municipal	2		676	0,1%
Privada	148		134.391	11,7%
Instituto Federal	1	0,5%	5.572	0,5%
Federal	1		5.572	0,5%

Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

As universidades públicas estaduais do Paraná são responsáveis por 7% dos matriculados e as instituições privadas são responsáveis por 73% dos alunos no estado, divisão esta que pode ser observada no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Distribuição de matriculados no ensino superior no Paraná em 2019

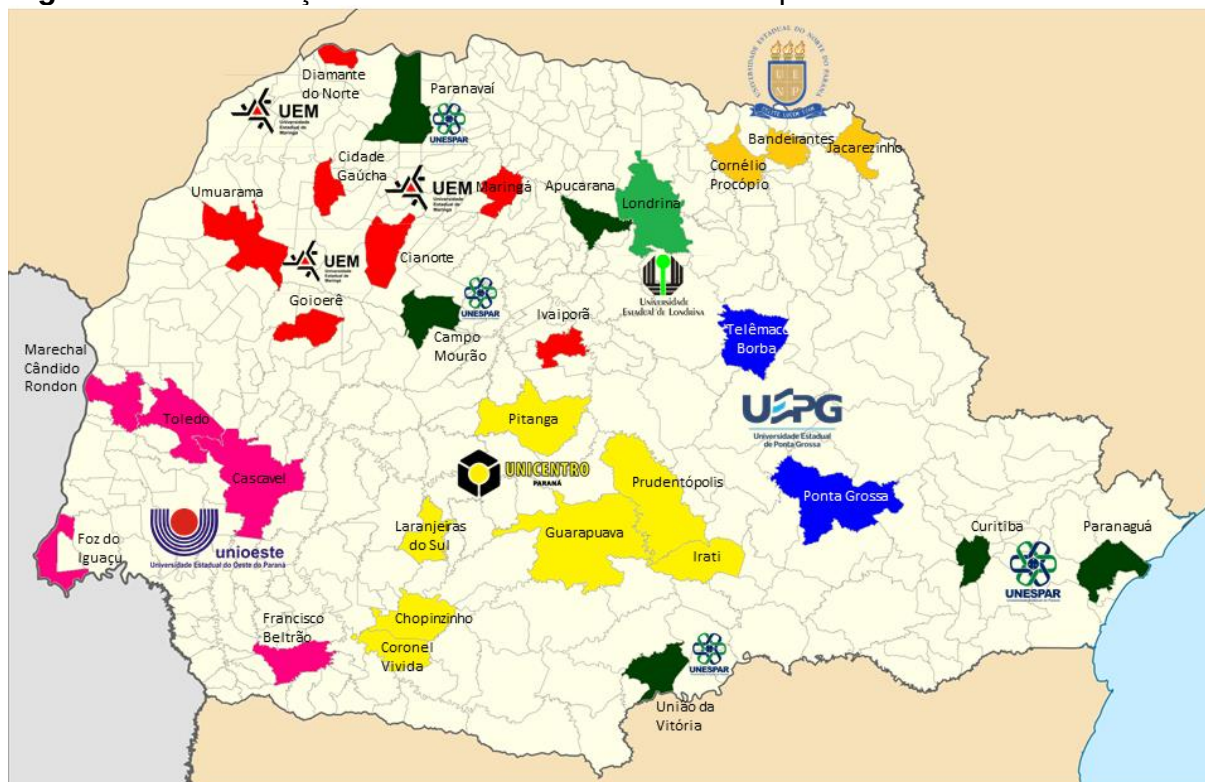


Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

A pesquisa será focada nas 7 universidades públicas estaduais que formam o sistema educacional de ensino superior público no Paraná. Esta escolha se deu em razão dos diferentes cenários das macrorregiões brasileiras e do diferente tratamento que é dado para a educação superior da rede privada e da rede pública brasileira. São elas:

- Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
- Universidade Estadual de Londrina (UEL)
- Universidade Estadual de Maringá (UEM)
- Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
- Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)
- Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).
- Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Figura 1 – Localização das sedes das universidades públicas estaduais do Paraná



Fonte: O autor

Praticamente todo o território do estado do Paraná está servido por universidades públicas estaduais. Com a exceção da UEL que só possui um campus,

todas as demais são multicampi, atuando também em campi avançados no Ensino à Distância (EaD).

A principal característica das universidades públicas estaduais do Paraná é que elas estão, em sua maioria esmagadora, no interior do estado. Todas as sedes administrativas dessas universidades estão em cidades do interior.

Somente a UNESPAR tem campus em Curitiba, o que se deu com a integração das faculdades isoladas da cidade – Escola de Música e Belas-Artes do Paraná (EMBAP), Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e Escola Superior de Segurança Pública (Academia do Guatupê).

A divisão geográfica dessas instituições não segue diretrizes pré-definidas. A sua abrangência territorial é conseguida através das necessidades geográficas e históricas de cada região, tendo em conta a sua data de fundação.

Apesar disso, estão divididas nas principais mesorregiões do Paraná: norte-central (UEM e UEL), norte pioneiro (UENP), noroeste (UNESPAR), centro-sul (UNICENTRO), centro-oriental (UEPG) e oeste (UNIOESTE).

Estas 7 universidades disponibilizam 381 cursos de graduação, 304 especializações *lato sensu* presenciais, além de 196 programas de mestrado e 92 de doutorado, totalizando, assim, 973 cursos de ensino superior. (SETI/PR, 2022)

Em 1969, foram criadas a UEPG, UEL e UEM, em 1987 a UNIOESTE, em 1990 a UNICENTRO, em 2001 a UNESPAR e em 2006 a UENP.

Tabela 2 – Matrículas nas universidades estaduais do Paraná 2009-2019

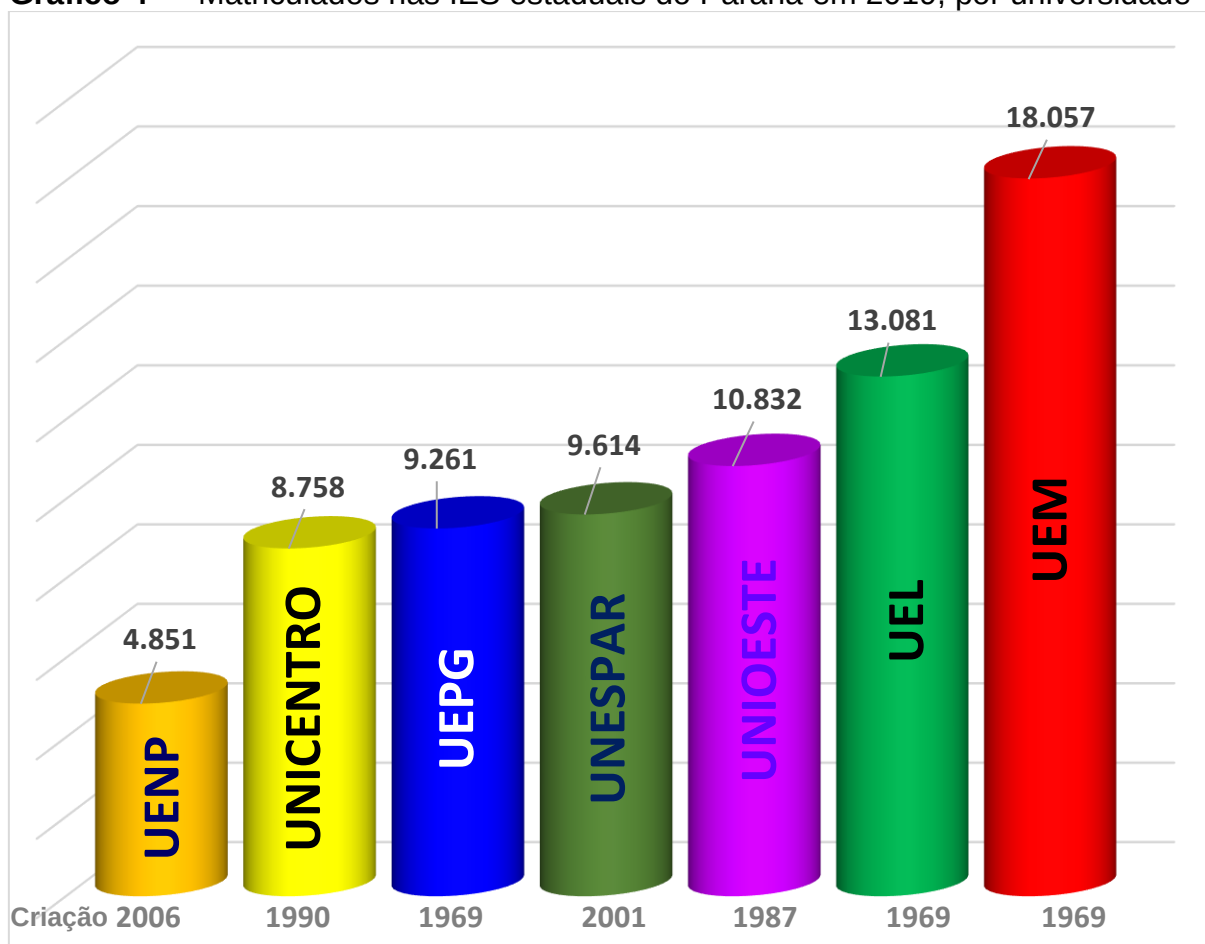
	UEPG	UEM	UEL	UNIOESTE	UNICENTRO	UNESPAR	UENP	Federal	Municipal	Privada	Total
2009	9.349	12.223	10.122	7.205	6.749	-	4.644	37.401	2.146	353.370	443.209
2010	11.882	16.849	16.083	8.376	8.165	-	5.500	53.069	2.997	453.116	576.037
2011	14.108	17.055	16.108	8.270	9.843	-	6.306	57.129	3.390	492.341	624.550
2012	12.055	16.929	16.083	8.204	9.518	-	5.313	53.801	2.262	559.168	683.333
2013	9.917	16.231	15.733	8.216	8.689	-	4.503	51.877	1.895	640.677	757.738
2014	9.146	17.593	15.406	8.591	6.802	9.820	4.649	54.001	1.717	732.471	860.196
2015	9.183	19.014	13.189	8.261	8.778	9.277	4.536	59.301	1.395	794.165	927.099
2016	8.804	17.731	13.001	8.592	8.094	9.674	4.966	61.486	1.150	825.975	959.473
2017	10.522	16.215	13.194	9.838	8.279	9.541	4.733	64.075	1.610	886.868	1.024.875
2018	10.238	17.571	13.004	9.498	9.508	9.855	5.054	66.057	1.640	917.511	1.059.936
2019	9.261	18.057	13.081	10.832	8.758	9.614	4.851	67.908	1.439	1.007.840	1.151.641
Total	114.465	185.468	155.004	95.883	93.183	57.781	55.055	626.105	21.641	7.663.502	9.068.087

Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019)

As universidades públicas estaduais do Paraná possuem 74.454 alunos de graduação matriculados, o que representa 7% do total de matrículas no ensino

superior do estado. A UEM (24%) é a universidade do Paraná com o maior número de alunos, seguida pela UEL (17%), UNIOESTE (14%), UNESPAR (13%), UEPG (12%), UNICENTRO (11%) e UENP (6%), conforme se verifica do gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Matriculados nas IES estaduais do Paraná em 2019, por universidade



Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

Uma vez estabelecido o objeto espacial, especifica-se o universo temporal trabalhado entre os anos de 2009 e 2019, implicando períodos mais longos conforme permitir a correlação dos dados com outras bases.

Esclarece-se: ao se iniciaram os trabalhos de pesquisa em meados de 2018, o INEP disponibilizava somente bancos de dados fechados e não entrelaçados dos anos de 1997, 2007 e 2017 e passou a disponibilizar todos os censos desde 1995 no final de 2019, uma vez por ano. Até o fechamento desta pesquisa não foram disponibilizados os dados de 2020, um atraso de mais de seis meses.

Somente a partir de 2009 estão disponibilizados os micro dados individuais, sobre alunos e professores.

Mesmo que os micro dados de 2020 fossem disponibilizados, não seria possível sua utilização, diante do início da pandemia de covid-19 e possível flutuação de resultados que poderiam causar falsos positivos, influenciando diretamente nos dados coletados.

Vale ressaltar que toda pesquisa é realizada em coletas individuais, IES por IES, aluno por aluno, professor por professor. Os dados foram processados após intensos procedimentos de tecnologia de informação com base em sistemas IBM/SPSS, R, MySQL, pois o INEP não fornece os dados para consulta ao usuário final de forma filtrada.

Toda essa situação rendeu cerca de quatro meses entre a busca, montagem, distribuição dos dados e o início da coleta, eis que são mais de 200 milhões de linhas de dados. Os dados coletados servirão como referência e base para de comparação e análise.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O método descritivo, a pesquisa qualitativa e a reflexividade mostram-se como os caminhos metodológicos mais coerentes com a investigação proposta, sempre aliada à observação e a comparação.

Analisar a epistemologia da educação como teoria do conhecimento é sempre uma tarefa difícil, pois conflita com as necessidades de um determinado público e os objetivos esperados do Estado patrocinador, pois “um dos aspectos relevantes a serem considerados na formação de futuros pesquisadores é que eles sejam teoricamente alfabetizados, ou seja, que possam ser capazes de pensar além do seu objeto de estudo”. (STRASBURG; CORSETTI, 2019, p. 9)

Não há um conhecimento científico reproduzido por uma historicidade da ciência sem uma filosofia a ele agregada, ou como dizia Kant (2001, p. 115) em sua Crítica à Razão Pura: “pensamentos sem conteúdo são vazios; intuições sem conceitos são cegas”.

Gaio e Souza (2019, p. 121) alertam “sobre como a escrita da história também afeta e é afetada pela historicidade de seu tempo.”, motivo pelo qual “Para salvar a Universidade” (SCHWARTZ, 1984, p. 12) serão feitas críticas que “não me proporcionam nenhum prazer”.

O ensino superior passou por muitas mudanças tanto em paradigmas quanto em estruturas.

A pesquisa apresentada é, no sentido mais profundo, uma investigação, uma interrogação que engloba toda a experiência contemporânea, não apenas como encontrar uma resposta pontual para uma questão pontual, eis que o “ensino é uma atividade voltada para a formação de um conhecimento que auxilie a descobrir o mundo em que vivemos, incorporando as experiências de vida e o saber já acumulado pela história humana”. (CHIZZOTTI, 2001, p. 103)

Esta pesquisa deve se ater a modelos de conhecimento científico que “embasem sua estrutura em uma consciência reconhecidamente real”. (MANJINSKI, 2017, p. 38)

Os dados falam por si, mas para completar a pesquisa é preciso combinar os dados, o referencial teórico e a revisão de literatura, pois assim haverá conexões entre os níveis técnico, epistemológico e ontológico, a saber: “os três elementos de uma pesquisa devem estar presentes: constatar o que foi produzido, a teoria que a fundamenta e a pesquisa de dados”. (MANJINSKI, 2017, p. 37)

Para fundamentar a tese proposta, buscou-se descrever a realidade das universidades públicas estaduais do Paraná através de dados dispostos no Censo do Ensino Superior divulgados pelo INEP e outros estudos nacionais e estrangeiros, divulgado todos os anos, com objetivo de gerar informações estratégicas que auxiliem a identificar os ideais educacionais, necessidades e oportunidades para o desenvolvimento. Portanto, uma análise qualitativa¹⁰.

O objetivo do método descritivo é vincular as variáveis enfrentadas pela hipótese para obter uma resposta, que é então analisada. O método descritivo empregado caminhará para observar, coletar, analisar, registrar e interpretar fatos que interferem no objeto de pesquisa.

¹⁰ “A análise de dados qualitativos geralmente passa por cinco fases, as três primeiras são abordados no presente capítulo. A primeira fase é analítica, compila-se os dados em um banco de dados formal, o que exige uma organização cuidadosa e metódica dos dados originais. A segunda fase, desmontagem dos dados no banco de dados, pode envolver um procedimento formal de codificação, mas não é indispensável. A terceira fase, remontagem, é menos mecânica e se beneficia da perspicácia de um pesquisador em ver padrões emergentes”. (YIN, 2016, p. 184, tradução nossa). Original: “*The analysis of qualitative data usually moves through five phases, the first three of which are covered in the present chapter. The first analytic phase, compiling data into a formal database, calls for the careful and methodic organizing of the original data. The second phase, disassembling the data in the database, can involve a formal coding procedure but does not need to. The third phase, reassembling, is less mechanical and benefits from a researcher’s insightfulness in seeing emerging patterns.*” (YIN, 2016, p. 184)

Listagens detalhadas de material de pesquisa entre artigos, monografias, teses, dissertações e livros são utilizados para verificar o ineditismo da pesquisa, bem como muitas horas de comunicação na rede de internet para atualização e busca de materiais indisponíveis na forma impressa.

Essa busca é necessária porque o pesquisador deve insistir em tudo o que foi visto, verificado, considerado importante e relevante para o conhecimento de determinado assunto, considerando tudo o que foi gerado, pois começar do zero seria desperdiçar toda uma produção de conhecimento que não contribuiria para a ciência.

A revisão de literatura é de suma importância em um processo de pesquisa, “ajuda os pesquisadores a limitar o escopo de sua investigação e transmite para os leitores a importância de estudar um tópico” (CRESWELL, 2010, p. 43), portanto, “ela deve servir a dois aspectos básicos: (a) a contextualização do problema dentro da área de estudo; e (b) a análise do referencial teórico.” (ALVES, 1992, p. 54).

A revisão de literatura selecionou como tópico o próprio título funcional da pesquisa (CRESWELL, 2010, p. 44), importando que “um estado do conhecimento não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas.” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 172).

Este título funcional foi fragmentando em tópicos pesquisáveis (CRESWELL, 2010, p. 45) como universidade, educação, ensino superior, valorização, professor, políticas educacionais, cátedra e erudição.

Uma busca em portais dedicados à catalogação de trabalhos e artigos científicos sobre o tema não retornou resultados válidos, porém, para a expressão isolada, a resposta mais útil retornada foi “universidade”, pois o termo “educação” é muito amplo, levando a uma infinidade de número de ocorrências.

Informar que se procederá uma pesquisa quantitativa ou qualitativa parece ser um alvo meio distante para a realidade desta pesquisa e como já alertou Creswell (2010, p. 22): “a situação hoje é menos quantitativa *versus* qualitativa e mais sobre como as práticas de pesquisa se posicionam em algum lugar em uma linha contínua entre as duas”.

Basicamente a busca pelos resultados que advirão dos estudos direcionará os trabalhos para estudos qualitativos, eis que “o melhor que podemos dizer é que estudos tendem a ser mais quantitativos ou qualitativos em sua natureza.” (CRESWELL, 2010, p. 22).

A análise por meio da estatística é uma forma de se entender os fatos sociais, eis que “à primeira vista, parecem inseparáveis [os fatos sociais] das formas que tomam nos casos particulares. Mas a estatística fornece-nos meios de os isolar”. (DURKHEIM, 2004, p. 43)¹¹

Diante da análise qualitativa de bases de dados não processadas pelo INEP, visa extrair dados, desenvolver tabelas e gráficos mostrando idade, sexo, formação, professores ativos, professores de carreira, colaboradores (contratos temporários), raça, qualificação e titulação dos docentes, bem como dos acadêmicos, quem são, sexo, cor, idade, qual sua origem e outros dados relevantes.

Com esses resultados, pretende-se contribuir para orientar o caminho de outros pesquisadores e servir de base para pensar, discutir, criticar ou buscar alternativas para a gestão e avaliação das universidades públicas do estado do Paraná.

A conjugação de elementos qualitativos e quantitativos possibilita ampliar a obtenção de resultados em abordagens investigativas, proporcionando ganhos relevantes para as pesquisas complexas realizadas no campo da Educação. Minimizando possíveis dificuldades na conjugação de práticas investigativas quantitativas e qualitativas, tais pesquisas podem produzir resultados relevantes, assim como podem orientar caminhos promissores a serem explorados por pesquisadores e educadores. (DAL-FARRA; LOPES, 2013)

Serão utilizados com base de pesquisa os bancos de dados dos docentes e discentes das sete universidades estaduais do Paraná: UEPG, UEL, UEM, UNICENTRO, UNIOESTE, UENP, UNESPAR e relacionados aos dados do INEP, do Banco Mundial e do OCDE.

Por meio de análise matricial de cruzamentos de dados e com base nos descritores necessários, os resultados são referenciados juntamente com os índices expostos.

Essa análise e reflexão a partir de situações reais e práticas possibilita ao pesquisador enfrentar as situações constantemente novas e diferentes que irá enfrentar. (ALARCÃO, 1996, p. 12)

O referencial metodológico aplicado neste estudo observa que a dinâmica da abordagem envolve a construção ativa do conhecimento entre sujeitos e objetos, e

¹¹ Richardson (2012, p. 30) afirma que o coração e alma do funcionalismo na pesquisa e na prática das ciências sociais concentrava-se principalmente na Universidade Chicago e a estatística era tida “como único instrumento confiável de análise das informações”.

“para isso é preciso considerar que a pesquisa é uma atividade da vida cotidiana que sistematiza e amplia o conhecimento”. (CHIZZOTTI, 2001, p. 103)

Gamboa (1998, p. 55) se propôs a estabelecer o que chamou de “projeto paradigmático” como forma de fazer pesquisa, desde o nível teórico em que privilegiou os conceitos, autores e clássicos que cultivou, até o nível epistemológico em que se baseou critérios de cientificidade.

Esse processo de mútua elucidação tem um ponto de partida e um ponto de chegada. Partimos da realidade contida, sintetizada e manifesta nos textos (teses, dissertações, relatórios de pesquisa), isto é, da realidade que ‘é’ cada um dos textos e, através da mediação de categorias abstratas e das determinações e inter-relações sociais e históricas da produção da pesquisa, vamos construindo essa totalidade que é o concreto. Em resumo, partimos do real, passamos pelo abstrato e chegamos ao concreto. O concreto seria essa totalidade articulada construída e em construção que não é mais que a ‘síntese de múltiplas determinações mais simples’. (GAMBOA, 1998, p. 57)

Ao tentarmos identificar os fatores que sustentam a valorização da universidade, formar uma compreensão dos objetivos do ensino superior público no Paraná e as políticas a serem implementadas para atingir o objetivo pretendido, devemos traçar um caminho claro.¹²

Emmanuel Kant parece ser o filósofo mais capaz sobre essa discussão porque ela se baseia nesses valores: emancipação, liberdade e autonomia. Para ele, a ascensão humana se dá por meio da educação, que inclui ser ator de sua própria história, um autor do futuro, ponto de encontro entre teoria e prática. (DINIZ, 2014)

Kant contribui para esse diálogo entre epistemologia e ensino superior no exato momento que declina sobre os tipos de categorias referenciadas na teoria do conhecimento.

O significado literal da palavra grega “teoria” desenvolve o conceito como uma reflexão, uma maneira de pensar, uma maneira racional, sobre os pensamentos de alguém sobre a realidade de algo.

O entendimento atual deve conter duas implicações teóricas. Primeiro, conduz o pesquisador a um diálogo de que a teoria está desenhando uma hipótese, agrupando argumentos para compreender ou explicar determinada situação ou evento que afeta determinadas situações/práticas (NOBRE, 2004, p. 8). Conforme aponta

¹² Adorno e Hockheimer (1985, p. 71-72) salientam que “a razão fornece apenas a ideia da unidade sistemática, os elementos formais de uma sólida conexão conceitual”, pois a “a razão é um poder de derivar o particular do universal.”

Umberto Eco (2016, p. 15), é essa abordagem que permite aos pesquisadores delinear pontos de partida e chegada:

O princípio da unidade da metodologia da investigação com a metodologia geral afirma a dependência tanto no ponto de partida como no ponto de chegada da investigação em relação à ciência, enquanto instância teórica, núcleo essencial que determina a conveniência dos actos daquela (descrição, classificação, etc.) às leis do pensamento. Exprime a constante preocupação de definir a validade dos métodos de investigação, em relação aos pressupostos científicos especiais e gerais.

A prática, por sua vez, está sempre associada à teoria porque é a aplicação da teoria no mundo fenomenal, mas é o contrário da realidade, ou seja, “a teoria na prática é outra” (CARVALHO, 2011, p. 307). Isso ocorre justamente porque a aplicação da prática como teoria cria um contraponto em por que a teoria afirma como as coisas deveriam ser, mas situações específicas nem sempre se traduzem no mesmo comportamento.

Para o segundo conceito, conforme Kant, não há diferença entre teoria e prática porque uma considera a outra e vice-versa. A teoria diz como as coisas são e como a prática deveria ser, mas não é. A prática é um conjunto de ideais que norteiam a ação (NOBRE, 2004, p. 9), é um conjunto de princípios que devem ser seguidos para a construção de uma sociedade ideal.

E, mais importante, “em última análise, a pergunta a ser feita é se a pesquisa presta um serviço útil ao público-alvo”. (STRASBURG; CORSETTI, 2019, p. 9)

A universidade, como instrumento para ajudar a alcançar o mais alto grau de conhecimento científico, liberdade e esclarecimento, deve ser vista em termos de sua própria formação, da estrutura de seu currículo e dos ideais que propõe. Quando nos deparamos com críticas aos antigos sistemas que enquadram todo o sistema educacional, o resultado é a necessidade de analisar, reler os aspectos formadores dessas instituições.

Não basta apenas compartilhar dados, é preciso haver uma fusão entre aspectos teóricos e práticos, diálogo epistemológico e fontes de conhecimento para agregar valor aos resultados obtidos sobre a pesquisa.

Esta pesquisa será útil desde que proporcione a reinterpretação pretendida, demonstre os elementos essenciais dos tipos conceituais e fortes críticas para equipar novas pesquisas sobre o valor das universidades.

FUNCIONALISMO COMO CAMINHO EPISTEMOLÓGICO

Ao escolher uma determinada base epistemológica para orientar um caminho de pesquisa, “o pesquisador tem que ter em mente que seguirá um caminho pré-determinado com a finalidade tornar verificável e estruturado a produção do conhecimento que se propõe”. (MANJINSKI, 2017, p. 46)

O funcionalismo é o caminho epistemológico que se apresenta como alternativa para se entender como a universidade atua dentro desta sociedade e como contribui para que a sociedade se mantenha coesa¹³, buscando perceber como auxilia na resolução dos conflitos inseridos numa lógica de anomia.

Florestan Fernandes (1951, p. 15) explicou que a abordagem funcionalista atua como um facilitador na análise de um único fenômeno em um contexto social, investigando uma “hipótese de caráter heurístico”, ou seja, específico para investigação de fatos.

É sabido que o método funcionalista, apesar de não ser o único método utilizável com esse fim, favorece a compreensão dos fenômenos singulares em suas conexões e vinculações com os demais fenômenos do contexto social, quer quando as conexões e vinculações são diretas (dadas no contexto empírico imediato dos fenômenos singulares), quer quando elas são indiretas (dadas no contexto empírico geral dos fenômenos singulares).

O funcionalismo¹⁴ foi escolhido como caminho epistemológico pela estreita afinidade proporcionada pela relação pesquisa/pesquisador pela proximidade com o positivismo e pela formação funcional do pesquisador como bacharel em Direito.

Em razão de que nos afiliamos a corrente¹⁵ de que “tudo que existe na sociedade possui um sentido, um significado. Assim como tudo que existe, contribui

¹³ “A cientificidade das pesquisas com pressupostos funcionalistas se fundamenta, por ordem de maior frequência, no teste de instrumentos de coleta e tratamento de dados, nos procedimentos sistematizados de controle da pesquisa, nas técnicas e modelos experimentados em pesquisas anteriores, na confiança no referencial teórico escolhido para a formulação e comprovação de hipóteses, na fonte dos dados e na lógica da argumentação.” (GAMBOA, 1998, p. 98)

¹⁴ “A teoria funcionalista e a de sistemas tendem a serem modelos mais fechados e objetivistas, derivando daí uma postura tecnocrática, que privilegia estratégias reformadoras de controle, procurando articular os sistemas educativos e os imperativos de estabilização da ordem vigente.” (PACHECO, 2019, p. 104)

¹⁵ “A estratégia utilizada em qualquer pesquisa científica fundamenta-se em uma rede de pressupostos ontológicos e da natureza humana que definem o ponto de vista que o pesquisador tem do mundo que o rodeia. Esses pressupostos proporcionam as bases do trabalho científico, fazendo que o pesquisador tenda a ver e a interpretar o mundo de determinada perspectiva. É absolutamente necessário que possam ser identificados os pressupostos do pesquisador em relação ao homem, a sociedade e o mundo em geral. Fazendo isso, pode-se identificar a perspectiva epistemológica utilizada pelo pesquisador. Essa perspectiva orientará a escolha do método, metodologia e técnicas a utilizar em uma pesquisa”. (RICHARDSON, 2012, p. 32)

para a manutenção do sistema social em operação e funcionamento equilibrado” (LIMA, 1994, p. 17). A abordagem funcionalista é o caminho epistemológico mais adequado.

Cada base epistemológica seleciona as categorias teóricas que ajudam a conectar a fundamentação teórica aos fatos analisados. O principal objetivo das categorias é evidenciar o “processo”:

Quando dizemos que não podemos nos limitar a conter a consciência cognitiva dentro de estruturas operacionais rígidas, estamos pensando em utilizar categorias teóricas em uma função metodológica, isto é, não como afirmações fechadas sobre a realidade, mas como elementos para a construção da teoria. A essência do conteúdo é privilegiar no estudo dos fenômenos o ‘processo’. Com efeito, a apropriação cognitiva da realidade deve ser suficientemente aberta para desempenhar um papel em relação aos esquemas teóricos que têm servido de referência. (BENGOCHEA; CORTES; ZEMELMAN, 1978, p. 84, tradução nossa)¹⁶

O funcionalismo possui algumas peculiaridades, pois trabalha com conceitos característicos: fato social, instituição social, coesão, anomia, organismo vivo. O ensino superior é o fato social e a universidade a instituição social, elementos que constituem a sociedade como um todo integrado.

A coesão social que traz o consenso, é baseada em dogmas, nos valores sociais, e os indivíduos adaptam-na na continuidade do Estado, principalmente porque assim foram educados.

A anomia, conforme Émile Durkheim, é uma condição social resultante do enfraquecimento dos vínculos sociais e da perda da capacidade da sociedade de regular o comportamento individual. É o mal da sociedade moderna, caracterizada pela rápida transformação social, impulsionada por crises políticas, econômicas, religiosas ou sociais.

O meio interno desta pesquisa serão os reflexos que o neoliberalismo tem gerado na sociedade brasileira, o número de unidades sociais, a criação de universidades e o grau de concentração da massa ou densidade dinâmica a necessidade de abertura de vagas para o ensino superior.

¹⁶ “Cuando afirmamos que no podemos limitarnos a encuadrar la conciencia cognoscitiva al interior de estructuras operativas rígidas, estamos pensando en el uso de las categorías teóricas en una función metodológica, esto es, no como afirmaciones cerradas sobre la realidad, sino como elementos constructores de la teoría. El contenido esencial de lo anterior es privilegiar en el estudio de los fenómenos el aspecto de proceso. En efecto, la apropiación cognoscitiva de lo real debe ser lo suficientemente abierta para cumplir una función crítica respecto de los esquemas teóricos que han servido de referencia.” (BENGOCHEA; CORTES; ZEMELMAN, 1978, p. 84)

Para Durkheim (2004, p. 112) o método deve extrair duas regras: “a causa determinante de um fato social deve ser buscada entre os fatos sociais antecedentes, e não entre os estados da consciência” e “a função de um fato social deve sempre ser buscada na relação que ele mantém com algum fim social”.

É o meio interno propriamente dito que é entendido por Durkheim como fator ativo, capaz de gerar transformações nas sociedades, que goza de diferentes propriedades que podem ser encontradas com base no número das unidades sociais (ou o volume da sociedade) e o grau de concentração da massa (ou densidade dinâmica). O primeiro é o crescimento quantitativo (em número populacional) e uma sociedade e o segundo, o seu crescimento qualitativo, que ainda é acompanhado de uma densidade material, ou seja, o desenvolvimento das vias de comunicação e de transmissão. Dessa forma, um meio social varia a cada tempo histórico em função de causas sociais, algumas podendo ser inerentes à própria sociedade e outras se devem à ações e reações entre uma e outra(s) sociedades (SOUZA, 2018, p. 91-92)

As consequências da causalidade dos fatos sociais influenciarão a reinterpretação da universidade. O Estado é um organismo vivo, um sistema social, que muda de acordo com os desejos das sociedades que o compõem. Como escola de ensino, a universidade é uma instituição social que garante a ordem social por meio do ensino superior. O ensino superior e o neoliberalismo são fatos sociais porque ambos afetam diretamente a maneira como os indivíduos se comportam.

Relacionada aos ícones deste estudo, a abordagem funcionalista é descrita como atual porque a teoria faz sentido no mundo contemporâneo, principalmente quando analisa seu pensamento tão próximo das teorias que prevalecem hoje. Ela pensa em espaços públicos, formação de consenso moral, deliberação, democracia, república e desigualdade social. (WEISS; ROSATI, 2015, p. 135-136)

Durkheim entendia que uma ciência própria¹⁷ e autônoma, como a sociologia, deve ter um objeto e um método para investigar esse objeto. O objeto em si é a sociedade, por isso é crucial distinguir a sociedade do indivíduo, que é mais do que a soma dos indivíduos. A sociologia estuda fatos, coisas concretas, não meras ideias. Compreender esses fatos externos faz parte da sociologia.

Pode-se dizer que Durkheim acreditava que a educação é “um fator de desenvolvimento e de superação de estruturas societárias arcaicas, mas sim o *know-how* necessário, transmitido de geração em geração, para manter a estrutura e o funcionamento de uma sociedade dada”. (FREITAG, 1986, p. 18)

¹⁷ Aliamos ao conceito de ciência como educação metódica e sistematizada.

A causalidade – uma das modificações necessárias que o neoliberalismo impõe às universidades – não é uma referência direta à crítica ao neoliberalismo ou mesmo às universidades, mas como sua relação afeta as instituições sociais.

A preocupação das pesquisas consideradas funcionalistas é com a relação entre os fatos e os fenômenos e não propriamente com eles; isso parece indicar quando o objeto de suas indagações é a relação professor-aluno, escola-comunidade, passado-presente ou a relação organizada ou estruturada em funções permanentes (modelos administrativos, instituições, desempenho de papéis, fatores burocráticos etc.), assim como as relações não realizadas (disfunções). (GAMBOA, 1998, p. 99)

Fato social¹⁸ é um feito, tudo aquilo que é construído pela sociedade, que não é natural; são formas de agir, pensar, sentir e agir, que se impõe aos homens, de forma exterior, algo que não nasce com eles, e que exerce sobre eles uma certa coerção, uma certa obrigação – “o indivíduo sente que deve agir daquele jeito” – na maioria das vezes as pessoas o fazem de forma inconsciente e natural.¹⁹

Durkheim acredita que é preciso compreender as características específicas dos fatos sociais e sua relação com o objeto de estudo: a coerção, a exteriorização e a generalidade.

As universidades seguem as pressões da sociedade, da elite dominante e do mercado capitalista, que impõem regras e até sanções. (DURKHEIM, 2004, p. 44)

Pontos cruciais como a autonomia da universidade, seja ela de cátedra, financeira ou administrativa não dependem da vontade dessas instituições, suas vontades são externas.

Tudo o que é visto, discutido, estudado, pesquisado em uma universidade afeta os grupos sociais, generalizando seu comportamento, vendo “a educação, em termos amplos, é tida como um subsistema do sistema social maior no qual se produzem homens ‘educados’ e ‘socializados’”. (GAMBOA, 1998, p. 126)

¹⁸ “Facto social é toda a maneira de fazer, fixada ou não, susceptível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior: ou então, que é geral no âmbito de uma dada sociedade tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente das suas manifestações individuais” (DURKHEIM, 2004, p. 47)

¹⁹ “[...] para que haja facto social, é pelo menos necessário que vários indivíduos tenham combinado a sua acção e que desta combinação tenha resultado algum produto novo.” (DURKHEIM, 2004, p. 32).

Na análise do fato social – o ensino superior²⁰ – os indivíduos não são estudados, mas apoiam o comportamento dos indivíduos que influenciam as políticas públicas que afetam as universidades²¹.

Para o método funcionalista (GAMBOA, 1998, p. 118), o conceito de causalidade “causa final (o para que), o ‘telos’, a intencionalidade, a finalidade, o propósito que determina a causa” é o objeto a ser buscado.

Nas abordagens empírico-analíticas a noção de homem está marcada pelas concepções tecnicistas e funcionalistas. É definido pelo seu ‘perfil’, entendido como sistema de variáveis organizadas num gráfico ou descritas numa caracterização, é tido como possuidor de habilidades, aptidões e potencialidades, como recurso humano (input), produto (output) de processos educativos e de socialização, fenômeno objeto de pesquisa, agente, funcionário que assume papéis, etc., destacando seu caráter técnico funcional. (GAMBOA, 1998, p. 118)

A abordagem funcionalista prevê a observação²², a historicidade das instituições²³ sempre procurando entender sua gênese/origem, a experimentação²⁴, a comparação²⁵, o desenvolvimento²⁶ e a maneira como o coletivo se relaciona com essas instituições, até mesmo as possibilidades de transformação que se abrem para elas. (DURKHEIM, 2004, p. 49)

²⁰ “Negam ainda a dimensão inovadora e emancipatória da educação, que em suas teorias é reduzida a um instrumento de manutenção e apologia do status quo. Não se fala nos conteúdos educacionais específicos e no interesse de grupos em nome dos quais esses estão sendo transmitidos de geração em geração. Isso porque não partem de uma concepção de sociedade estruturada em classes ou grupos com interesses ou aspirações distintas, já que a sociedade é concebida como um todo sistêmico composto por elementos (os indivíduos) interligados que garantem o funcionamento harmonioso do todo.” (FREITAG, 1986, p. 23)

²¹ Durkheim também nega a dimensão histórica e “com isso a possibilidade de mudança do contexto societário em que vivem os indivíduos”, nega também “a concepção do homem histórico que seria produto dos condicionamentos socioeconômicos, ao mesmo tempo que ator consciente dentro das estruturas que o condicionam”. (FREITAG, 1986, p. 23)

²² “A primeira regra e a mais fundamental é: considerar os factos sociais como coisas”

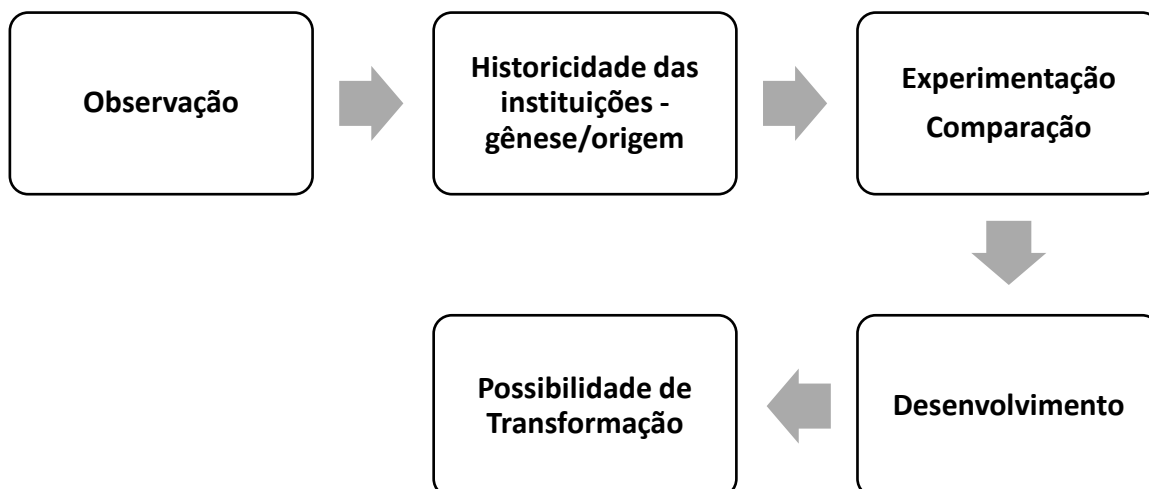
²³ “[...] a maior parte das instituições sociais são-nos legadas já feitas pelas gerações anteriores; não tomámos parte alguma na sua formação e, por conseguinte, não é interrogando-nos que podemos descobrir as causas que lhes deram origem.” [...] “não sabemos verdadeiramente nem o que são as principais instituições sociais.” (DURKHEIM, 2004, p. 22)

²⁴ “[...] não sabemos verdadeiramente nem o que são as principais instituições sociais.” (DURKHEIM, 2004, p. 22)

²⁵ “É preciso, com efeito, não esquecer que se há interesse em distinguir o normal do anormal é, sobretudo, para esclarecer a prática. Ora, para agir com conhecimento de causa, não basta saber o que devemos querer, mas também por que o devemos.” (DURKHEIM, 2004, p. 90)

²⁶ “[...] ignoramos quase completamente as causas de que dependem, as funções que desempenham, as leis da sua evolução; mal começamos, em certos pontos a entrever algumas luzes”. (DURKHEIM, 2004, p. 23)

Figura 2 – Esquema do Método Funcionalista



Fonte: O autor, compilado de “Regras do Método Sociológico” (DURKHEIM, 2004).

José Machado Pais (1996, p. 88) ainda informa que o método proposto por Durkheim possui uma sequência: “definição, classificação, explicação por indução metódica, seguida de enunciação de leis gerais (teorias) por comparação de resultados”, contudo, “em boa verdade, Durkheim não segue à risca esta sequência [...] embora parta de uma definição inicial do objeto de estudo, acaba por derivar os vários tipos de suicídio não de uma elaboração indutiva mas da sua teoria da socialização”.

Conforme descrito por Gamboa (1998, p. 97), “as pesquisas com orientação funcionalista apresentam análise (separação de seus elementos constitutivos)” e “essas pesquisas utilizam prioritariamente técnicas descritivas, [...], técnicas bibliográficas, históricas e de análise de conteúdo”.

Para o funcionalismo, a sociedade é um corpo vivo, feito de um esqueleto (instituições e burocracia administrativa), o corpo e o sangue (costumes, vida cotidiana da sociedade), cada um tem sua função nesta sociedade, direcionados, regrados por um espírito, um pensamento (ideais, valores morais).

Trata-se de um método de procedimento ligado na concretude olhando para como a sociedade funciona. Também é um método de interpretação e análise porque pode explicar a sociedade como um todo, como ela funciona, entender costumes ou espiritualidade, em que o pesquisador atua como um observador e deixou suas impressões.

A realidade é apresentada como o contexto histórico-social (segundo 58% das pesquisas classificadas como funcionalistas), o mundo externo, as condições sociais e econômicas que circunstanciam um fato, fenômeno ou instituição; o contexto global que envolve múltiplas situações, a totalidade dos aspectos, o cenário da ação dos atores, a situação concreta de uma atividade ou ação, o grupo de variáveis de contexto, o sistema social mais amplo etc. A realidade também é tida como a concreticidade ou a especificidade delimitada e determinada historicamente e compreensível através de seu desenvolvimento; como o mundo social e cultural em construção e o lugar onde o homem está inserido. Também é entendida por outros pesquisadores, como a visão de mundo de uma época, visão que muda continuamente e que exige reformulações contínuas dos papéis dos indivíduos. Papéis que são definidos através de matrizes de comportamentos, de costumes, de normas, de ideias etc, e que são impostos na família, na escola e nos outros 'lugares' das interações sociais. (GAMBOA, 1998, p. 125)

A perspectiva científica do método permite que os pesquisadores destaquem determinados fatos, funções, descrevam e analisem cada função, como são as atividades sociais, como se relacionam e como se formam processos e deliberações complexos dentro de um determinado grupo social.

Para entender a sociedade, é preciso entender como elas estão interligadas e conectadas, cada uma não pode ser analisada isoladamente, várias funções precisam ser verificadas, e a função do todo, ou seja, como funciona um sistema organizado.

Nenhuma forma de vida social é possível se as instituições coletivas não são baseadas em normas e grupos como grupos.

Para Durkheim, a sociedade é dinâmica, viva, segue sua própria lógica interna, razão pela qual reconhece uma dualidade entre ideal e realidade: a ciência diz o que é, e a parte normativa como deveriam ser as coisas.

O Estado não é uma instituição acima da sociedade, deve servir à sociedade e deve servir ao esclarecimento da própria consciência social. O papel do Estado é reduzir a interferência de grupos secundários (igreja, sindicatos, associações, escola, universidade etc.), não sendo o indivíduo oprimido por estes grupos sociais, impedindo-o de retornar à solidariedade mecânica, pois é uma instituição mais neutra. (DURKHEIM, 2002, p. 85)

Mas, Durkheim também entendeu que sem esses grupos, os indivíduos não teriam identidade. Não haveria sociedade ideal onde não se possa dizer como as coisas deveriam ser, porque simplesmente acontece e os indivíduos não podem fazê-lo.

A sociedade será diferente enquanto vier das necessidades dos indivíduos na sociedade atual, de necessidades reais, de anseios reais. Surge de demandas de todos, da pressão por libertação moral, da pressão da criação de direitos. A sociedade

é dinâmica e, para Durkheim, era importante que existissem condições para expressar essas demandas.

A sociedade ideal é aquela em que os indivíduos não são coagidos pela força e podem se expressar livremente. Uma sociedade ideal é aquela em que os indivíduos podem se organizar para expressar suas ideias, ou seja, não pode haver sociedade ideal devido à coerção.

Durkheim acreditava que a sociedade era dinâmica e entendia a transformação da sociedade porque a sociedade não é fechada, estanque e inerte. Não levanta a bandeira do conservadorismo e entende o funcionalismo, antes dogmatizado por Spencer como uma completa contradição com o marxismo, reconhecendo a transformação e a mudança social. (AMÉRICO, 1981, p. 78)

O papel das instituições sociais é repassar regras e normas que devem ser absorvidas pelos indivíduos para que eles permaneçam bem na sociedade.

As universidades públicas estaduais do Paraná, como instituição social, têm o papel de afeiçoar o indivíduo como membro da sociedade e objetivado na racionalidade social, moldando-se de acordo com as necessidades da sociedade.

Diante das demandas do ensino superior e do neoliberalismo, as universidades se organizaram para manter essas estruturas em pleno funcionamento e manter o equilíbrio social. A universidade clássica funciona em uma sociedade mecânica tradicional com funções simples, enquanto a universidade do século XXI participa da sociedade moderna, organicamente unida, funcionalmente complexa, como células de um organismo complexo.

Diante do pensamento orgânico, todos os sistemas estão interligados. Por isso, não é difícil provar que a universidade é um dos órgãos e instituições da sociedade moderna, suas funções são interdependentes e interligadas, e as funções são organismos vivos: uma parte da sociedade. Demonstrar que o colapso de uma dessas instituições pode comprometer toda a ordem social torna necessário estudar os fenômenos sociais que influenciam a relação causal entre imagem universitária e prática neoliberal. A educação é um fato social, pois é por meio dessa ação educativa que o indivíduo se integra ao grupo social em que vive.

Bárbara Freitag (1986, p. 15-16) enfatizou que, independentemente das posições teóricas existentes, “à conceituação de educação e sua situação num contexto social existe concordância em dois pontos”: a educação se baseia numa filosofia de vida, concepção de homem e sociedade e numa realidade social concreta,

“o processo social se dá através de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade), que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica”.

É neste aspecto que Émile Durkheim “parte do conceito de homem egoísta que precisa ser moldado para uma vida societária”. (FREITAG, 1986, p. 15)

Para Durkheim a educação “é o processo através do qual o egoísmo pessoal é superado e transformado em altruísmo, que beneficia a sociedade” e é por este motivo que a educação “se torna assim um fator essencial e constitutivo da própria sociedade”. (FREITAG, 1986, p. 16)

Uma vez praticadas as observações dos fatos sociais da educação superior e do neoliberalismo e desenvolvidas as referências à sua historicidade e origens, é preciso experimentar como são pensadas essas instituições sociais.

A análise teórica fundamental baseada em referências doutrinárias coerentes sobre a finalidade do ensino superior deve ser objeto de estudo, neste caso através das perspectivas de Diderot, Weber, Kant, Humboldt, Newton Sucupira, Zabalza, Anísio Teixeira, Minogue, Fausto Castilho, Boaventura de Souza Santos, Jacques Delor, porque é assim que os objetos são construídos nos estudos funcionalistas.

Na construção do objeto, as pesquisas funcionalistas têm maior preocupação com os referenciais teóricos que os anteriores tipos de pesquisa (empiristas, positivistas, sistêmicas). ‘Construir teoricamente as situações de fato’, ‘definir as variáveis e papéis segundo os referenciais teóricos’ são expressões que confirmam esta hipótese. (GAMBOA, 1998, p. 99)

A comparação, como parte integrante do caminho epistemológico são realizadas nesta pesquisa através da comparação com os modelos internacionais, críticas a universidade alemã de pesquisa e as universidades francesas utilitaristas.

Por fim, o funcionalismo fornecerá a integridade da tese pretendida através de seu último degrau metodológico: a possibilidade de transformação através de uma proposta de uma releitura do ensino superior para uma nova universidade.

Estabelecidos os canais de verificação e aportes de entendimentos quanto à investigação, no próximo capítulo procuraremos descrever o surgimento e evolução das universidades desde o seu início. É sobre tais investigações na Antiguidade e no final da Idade Média que existem referências bastante misteriosas, pois raramente são estudadas na literatura geral. É importante notar que a maior parte das informações vem da Idade Média, como se estruturas complexas como as universidades surgissem espontaneamente nessa época. Como esta é a primeira fase descritiva, a pesquisa bibliográfica será o principal método.

CAPÍTULO 1 – ERUDIÇÃO E CÁTEDRA

Entender a educação é entender o próprio homem. O conhecimento é o diferencial do sucesso do homem perante o restante da sociedade.

Atribuiu-se ao reconhecido mestre da China antiga Confúcio (*K'ung-fu-tzū*), já há cinco séculos antes de Cristo, no considerado o livro mais lido do mundo “os analectos”, a célebre frase: “a essência do conhecimento consiste em aplicá-lo, uma vez possuído”. (CONFÚCIO, 2006, p. 15)

E para aplicar este conhecimento é necessário torná-lo ciência: um conhecimento testado verificado, sistematizado e capaz de ser reproduzido.

A ciência está em todos os locais, em todo o tempo, está na vida cotidiana, basta-nos parar para observar. A ciência muda a todo tempo e deve estar posta para resolver as perguntas do dia a dia da sociedade. É com a ciência que se criam melhores pessoas.

Confúcio (2006, p. 22) acreditava que a educação condicionava a vida humana e de que uma sociedade disposta ao bem-estar comum só poderia ser alcançada se fosse culturalmente instruída.

Mas a verdadeira razão de se expressar um conhecimento milenar sobre a cultura instruída, é exatamente expor a necessidade da aplicação do conhecimento para a satisfação pessoal e para o bem-estar social.

Isto se deve, porque para Confúcio, os homens que não nascem com conhecimento podem obtê-lo pelo estudo, seja por vontade de aprender ou por dificuldades encontradas na vida, o que nos remete ao famoso jargão popular: “formado na universidade da vida”.

O conhecimento torna-se, portanto, o elemento que irá refinar a matéria-prima, transformando o homem rude no homem social, dando a ele a inclusão no meio coletivo e o diferenciando por suas qualidades adquiridas pelo estudo, a esta inserção de conhecimento, Confúcio chama de cavalheirismo.

Não é suficiente para um homem nascer com uma boa substância nativa. Um longo processo de amadurecimento é necessário para dar a ele a educação indispensável a um cavalheiro. Quando Chi Tzu-ch'eng disse 'O mais importante a respeito de um cavalheiro é o material do qual ele é feito. Para que ele precisa de refinamento?', a opinião de Tzu-kung foi a de que não se podia separar refinamento da matéria, pois 'a pele de um tigre ou de um leopardo, desprovida de pelos, não é diferente da de um cachorro ou de uma ovelha' (XII.8). O que Tzu-kung está dizendo é que são as qualidades totais de um cavalheiro – matéria-prima assim como refinamento – que o

distinguem dos 'homens vulgares', e é fútil separar a matéria-prima do refinamento, na equivocada tentativa de apontá-la como o fator básico. Em toda parte encontramos Confúcio enfatizando a importância do equilíbrio entre os dois elementos. Ele disse: 'Quando a natureza de alguém prevalece sobre a educação recebida, o resultado será uma pessoa intratável. Quando a educação prevalece sobre a natureza, o resultado será uma pessoa pedante. Apenas uma mistura bem equilibrada das duas resultará em cavalheirismo'. (CONFÚCIO, 2006, p. 26)

Mesmo após quase vinte e cinco séculos, o conhecimento é o que divide os homens, é o que os torna mais adequados a necessidade do meio social. É o conhecimento que racionaliza o trabalho, dando mais valia ao trabalho intelectual do que o trabalho braçal.

Nos tempos atuais, é a universidade a ferramenta que transforma a mais valia do trabalho do homem.

É incontestável que os profissionais da construção civil denominados pedreiros, têm conhecimentos para construir uma casa com os meios necessários para que ela não venha a ruir, mas estes conhecimentos são padronizados, foram aprendidos daquela forma e não admitem mudanças pela falta de outros conhecimentos mais avançados principalmente sobre a visão do todo. Constroem daquela forma, porque aprenderam a construir somente daquela forma.

Todavia, são os engenheiros os grandes responsáveis por estudar tudo aquilo que já foi desenvolvido em termos de construção civil, "pesquisar" melhores alternativas e desenvolver novas técnicas para construir melhor, maior e mais eficiente.

As pontes, as estradas, os prédios, os estádios, podem ter sido inspirados na grande Roma, mas não são mais construídos da mesma forma e não mais com as mesmas medidas. O aço e o cimento foram incorporados às construções e o concreto armado se tornou uma realidade, permitindo a construção de um edifício de 81 andares em Camboriú e um de 160 andares em Shangai.

Foram nas universidades que se formaram os engenheiros que projetaram e construíram a hidrelétrica de Itaipu, a ponte Rio-Niterói, estes prédios gigantescos, automóveis, caminhões, navios e aviões.

A importância do conhecimento especializado diferencia o profissional do ensino superior do profissional tecnicamente habilitado, demonstrando sua maior valia no mercado globalizado²⁷.

Enquanto os animais vivem soltos na natureza, adaptando-se e vivendo diante de suas necessidades cotidianas, usando de seu instinto para deflagrar reações espontâneas, através de padrões de comportamento que garantem sua sobrevivência, o homem antecipa suas necessidades e se prepara para o futuro.

É o conhecimento de determinados fatores, carências, possibilidades, vantagens, baseados em conhecimentos adquiridos por seus antepassados, que diferencia o homem dos animais. O homem garante sua sobrevivência por uma preparação prévia e organiza condições favoráveis à sua existência.

A experiência dos velhos – ou em outras palavras – a rotina, dirigia as tarefas dos camponeses. Ouviam estes, contudo, respeitosamente os conselhos de sacerdotes especializados, que observavam os astros e melhor conheciam a marcha das estações e o momento certo de arar, de semear, de podar etc. (LOBO, 1981, p. 63)

Estes conhecimentos, por muito tempo, foram restritos à observação e o repasse aos pequenos grupos familiares e, por isso houve uma grande valorização dos anciãos, que já tinham sobrevivido aqueles intemperes e podiam repassar seus conhecimentos aos mais jovens.

Sempre foi prática nas famílias, tribos, feudos e qualquer outra comunidade se consultar com os anciãos em caso de dúvidas, pois há “sabedoria fundada numa longa experiência de vida” e os “velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos”. (SAVIANI, 1984, p. 2)

Os anciãos possuíam a experiência da vida, aliada a uma dedicação incessante sobre os problemas de sua comunidade. Eram eles também responsáveis pelos conhecimentos em plantas medicinais ou em técnicas de guerra²⁸.

²⁷ A “anedota do martelo” é um grande exemplo da reconhecida importância do conhecimento obtido no ensino superior: “Um grande navio estava parado em um porto há vários dias por um problema no motor. Vários mecânicos e técnicos foram chamados, mas nenhum localizou o problema. Diante do prejuízo incalculável contrata-se um engenheiro naval, o qual ao examinar a embarcação, utiliza um simples martelinho para em três batidas localizar o problema em uma válvula. Enquanto os mecânicos e técnicos cobraram 1.000 por sua visita, vários dias de trabalho, equipamentos, auxiliares e não encontraram o problema, o engenheiro naval cobrou 1.000.000. Foi questionado o que justificaria uma cobrança tão absurda, eis que foram somente três batidinhas. A resposta escandalizou: ‘pelas marteladas eu cobre 1, os 999.999 restantes foram por saber onde dar as marteladas’”.

²⁸ Saviani (1984, p. 3) esclarece a importância desta forma de conhecimento afirmando que “a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a se cristalizar em ditos populares como: ‘mais vale a prática do que a gramática’”.

Tão logo os homens “começaram a se mover [cerca de 5.000 anos atrás] além da vida nômade de caçadores-coletores e aglomerados locais permanentes, primeiro em assentamentos de pequenas aldeias, depois nas cidades”²⁹ (YASUHARA; LOWE, 2016, p. 12, tradução nossa), conhecimentos básicos de caça e pesca, que eram passados de pai para filho, não mais tinham seu tão grande valor.

Com as cidades, não havia somente um ancião e não se sabia, dentre eles, qual poderia ser o mais sábio, ou qual poderia dedicar seu tempo à educação dos mais jovens.

Novos conhecimentos passaram a ser necessários, tais como técnicas de construção, de plantio irrigado, curvas de nível, navegação, medicina preventiva e de emergência para animais, técnicas de batalha a pé e montado, utilização de armas, idiomas, geografia, história.

A urbanização tornou necessária uma educação metódica, sistematizada, um conhecimento verificado através de processos experimentais contínuos, denominados pelos gregos de “*episteme*” – o conhecimento verdadeiro.

Muitos conhecimentos tornaram-se especialidades para aqueles que não se destinavam as tarefas comuns agrícolas e do artesanato, geralmente dispensados por fazerem parte de uma elite política ou econômica ou de uma classe clériga e que tinham maior possibilidade de adquirir conhecimentos com outros povos ou por ensinamentos de terceiros, e ficavam responsáveis, dentro de suas comunidades, a repassar estes conhecimentos.

Este repasse de conhecimento aos demais membros da comunidade era o ato de “instruir”, advindo da palavra de origem do latim “*erudire*”, e denominando aqueles que passavam as instruções de “*eruditus*”.

Com a escrita e a ciência sistematizada, alerta Saviani (1984, p. 3) “um jovem pode ser mais sábio do que um velho” já que “a cultura erudita, é uma cultura letrada” (1984, p. 2). A experiência de vida dos anciãos deixou lugar para o conhecimento arraigado nos estudos dos manuscritos e os eruditos passam a tomar seu lugar na história.

e ‘as crianças aprendem apesar da escola’. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola.”

²⁹ “Some human beings began to move beyond the nomadic life of hunter-gathering and to cluster in permanent locations, first in small village settlements but ultimately in towns. The hunter-gatherers before circa 5000 BC were nomadic itinerant.” (YASUHARA; LOWE, 2016, p. 12)

No mais das vezes, os eruditos tinham seu preparo atrelado aos ensinamentos religiosos nas mais diversas culturas. A eles era determinada a função de descobrir os males da vida e as soluções mais plausíveis para os problemas sociais. Tornaram-se os consultores dos governantes nos plantios, na arte da guerra, na organização social e também na medicina. Eram os mais sábios da comunidade, agora não mais os mais velhos.

Dos experts do rei aos curandeiros, a erudição foi responsável por cuidar da história dos povos. Além de estudarem o passado, tinham a obrigação e o cuidado de registrar o passado e o presente, deixando um vasto material de estudo para as novas populações.

A urbanização também obrigou que a educação fosse terceirizada para fora do seio familiar, forçando a formação de profissionais da educação.

Os nobres dos povos conquistadores já se utilizavam desta terceirização, colocando seus filhos em sessões diárias com tutores, escravos, sábios que adviam dos povos conquistados.

Yasuhara e Lowe (2016, p. 11) apontam que as comunidades mais bem sucedidas tinham algum tipo de estrutura administrativa necessária e os novos arranjos sociais geraram uma necessidade de administradores cuja tarefa era manter a ordem e garantir o bom funcionamento de sociedades cada vez mais complexas.

Foi o que aconteceu no Império Babilônico, pois não haviam soldados suficientes para manter os povos conquistados sob a égide dos conquistadores, criando-se assim um conjunto de leis escritas que impuseram a ordem: o Código de Haburabi.

Foi aproximadamente em 1772 a.C., como forma de ilustrar a divindade e manter a continuidade do governo, que o Rei Ammurāpi e seus conselheiros, tiveram a grande ideia de disciplinar o poder sobre o povo conquistado sem a presença física do soberano.

Sua leitura era somente possível pelos súditos que fossem eruditos letrados, basicamente a elite dominante, que possuíam formação superior e interpretavam a norma conforme lhes aprouvesse.

Produzido em pedra basáltica, o Código de Hamurabi possuía 2,25 metros de altura por 1,90 de diâmetro³⁰.

No alto no monumento foi esculpido a figura de dois homens: aquele sentado com tamanho superior à de um home normal em pé representa o deus-sol babilônico Shamash, e o homem normal e em pé, ainda com tamanho inferior a divindade, trata-se do Rei Ammurāpi, o qual está sendo investido no poder.

Aos olhos do leigo, a simples simbologia já demonstrava a divina recomendação de Ammurāpi para governar.

Atrás da imagem, foram insculpidos 282 princípios/normas em escrita cuneiforme acádica, que dividiam a população em três classes sociais: nobreza, cidadão livre e escravos, tal como determinará o deus Shamash.

É interessante notar que Ammurāpi tinha como seu deus Marduk, o deus que os babilônicos entendiam como responsável pela escolha do rei e também o deus associado ao julgamento.

Shamash era um deus sumério, sequer era considerado um deus para os babilônicos até o Código de Hamurabi. Sua escolha por Ammurāpi para compor a pedra do Código foi estrategicamente escolhida exatamente a de submeter os sumérios ao seu poder, quando da união com os semitas, aumentando assim o Império da Babilônia.

Observe-se a figura a seguir composta de uma fotografia de uma réplica do Código de Hamurabi que possibilita as interpretações acima elencadas:

³⁰ Atualmente, um de seus exemplares, obtido em escavações no final do século XIX, encontra-se exposto no Museu do Louvre em Paris.

Figura 3 – Fotografia de réplica do Código de Hamurabi



Fonte: Escultura do acervo pessoal do Autor

Em todas as cidades dominadas, um exemplar era deixado para que o povo entendesse que ali imperavam as leis, e que Ammurâpi era o soberano indicado pelos deuses.

Toda esta interpretação exigia uma série de estudos, os quais eram destinados aos administrados das cidades dominadas. As leis não eram feitas para serem

entendidas pelo povo, eram utilizadas como forma de poder³¹ e disciplina, e interpretadas conforme aprouvesse aos administradores.

O mesmo ocorreu como *Corpus Iuris Civilis Romanii* séculos depois e com muitas outras leis.

Para interpretação destas normas e administração das cidades era necessário o treinamento/preparação dos jovens. Geralmente destinados aos indivíduos de sexo masculino, esta preparação era utilizada para adquirir habilidades necessárias para executar tarefas administrativas que as cidades exigiam.

Yasuhara e Lowe (2016, p. 12, tradução nossa), afirmam que “podemos, então, começar a especular sobre as circunstâncias que predispueram sociedades para o desenvolvimento de alguma forma de ensino superior”³².

Uma destas circunstâncias era a necessidade do conhecimento de línguas dominantes como o sânscrito, o chinês, o grego, o árabe e o latim. Consequentemente, deveriam ser pensadas tecnologias e pedagogias a serem utilizadas para recepção e transmissão deste conhecimento.

Outra circunstância seria o surgimento das bibliotecas. Primeiro privadas, depois públicas, uma decorrência lógica da coleção realizada por reis e pessoas muito abastadas, as quais mantinham sob sua guarda e divulgação as informações científicas e técnicas.

A necessidade de a humanidade ter que enfrentar problemas urgentes que demandariam conhecimentos específicos e respostas sistemáticas, como doenças, pestes, invasões bárbaras, guerras, secas ou inundações, transforma a forma de como era necessário o repasse do conhecimento, exigindo uma forma sistemática de ensino superior.

Precisamos do pergunte se tal conhecimento poderia ser transmitido de pai para filho e adquirido no local de trabalho ou se precisava de um treinamento teórico sustentação envolvendo forma sônica de educação avançada.

[...]

Uma terceira especulação, que explicaria um aspecto importante do ensino superior, seria que a humanidade enfrentou problemas prementes específicos que exigiam respostas sistemáticas. Os dois campos onde isso era mais provável de se aplicar eram nos domínios da legislação e da medicina. Mais notavelmente, no campo das doenças. Era considerado cada vez mais necessário ir além das abordagens empíricas para o tratamento de

³¹ Poder é a habilidade de direcionar ou influenciar o comportamento de outrem ou um curso de eventos. São todas as coisas que podem alterar, influenciar o curso da vida.

³² “We can, then, begin to speculate about the circumstances which predisposed societies towards the development of some form of higher learning” (YASUHARA; LOWE, 2016, p. 12)

doenças, em direção a uma compreensão mais completa e sistemática da natureza da doença, do corpo humano e dos tratamentos médicos disponíveis. Mesmo assim, devemos lembrar que as respostas dadas a esse imperativo médico variaram amplamente em diferentes partes da Ásia e outras regiões. Isso foi refletido em abordagens contrastantes para o tratamento de doenças e pesquisas médicas.³³ (YASUHARA; LOWE, 2016, p. 14-15, tradução nossa)

Passa-se a necessidade da divulgação da grande gama de conhecimentos, as quais não mais poderiam ficar restritas a passagem do conhecimento de pai para filho, mas agora deveriam receber uma base teórica sólida, através de alguma forma de educação avançada.

Esta educação avançada era realizada pelos mais sábios, em regra eruditos das referidas áreas, no muito das vezes religiosos, e as vezes escravos letrados advindos de outros povos. Com base em conhecimentos colecionados das mais diversas sociedades pela experiência da vida, pelo aprendizado com outros grandes mestres e adquirido nas bibliotecas dos soberanos e não mais pelos pais, como ocorria na caça e na pesca, uma nova forma de conhecimento superior se estruturava.

A educação era para poucos, somente para uma elite dominante. A educação superior desde seus primórdios foi elitista.

A leitura era somente o início do problema. Era necessário profissionalizar líderes, organizar funções dentro nas novas necessidades das cidades, preparar guerreiros e instituir a política de forma coletiva.

O ensino superior foi criado para resolver estas emergências do mundo, formando profissionais para abastecer as indigências burocráticas das cidades. Pequenos grupos da elite reuniam-se em volta de grandes nomes de reconhecido conhecimento para lhes aspirar o máximo de informação possível. Havia pessoas interessadas em aprender e pessoas que tinham conhecimento aglutinados para ensinar em um conhecimento que era difícil de se obter naquela época, principalmente pela falta de material a disposição, não havia sequer livros.

Habitualmente e constantemente os eruditos praticavam o repasse de conhecimento, cobrando por suas atividades em razão de seu ofício.

³³ *"We need to ask whether such knowledge could be passed down from father to son and acquired on the job training or whether it needed a theoretical underpinning involving some form of advanced education. [...]"*

A third speculation, which would help explain one important aspect of higher learning, would be that humankind faced particular pressing problems which necessitated systematic responses. The two fields where this was most likely to apply were the realms of lawmaking and medicine." (YASUHARA; LOWE, 2016, p. 14-15)

Platão, Sócrates, Tomás de Aquino, Avicena, Averróis e Pedro Abelardo são só alguns nomes que pode se citar na tamanha importância que tiveram para a origem das instituições organizadas de ensino superior, mas eles se juntam mais centenas ou milhares de nomes.

Quem fez destes agrupamentos uma verdadeira busca pelo conhecimento, foi o prestígio de seus mestres que ecoavam pelos mais longínquos cantos do mundo e traziam discípulos para angariar seus conhecimentos.

A raiz das universidades sempre foi, ao que tudo indica, um professor. Alguém se destacava no ensino de uma disciplina, e eis que a ele acorriam alunos de toda parte, seja para matar a curiosidade ou para obter desempenho superior em alguma profissão nobre (como advocacia, medicina ou teologia). [...] Parece ser essa uma lei universal do empreendimento pedagógico: o professor é a pessoa mais importante, aquela que determina o sucesso e o fracasso das escolas e faculdades e, em última instância, do aprimoramento cultural de todo o mundo.' (HASKINS, 2015, I. 173)

Por vários séculos o ensino superior foi tratado de forma tímida, isolada, atuando sobre a benevolência de algum soberano ou principalmente para favorecer os seus anseios.

A educação avançada trazia aos alunos formas de trabalhar, organizar, agir, pensar as atividades sociais, fornecendo conhecimentos que preparassem condições prévias favoráveis de existência para o ser humano, mas também fomentava a liberdade do pensamento e a crítica.

O professor alemão Karl Jaspers, conhecido como “Grande Teórico da Universidade Alemã” entendia que a ciência era a base de orientação do mundo. Para Jasper, para se estudar as universidades era necessário primeiro entender como se faz a ciência dentro da universidade, como os grupos pensantes se intercalam entre si e desenvolvem a ciência. Também devem ser levadas em contas as responsabilidades que esta ciência teria para com a sociedade e como o funcionamento delas intervém tanto na instituição como no grupo.

Mapear a ideia de universidade significa ser guiado por um ideal que jamais conseguiremos alcançar. Partimos de três aspectos. Devemos primeiro considerar a natureza da vida intelectual em geral, uma forma da qual ocorre nas universidades. Em seguida, nos voltamos para as responsabilidades inerentes ao cumprimento corporativo da vida intelectual da universidade. Finalmente, consideraremos os fundamentos específicos das universidades

e como eles afetam seu funcionamento.³⁴ (JASPERS, 1959, p. 3, tradução nossa)

O ensino superior e posteriormente a criação das universidades foram um lampejo histórico de acertos e desacertos pela procura de uma instituição que fornecesse mão de obra especializada para o Estado e ao mesmo tempo criasse um grupo intelectual responsável por pensar as novas necessidades cogentes da sociedade.

As vezes por iniciativa privada, outras por iniciativa pública, intervenção de grupos de pensadores ou até mesmo de aspirações individuais, o ensino superior se consolidou como necessidade e fato social relevante na estruturação do Estado.

Segue-se ao debate aos ancestrais históricos deste ensino superior e da universidade, revelando-se uma das instituições mais antigas do mundo ainda em funcionamento.

1.1 COMO ERAM AS UNIVERSIDADES

Emprestando e adaptando a célebre expressão de Lucien Febvre³⁵, podemos afirmar que “a universidade é filha de seu tempo”, vista e descrita sob os aspectos do período atual, não é um termo com sentido acabado, é uma constante em construção, e sempre passível de desconstrução.

Nenhuma instituição na história perdurou por tanto tempo na forma de trabalho, ou nas formas organizacional, estrutural e política como as universidades. Boaventura de Souza Santos salienta que “[...] das oitenta e cinco instituições actuais que já existiam em 1520, com funções similares às que desempenham hoje, setenta são universidades”. (1999, p. 12)

³⁴ “To map out the idea of the university means to orient ourselves by an ideal which we can never more than approximate. We shall proceed in three ways. We shall, first, consider the nature of intellectual life in general, one of whose forms is realized in the university. Next, we shall turn to the responsibilities inherent in the corporate realization of intellectual life at the university. Lastly, we shall consider the concrete foundations of the university and how these affect its functioning.” (JASPERS, 1959, p. 3)

³⁵ “A história é filha do seu tempo” significa que a história deve ser vista como aconteceu naquele presente, no momento em que foi escrita, momento este que foi influenciado pelos fatos, sentimentos, valores, cultura e sociedade. Por mais que se tente, a história reproduzida nunca será igual a vivenciada e quando reproduzida poderá ser influenciada por variáveis agora presentes.

Durante os séculos, para todas as sociedades que olharmos iremos encontrar sempre quatro instituições bem sedimentadas: a família, o Estado, a igreja e a escola. (TEIXEIRA, 1962, p. 181)

As universidades nem sempre foram instituições de visibilidade, preferiram no mais das vezes se manter longe dos holofotes, longe das discussões políticas, econômicas e sociais, “em sua evolução, das mais lentas da história, a Universidade, misto de claustro e de guilda medieval, procurou mais isolar-se do que participar do tumulto dos tempos”. (TEIXEIRA, 1964, p. 27)

Mesmo assim, foram instituições marcantes, pois foram responsáveis pela formação educacional, social e em alguns momentos, até ideológicos de muitos dos indivíduos que marcaram a história do mundo.

Não se pode olvidar que maioria esmagadora dos governantes, cientistas, empresários, mentes brilhantes, pessoas que deixaram sua marca nos acontecimentos de uma cidade, estado ou nação tiveram sua passagem pelo ensino superior.

Mas as universidades como conhecemos são uma mescla das necessidades do seu tempo e de seu lugar, com princípios e bases que foram insculpidos diante de necessidades e possibilidades relevantes.

Premissas ou ideais que estruturam a razão de existência das instituições de ensino superior e que fazem parte de um currículo estruturado na formação social de cada indivíduo, são sempre alvo de questionamentos.

Cursar uma faculdade nos tempos atuais é certamente muito mais fácil do que era há séculos. Como se verá, a informação, a distância e a disponibilidade tornaram-se favoráveis.

Para se entender um objeto, deve o investigador, antes de tudo, buscar um “equilíbrio intelectual que só o senso histórico pode dar” (HASKINS, 2015, l. 77), e é exatamente neste ponto que deve se buscar as raízes históricas do ensino superior para que se possa entender como os séculos interferiram em sua estrutura, moldando as instituições que hoje conhecemos.

Para Durkheim (2004, p. 88), deve-se agrupar as sociedades em tipos sociais, segundo a sua semelhança e localizar os padrões necessários para observá-la, distinguindo o que é normal do que é anormal.

A saúde do velho não é igual à do adulto, assim como a do adulto não é igual à da criança; o mesmo se passa com as sociedades. Um fato social não pode,

pois, ser considerado normal para uma espécie social determinada senão em relação a uma fase, igualmente determinada, do seu desenvolvimento; por conseguinte, para saber se ele tem direito a esta designação, não basta observar a forma sob a qual se apresenta na generalidade das sociedades que pertencem a esta espécie; é ainda necessário ter o cuidado de as considerar na fase correspondente de sua evolução. (DURKHEIM, 2004, p. 88)

Por este motivo, far-se-á uma abordagem estruturada sintética sobre a estrutura do ensino superior na Antiguidade, nas Idades Média, Moderna e Contemporânea, para se localizar este ideário educacional.

Entendemos que o ensino superior passou por cinco eras distintas, cada uma delas sofrendo grandes alterações para que suas mudanças ocorressem.

A primeira era é desconsiderada por muitos estudiosos das universidades, pois entendem que os centros isolados de ensino superior da Antiguidade não possuíam a organização e objetivos determinantes que pudessem fundamentar a institucionalização desta organização, seria, pois, uma era pré-histórica para as universidades, o que perdurou até o século XII.

Entendemos, contudo, que a importância da reflexão desta fase embrionária, é o que leva a grande empolgação para que se fundamente a indicação da universidade como um fato social relevante para organicidade da sociedade antiga e atual.

A segunda era surge para o destaque que estas instituições de ensino superior começam a ter para o mundo, nascendo assim a universidade propriamente dita, uma instituição social, com paixões e referências para o estabelecimento do saber como dogma, caracterizada pela luta de alunos e professores por seus direitos de existência e continuidade.

Com o passar de seis séculos de existência, por volta do século XVIII, até mesmo estas estruturas tão bem alicerçadas, que caíram nas graças dos governantes da Idade Média, sofrem uma estagnação em sua identidade, e passam a ser diminuídas em sua influência, desconsiderada pelos eruditos e criticadas por seu engessamento na forma que realizam a educação superior.

Uma revolução científica iluminista trouxe o “Século da Filosofia”, uma Revolução Francesa, novos ideais de liberdade, e uma Revolução Industrial agregou novas relações de produção e trabalho, transformaram para sempre aqueles não mais tão venerados espaços em projetos nacionais de desenvolvimento, passando a interesses do próprio Estado e de seus governantes sua existência.

A terceira era surge com a necessidade da primeira renovação, uma discussão bastante intrigante se as universidades deviam se dedicar à ciência ou à profissão? (CHARLE; VERGER, 1996, p. 70)

Ao contrário do quanto eram valorizadas na Idade Média, “por causa de seu afastamento do mundo e de seus esforços, mas agora os homens modernos começavam a objetar que as universidades estavam carentes de reforma”, pois estas não mas difundiam o saber, mas lutavam pela “riqueza e pelo poder nacionais”. (MINOGUE, 1981, p. 25)

Nesta era, dá-se os primeiros passos para uma universidade de pesquisa baseada nos ideais iluministas e nos fundamentos de uma estrutura voltada para o saber.

A quarta era por sua vez, ocorrida entre 1860-1940, ocorreu diante da segunda grande transformação que as universidades teriam que se submeter: pesquisa ou abertura social? (CHARLE; VERGER, 1996, p. 93)

A quinta era iniciaria com o neoliberalismo, a democratização do ensino superior, a massificação do diploma universitário, a profissionalização funcional e a diminuição de custos públicos para manutenção destas estruturas, deu-se início então ao “século das universidades”, que até hoje vivenciamos.

Esta divisão em eras, auxilia o entendimento didático de como os ideais do ensino superior sofreram mudança durante os séculos e como as necessidades do tempo e do espaço interferiram diretamente na forma e nos aspectos da universidade.

Figura 4 – Infográfico da linha do tempo das eras universitárias



Fonte: O autor

Como Durkheim estabelece, a espécie social a ser pesquisada deve ter as mesmas características, não podendo serem analisadas estruturas diversas, motivo pelo qual não serão abordadas as universidades chinesas ou orientais.

Trata-se de uma estrutura nada convencional em relação as universidades ocidentais, trabalhando outros aspectos e trabalhando a educação de forma totalmente dissonante da herança europeia.

Em vista de que a perspectiva funcionalista é régua mestra desta investigação, importa “para Durkheim, a função é a maneira com que uma instituição contribui na conservação do organismo social.” (LIMA, 1994, p. 30)

Centrando atenção no que pode ser observado, o conceito organicista de função passa a ter um referencial mais próximo do sentido matemático. Assim, o caráter operatório fica atribuído ao conceito de função. Daí que podem ser verificáveis empiricamente as consequências de uma atividade social. [...]

O funcionalismo estuda as formas duráveis da vida social e cultural, formas essas possíveis de uma institucionalização: os papéis, as organizações e as normas. Adota, para isso, desde o seu nascedouro uma concepção totalizante, até sistêmica. Tudo na supraestrutura é, portanto, institucionalizável. A instituição passa a ser o locus privilegiado de análises, seja ela a Família, a Tribo, a Igreja, a Escola, a Biblioteca, a Empresa ou a Universidade. (LIMA, 1994, p. 30, 36)

São as transformações/patologias que interessam no estudo funcionalista e que agregam a esta forma específica de pesquisa a conveniência de se analisar a retrospectiva histórica e consoante de suas adversidades, estabelecer meandros de referência.

Ao se realizar uma análise de conjuntura verificando o passado, os elementos que formaram as instituições educacionais do ensino superior, estará se construindo bases para a edificação conceitual.

Através destas bases é possível se realizar a influência dos fatos sociais sobre a instituição, pois “na abordagem funcionalista, tudo que existe na sociedade possui um sentido, um significado. Assim como tudo que existe, contribui para a manutenção do sistema social em operação e funcionamento equilibrado”. (LIMA, 1994, p. 17)

A universidade é uma instituição que está diretamente ligada aos reflexos gerados pela cultura, pela economia, pela política, pela estabilidade/instabilidade do Estado e pelas necessidades e cobranças sociais.

São estes reflexos que se buscará compreender com a construção da história das universidades.

1.1.1 Antiguidade e Alta Idade Média

Atenas de Platão é citada pela maioria dos pesquisadores como sendo o berço do ensino superior, contudo, os ensinamentos de Platão redundam do século IV a.C.

Estudos realizados no início do século XX, oriundos de escavações arqueológicas realizados por Sir John Marshall (1960, p. 17) e Buda Prakash (1976, p. 25), afirmam que já no século V a.C., Taksasilã, hoje no Paquistão, era o centro de ensino superior mais antigo do mundo.

O que é facilmente compreendido, eis que naquela época, toda a região da Mesopotâmia até a Índia possuía comunidades estruturadas e uma série de coleções científicas reunidas em bibliotecas devidamente indexadas, datadas de até 3.000 anos antes de Cristo, como as bibliotecas de Hamurabi na Babilônia ou a de Hattuša, capital Hitita. (YASUHARA; LOWE, 2016, p. 24)

Taksasilã foi uma importante cidade na região do norte da Índia que concentrava a riqueza intelectual da Antiguidade.

Estudantes, não só da Índia, mas de todas as regiões do mundo antigo, cruzavam mares, vales e montanhas para aprender com os grandes mestres, como explica Buda Prakash (1976, p. 141, tradução nossa):

Um resultado significativo da ascensão de Gandhara foi o crescimento de sua capital Taksasilã como sede de aprendizado e educação e um centro de cultura e comércio. A era de Buda viu a propagação da fama de Taksasilã por toda a Uttarapatha [rota norte]. Estudantes de Magadha percorreram as vastas distâncias do norte da Índia para se juntar às escolas e faculdades de Taksasilã. Aprendendo com os textos de Pali que jovens brahmana, príncipes Khattiya e filhos de setthis de Rajagriha, Kashi, Kosala e de outros lugares, foram para Takshashila para aprender os Vedas e dezoito ciências e artes. Jotipala, filho da Purohita do rei de Benares, retornou de Takshashila com grande proficiência em arco e flecha e ciência militar e mais tarde foi nomeado comandante-em-chefe de Benares. Da mesma forma, Jivaka, o famoso médico de Bimbisara que curou Buda, aprendeu a ciência da medicina com um professor distante em Taksasilã e em seu retorno foi nomeado médico da corte em Magadha. Outro aluno ilustre de Taksasilã foi o governante iluminado de Kosala, Prasenajit, intimamente associado com os eventos da época do Buda. Panini e Kautilya, dois gênios dos tempos antigos, também foram criados nas tradições acadêmicas de Taksasilã.³⁶

³⁶ "Recent archaeological explorations, particularly in Seistan at the site of Nad-i-Ali, about 12 kilometres to the south of Qala-i-Kang, have thrown new light on the early movements of the Scythians [...] a significant result of the rise of Gandhāra was the growth of her capital Taksasilā as a seat of learning and education and a centre of culture and commerce. The age of Buddha saw the spread of the fame of Taksasila throughout the whole of Uttarāpatha. Students from Magadha traversed the vast distance of northern India in order to join the schools and colleges of Taksasilā. We learn from Pali texts that Brāhmana, Kāsi, Kosāla and other places went to Taksasilā for learning the Vedas and eighteen

Os conhecimentos repassados em Taksasilã eram basicamente sobre a revelação do saber, religião exposta nos Vedas, gestão pública, arte da guerra, poesia, cálculo pelos dedos e medicina. Mas, seu reconhecimento na excelência dos ensinamentos se dava exatamente pelo grande número de filhos dos reis do mundo antigo que tinham como finalidade apreender os mais diversos conhecimentos.

Não havia complacência pelos pobres ou à fraternidade, muito pelo contrário, o que se objetivava era a arrecadação para os soberanos de Taksasilã, que viam naqueles centros de educação, verdadeiras fontes de recursos financeiros.

Embora em Taksasilã não existisse uma universidade organizada, existia um agrupamento de escolas, geridas, mantidas e presididas por eminentes professores, que recorriam em parte às contribuições da população local e em parte dependiam das esmolas e presentes de alunos ricos. A maioria dessas escolas eram centros de estudos superiores, e não de ensino fundamental, pois alunos de 16 anos eram admitidos neles. Havia uma academia especial para os príncipes, que contava com 101 estudiosos. Outro centro de descendência real era o instituto de ciência militar, que contava com 103 príncipes como alunos e em determinada época subiu para 500. Além dessas instituições, havia muitas outras faculdades, onde a instrução em arco e flecha, caça, sabedoria sobre elefantes, economia política, direito e outras artes, humanidades e ciências foram transmitidas a estudantes de alto nível e calibre de todo o norte da Índia. (PRAKASH, 1976, p. 141, tradução nossa)³⁷

Desde estes tempos, a educação já era terceirizada, ou seja, realizada fora do círculo familiar e cobrada por aqueles que a forneciam, não sendo entendida com uma dádiva gratuita, nem ao menos dedicada aos pobres.

Como bem se observam pelas citações de Prakash, o ensino superior era dedicado aos nobres ou aqueles muito ricos que pudessem pagar, aos demais sobravam a servidão.

sciences and arts. Jotipāla, son of the purohita of the king of Benaras, returned from Taksasilã with great proficiency in archery or military science and was later appointed commander-in-chief of Benaras. Likewise, Jivaka, the famous phisician of Bimbisāra and Buddha, learnt the science of the medicine under a far-famed teacher at Taksasilã and on his return was appointed cour-physician at Magadha. Another illustrious product of Taksasilã was the enlightened ruler of Kosala, Prasenajit, who is intimately associated with the events of the time of Buddha. Pānini and Kautilya, two masterminds of ancients times, were also brought up in the academic traditions of Taksasilã." (PRAKASH, 1976, p. 141)

³⁷ *"Though there was no organised university at Taksasilã, there was cluster of schools, managed, maintained and presided over by eminent theachers, who partly drew upon the contributions of the local, people and partly depended on the fees and presents of rich pupils. Most of these schools were centres of higher studies, rather than elementary education, for, students of the age of 16 were admitted ther. There was a special academy for the princes, which had on its rolls 101 scholars. Another centre of royal scion was the institute of military science, whose strength was 103 princes and at one time rose to 500. Besides these institutions, there were many other colleges, where instruction in archery, hunting, elephant-lore, political economy, law and other arts, humanities and sciences was imparted to students of high rank and calibre from the whole of North India."* (PRAKASH, 1976, p. 141)

Além de deixarem muitas riquezas para aqueles estabelecimentos, a fama de Taksasilã era elevada, tornando o ensino totalmente elitizado.

Após a parte teórica dos estudos serem realizadas em Taksasilã, cabia aos alunos o estágio prático a ser desenvolvido nos mais longínquos territórios, onde adquiriam experiência para voltar a sua terra natal.

Depois de terminar os cursos de estudos nessas escolas e faculdades, os alunos vagavam por toda parte para adquirir experiência prática e desenvolver a faculdade de observação pessoal. Como resultado de sua fama pela educação, Taksasilã tornou-se uma cidade cosmopolitana e Arriano estava certo, de todas as cidades, que ficavam entre o Indo e os Hidaspes. A ascensão de Gandhãra sob governantes competentes como Pukkusãti foi o principal fator no crescimento de Taksasilã como um centro de cultura e aprendizado.³⁸ (PRAKASH, 1976, p. 142, tradução nossa)

Taksasilã é citada como a instituição de ensino superior mais antiga do mundo, com uma história eminente de influências estrangeiras variadas, eis que ficou no domínio de vários povos, como os persas, os gregos e os máurias. (YASUHARA; LOWE, 2016, p. 32)

Inicialmente uma sede Brâmica³⁹ de ensino religioso, Taksasilã só posteriormente começou a ensinar outros ramos de aprendizagem.

Sir John Marshall (1960, p. 23), inclusive, afirma que a cidade Taksasilã foi geograficamente planejada para atrair os estudantes, tratando-se de um empreendimento pensado e planejado, não uma obra do acaso.

Sua localização era proeminente, cravada na encruzilhada das três mais importantes rotas da época: a "Estrada Real" que vinha da Índia Oriental, a estrada da Ásia Ocidental, e a estrada da Caxemira que dava acesso a Ásia Central.

Naturalmente haviam grandes influências estrangeiras e um grande número de idiomas e dialetos praticados naquele local, o que só poderia ser feito com aquiescência dos governantes.

³⁸ "After finishing the courses of studies in these schools and colleges students wandered far and wide to acquire practical experience and develop the faculty of personal observation. As a result of its fame for education, Taksasilã grew into a compolitan city and Arrian was right indeed, of all the cities, which lay between the Indus and the Hydaspes. The rise of Gandhãra under able rulers like Pukkusãti was the main factor in the growth of Taksasilã as a centre of culture and learning." (PRAKASH, 1976, p. 142)

³⁹ Bramismo é uma antiga filosofia religiosa da Índia que cedeu as bases para o hinduísmo. Tem como premissas a reencarnação, a divisão das castas – como os quatro filhos de Brahma (brâmanes, xátrias, viacias e os camponeses ou comerciantes), o naturalismo e o individualismo. (LOBO, 1981, p. 79)

Mesmo após conquistada pelos málurias, o ensino superior era realizado e lá se concentravam povos do mundo inteiro, caracterizando-se como uma região peculiarmente cosmopolita.

Essa preeminência da cidade [Taksasilã no Paquistão, antigo império Máuria] como sede de ensino acadêmico e prático foi resultado de sua posição geográfica na porta de entrada noroeste do subcontinente e do caráter peculiarmente cosmopolita de sua população; pois dificilmente podemos duvidar de que o intercâmbio de ideias orientais e ocidentais durante o período após a conquista persa deve ter contribuído muito para estimular a disseminação do conhecimento, e que esse estímulo se tornou cada vez mais forte sob o domínio de Máuria e da Grécia nos séculos III e II a.C.⁴⁰ (MARSHALL, 1960, p. 24, tradução nossa)

Não há conhecimento se aquelas instituições de Taksasilã eram públicas ou privadas, se dependiam do poder público ou mesmo se haviam reuniões coletivas de mestres para o ensino ou para a divisão de despesas ou somente classes isoladas em várias academias.

Mas, como ocorreu na Grécia, admite-se que exerciam isoladamente as atividades de ensino, não dependendo do Estado, tendo certamente alguma forma de concessão que lhes permitisse exercer suas funções.

Se houve alguma organização sistemática para o professor ou seus alunos, não sabemos. A probabilidade é que ambos fossem independentes do Estado e que os professores normalmente fossem independentes um do outro, embora em alguns casos possam ter estado associados em um sabhã e trabalhado mais ou menos de acordo com suas regras e regulamentos. Não há razão para supor que, à parte, possivelmente, de uma sala de reunião comum, eles possuíam propriedades ou doações, ou que gostavam do uso de salas de aula comuns, bibliotecas ou semelhantes.⁴¹ (MARSHALL, 1960, p. 23, tradução nossa)

Após o domínio grego, Sir John Marshall (1960, p. 24) entende que Taksasilã não mais conservou suas estruturas, eis que as formas como se dava o ensino

⁴⁰ "This pre-eminence of the city as a seat of academic and practical teaching was an outcome of her geographical position at the north-western gateway of the Sub-continent, and of the peculiarly cosmopolitan character of her population; for we can hardly doubt that the interchange of eastern and western ideas during the period following the Persian conquest must have done much to stimulate the spread of knowledge, and that this stimulus became increasingly stronger under Maurya and Greek rule in the third and second centuries B.C." (MARSHALL, 1960, p. 24)

⁴¹ "Whether there was any systematic organisation for the professor or their pupils we do not know. The probability is that both alike were independent of State and that the teachers were normally independent of one another, though in some cases they may have been associated together in a sabhã and worked more or less in accordance with its rules and regulations. There is no reason to suppose that, apart possibly from a common assembly hall, they possessed either property or endowments, or that they enjoyed the use of common lecture halls, libraries or the like." (MARSHALL, 1960, p. 23)

superior eram bastante diversas dos sistemas grego e helenístico, sendo pouco provável que tenha aquela região mantido o domínio intelectual por muito mais tempo.

Com o advento dos gregos, entretanto, pode muito bem ter ocorrido uma mudança, uma vez que os próprios gregos estavam acostumados a um tipo diferente de instituição de ensino superior e pesquisa; a saber, na Grécia própria às várias escolas da Academia que poderiam ser dotadas de propriedade própria e gozar dos direitos de sucessão legal, e nos reinos helenísticos do Oriente próximo às universidades reais como as de Alexandria, Antioquia, Pérgamo etc. que eram abrigados em um único grupo imponente de edifícios - um anexo do palácio real - e mantidos exclusivamente às custas do Estado e sob o controle do soberano reinante. (MARSHALL, 1960, p. 24)⁴²

Um ponto bastante interessante a se ter referência, é que três instituições, denominadas hoje como universidades, desenvolveram-se naquela região:

A Universidade Ez-Zitouna, em Tunes na Tunísia, hoje conceituada universidade do oriente, foi fundada em 737 d.C em forma de mesquita. Desempenhava funções de ensino superior religioso e filosófico, conforme descreve seu site: além do “papel que ela desempenhou como um lugar de oração e adoração, e acima de tudo o papel científico e cultural que assumiu ao longo dos tempos”⁴³ é o “o ancestral mais antigo das instituições educacionais do mundo árabe”.⁴⁴ (EZ-ZITOUNA UNIVERSITY, 2022, tradução nossa)

Em 859 d.C, foi fundada no Marrocos a Universidade al Quaraouiyine, que conforme a UNESCO e o Livro Guinness dos Recordes (COLLEGESTATS, 2022) é a universidade mais antiga do mundo a conceder diplomas.

Já em 988, no Egito, na cidade do Cairo, era fundada a Universidade Al-Azhar.

Todas as três se dedicaram por séculos única e exclusivamente ao ensino religioso, tendo advindo de madraças, escolas muçulmanas de estudos islâmicos.

⁴² “With the advent of the Greeks, however, there may well have been a change, since the Greeks themselves were accustomed to a different type of institution for higher education and research; namely, in Greece proper to the various Academy schools which could be endowed with property of their own and enjoy the rights of legal succession, and in the Hellenistic kingdoms of the Nearer East to the royal universities like those of Alexandria, Antioch, Pergamum, etc. which were house in a single imposing group of buildings – an adjunct of the royal palace – and maintained exclusively at the expense of the State and under the control of the reigning sovereign” (MARSHALL, 1960, p. 24)

⁴³ “ce n’est pas seulement le rôle qu’elle a joué en tant que lieu de prière et de culte mais également et surtout le rôle scientifique et culturel qu’elle a assumé à travers les temps” (EZ-ZITOUNA UNIVERSITY, 2022)

⁴⁴ “est considéré comme la plus ancienne Université arabo-islamique qui continue de remplir son rôle éducatif durant près de treize siècles consécutifs sans aucune interruption notable.” (EZ-ZITOUNA UNIVERSITY, 2022)

Em razão desta peculiaridade, muitos autores preferem não as mencionar como universidades, entendendo que as universidades, como divulgadoras do conhecimento descompromissado, se originaram no ocidente.

De uma forma geral, as instituições precursoras das universidades se deram com as Bibliotecas e Museus⁴⁵, que além do mundo ocidental eram práticas de muitos governantes, mas foi com a Academia e com o Liceu que se identificaram as primeiras instituições de ensino superior do mundo ocidental devidamente organizada.

A “Akademia”⁴⁶ de Platão, em Atenas, entre os anos 386 a.C e 83 d.C., teve uma grande participação na história das instituições de ensino superior. Sem finalidade específica, Platão repassava a seus discípulos ensino da filosofia e da matemática, não possuindo ligações com o Estado ou com a religião.

Com pouca variação, também surge o Liceon de Aristóteles, discípulo de Platão, que em 335 a.C começa a desenvolver suas leituras e prelações no bosque Apolo Lykeios, também em Atenas.

O termo Liceu é bastante conhecido no mundo inteiro, principalmente adotado na França e de lá disseminado, denominando geralmente como colégios secundários.

As Escolas Clássicas dão a vez ao Helenismo com grande domínio da cultura pela erudição e pela crítica, cultivando em solo fértil as ciências exatas, separando as atividades científicas das especulações filosóficas.

É também desta época que outra importante instituição científica da Grécia voltada para o ensino superior foi gestado: o Mouseion de Alexandria, criado em 290 a.C e existente até 272 d.C.. Dedicado ao estudo da música, da gramática, da poesia, da astronomia, da filosofia e da história, é até hoje lembrado.

Como forma de externar o poder dos governantes, pois quem tem conhecimento tem poder (*ipsa scientia potestas est*), instituições de pesquisa e de coleção de acervo foram estruturadas pelos governantes da Antiguidade. Entre elas se destacam a Bibliotheca Alexandrina e a Biblioteca de Pérgamo⁴⁷, antiga cidade da Grécia, hoje Turquia, que chegou a ter 200.000 volumes.

⁴⁵ Este nome deriva exatamente do Templo das “Musas”, entidades cultuadas que inspiravam a tranquilidade, a criatividade e o saber.

⁴⁶ A utilização desta nomenclatura teria se dados em razão do nome do bosque onde Platão costumava-se reunir com seus discípulos para divagar sobre os temas filosóficos. Este bosque estava sobre o túmulo do herói grego Akádêmos, por isto Jardim de Akademo. (LOBO, 1981, p. 125)

⁴⁷ O pergaminho feito de pele de ovelha ou cabra, importante difusor da cultura, se originou da dificuldade de se adquirir os rolos de papiro de Alexandria

Aristóteles foi um dos principais influenciadores da Bibliotheca Alexandrina, tanto que seu fundador, Ptolomeu, foi discípulo de Aristóteles.

Com a Patrística, o ensino superior se desenvolveu, principalmente numa fusão entre a educação helenística e a religião. (LOBO, 1981, p. 103)

Seguido pela queda do Império Romano, em 476 d.C., o ensino superior sofre um revés, quando Justiniano, o Grande, determina o fechamento de todas as instituições de ensino clássicas e dá início a escolástica.

A escolástica entendia que a comprovação da existência de Deus e dos dogmas religiosos deveriam se dar pela síntese entre a razão filosófica e a fé teológica.

No século VIII, Carlos Magno assume o poder e cria o Sacro Império Romano-Germânico e convoca o monge Alcuino de Iorque – “o homem mais letrado do mundo” para reorganizar o ensino no império.

Impôs-se então o modelo beneditino com base num currículo nuclear⁴⁸ para a educação de seu império. Criaram-se escolas monacais, próximas a abadias; escolas episcopais, próximas a catedrais e as escolas palatinas, próximas aos palácios.

Foram as escolas palatinas que viriam a se desenvolver em universidades futuramente.

Este modelo de ensino perdurou praticamente até o século XV.

A este evento, Kenneth Robert Minogue (1981, p. 16) faz referência que “embora os detalhes sejam muitas vezes obscuros, está claro que a instituição das universidades [...] resultou de um daqueles entusiasmos espasmódicos pela educação”.

Em 849 d.C., o antigo Pandidakterion fundado em 425 d.C., se reorganiza como uma corporação de estudantes e pelas mãos do Regente Bardas em delegação do Imperador Miguel III, dá origem a Universidade de Magnaura em Constantinopla, citada por alguns como a primeira universidade do mundo. (TEXAS UNIVERSITY, 2009)

O Pandidakterion era uma instituição de preparação de intelectuais para gestão pública do Império Bizantino e teve grande influência na criação e desenvolvimento de instituições similares em Bagdá e na Pérsia.

⁴⁸ Haskins informa que as sete artes liberais da Alta Idade Média seriam os simples elementos da gramática, retórica, lógica (*trivium*) e noções ainda mais básicas de matemática, astronomia, geometria e música (*quadrivium*) e faziam as vezes do currículo acadêmico.

No início do século X, com o islamismo e a expansão do império muçulmano, o ensino superior no Oriente teve grande reconhecimento com o médico e filósofo persa Avicena⁴⁹ (Abu Ali Huceine ibne Abdala ibne Sina). Sendo citado pelos ensinamentos sobre inúmeras ciências, inclusive na medicina com o “Livro da Cura” e o “Cânone da Medicina”, foi mencionado em todas as universidades medievais e até hoje reconhecido pela tradução e comentários sobre os textos de Platão. (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001, p. 21)

Logo no século XI, o juiz, filósofo e também médico Averróis (Abu Alualide Maomé ibne Amade ibne Maomé ibne Ruxide) se destacava na Península Ibérica com a tradução, comentários e ensinamentos sobre Aristóteles.

O destaque para esta fase ancestral da universidade ficou a cargo do ensino realizado pelos Mosteiros⁵⁰ e Catedrais. Além da guarda das obras literárias e artísticas, ainda contavam com mestres eruditos entre seus membros que repassavam os ensinamentos aos seus discípulos.

Franco Cambi (1999, p. 158) informa que “no centro da formação das elites está a transmissão do saber, que se desenvolve nas escolas organizadas pela Igreja, a qual substitui gradativamente o Estado neste papel.”

O ensino superior na Antiguidade era a porta de entrada para o conhecimento, pois, “na Antiguidade, quem não frequentava as universidades não podia alcançar livros nem professores”. (SANTOS, 1980, p. 2)

Mas, “foi pela evolução das escolas catedrais, que ‘começara a assumir um caráter mais corporativo e no giro relativamente breve de um século evoluíram para o novo instituto de universidade – o *studium generale*” (CAMBI, 1999, p. 182-183).

O ensino superior era uma prática constante em todos os grandes centros, inclusive nos romanos. Mesmo sem haver citações expressivas de instituições organizadas, utilizavam-se de educação superior em retórica, filosofia e direito. Frise-

⁴⁹ Os grandes feitos de Avicena – tradução aportuguesada, conhecido mundialmente como Ibn Sīnā, são tratados com profundidade no romance histórico “The Physician” de Noah Gordon publicado em 2012 e reproduzido no cinema como longa metragem em 2013 com o nome “O físico”. A obra trata com bastante lucidez um Madraçal, espécie de escola muçulmana de altos estudos, traduzida por diversas vezes como universidade. Nela é demonstrado a forma como os alunos/discípulos escutavam seu mestre no século XI, como produzem as técnicas e se debruçam sobre as práticas dos ensinamentos. Também fica evidenciada diferença entre os alunos que a frequentam, sendo a em regra formada pela elite da época.

⁵⁰ Umberto Eco retrata no romance histórico “*Il nome della rosa*”, publicado em 1980 e reproduzido no cinema como longa metragem em 1986 com o título “O nome da rosa” com ator principal Sean Connery, a guarda da cultura numa biblioteca proibida e a forma do ensinamento monasterial no século XIV, o relacionamento do mestre com o discípulo e a superveniência com os dogmas da Igreja.

se o direito romano até hoje é alvo de grande explanação das faculdades do mundo inteiro pela profundidade de seu arcabouço.

As universidades, assim como as catedrais e os parlamentos, são um produto da Idade Média. Os gregos e os romanos, por mais estranho que possa parecer, não tiveram universidades no sentido em que a palavra foi usada nos últimos sete ou oito séculos. Eles tiveram educação superior, mas os termos não são sinônimos. Sua instrução em retórica, filosofia e direito seria, em grande parte, difícil de superar, todavia, essa instrução não era organizada na forma de instituições permanentes de ensino. Sócrates, que era um grande professor, não oferecia diplomas, e o estudante moderno que sentasse aos seus pés durante três meses exigiria um certificado, algo tangível e externo que pudesse exibir como uma vantagem do seu estudo — aliás, esse seria um excelente tema para um diálogo socrático. É somente nos séculos XII e XIII que realmente surgem no mundo aquelas características tão marcantes da educação organizada com as quais estamos mais familiarizados, todos aqueles mecanismos de instrução representados por faculdades, colégios, cursos, exames, formaturas e graus acadêmicos. Em todos esses assuntos nós somos os herdeiros e sucessores, não de Atenas e Alexandria, mas de Paris e Bolonha. (HASKINS, 2015, I. 198)

Importante salientar que não havia universidades na Antiguidade ou na Alta Idade Média no sentido do conceito que irá se estruturar na Baixa Idade Média e permanecer por mais de oito séculos.

Nem por este motivo pode-se desprezar a iniciativa destas sociedades em buscar o aprofundamento num ensino terciário — superior para determinadas áreas, pois foi esta busca que clamou a necessidade de criação de uma instituição sólida e específica para a busca e guarda do saber.

A situação experimentada nestes séculos é por nós consideradas como primeira era. Estas instituições revelam-se como forma embrionária das universidades, reconhecendo o valor dos mestres e sua erudição, bem como o contrapeso que o Estado, também em formação, vem a contribuir.

Desde a Antiguidade, o ensino superior era uma forma de educação e de especialização filosófica e profissional que contribuiu para a dignificação da sociedade a que estava vinculada ao ideal do Estado da época, funcionando como um fenômeno único.

Neste período a Igreja Católica adquire sua força, determinando a nova realidade mundial e iniciando a Baixa Idade Média.

1.1.2 Universidades Medievais

O ensino superior foi trabalhado de diversas maneiras pelos diversos povos da Antiguidade, mas foi na Baixa Idade Média⁵¹ que efetivamente se construiu a forma como a universidade do século XX se estruturaria.

A Idade Média, diferente do pregado por muitos, não foi a Idade das Trevas (LOBO, 1981, p. 61), pois, foi exatamente neste período que se desenvolveu a educação superior, como nunca outrora se tinha visto, o que se deu graças as universidades.

Nos feudos havia uma ligação íntima, quase familiar quando não o era, entre os senhores feudais/suseranos e os vassalos, onde havia uma troca pelo uso das terras, estrutura e proteção do senhor feudal pelo trabalho dos vassalos (LOBO, 1981, p. 45). Os feudos já estavam superlotados e não mais garantiam uma condição de sobrevivência mínima, dando lugar assim aos burgos.

Com o crescimento comercial, os burgos, onde se realizavam as trocas de produtos, começaram a se desenvolver. Por consequência, começaram também a aglomerar servos que deixavam os feudos em busca de condições melhores de vida e lá não possuíam dependências de classes.

Nos burgos, novos conhecimentos eram necessários, pois o trabalho manual no cultivo de cereais já não era mais o único conhecimento indispensável a sobrevivência.

Economia baseada no preço dos produtos, dialetos diferentes, produtos novos, utilidades novas, tudo gerava a necessidade de novos conhecimentos.

A situação na Baixa Idade Média para um ensino superior era bastante complicada, eis que o analfabetismo era geral e a redação de um texto simples era praticamente impossível para quase todos. O analfabetismo imperava.

Somente uma pequena parcela da sociedade, principalmente formada por clérigos ou pela nobreza tinham possibilidade de buscar a educação nas artes liberais.

As artes mecânicas, também conhecidas como educação “vulgar”, ou seja, aquelas técnicas advindas diretamente do trabalho braçal tinham relevância, por isto

⁵¹ Entenda-se Idade Média como o período entre a Antiguidade Clássica que se encerrou em 476 com a conquista de Roma e a Idade Moderna em 1453 com a tomada de Constantinopla pelos turcos-otomanos, período este dominado pela Igreja Católica com a desvalorização da razão, cultura e artes. A Alta Idade Média compreende os séculos V até o século X e a Baixa Idade Média entre os séculos XI ao XIII.

eram repassadas de pai para filho ou de mestres para aprendizes, de forma singular e individual. Ou se trabalhava na agricultura ou no artesanato.

Enquanto na Antiguidade o ensino superior era principalmente baseado no uso de armas e na arte da guerra, na Idade Média, com origem da forma embrionária dos Estados, o Direito (Leis/Jurisprudência) se destacou na administração na ideia de uma administração orgânica, reclamando a necessidade de profissionais que contribuíssem com a coesão deste Estado.

A Medicina sempre esteve ao lado da organização social auxiliando o povo. Enquanto o Direito cuidava dos males da saúde social, a Medicina tratava a saúde do corpo.

Diante da arraizada dominação da Igreja Católica na Idade Média, o ensino superior possuía com forte linha de ação a Teologia, baseada nos estudos das escrituras e nas necessidades da Igreja. Têm-se, neste período que o ensino superior se dividia entre o Direito, a Medicina e a Teologia.

Ao mesmo tempo que necessário, começa a preocupar os governantes, pois grandes massas de alunos percorriam grandes distâncias para se fixar ao redor das escolas superiores e ideias de progresso geravam desconfortos nas cortes.

Surge então a estreita intimidade entre o conhecimento e a figura pessoal de seus mestres. A informação especificamente repassada e o saber puro, a erudição reveste-se então de uma forma de poder.

Com o aumento da oferta do ensino superior, surgem as comunidades de conhecimento, centros de estudos, que além de compartilhar custos, aumentam o poder pela união.

A regulamentação das atividades da docência passa a ser uma necessidade para aquele Estado medieval, que constata na nova estrutura institucional, uma estrutura tão forte quanto ao poder que o soberano exercia.

Se o aumento desregrado de pessoas de cultura fosse permitido, um exército cultural geraria entraves a uma gestão autoritária. Necessária, portanto, a criação de uma instituição que fornecesse lisura a um procedimento de formação dos novos eruditos e que tivesse autonomia para percorrer além dos limites do saber, também a disciplinar seus integrantes.

Aliada a reunião de estudantes, por melhores condições de vida nas cidades acadêmicas e a reunião de professores para diminuir a concorrência de seu ofício, instalam-se os ideais das primeiras universidades.

Entidades que visavam reunir os eruditos em uma comunidade e que elas mesmo ficariam responsáveis por admitir novos integrantes e ao mesmo tempo ficariam responsáveis por determinar as regras de conduta de seus integrantes.

As Corporações de Ofício surgiram a partir do século XII para regulamentar e manter monopólios de atividades, além de regular preços.

O próprio crescimento populacional e a nova ordem social geraram novas necessidades.

A educação como um todo sofreu forçosas alterações, da mesma forma como o ensino superior também necessitava se readequar.

Portanto, um “renascimento cultural” que lutava contra a limitação das sete artes liberais introduziu a geometria plana e espacial, operações matemáticas com algarismo arábicos ao contrário das operações com números romanos, metafísica, ética, teologia, direito e medicina, dando ensejo uma necessidade proeminente de reestruturação da educação no ensino superior.

O ensino superior não poderia mais ser destinado somente a especialização dos gestores públicos, mas outros conhecimentos necessitavam de aprofundamentos.

Entre os anos 1100 e 1200, entretanto, houve um grande afluxo de novos conhecimentos para a Europa Ocidental, em parte vindos da Itália e Sicília, mas transmitidos principalmente por intermédio de eruditos árabes da Espanha — as obras de Aristóteles, Euclides, Ptolomeu e dos médicos gregos, bem como a nova aritmética e aqueles textos do direito romano que permaneceram ocultos durante a alta Idade Média. (HASKINS, 2015, I. 249).

Surge então, o que denominamos de “segunda era do ensino superior”.

A universidade medieval⁵² na Europa surgiu exatamente de como se dava o ensino superior na Antiguidade, ou seja, a reunião do mestre com aqueles que o seguiam nos seus ensinamentos.

Tal como na Antiguidade, estudavam aqueles que podiam pagar e aqueles que tinham interesses por fazerem parte da realeza.

Já na baixa Idade Média, com o crescimento dos burgos, o comércio começou a aflorar uma nova estrutura social com condições financeiras para arcar as despesas

⁵² Conforme descrito na Enciclopédia de Pedagogia Universitária redigida por Marília Costa Morosini (2006, p. 79): “Universidade Medieval: primeira forma da institucionalização da universidade, também denominada de *studium generale*. Notas: Para Knowles (1977), as universidades da Idade Média ocuparam um grande papel na vida cultural de sua época. Era desenvolvida numa corporação legal com direitos específicos, privilégios e imunidades, prescrevia o currículo exames formais, professores e títulos; fornecia também licença para lecionar num determinado nível. Apresentava quatro áreas de estudos: artes, medicina, teologia e direito. Congregava aprendizes em torno de um mestre.”

do ensino que não eram advindas da nobreza, os “*sine nobilitate*” (s.nob.) ou sem nobreza, aportuguesado no século XX para “esnobe”.

Tratava-se principalmente dos comerciantes que ascendiam economicamente e dos filhos dos mestres das corporações de ofício.

A este respeito Charle e Verger (1996, p. 28) afirmam que “os nobres nunca foram muito numerosos nas universidades medievais; frequentemente 5% e, no máximo 10 a 15%, em casos excepcionais”.

Isto é fácil de entender, eis que os estudos praticados “não conduziam nem ao tipo de cultura nem ao tipo de carreira a que esse grupo social se dedicava preferencialmente”. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 28)

A maior parte dos estudantes, por sua vez, adviam da “‘classe média’, sobretudo urbanas (notários, comerciantes, artesãos abastados etc.)” (CHARLE; VERGER, 1996, p. 28), pois para eles os certificados ainda podiam significar alguma forma de ascensão social.

Originam-se, nesta época, as faculdades superiores de Direito, Medicina e Teologia que atraem para Bolonha e Paris professores e estudantes, formando assim uma nova comunidade organizada: a universidade.

A Teologia certamente foi o pontapé inicial para que se constituíssem e se reconhecessem as universidades. Era interesse da grande controladora de massas da Idade Média: a Igreja Católica, concentrar seus esforços no controle da educação superior, bem como profissionalizar os integrantes do clero.

Portanto, “a Igreja foi o alicerce da fundação da universidade devido a esta se tornar um polo difusor e defensor do pensamento cristão” (TAMIZARI, 2018, p. 182). Igualmente na Índia e na China, o estudo do budismo concentrou esforços dos governos como forma reacionária a um controle educacional.

Na Idade Média os Mosteiros e Catedrais constituíam não só a forma, disciplina e regramento do que era ensinado, como também a concessão de títulos universitários.

Sem data certa ou criador específico, no século XI, surgem as universidades de Bolonha, Paris e Oxford, todas dedicadas ao estudo da teologia.

Bolonha (1088), Oxford (1096), Paris (1170), Cambridge (1209), Coimbra (1288) e Heidelberg (1386) se mostraram como grandes centros da Teologia. Estas utilizavam um ensino escolástico baseados no *trivium* e no *quadrivium*.

O historiador medievalista americano Charles Homer Haskins, afirma que “apesar das grandes diferenças, permanece o fato de que a universidade do século XX é a descendente direta das universidades medievais de Paris e Bolonha.” (2015, I. 214).

Isto se deve exatamente pela “organização fundamental” e pela “continuidade histórica ininterrupta”.

Bolonha, também por sua localização geográfica, se destacou no desenvolvimento do ensino superior, pois além de ser extraordinária com a releitura do Direito Romano⁵³, ainda era multiforme, ou seja, trabalhava com mais de uma ciência.

Não foram somente estas três características que fariam da *Università di Bologna* notável no estudo das universidades. A presença de grandes mestres fez desta cidade do norte da Itália conhecida em todo o mundo ocidental.

De algum tempo antes de 1100, ficamos sabendo de um professor chamado Pepo, ‘a luz brilhante e resplandecente de Bolonha’; e até 1119 nos defrontamos com a expressa *Bolonha Docta*.

Em Bolonha, assim como em Paris, um grande professor está situado no início do desenvolvimento universitário. O professor do qual Bolonha recebeu a sua reputação foi Irnério, talvez o mais famoso entre todos os grandes professores de direito na Idade Média. O que ele escreveu e ensinou exatamente ainda é uma matéria debatida pelos estudiosos, mas parece que estabeleceu o método de glosar os textos jurídicos baseando-se num amplo uso de todo o Corpus Juris, algo que contrastava com os resumos mais pobres dos séculos anteriores, e assim separou por completo o direito romano da retórica e o estabeleceu firmemente como tema de estudo profissional.

Em seguida, por volta de 1140, Graciano, um monge de São Félix, redigiu o *Decretum*, um texto que se tornou padrão em direito canônico, e, separado da teologia, passou a constituir um assunto distinto de estudo superior. Assim, a primazia de Bolonha como uma escola de direito estava inteiramente assegurada. (HASKINS, 2015, I. 295)

As primeiras faculdades de Direito (Bolonha) e de Medicina (Salerno) surgiram na Itália neste período, “tratava-se de escolas particulares, funcionando de maneira autônoma, sob a única responsabilidade do mestre que firmava contrato com seus ouvintes”. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 15)

Salerno (1077) e Montpellier (1220) influenciaram sobremaneira a Medicina. E Bolonha, “já no início de 1100, apresenta indicações precisas de sua vocação para tornar-se centro de estudo de direito [...que graças as ilações de] Irnério (1050 –

⁵³ Desde o século V, com as invasões germânicas, o direito romano não teve a influência que outrora possuía, mantendo-se somente como norma consuetudinária e durante cinco séculos o Digesto simplesmente some, permanecendo somente dois manuscritos.

1130), preparou um cuidadoso estudo do *Corpus juris civilis* de Justiniano.” (CAMBI, 1999, p. 184)

Cambi ainda afirma que “o *studium* bolonhês foi especializado só no direito canônico e civil – *in utroque jure*”, jamais teve faculdade de teologia e a medicina foi introduzida tardiamente.

As universidades, portanto, teriam sua origem pela oferta de um professor que se dispunha para ofertar o ensino superior e de alunos que vinham em busca do conhecimento.

Uma classe de estudantes aparecera, expressando-se por meio de correspondência e de poesia, e até 1158 tornara-se suficientemente importante na Itália para que o imperador Frederico Barba-Ruiva lhe outorgasse direitos e privilégios, embora nenhuma cidade ou universidade específicas sejam mencionadas. A esta altura, Bolonha transformara-se numa cidade frequentada por algumas centenas de estudantes, não apenas vindas da Itália, mas também de além-Alpes. Longe de seus lares e indefesos, eles se uniram em busca de proteção e assistência mútuas, e essa organização de estudantes estrangeiros, ou ultramontanos, foi o início da universidade. Nessa associação, ao que parece, eles seguiram o exemplo das guildas que já eram comuns nas cidades da Itália. Com efeito, a palavra universidade originalmente significava esse grupo ou corporação em geral, e foi apenas depois de algum tempo que passou a referir-se especificamente às guildas de mestres e estudantes, *universitas societas magistrorum discipulorumque*.

Historicamente, a palavra universidade não tem nenhuma ligação com o universo ou a universalidade da educação; indica apenas a totalidade de um grupo, seja de barbeiros, de carpinteiros ou de estudantes, não fazia diferença. Os estudantes de Bolonha inicialmente organizaram a universidade como uma forma de proteção contra a população urbana, já que os preços dos quartos e das mercadorias indispensáveis aumentaram com a multidão de inquilinos e consumidores, e o estudante individual estava desamparado contra essa exploração. Unidos, os estudantes podiam impor as suas condições à cidade valendo-se da ameaça de abandoná-la juntos, isto é, por meio de uma secessão. (HASKINS, 2015, l. 305-313)

Com o aumento da procura, começou a se mostrar necessário o aumento dos preços cobrados pelos mestres, dos alugueres cobrados na cidade, do acesso aos materiais de estudo. Nesta conjuntura, o grupamento de estudantes se mobilizou para exigir um preço certo, uma dedicação de horário, certeza das aulas e regularidade do ensino por parte dos mestres⁵⁴.

⁵⁴ “Vitoriosos sobre os habitantes da cidade, os estudantes viraram-se contra os seus ‘outros inimigos, os professores’. Nesse caso, a ameaça era um boicote coletivo, e como a princípio os mestres viviam exclusivamente dos pagamentos de seus alunos, essa ameaça era igualmente eficaz. Os professores foram obrigados a viver de acordo com um minucioso conjunto de regulamentos que asseguravam o valor do dinheiro pago por cada estudante.

Nos primeiros estatutos (1317), lemos que um professor não podia se ausentar nem mesmo por um único dia se não tivesse autorização, e caso desejasse deixar a cidade, ele tinha que fazer um depósito como garantia de seu retorno. Se não conseguisse uma audiência de cinco alunos para uma preleção

Ou seja, a universidade surgiu de uma necessidade de regulação de atividades por força de exigências dos alunos.

Com a proliferação desenfreada dos mestres, o aumento de alugueres, o alto custo para se emprestar livros, os alunos precisaram se defender. Estes alunos se agruparam em *universitas*, com estrutura semelhante aos sindicatos profissionais atuais.

Conforme Cambi (1999, p. 184) “o reconhecimento da *universitas* (ou corporação estudantil) bolonhesa ocorreu em 1158 por parte de Frederico Barba-Ruiva, que estimulou os estudantes a solicitar e obter da cidade várias ‘concessões de direito de alojamento’ e ‘isenções de taxas’”.

Tal como os estudantes, os mestres também se reuniram para pleitear seus direitos e até mesmo evitar o desenfreado crescimento de um ensino superior deficiente⁵⁵, criando assim a primeira forma de grau acadêmico: a *licencia docendi*, um certificado que expressava a licença para ensinar, regulando então a profissão do professor. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 14)

A Universidade de Medicina de Salerno⁵⁶ se mostra como uma exceção a esta regra, eis que, ao que tudo indica, a primeira organização se dá em 1231, quando Frederico II⁵⁷ promove ato de regulamentação e uniformização dos graus acadêmicos.

Haskins (2015) afirma que a Universidade de Salerno “não influenciou a evolução das instituições universitárias”.

Há de se destacar entre as universidades medievais a *Université de Paris*, que mesmo não se sabendo ao certo quando se formou, tem-se a certeza que decorreu da escola da Catedral de Notre Dame.

regular, ele era multado como se estivesse ausente — certamente seria uma aula muito inferior à que não conseguisse cinco ouvintes!” (HASKINS, 2015, l. 323-326)

⁵⁵ Excluídos das “universidades” de estudantes, os professores também formaram uma guilda ou “colégio”, e passaram a exigir para a sua admissão certas competências específicas que eram testadas por meio de exames, de modo que nenhum estudante poderia ingressar a menos que obtivesse o consentimento da guilda. (HASKINS, 2015, l. 340)

⁵⁶ Desde a metade do século XI, Salerno, próximo a Nápoles, se destacou como o centro médico mais famoso da Europa, tendo sido denominada como *Hippocratica Civitas* em referência ao greco Hipócrates, enaltecido como o “pai da medicina”. A *Schola Medica Salernitana* adotou as obras de Hipócrates, Galeno, Dioscórides, Tratados medicinais árabes e outros escritos traduzidos da biblioteca de Montecassino. Por ser única no conjunto de conhecimento trazidos da Europa, Ásia e África, havia destaque eminente de seus alunos.

⁵⁷ Frederico II foi o Imperador Romano-Germânico e Rei da Itália, instituiu o Édito de Melfi em 1240, obrigando que o exercício da medicina em seus territórios só seria possível para aqueles que tivessem realizado curso superior de medicina em Salerno.

Por cinco anos, entre 1113 e 1118, Pedro Abelardo se mostrou com um dos mais proeminentes professores da escola Catedral de Paris, atraindo alunos de toda a Europa. Foi responsável por uma identidade cultural e de liberdade para os estudantes. Aliada à sua grande erudição, revolucionou a educação, lançando as bases da escolástica e colocando a dialética como centro da verdade (CAMBI, 1999, p. 183-184). Sua história particular, contudo, culminou em sua castração e em condenações perante a Igreja Católica.

Como a escola de Notre Dame não mais tinha condições de abrigar tantos alunos, foi concedida autorização para que mestres particulares, sozinhos ou em grupos, abrissem unidades de ensino ao redor de Notre Dame.

Diferente de Bolonha que era uma universidade de alunos, Paris era uma corporação, ou seja, uma universidade de mestres.

A autorização do ensino advinha da Igreja, sendo o bispo responsável pela nomeação dos professores. Outra figura relevante neste momento era o chanceler, um secretário nomeado pelo bispo para o controle do ensino.

Este chanceler foi denominado de Rector, reitor ou diretor, adquiriu a mesma designação dos sacerdotes que gerenciavam os seminários e catedrais e era responsável por regulamentar as atividades de ensino em sua diocese e ao qual foi repassado à função de emitir as licenças para professores.

Como naquela época e, como visto acima, em Bolonha, o título emitido pelas universidades era a *licenci docendi*, concedida por este Rector após uma avaliação realizada pelos mestres daquela área, o que garantia a segurança na qualidade do ensino e o poder na outorga do título, além é claro, de uma reserva de mercado.

Em 1231, após uma paralisação de aulas de dois anos em resposta a eventos de agressão entre os cidadãos e os alunos, o Papa Gregório IX estabeleceu a Bula *Parens Scientiarum*, concedendo imunidade civil aos estudantes e conferindo à universidade um governo autônomo. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 17)

A Igreja apoiava a dignidade dos professores a receber um salário justo, até mesmo porque, a maioria dos professores era ligado à Igreja.

Evento importante foi o retorno, em 1269, de Tomás de Aquino para ser regente mestre na Universidade de Paris, onde tinha sido aluno e professor, posto que permaneceu até 1272. Aliada à sua grande erudição, revolucionou a educação, lançando as bases da escolástica e colocando a dialética como centro da verdade. (CAMBI, 1999, p. 183-184)

Este retorno de Tomás de Aquino se deu exatamente para tentar frear o aristotelismo radical baseado nos ensinamentos de Averroes, que afrontavam a Igreja Católica. O prestígio de Tomás de Aquino permitia à Igreja rebater as afrontas das interpretações de Averroes, pois “o que é verdadeiro em teologia pode ser falso em filosofia”. (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001, p. 21)

A *Université de Paris* possuía quatro faculdades: Artes, Direito Canônico, Medicina e Teologia. Os alunos eram agrupados em quatro grupos: os franceses (povos latinos), os normandos (picardos e Países Baixos), os ingleses (advindos da Inglaterra e Alemanha) e aqueles advindos do norte e do leste da Europa.

Foi desta divisão que também surgiu o bairro parisiense *Quartier Latin* em Paris. Nas redondezas da Universidade de Sorbonne os estudantes se comunicavam em latim. Aquela Universidade de Paris da Baixa Idade Média foi dividida em 13 unidades autônomas em 1970, que são mantidas pelo estado francês.

É também em Paris que surge o Colégio, uma derivação do *hosptium* (hospício), um local onde se concedia abrigo e alimentação aos estudantes pobres, mantido por doações ou dotações.

Na verdade, os “custos e a duração dos estudos, por outro lado, eram suficientes para afastar a grande massa populacional. Os ‘estudantes pobres’ – aliás, o significado social da expressão é ambíguo – eram sempre minoritários”. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 28)

Da reunião dos estudantes e da estrutura concedida, tornaram-se locais de difusão do conhecimento, chegando a serem contadas 68 unidades em Paris até o ano de 1500.

Franco Cambi (1999, p. 183), todavia, afirma que os colégios advêm do agrupamento estudantil em nações, “segundo a práxis bolonhesa: francesa, normanda, picarda e inglesa”.

Diante da própria história de Paris, da estrutura organizacional das universidades, do controle da Igreja e de ser o conhecimento “do momento”, a principal faculdade de Paris era a de Teologia⁵⁸, tanto que era chamada de “*Madame la haute Science*”.

⁵⁸ “Os italianos têm o papado, os alemães têm o império e os franceses têm a ciência”, circulava o velho ditado;” (HASKINS, 2015, l. 289),

A Universidade de Paris lançou as bases para a criação das universidades do norte, criadas na sua esteira Oxford, Cambridge e as universidades alemãs.

A Universidade de Heidelberg, fundada em 1386, é a mais antiga universidade da Alemanha ainda em funcionamento, quando fundada era especializada em leis do Sacro Império, serviu de modelo para as universidades americanas, instituiu em seus atos que seguiria as mesmas diretivas da Universidade de Paris. (AMÉRICO, 1981, p. 43)

Oxford teve seu desenvolvimento em 1167, principalmente pelos atos do rei Henrique II, que proibiu os estudantes ingleses de irem para a Universidade de Paris. Em 1209, após dois alunos de Oxford serem acusados e estupro e serem assassinados pelos habitantes da cidade, assustados com a violência, outro grupo de alunos fugiu para Cambridge e lá formaram uma nova universidade com as mesmas diretivas da Universidade de Paris.

Fato é que até 1820 Oxford e Cambridge eram as únicas duas universidades da Inglaterra, pois a criação de novas instituições foi proibida pela Coroa a pedido delas. Diante disto houve uma proliferação dos colégios, que deram as vezes a difusão do ensino superior na Inglaterra.

Muitas tradições universitárias da Idade Média ainda podem ser observadas nos dias de hoje, tais como a entrega do anel de graduação, o beijo da paz, os trajes acadêmicos cotidianamente utilizados como em Oxford, Cambridge e Coimbra.

A forma de administração das universidades permanece a mesma por setecentos anos, sendo indiscutível que nenhuma outra forma de governo no mundo sobreviveu por tanto tempo. (HASKINS, 2015, l. 537).

Foi graças as universidades medievais que isenções fiscais na compra de livros foram concedidas como privilégio. Vale salientar que os livros ficavam nas universidades e eram alugados aos alunos e a compra dos mesmos era praticamente impossível, resguardando assim os altos preços e a impossibilidade de retirada da cidade destes livros, evitando que fossem extraviados.

Também é desta época a obrigatoriedade de os professores fornecer uma cópia de suas preleções aos livreiros.

O tempo dedicado aos estudos hoje também é uma herança das universidades medievais, sendo de cinco a sete anos para a conclusão do bacharelado, o qual era obtido após o *determinatio*, uma espécie de debate; após mais dois anos o título de *magister*, com a concessão da *licentia* conferida pelo chanceler e seis meses depois

o *licentiatus*, através de uma cerimônia obtinha o título de *magister* pleno, para todos os efeitos. (CAMBI, 1999, p. 183)

A Europa, no final da Idade Média, contava com cerca de oitenta universidades, espalhadas por todo o continente, conforme se ilustra na figura abaixo:

Figura 5 – Universidades europeias no século XV



Fonte: (CHARLE; VERGER, 1996, p. 10)

A Idade Média foi responsável pelas grandes peregrinações de povos, desde os romanos, os germânicos, os francos até as Cruzadas para a Terra Santa.

Na Idade Média a universidade ocupou lugar de prestígio entre os três pilares edificantes do Estado: o *Imperium*, o *Sacerdotium* e o *Studium*. (SUCUPIRA, 1972, p. 8)

Idiomas, culturas, inventos e pessoas circularam por grandes extensões de terra, circundando os conhecimentos entre povos e tornando o terreno fértil para Idade Moderna que viria com grandes avanços para a sociedade e para as universidades.

Será na Idade Moderna que os grandes pensadores irão rever os ideais do ensino superior, lançando as bases para o que hoje se conhece como universidade.

1.1.2.1 Graus universitários

Com o surgimento da universidade na Baixa Idade Média, também surgiram os títulos universitários. Na Antiguidade e na Alta Idade Média o estudo superior era destinado especificamente a preparar os herdeiros da nobreza para assumir responsabilidades dentro dos reinos e impérios. As principais lições se davam com a arte da guerra, utilização de armas, geografia e política. Para alguns poucos também era destinado o estudo das ciências da natureza, da física, hoje conhecida como medicina.

Na Baixa Idade Média, mais pessoas começaram a procurar o ensino superior. Nobres, burguesia e pessoas interessadas nos altos conhecimentos. Alguns destes indivíduos letrados tinham como única finalidade a obtenção de saberes desinteressados, o que se denominava de erudição. Estima-se que “no início do século XV [...] a universidade de Paris devia ainda reunir por volta de quatro mil estudantes”, Oxford “aproximadamente mil e setecentos” e Cambridge “atendia mil e trezentos estudantes”. (VERGER, 1999, p. 94)

Jacques Verger (1999, p. 16) explica como foi complicado achar um termo que realmente espelha-se estes eruditos, grupo de notórios indivíduos que dominavam em certo nível determinando conhecimento e que reivindicavam competências do conhecimento adquirido. Denominou-os de homens do saber ou “*gens de savoir*” até que um termo mais específico viesse a lhes aproveitar. Na Idade Moderna seriam denominados de catedráticos.

A erudição baseada na busca do saber era concentrada dentro dos mosteiros, das igrejas e das abadias (1999, p. 145). A educação filosófica e religiosa sempre acompanhou os eruditos nesta época. Por estes motivos, a Igreja Católica tornou-se a grande detentora dos grandes nomes das ciências da Idade Média.

Desde esta época, a Igreja Católica tentou manter a perpetuação do poder, aliando-se ao positivismo e entendendo que as universidades nada teriam a acrescentar com o conhecimento puro. As universidades, diante da referência à ciência e do questionamento as verdades da vida, tornaram-se um empecilho a prática da fé católica.

Tais escolas vinham se organizando já no século VI, na França e na Inglaterra, para formar o clero secular, e se instalavam junto à catedral (a igreja em que o bispo tem seu trono ou cathedra), mas, ao que parece, com pouco sucesso. Foi o papa Eugênio II quem, depois, em 826, emitiu um

decreto sublinhando o dever para os bispos de 'investir mestres e docentes que ensinem com assiduidade estudos gramaticais e princípios das artes liberais' a jovens sacerdotes ou aspirantes. (CAMBI, 1999, p. 159).

A Igreja Católica, tentando evitar concorrência com uma instituição sem vinculações religiosas, ainda na França do século XII, tomou a si a responsabilidade de autorizar o exercício da docência. Surge então o primeiro título universitário reconhecido, pois somente poderia ser professor aquele que fosse concedida a *licencia docendi*.

Esta declaração e consequente licença para ensinar, passa a ser exclusividade da Igreja Católica na Baixa Idade Média, que através do Chanceler, deferia a concessão dos títulos que habilitavam o exercício profissional do Direito, da Medicina e da Teologia.

Desta estrutura educacional de ensino superior surgem os bacharéis, os mestres doutores e os mestres licenciados,. (DAROS, 2010, p. 319)

Os bacharéis estariam logo acima dos alunos na escala de hierarquia do ensino superior universitário nesta época, tendo obtido o grau após cinco ou sete anos de estudo e através de um debate, demonstrado seu conhecimento.

Os bacharéis poderiam atuar nas atividades profissionais como notários, servidores públicos, escribas, secretários, mas não poderiam dar aulas, estando nas universidades como meros auxiliares dos mestres, anotando as interpretações e as discussões feitas pela classe.

Kant chama a atenção para o que se denota de submissão do egresso a sua *alma mater*, que mais tarde veio a redundar nas Corporações de Ofício e nos Conselhos de Classe profissional.

Não foi infausta a inspiração de quem primeiro concebeu a ideia e a propôs à realização pública de tratar todo o conjunto do saber (em rigor das cabeças a ele votadas) por assim dizer de modo industrial em que, graças à divisão do trabalho, se nomeariam tantos mestres públicos, professores, quantos os ramos das ciências; seriam eles como que os seus depositários, formariam em conjunto uma espécie de entidade colectiva erudita, chamada universidade (ou escola superior), que teria a sua autonomia (pois só eruditos podem, enquanto tais, julgar eruditos); por conseguinte, a universidade, graças às suas Faculdades (pequenas sociedades diferentes, segundo a diversidade dos principais ramos da erudição em que se dividem os doutos universitários), é autorizada quer a admitir os alunos das escolas inferiores que a ela aspiram, quer a fornecer mestres livres (que não constituem membros seus), chamados doutores, após exame prévio e por poder próprio, com uma categoria universalmente reconhecida (para lhes conferir um grau), i.e., os criar. (KANT, 2008, p. 27)

Após um período de um ou dois anos, estes bacharéis recebiam o título de mestre e após seis meses e defesa de uma *thesis* inovadora obtinham o título de mestre pleno, o que podemos aproximar na figura atual do mestre-doutor. Adquiriam a confiança com base em “*una premisa, aceptada como evidente o indemostrable, comienza a sacar conclusiones que terminan con la solución del problema bajo el rigor de la lógica magistralmente dominada y aplicada al caso presentado*”. (DAROS, 2010, p. 319)

Os mestres eram os professores que faziam parte da corporação de ofício dos professores, adquirindo assim, direitos e garantias da profissão

O título de Mestre, peculiar às universidades americanas e britânicas tem sua origem, como grau acadêmico na Universidade Medieval. Com efeito, na Idade Média chamavam-se Mestres todos os licenciados que faziam parte da corporação dos professores em todas as Faculdades, com exceção da Faculdade de Direito (Decreto ou Civil) onde os professores se intitulavam doutores. O licenciado adquiria o título de Mestre no ato solene da *inceptio*, pelo qual era recebido na corporação dos mestres com todos os direitos e privilégios. (CAPES, 1965, p. 5)

Diante do notório saber e do reconhecimento da sociedade, os eruditos devidamente certificados passaram a ostentar o título de “doutor”, ainda, que naquela época não se tratava de uma pós-graduação devidamente regulamentada.

A historicidade relatada por Kant, considera que o título de “doutor” lhes concedia a possibilidade de exercer a atividade de “mestres livres”. Este título era conferido aos egressos como categoria universalmente reconhecida, pois não participavam como professores da *alma mater*.

Na verdade, na universidade medieval “os três títulos, mestre, doutor e professor eram absolutamente sinônimos”. (CAPES, 1965, p. 5)

Mas o termo doutor é muito mais antigo que a Idade Média. Ainda no início do Cristianismo, a Bíblia já denomina de Doutor da Lei, professor da Lei ou escriba, aqueles que debatiam ou ensinavam os textos sagrados.

O capítulo 11, versículo 52, do Evangelho de Lucas, explica que a ciência seria a base dos doutores da lei: “Ai de vós, doutores da lei, porque tomastes a chave da ciência! Vós mesmos não entrastes e impedistes os que queriam entrar”.

A origem etimológica da palavra doutor é encontrada no latim: “*doctorem*” do verbo “*doceo*”, ensinar, professor e do adjetivo “*doctus*”, instruído, culto.

Tornou-se hábito no Brasil Colônia, os filhos dos nobres estudarem na Europa, pois não havia aqui faculdades. Como forma de destaque e respeito ao seu retorno,

diante da pequena quantidade de indivíduos com ensino superior, a comunidade lhes chamava de “doutor”.

No Brasil Império “a expressão bacharel nessa época tinha valor equivalente a um título de nobreza, pois servia para marcar uma posição social, mais do que designar alguém com formação superior”. (Brasil 500 anos: 1877-1892, 1999, p. 520)

Ainda no Brasil Império, a legislação, que criou os cursos jurídicos de Olinda e São Paulo, dispunha que aqueles que “freqüentarem os cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvação, conseguirão o gráo de Bachareis formados. Haverá tambem o grão de Doutor, que será conferido áquelles que se habilitarem som os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e sò os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes” (BRASIL, 1827, Art. 9º, grifo nosso).

As vantagens do conhecimento, a pouca concorrência e o grande índice de analfabetismo, gerou aos eruditos um pedantismo qualificado, através de uma ostentação da cultura quem nem sempre refletia a realidade intelectual destes homens do saber.

Situação corriqueira ainda nos dias atuais, foi muito comum no início do século XX, daqueles bacharéis que “se achavam no direito de ostentar o título de ‘doutor’, palavra mágica que franqueava o acesso aos salões das grandes famílias e proporcionava casamentos com moças ricas” (Brasil 500 anos: 1877-1892, 1999, p. 520) em muitos casos, sequer tinham passado por alguma faculdade.

1.1.3 Universidades Modernas

A Idade Moderna, entre 1453 e 1789, foi um período revolucionário para o mundo, mas não o foi para o ensino superior. De todos os avanços culturais, a globalização certamente foi a mais importante. As grandes navegações encurtaram os caminhos e aproximaram sociedades que sequer eram conhecidas.

A descoberta das Américas em 1492, o Renascimento, o Iluminismo, era muito conhecimento com a necessidade de ser sistematizado em forma de ciência, mas havia uma repressão por parte da Igreja.

Com o Iluminismo a Europa inclui a Filosofia, designada por Kant como Faculdade Inferior, eis que orientadas pelo interesse da ciência, gozando de liberdade, podendo “lidar com as suas proposições como lhe aprouver”. (KANT, 2008, p. 29)

Kant explica que as “as Faculdades superiores contam-se somente aquelas em cujas doutrinas o governo está interessado”, ou seja, o Direito, a Medicina e a Teologia, pois, “o que mais interessa ao governo é o meio de ele manter a mais forte e duradoura influência sobre o povo”. (KANT, 2008, p. 29)

Optar pelo exercício numa atividade de uma Faculdade superior é “ao tomar posse do seu cargo, concordar com isso mediante um contrato com o governo”. (KANT, 2008, p. 30)

Quando da descoberta das Américas, a maioria dos países europeus já possuíam universidades. Charle e Verge (1996, p. 50) expõe que a “maior característica da época, entretanto, diz respeito ao final da verdadeira *peregrinatio acadêmica* e à nacionalização ou mesmo à regionalização” do ensino superior.

Com o Novo Mundo, o ensino superior se expandiu para o além-mar.

A Coroa Hispânica demonstrava interesses de colonização e por este motivo instituiu o ensino superior em suas colônias como forma de dominação.

No Peru foi instalada em Lima, em 12 de maio de 1551, a Universidad Nacional Mayor de San Marcos, que até hoje está em funcionamento contínuo e, em 21 de setembro de 1551 era fundada a Pontificia Universidad do México na Cidade do México, fechada em 1865 e reaberta em 1910 como Universidad Nacional Autónoma do México.

Vale salientar que a Universidad Santo Tomás de Aquino na Ilha de Hispaniola, atualmente República Dominicana, mesmo tendo sido fundada extraoficialmente em

1538 pelo Papa Paulo III através bula *In Apostolatus Culmine*, só foi oficializada por decreto real espanhol em 1558. (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007, p. 1781)

A Argentina só viu sua primeira universidade em 1613, com a fundação pelo também governo hispânico, seguida em 1624 pela Universidade Maior Real e Pontifícia San Francisco Xavier de Chuquisaca na Bolívia.

Em 08 de setembro de 1636, a Inglaterra realiza nos Estados Unidos a fundação de sua primeira instituição de ensino superior, a New College, que em 1638, recebe uma generosa contribuição por determinação em testamento do pastor John Harvard no importe de 800 libras esterlinas e uma biblioteca com sua coleção de literatura clássica e teológica de mais de 400 volumes. Em homenagem a este benfeitor, em 1639 tem seu nome mudado para Harvard College e em 1780 é intitulada de Harvard University.

Charle e Verger (1996, p. 45) informam que “uma das características mais importantes da evolução institucional das universidades na época moderna é o controle cada vez mais estrito sobre elas pelos poderes políticos”, ou seja, diminuía-se a autonomia universitária conquistada.

As universidades medievais tinham três funções distintas: o objetivo estimular o conhecimento geral, realizar pesquisas que poderiam levar ao desenvolvimento da sociedade e formar os profissionais, principalmente daquelas profissões, ditas liberais ou imperiais (Direito, Medicina e Teologia).

Durante Idade Moderna a universidade passou por uma crise de identidade, em 1636 na Inglaterra e em 1679 na França, principalmente diante de sua submissão à Igreja.

Trata-se de um período em que os holofotes não estavam voltados para as universidades, “que não parecem mais desempenhar o papel de focos culturais criadores” (CHARLE; VERGER, 1996, p. 41). As universidades medievais apresentaram no final do século XV um “desnível crescente entre os ensinamentos universitários e as expectativas sociais” (CHARLE; VERGER, 1996, p. 40), o que influenciaria na história das universidades da época moderna e sua consequente necessidade de transformações.

Nem todos os ofícios no século XVIII tinham as mesmas necessidades de conhecimentos gerais, como bem colocado por Denis Diderot (2000, p. 279) ao referenciar esta análise:

As profissões não exigem todas a mesma porção de conhecimentos primitivos ou elementares que formam a longa corrente do curso completo dos estudos de uma universidade. Eles são mesmos necessários ao trabalhador braçal ou por jornada do que ao manufatureiro do que ao comerciante; menos ao comerciante do que ao militar; menos ao militar do que ao magistrado ou ao eclesiástico; menos a estes do que ao homem público. (DIDEROT, 2000, p. 279)

A universidade da Idade Moderna necessitava ser reformada, como se pregava na época: “*universitas semper reformanda*”. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 57)

Reconhecia-se uma certa incompetência da universidade para que o aluno completasse seus estudos e saísse ao mercado mais bem preparado, o que fez os colégios técnicos a ganharem muito valor no final da Idade Moderna.

Discutia-se que a universidade estaria realizando ensinamentos ultrapassados, baseados na filosofia de Aristóteles, na Teologia de Lombardo, no *Corpus Juris Civilis* romano e na medicina de Hipócrates e Galeno. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 58)

Enquanto Harvey, Descartes e Newton já tinham enunciados inúmeras mudanças nas Ciências; Grotius e Pufendorf no Direito e inúmeros outros estudos nos outros ramos renovavam o saber.

Com o livro impresso, a informação chegava mais rápida, o que diminuía o tempo dos estudos, tanto que em 1682, a França começou a outorgar licença aos alunos de Direito com mais de 24 anos que frequentassem seis meses de cursos e lograssem êxito nos exames. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 60)

René Descartes, Denis Diderot, Francis Bacon todos graduados pela Universidade de Paris, Isaac Newton da Universidade de Cambridge, John Locke de Oxford, David Hume, da Universidade de Edimburgo, Montesquieu da Universidade de Bordeaux, Adam Smith da Universidade de Glasgow e de Oxford, Immanuel Kant da Universidade de Königsberg, Alexander von Humboldt da Universidade de Freiberg e seu irmão Universidade de Göttingen, e muitas outras mentes brilhantes se sobressaíam, mas o nome de suas universidades sequer era mencionado ou algum crédito era a elas indicado.

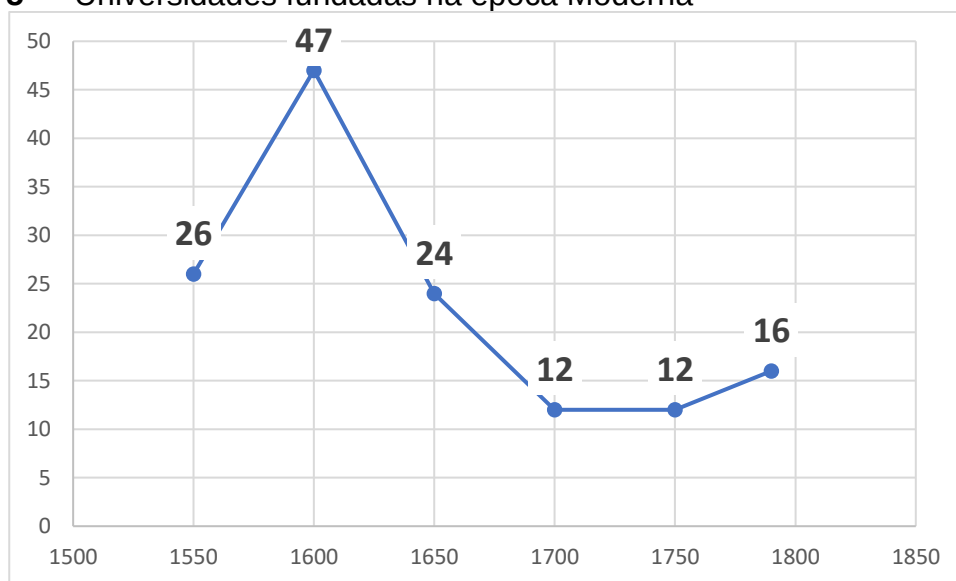
A maioria das obras produzidas, mesmo tendo eles passado e até lecionado nas melhores instituições de ensino superior da época, foram produzidas fora do ambiente acadêmico e, por este motivo, não foram creditadas às suas *alma mater*.

O brilhantismo dos renascentistas e dos iluministas ofuscou seriamente a existência das universidades modernas.

Tanto que muitas cidades importantes como Londres, Madri, Milão, Berlim, Amsterdã, San Petersburgo não se preocuparam em instituir universidades, seja por desconfiança dos governos ou das elites burguesas, ou mesmo por não lhes imputar valor considerável diante dos altos custos de instalação e manutenção.

Durante os séculos XVI e XVIII, o número de universidades ativas foi de 60 instituições em 1500 para 143 em 1790, sendo que 50 delas fracassaram e fecharam suas portas. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 41)

Gráfico 5 – Universidades fundadas na época Moderna



Fonte: O autor, compilado de Charle e Verger (1996, p. 41)

Mesmo com todos os defeitos, a universidade da era moderna substituiu a “universidade escolástica [... pela] universidade clássica, com os estudos das literaturas greco-latinas, de matemática e filosofia (compreendendo ciência) e da história” (TEIXEIRA, 1989, p. 89). Oxford e Cambridge são os maiores exemplos destas mudanças.

Outra grande inovação foi a introdução dos estudos históricos “pela primeira vez em 1736 na Universidade Gottingen, na Alemanha”. (TEIXEIRA, 1989, p. 90)

A Revolução Francesa derrubou a universidade representativa da monarquia e da aristocracia, o que explica também a resistência do Brasil em instituir universidades ainda no Império. Tanto isto é verdade que nesta reforma, as universidades não aparecem como centros de estudos que outrora existiam, e os cursos técnicos foram supervalorizados.

Seguindo o Império francês, as necessidades da Revolução Industrial e a supervalorização do conhecimento técnico, com a diminuição da preocupação com a excelência do conhecimento superior, houve uma estagnação óbvia das universidades, o que aflorou em necessidades de reforma e criação de modelos para superar a crise do ensino superior.

A nova universidade contemporânea tinha que ser diferente, tinha que trazer algo de novo e por este motivo os modelos alemão e francês se enalteceram nesta crise de identidade.

1.1.3.1 O Brasil e os Jesuítas

Foi na Idade Moderna que o Brasil foi descoberto, mas não foi nesta época que as universidades seriam instaladas no Brasil. Portugal não pretendia colonizar o Brasil como a Coroa Espanhola teria feito em outros lugares da América Latina

O Brasil, diante do pouco interesse da Coroa Portuguesa, que via as terras tupiniquins somente como uma feitoria comercial⁵⁹, foi um dos últimos países da América Latina a se preocupar com a instalação do ensino superior e muito menos se divagava sobre a instalação de uma universidade.

A história do Brasil e a falta de importância de instalação do ensino superior na província por Portugal, não remete a uma preocupação específica com a criação de uma universidade, pois, “fazia parte da política portuguesa a concentração dos estudos universitários no Reino”. (SANTOS, 1980, p. 13)

Diante da falta de universidades reconhecidas no Brasil para o exercício das profissões imperiais/liberais, aqueles brasileiros mais abastados financeiramente dirigiam-se para Portugal ou outros países da Europa para os ensinamentos terciários.

Os brasileiros de mais recursos iam estudar em Portugal. Do início da colonização até o ano de 1800, 2122 brasileiros foram ter à Universidade de Coimbra: 2 em 1577, 76 de 1601 a 1650, 278 de 1651 a 1700, 759 de 1701 a 1750 e 994 de 1751 a 1800. Já no século XVIII alguns brasileiros também se dirigiram a outras universidades europeias, sobretudo as de Montpellier e Edimburgo. No século XIX, com a Independência do Brasil, houve uma maior aproximação com outros países e a criação de cursos superiores no país; por essas razões a ida de brasileiros para estudar em Coimbra decresceu vertiginosamente. (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007, p. 1782)

⁵⁹ Entenda-se como entreposto comercial.

A Universidade de Coimbra ditava as regras para reconhecimento de qualquer curso de ensino superior mesmo em terras portuguesas e não admitia a instalação de cursos nas províncias portuguesas.

O que se tentava evitar era a perda do controle cultural e submissão da elite pensante às normas religiosas que imperavam em Portugal.

Todos estes elementos não proporcionavam ao Brasil Colônia uma perspectiva, mesmo que longínqua da admissão de um curso superior. Enquanto as colônias espanholas já possuíam universidades em plena atividade, o Brasil não tinha sequer aspirações.

O atraso na implantação da universidade no Brasil não correspondeu à incapacidade de a Coroa de Portugal organizá-la e desenvolvê-la. Foi fruto de política que julgava suficiente, para o processo colonizatório e exploratório do Brasil, a formação de quadros nas universidades portuguesas e o controle cultural exercido pelas ordens religiosas. (MACEDO, 1989, p. 19)

O Brasil Colônia apresenta três referências para o ensino superior: os jesuítas, o Marquês de Pombal e Dom João VI.

Quando da descoberta, muitos portugueses foram enviados para o Brasil, mesmo que temporariamente, com promessas de que iriam poder retornar à Portugal e desenvolver sua vida com as fortunas adquiridas. Mas, e suas famílias ficariam à mercê da ignorância? Emerge então a solução dada pela Igreja Católica:

Em 1534, Inácio de Loyola e outros colegas egressos da Universidade de Paris, fundam a Companhia de Jesus, ordem religiosa com fins missionários e colegiais. Em 1540, O papa Paulo III, através da bula *Regimini militantis Ecclesiae*, reconhece a nova ordem como integrante da Igreja e determina como responsável pela educação religiosa e combate à Reforma Protestante de Lutero nas colônias. (LEITE, 2015, p. 100-101)

Em 1549, os jesuítas vieram para o Brasil num pequeno grupo de seis homens, acompanhando o governador-geral Tomé de Souza e liderados por Manoel da Nóbrega. Sua função inicial era proporcionar a educação aos filhos da elite econômica portuguesa que estava instalada na colônia brasileira. Pode-se dizer que esta seria uma forma embrionária de política educacional para o Brasil.

O trabalho de educação religiosa era muito maior que o esperado, precisando de mão de obra muito mais numerosa. Era necessário formar novos jesuítas para fazer frente às necessidades brasileiras. Junto com a evangelização, foram instaladas

escolas e também alguns graus acadêmicos, “quanto ao ensino superior, não chegaram os jesuítas a implantá-lo no Brasil” (SANTOS, 1980, p. 13).

Em 1572, iniciou no Colégio da Bahia o primeiro curso com viés de ensino superior em Filosofia, que chegou a conceder graus de bacharel, licenciado e mestre em artes. Onde os jesuítas “instalavam seus colégios passaram a trabalhar o Curso de Filosofia”. (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007, p. 1781)

Tais cursos tinham como finalidade principalmente a formação de clérigos, motivo pelo qual sequer são citados como ensino superior no Brasil. A Filosofia, pertencente a Faculdade de Artes, era a principal disciplina e tinha como “intenção dos colégios propalar aquela filosofia de Aristóteles conforme com a teologia de Tomás de Aquino”. (LEITE, 2015, p. 103)

Foi pela experiência jesuítica que o Brasil experimentou a universidade escolástica, baseada na leitura (*lectio*) e na explicação e nos comentários do mestre, posteriormente deveriam estar os estudantes aptos a desenvolver entendimentos sobre o estudo repassado. A escolástica não tinha a finalidade de propiciar a investigação científica, somente transmitir conhecimentos.

O Brasil tem experiência da universidade escolástica e, depois, da universidade reformada de Pombal. Esta já era a universidade clássica, em seus reflexos do iluminismo, mas não a universidade de ciência experimental. Fora disto, tínhamos a vivência do ensino profissional para o clero, os legistas e os médicos. (TEIXEIRA, 1989, p. 92)

Mesmo com os inúmeros pedidos à Portugal de reconhecimento dos cursos ofertados, a Universidade de Coimbra, que era responsável por tal desiderato, não referendava os cursos e nem os diplomas obtidos, o que ocorria pelas mais diversas razões.

Por não haver renda para custear as despesas com professores (lentes); por não haverem professores suficientes, capazes de levar a empreitada a frente; a pouca utilidade de um curso nas terras além mar, eis que a finalidade dos cursos superiores era preparar profissionais para trabalharem na burocracia da coroa e até mesmo a alegação de que não haveria disposição por parte daqueles que iriam se dedicar aos estudos. Até mesmo o preconceito fora utilizado como desculpa, eis que os nobres portugueses que viviam na colônia não deveriam se misturar com os mestiços brasileiros. (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007, p. 1782)

Pode se tratar de uma reserva de mercado, de uma tentativa de proteger a qualidade do ensino, mas fato é que as barreiras que hoje se encontram no ensino superior são praticamente as mesmas que sempre estiveram presentes na história.

Ainda hoje a admissão de títulos estrangeiros sofre um grande entrave de aceitação no Brasil, inclusive suportando longos e penosos processos de revalidação, que contraditam a ideia de ciência sem fronteiras e de internacionalização de programas de graduação e pós-graduação.

Mesmo sem o reconhecimento dos cursos superiores já existentes e sem a instituição de uma universidade, os jesuítas continuaram instalando seus cursos por todo o Brasil colonizado. Não só noviços eram alunos como também outras pessoas do povo brasileiro poderiam participar.

Tratava-se de um complexo sistema de ensino que por dois séculos manteve a Província do Brasil e semeou condições para o arborescer da cultura.

Os jesuítas detiveram praticamente o monopólio da educação no Brasil e seus colégios podem ser considerados os verdadeiros, senão os únicos centros das atividades intelectuais na Colônia durante aquele período, inclusive o embrião do ensino universitário brasileiro. As suas atividades abrangiam não só o campo da instrução secundária, como também ao nível do ensino superior. O sistema educacional da Companhia de Jesus era máquina completa e total. (SANTOS, 1980, p. 13)

Em 1756, o Marquês de Pombal assume como Secretário de Estado dos Negócios Interiores do Reino, condição que lhe dava amplos poderes para erigir reformas administrativas, econômicas e sociais.

Pombal realiza então a reforma da Universidade de Coimbra, afetando diretamente o sistema educacional da Província do Brasil estabelecido pelos jesuítas.

Os objetivos de Pombal era “libertar o ensino dos entraves do conservadorismo e restauração católica, tidos como responsáveis pelo atraso de Portugal em relação ao desenvolvimento científico e industrial dos demais países europeus”. (SAMPAIO, 1991, p. 2)

A “tentativa de que Portugal criasse condições de se industrializar, a ideologia dos padres jesuítas, orientada para uma sociedade feudal, foi substituída por uma ideologia capitalista” (QUEIROZ, QUEIROZ, *et al.*, 2013, p. 351). Este motivo o levou a arquitetar como retirar os jesuítas de Portugal e do Brasil, sem romper, contudo, com a Igreja Católica.

A forma mais acertada encontrada foi a de acusar os jesuítas de desrespeitar o Tratado de Madrid de 1750, que estipulava as fronteiras entre a América portuguesa

e espanhola. A expulsão dos jesuítas do Brasil e a determinação de seu retorno à Europa foi a consequência lógica.

A reforma de Pombal foi desastrosa, pois, “com a expulsão dos jesuítas o que sofre o Brasil não foi uma reforma do ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico”. (SANTOS, 1980, p. 13)

Um grande abismo na educação no Brasil se formou, mas o ensino superior não sofreu um revés tão grande, eis que, “entre os 18 colégios registrados quando da expulsão da Companhia em 1759, somente seis ou sete forneciam a formação filosófica”. (LEITE, 2015, p. 107)

Não havia formação superior pelas escolas jesuíticas em Direito, Medicina ou Engenharias, somente em áreas gerais. Os conhecimentos lá adquiridos eram utilizados para a erudição nestas áreas. Os profissionais que labutavam na Colônia, então, ou eram formados em Portugal – em sua minoria, ou na prática cotidiana.

Os eruditos da área jurídica, “muitos dos egressos das escolas jesuítas atuaram nos tribunais do Brasil-colônia como rábulas, uma vez que quase não havia advogados formados pelas universidades do reino”. (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007, p. 1782)

Esta situação se perpetuou por várias décadas dando vós a Luís Gama, considerado o “maior abolicionista do Brasil” e a Cosme de Farias, lembrado como “Advogado dos Pobres”, ambos rábulas, sem formação certificada.

Na Medicina, aprendiam o ofício servindo de aprendizes de cirurgiões habilitados, requerendo, após reconhecidas suas habilidades, a certificação à Coroa.

A escuridão trazida à educação pelo Marquês de Pombal só seria revista quando da chegada da Família Real portuguesa, o que aconteceria somente no início do século XIX e colocaria Dom João VI como a terceira referência na educação do Brasil Colônia.

1.1.5 Universidades Contemporâneas

A Revolução Francesa foi o grande marco para eclosão da Idade Contemporânea. Também, a educação sofreu sua maior troca de paradigmas. Aspirou-se um sistema de educação formal baseado nos ideais iluministas de uma educação única, universal, pública, laica e gratuita. Contudo, não foi exatamente o que aconteceu.

A Alemanha nesta época, possuía “35 universidades com 7.900 estudantes dos quais 40% estavam reunidos nas quatro maiores (Halle, Göttingen, Iena e Leipzig); 18 antigas desapareceram e 16 subsistem”. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 70)

Outros fatores como a censura do Estado, a estruturação de novas funções/profissões advindas da Revolução Industrial também contribuíram para a diminuição da procura dos cursos de Direito e Teologia. Diante das “esclerosadas universidades católicas ou as que tinham substituído o controle da Igreja pelo do Estado” (TERRA, 2019, p. 135), as universidades perdiam espaço no centro do controle do poder do conhecimento.

Napoleão, usou de sua sabedoria política para reorganizar o império francês e disciplinou a situação do ensino superior. Editou a Lei 10 de maio de 1806 e estabeleceu a criação da universidade imperial, como forma de controle da sabedoria pelo Estado. Em 1808, com o Decreto 17 de março, determinou que nenhum professor poderia ensinar sem a autorização de um grão-mestre ou estar desvinculado de uma universidade.

Para ter o controle do ensino superior, instituiu por este mesmo decreto os diplomas de bacharel, licenciado e doutor. Somente poderiam ensinar aqueles que lograssem a obtenção do título de licenciado, após três anos de curso.

Com a concessão de títulos controladas pelo estado francês, Napoleão encontrou uma maneira de controlar o ensino superior e evitar sua retirada do poder.

Com a Revolução Industrial, uma série de mudanças ocorreu na forma como se realizava o trabalho e como se praticavam as relações laborais, a forma de transmissão da cultura, as relações econômicas, a educação e as formas de produção e consumo.

Com a Revolução Industrial e a chegada da produção mecanizada em vez da manufatura, vários empregos de humanos foram substituídos por máquinas, mudando totalmente os ofícios de baixa qualificação.

Novas matérias-primas vegetais, minerais e animais tornaram-se necessárias e a forma do trabalho mudou completamente, exigindo mais conhecimento da operação das inovações em máquinas, das novidades em linhas de produção, logística e até de ensino.

Com uma mão de obra despreparada, analfabeta, sem conhecimentos de operacionalização, novas rotinas, técnicas e estruturas deviam ser pensadas, a educação tinha que ser repensada, formalizada, preparada para o uso das máquinas e disciplinada para aceitar a ordem de produção sem questionamentos.

Neste momento a universidade contemporânea passa de uma universidade de formação, funcional, à uma universidade de resultados⁶⁰, uma universidade operacional, que treina e prepara para o mercado de trabalho.

A mudança na estrutura social arreigada à estrutura econômica propiciou uma mudança também na produção do conhecimento e do significado do conhecimento em estrutura global.

Os trabalhos agrícolas, que representavam 80% dos trabalhos na época, levaram estes trabalhadores a realizarem trabalhos de baixa qualificação nas fábricas. A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de 'um grupo social', destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais. É o mesmo princípio que faz alargar o campo educativo das universidades, em que, ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas 'liberais', se devem introduzir, no sistema, as escolas de cultura especializada, para as profissões industriais e mercantis, propulsoras de nossa riqueza econômica e industrial. Mas esse princípio, dilatando o campo das universidades, para adaptá-las à variedade e às necessidades dos grupos sociais, tão longe está de lhes restringir a função cultural que tende a elevar constantemente as escolas de formação profissional, achegando-as suas próprias fontes de renovação e agrupando-as em torno dos grandes núcleos de criação livre, de pesquisa científica e de cultura desinteressada. (AZEVEDO, 2010, p. 52)

Neste cenário, nem o ensino desinteressado, nem o ensino superior destinado à sabedoria e a erudição seria possível de serem desenvolvidos para todas as pessoas. Uma nova forma de escola e consequente de ensino superior também estava sendo gestada.

⁶⁰ "À medida que os homens são obrigados a produzir um trabalho mais intenso, os produtos deste trabalho tornam-se mais numerosos e de qualidade superior; mas estes produtos, melhores e mais abundantes, são necessários para compensar as energias despendidas por este trabalho mais considerável". (DURKHEIM, 2004, p. 123)

A escola precisava aprontar pessoas para trabalhar na indústria, discipliná-las, prepará-las para receber e aceitar ordens sem discussão. Desde crianças regras deveriam ser seguidas.

Por isso, enquanto na Idade Média os três pilares edificantes do Estado eram o *Imperium*, o *Sacerdotium* e o *Studium*, na Idade Moderna passaram a ser o *Imperium*, a *Industria* e o *Studium*. (SUCUPIRA, 1972, p. 8)

Anísio Teixeira (1953, p. 21) chama esta nova fase de “educação nova”, diferenciando neste momento a educação em dois grupos: a especial de formada por estudiosos, eruditos, intelectuais ou cientista e o outro grupo que se utilizará do ensino para fins estritamente profissionais.

Somente nos fins do século dezenove, começa-se, no mundo, a rever e transformar essa situação, com o aparecimento da chamada educação nova, do trabalho, ativa ou progressiva, que mais não é do que a percepção de que a formação do homem comum ou, melhor, a formação de todos os homens não podia obedecer aos mesmos métodos de formação de uma classe especial de estudiosos, eruditos, intelectuais ou cientistas. (TEIXEIRA, 1953, p. 21)

Atribui-se a este período a escola que hoje conhecemos. O professor à frente da turma ensinando como realizar as tarefas, não deixando margens à discussão ou interpretação. A disciplina estritamente rigorosa, evitando o desleixo e falta de organicidade nos exercícios. Não interessava porque se estava aprendendo e nem sequer de onde teria se originado aqueles procedimentos, o importante era decorar o procedimento.

A educação na França passou a ser repassada para um número muito maior da população, mas não tinha o objetivo de repassar aos alunos condições para que exercessem sua criatividade ou mesmo aprofundamento em seus processos de produção.

O ensino superior francês também primava pela formação técnica, preparando o trabalhador para exercer cargos dentro da indústria.

1.1.5.1 O Brasil até o século XIX: sem universidades

Nos primeiros séculos após a descoberta, Portugal não se preocupou em instituir na Colônia o ensino superior. O objetivo de Portugal não era instituir uma nação ao além-mar, somente uma colônia de exploração. As dificuldades de instalar ensino superior no Brasil aliava-se a outras dificuldades que a terra *brasilis* enfrentava, com um ensino básico muito deficitário ou até inexistente.

Tão logo ocorreram a Revolução Francesa em 1789 e as Guerras Revolucionárias em 1792, Portugal muda sua perspectiva sobre o Brasil e começa entender a necessidade de instituir um ensino superior em formação bélica.

Em 1792, Portugal determina a abertura de uma forma embrionária de ensino superior na Colônia, a “Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho no Rio de Janeiro”, que viria a compor mais de um século depois a Universidade do Rio de Janeiro.

Há quarenta anos sem os jesuítas e sem ensino superior no Brasil, Portugal funda o Seminário de Olinda em 1798. Esta instituição se destacou como notável instituição de ensino superior colonial. O ensino dado nesse seminário “rompia completamente com a tradição luso-brasileira, pois ao lado das humanidades eram também lecionados o desenho, a matemática, a física, a química, a botânica e a mineralogia”. (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007, p. 1.782)

Em 1801, o Hospital de Vila Rica foi criado com o objetivo de praticar o ensino de especialidades médicas.

Contudo, nenhuma destas instituições era tipicamente uma instituição de ensino superior, pois o mesmo era proibido no território brasileiro.

Em 29 de novembro de 1807, com a invasão das tropas de Napoleão à Portugal, a sede da monarquia da Metrópole foi transferida para o Brasil e a Família Real portuguesa iniciou sua mudança para a Colônia. Novas necessidades foram criadas para o ensino superior, tanto profissionais públicos como liberais eram necessários para abastecer o mercado burocrático brasileiro.

Antes de chegar no Rio de Janeiro, a Família Bragança aportou em Salvador em 22 de janeiro de 1808, onde foi recepcionada pela elite local. Este grupo de fazendeiros e empresários brasileiros lhe ofereceram condições para que estruturassem a capital política do país na terra baiana.

Também houve a solicitação para a criação de uma universidade reconhecida em Salvador. Ocorreu, inclusive, uma vultosa proposta de doação para tal mister: 80 contos de réis (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007, p. 1784). Este valor atualizado, de 1808 para os tempos atuais, seria de aproximadamente R\$ 9.840.000,00 (nove milhões, oitocentos e quarenta mil reais).

Tanto o pedido de transformar Salvador em Capital e sede do governo português, como a instituição de uma universidade, foram negadas, pois já havia planos que foram concretizados tão logo embarcaram para o Rio de Janeiro.

Antes de partirem para o Rio de Janeiro, em 18 de fevereiro de 1808 ainda na Bahia, Dom João VI, através da Decisão 2, de 18 de fevereiro de 1808, criou a Escola de Cirurgia e Anatomia em Salvador (BRAZIL, 1808, p. 2), a primeira instituição de ensino superior propriamente dita.

Em 26 de fevereiro, partiram para o Rio de Janeiro e tão logo desembarcaram em 08 de março de 1808, instalaram a Corte portuguesa. Neste momento a Família Real portuguesa viu a necessidade de se instituir um ensino superior com distinção para as artes liberais, promovendo a Colônia a um centro que pudesse ser respeitado.

Em 02 de abril de 1808, o segundo curso de ensino superior propriamente dito é instalado no Rio de Janeiro, a “Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro”. Com duração de quatro anos, os cirurgiões só poderiam exercer as atividades se fosse concedida licença pelo Estado. (LOBO, 1981, p. 195)

Nesta época, a América Latina já contava com 19 universidades da Coroa Hispânica.

Vale salientar que mesmo tendo a Família Real Portuguesa fugido para o Brasil da invasão de Napoleão, introduziram na Colônia o mesmo sistema realizado por Napoleão na Reforma do Ensino francês entre 1806 e 1815.

Novos esforços foram realizados em 1815 para criação de universidades brasileiras. Em 1821, foi elaborado um projeto pelo Corpo de Comércio do Rio de Janeiro e os deputados eleitos por São Paulo solicitaram à Assembleia Constituinte de Lisboa a instalação de uma universidade do Brasil, contudo, tal projeto também não prosperou.

Mesmo com a independência do Brasil em 1822, não houve avanços importantes no ensino superior no Brasil, mas após 1850 os já existentes Museu Nacional, Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional se destacaram como centros científicos no país.

O Brasil não seguiu as mesmas influências do resto do mundo quanto ao ensino superior, não podendo se dizer que houve uma considerável ruptura de paradigmas para o ensino superior entre a Idade Moderna e Contemporânea.

No caso brasileiro, nem sequer o fim da monarquia refletiu diretamente na criação de universidades. O que se viu foi uma situação totalmente diferente.

Foram as profissões liberais que mantiveram as instituições de ensino superior públicas funcionando neste período.

O Brasil Imperial, desta mesma época, não via necessidade na institucionalização de universidades. Somente o ensino superior de Faculdades Superiores já lhe garantiam sustentar a burocracia estatal de profissionais e ao mesmo tempo manter o controle do governo imperial.

Edmundo Campos Coelho (1999) faz uma abordagem sistemática sobre as “Profissões Imperiais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro – 1822-1930”, destacando a distinção que o Brasil adotou da Europa, incluindo a Engenharia no rol das profissões de destaque do Estado.

O Brasil adotou “a medicina, o magistério, a advocacia as escolhas mais apropriadas aos indivíduos livres e aos espíritos independentes”. (COELHO, 1999, p. 23)

O Brasil, bastante atrasado em relação ao resto do mundo, só vem a instituir as universidades no século XX, o que resultou em uma importação de modelos daqueles ditos tradicionalmente aceitos: a universidade de pesquisa alemã e a universidade técnica francesa.

Fato é que o Brasil não criou nenhuma universidade em todo o século XIX.

Tal como no restante do mundo, emergia também no Brasil o capitalismo industrial e com ele inúmeras críticas dos pensadores sobre a existência e necessidade de uma universidade atuante para a construção de uma identidade nacional.

Campo fértil para discussão, a universidade não refletia os interesses do Estado, e passou a sofrer uma enorme estagnação e, conforme Kant, Diderot, Weber e muitos outros pensadores da época, necessitava urgente de sua primeira grande reforma.

1.2 KANT, DIDEROT E WEBER: ESTAGNAÇÃO DA UNIVERSIDADE

No final do século XVII e início do século XVIII a existência da universidade enfrentou sérias dificuldades, pois não tinha um objetivo claro de participar dessa forma de Estado e, portanto, não cumpria sua função orgânica.

O ensino superior ainda era realizado sob o modelo da universidade medieval, seguindo um método de ensino denominado "artes liberais", reduzido a uma formação multidisciplinar voltada para a formação integral, denominada *trivium*⁶¹.

Para aquela universidade, três profissionais, chamados de liberais, eram indispensáveis: aqueles formados na faculdade de Direito, para curar os problemas sociais e abastecer as atividades burocráticas do Estado como exército de trabalhadores de vanguarda, de Medicina, com o objetivo curar o corpo, e de Teologia para amenizar os problemas da alma.

O Iluminismo diminuiu sobremaneira a força da Igreja e a Revolução Industrial e também a Revolução Francesa levaram à bancarrota aquele modelo de organização feudal e agrícola.

O Direito, a Medicina e a Teologia tinham como objetivo a formação profissional da elite e, portanto, eram as únicas profissões reconhecidas como de nível superior ficando para o restante da população o trabalho braçal. Com o Iluminismo e a germinação de novas faculdades, ficou para Filosofia as questões atinentes as ciências exatas, naturais e humanas, colocadas em um patamar secundário, inferior.

Diante das fortes críticas do Iluminismo, o mundo das ideias tinha que mudar, e as mudanças tinham que partir da universidade, a *alma mater* da ciência, a guardião do conhecimento de vanguarda.

Surge então a terceira era do ensino superior.

A Alemanha, já no início do século XVIII, diante de sua história particular, foi a primeira nação a discutir uma reforma universitária, e Immanuel Kant um de seus principais críticos.

Kant (2008) redigiu o “Conflito das Faculdades”, que distinguia as faculdades de Direito, Medicina e Teologia, as quais denominava de faculdades superiores, da faculdade de Filosofia que intitulava faculdade inferior.

⁶¹ Lógica (o pensamento segundo a verdade), gramática (as palavras faladas e escritas segundo a correção) e a retórica (a comunicação segundo a eficácia).

Sua crítica se dava em razão da pouca valorização da faculdade de Filosofia, que na visão da elite econômica política, não visava a formação profissional, não ajudava o Estado em suas obrigações básicas necessárias, mas, simplesmente criava críticos do sistema.

Kant se posicionou contrariamente a esta tese, eis que, o controle do Estado era possivelmente utilizado quanto aos cursos de Direito, Medicina e Teologia, por serem diretamente práticos, enquanto retirar a autonomia da Filosofia, seria censurar a produção de seus conhecimentos (TERRA, 2019, p. 136) e, portanto, o crescimento da ciência.

A grande dificuldade se encontrava exatamente em que, as faculdades de Direito, Medicina e Teologia tinham caráter utilitário, enquanto Filosofia tinha caráter crítico.

Salienta-se que, “mesmo Kant da Crítica da Razão Pura pudesse ter proposto a primeira reforma universitária moderna, ao denunciar os últimos resquícios do caráter sacro e politicamente dominado da universidade” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 118), não o fez naquele momento por falta de bases sólidas para a discussão e ainda de um Estado antigo e bastante autoritário.

Mas não só Kant mostrava-se insatisfeito com as críticas e batalhas que as universidades enfrentavam.

Outros iluministas, como o francês Denis Diderot, entendiam que a verdadeira universidade era um lugar no qual se pretendia a libertação, a emancipação do ser humano. Não podia haver segregação por classes em razão do poderio econômico, pois a “universidade é uma escola cuja porta está aberta indistintamente a todos os filhos de uma nação e onde mestres estipendiados pelo Estado os iniciam no conhecimento elementar de todas as ciências”. (DIDEROT, 2000, p. 267)

Entender o ensino superior somente como um juízo analítico é convalidar a teoria de que o ensino técnico baseado na reprodução de conhecimentos sem inovação do saber, engessaria toda e qualquer forma de estruturação do conhecimento social.

A educação é indispensável ao crescimento de uma sociedade e, Diderot, ao citar imposição de um modelo beneditino com base num currículo nuclear, no governo de Carlos Magno ainda no século VIII, como visto no item 1.1.1, fez comparação exatamente com a necessidade de uma sociedade coesa, que naquela época necessitava de uma unidade linguística de comunicação.

Carlos Magno, nascido em um tempo em que ler, escrever e balbuciar mau latim não era um mérito comum, fundou nossa pobre universidade: ele a fundou gótica; ela permaneceu gótica, tal como ele a fundou; e malgrado seus vícios monstruosos, contra os quais os homens instruídos destes dois últimos séculos não têm cessado de reclamar e que subsistem sempre, se lhe deve o nascimento de tudo o que se fez de bom desde sua origem até agora. (DIDEROT, 2000, p. 270)

Para Diderot o principal objetivo da universidade é instruir a nação e conduzi-lo ao progresso, fornecendo o esclarecimento necessário para ação moral de cada indivíduo.

Se tratava, já na Alta Idade Média, de um projeto social, em que a *“escuela debe de ser pública y gratuita. Y las personas encargadas de impartir la enseñanza han de ser muy bien remunerada”*. (AMÉRICO, 1981, p. 57)

Para Diderot (2000, p. 263) “instruir uma nação é civilizá-la. Extinguir nela os conhecimentos é reduzi-la ao estado de barbárie”. A sociabilidade é “a função primordial e estratégica da educação [e tem coo objetivo] promover o esclarecimento”. (TAMIZARI, 2018, p. 24)

Diderot defendia uma educação pública, gratuita e laica. Em seu “Plano de uma universidade”, questiona que a universidade, assim como concebida, não promovia a autonomia do homem, pois era ditada pelos dogmas da Igreja, estando amarrada a suas ideologias. (TAMIZARI, 2018, p. 40)

A universidade tem função no Estado e Diderot entendia que a universidade não se tratava de uma instituição simplesmente alheia que não agrega valor aqueles que dela participaram, incluindo a universidade como uma instituição social, funcional para os interesses do Estado.

Trata-se de dar ao soberano súditos fiéis, ao império, cidadãos úteis; à sociedade, indivíduos instruídos, honestos e mesmo amáveis; a família bons maridos e bons pais, a república das letras, alguns homens de grande gosto, e à religião, ministros edificantes, esclarecidos e pacíficos. (DIDEROT, 2000, p. 266)

Os ideais iluministas estavam bastante claros nas manifestações de Diderot (2000, p. 276), expondo que a educação pública tem como meta sempre “fazer homens virtuosos e esclarecidos”.

Para Diderot *“la educación es imprescindible al pueblo y que desde el primer ministro hasta el último campesino deben poseer las luces de la instrucción elemental”*. (AMÉRICO, 1981, p. 57)

Este modelo educacional proposto por Diderot (2000, p. 267) pode ser resumido na seguinte passagem de seu Plano para uma universidade: “Universidade é uma escola cuja porta está aberta indistintamente a todos os filhos de uma nação e onde os mestres estipendiados pelo Estado os iniciam no conhecimento elementar de todas as ciências”.

Neste plano, os progressos do entendimento superior, basicamente, davam-se em cinco ciclos de três anos cada, ou seja, um aluno que adentrasse ao sistema com cinco anos de idade, concluiria os estudos com vinte anos.

Suponho que aquele que se apresente à porta de uma universidade, saiba ler, escrever e ortografar corretamente sua língua; suponho que ele sabe dispor os caracteres da aritmética; o que ele deve ter aprendido ou na casa de seus pais ou nas escolas primárias. (DIDEROT, 2000, p. 274)

O primeiro ciclo básico, para incutir cidadania e dignidade ao homem, o segundo destinava-se ao uso geral de todas as profissões e após o terceiro a criação de “homens do saber, os cientistas”. (DIDEROT, 2000, p. 38)

A universidade destinava-se a um público de meninos homens, de mais de treze anos, que obtivessem um bom resultado em um exame da espécie de um vestibular. Esta universidade destinava-se ao ensino de três grandes áreas: Jurisprudência, Medicina e de Teologia.

Para Diderot, o “Plano de uma universidade” é um ensino superior crítico e emancipatório, que forneça ao indivíduo condições de participar do Estado.

As universidades não têm, como tarefa sua, transmitir qualquer ponto de vista ou opinião que seja quer ‘hostil ao Estado’, quer ‘favorável ao Estado’. Elas são instituições destinadas à inculcação de valores morais absolutos ou fundamentais. Elas examinam os fatos, suas condições, leis e inter-relações; examinam os conceitos, seus pressupostos lógicos e seu verdadeiro significado. (DIDEROT, 2000, p. 263)

Diderot era contra a propagação de ideologias pelas universidades e a favor do conhecimento puro que favorecesse aos alunos valores morais absolutos.

Com a Revolução Industrial (1760 – 1820/1840) a formação profissional tornou-se a necessidade do mercado e uma nova forma de se ver a universidade era necessária.

Kant e Diderot lançaram as bases para uma reforma universitária. Dois séculos depois, Max Weber analisa seus posicionamentos e conclui que houve uma evidente estagnação da universidade na busca pelo conhecimento.

Max Weber compara a crise das universidades no século XVIII com a situação experimentada no início do século XX, em que o ofuscamento concretizado pela Igreja por séculos definia o que se iria estudar, da mesma forma que as universidades atuais sofrem por um controle capitalista.

A situação é deveras preocupante: mudou-se unicamente o senhor, mantendo-se o mesmo ofuscamento, eis que “então os interesses da ciência e da erudição dentro de tal tipo de ‘Estado’ não estão mais bem servidos e, de fato, sob muitos aspectos, estão pior servidos do que em sua anterior situação de dependência da Igreja”. (WEBER, 1989, p. 69)

Max Weber sempre foi um opositor ferrenho “contra a intervenção estatal nas universidades alemãs do início do século XX, intervenção essa que contava uma ativa colaboração interna”. (CUNHA, 2005)

Weber (1989) ao redigir “Sobre a universidade: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica” relaciona a tarefa das universidades como proponentes de valores morais absolutos ou fundamentais.

Max Weber (1989, p. 69) observa que o Estado se utiliza da universidade como “um meio de conseguir determinada obediência política no seio dos estudantes universitários, em vez de encará-la como um pressuposto de responsabilidade cultural”.

Esta reforma exigia três elementos de transformação que impulsionaria também uma reforma dos conceitos: o número maior de profissões acadêmicas, emancipação das ciências com a queda do monopólio da filosofia e a ciência passar a ser utilizada na força produtiva, como a química na agricultura. (HABERMAS, 1993, p. 119)

Ou seja, a universidade contemporânea tinha que ser reformada para preencher os anseios da sociedade e do Estado, mas não poderia deixar de lado sua autonomia pela ciência.

Três modelos institucionais de universidade foram pensados e gestados, cada qual com suas particularidades e necessidades para o seu tempo, lugar e povo.

Então, ir pelo caminho da Ciência ou do conhecimento científico e profissionalizante, passou a ser uma bandeira de mudança e ao mesmo tempo de resistência sobre seu sentido de existência. Esse primeiro momento de renovação foi marcado pelos seguimentos Alemão (privilégio da Ciência); modelo Francês (profissionalizar e manter o ideal do Estado); e o modelo Inglês (conhecimento clássico burguês). (CAMPOS, 2010, p. 113)

O modelo inglês persistia numa realidade de Estado industrializado e elitista.

O modelo alemão preconizava a pesquisa, mesmo não tendo conseguido estabelecer suas premissas já no início de sua implantação, mas se tornou modelo até hoje bastante influente.

O modelo francês resolvia o problema direto da mão de obra necessária gerada pela Revolução Industrial e pela automação da vida social.

Os três modelos não se apresentaram puros e com o passar dos anos se miscigenaram, tornando na atualidade influência para um todo complexo, sistêmico e orgânico, com diferenças temporais, regionais e políticas.

1.3 MODELO INGLÊS: FORMAÇÃO LIBERAL DE ELITES

A Inglaterra foi a primeira nação do Velho Mundo a se preocupar em incluir a universidade como uma engrenagem ativa e funcional dentro do Estado. Já no século XVII, reconheceu-a socialmente por sua função social e autônoma diante de normas próprias que a regulavam.

Entendemos que a própria pesquisa foi institucionalizada com as concepções da Royal Society, que entendia a autonomia da ciência empírica.

A institucionalização da ciência, portanto, supõe o reconhecimento da pesquisa exata e empírica como método de investigação que leva à descoberta de um conhecimento novo e importante. Conhecimento esse que é distinto e independente de outras formas, como a tradição, a especulação e a revelação. Isso impõe certas obrigações morais, como: avaliação universalista das contribuições; obrigação de comunicar as descobertas pessoais ao público para crítica e utilização; reconhecimento adequado das contribuições de outros; uso de certas liberdades, quanto à linguagem e publicação; tolerância religiosa e política. (PROTA, 1987, p. 107)

O grande problema é que somente a Royal Society poderia dizer o que era ou não ciência, ou que era ou não uma investigação empírica. Ou seja, havia controle direto do Estado no resultado da pesquisa. Somente elites pensantes, elegidas pelas próprias instituições científicas, que eram políticas em sua essência, eram responsáveis por estas ações.

A Royal Society era a Academia Britânica. Antes de Humboldt, a pesquisa se fazia na Academia, a universidade era somente uma instituição de ensino. A proposta de Kant foi trazer a academia para a universidade. (CASTILHO, 2008, p. 83)

O cinema aborda, com muita perspicácia, esta interferência ao retratar a construção da maior e primeira obra de aglutinação linguística do mundo, o Dicionário

Inglês de Oxford. No filme “*The Professor and the Madman*”⁶² advindo da obra literária de mesmo nome, a Royal Society, ao descobrir que um dos principais colaboradores não tinha os títulos necessários para a pesquisa, não aceitou os resultados incríveis daquele trabalho.

Diante desta grande interferência, também o número de instituições de ensino superior foi extremamente reduzido, ficando a cargo de Oxford e Cambridge o direito de guardiãs da ciência.

Esta obrigação aumentou a partir do final do século XVII, quando a Revolução Industrial exige uma formação de pesquisadores de alto nível para fazer frente aqueles formados nas universidades alemãs, nunca perdendo “sua característica original de instituições destinadas a receber e educar nobres e filhos de pessoas de alta posição social para o desempenho de seus papéis de membros da elite dirigente”. (PROTA, 1987, p. 108)

Tanto a Inglaterra como a Alemanha⁶³ se adiantaram em suas institucionalizações universitárias em razão de seu distanciamento com a Igreja, eis que ambas estavam aliadas ao protestantismo, seja o luteranismo ou o anglicanismo.

O modelo inglês tem natureza privada e prioriza o ensino universal formado pela formação moral e intelectual. É também individualizado, em que cada aluno era contemplado com um tutor, responsável pelo seu crescimento individual.

Por educação liberal entendia-se aquela voltada para o cultivo da inteligência em si mesma, a busca da perfeição intelectual, com uma formação mais direcionada ao intelecto do que à habilitação em uma profissão, ou seja, uma educação que visasse à formação do homem integral. (VASCONCELOS, 2007, p. 29)

Este sistema de tutoria individual influenciou diretamente a estrutura da pós-graduação brasileira.

Mesmo tendo somente duas universidades Oxford e Cambridge, possuía cerca de vinte *colleges*, que eram responsáveis pelo ensino superior da elite de alta posição

⁶² Recebeu o título no Brasil de “o Gênio e o Louco”.

⁶³ Karl Jasper informa que “Embora a Alemanha possa alegar que, na virada do século XVIII, foi o primeiro dos países europeus pegar seriamente a exigência de liberdade de pensamento que Spinoza havia levantado em seu *Tractatus Theologico-Politicus* de 1670, não é de forma alguma apenas a Alemanha de onde saíram grandes documentos sobre a função ideal da universidade”. (JASPERS, 1959, tradução nossa). Original: “*Though Germany may claim that, at the turn of the eighteenth century, it was the first of the European countries to take seriously the demand for the freedom of thought which Spinoza had raised in his Tractatus Theologico-Politicus of 1670, it is by no means Germany alone from which great documents on the ideal function of the university have issued*”. (JASPERS, 1959)

inglesa. Estes *colleges*, mesmo sem conceder títulos acadêmicos, passaram a ser importantes centros para difusão dos conhecimentos que iria profissionalizar a classe média às novas exigências da Revolução Industrial.

O alto padrão científico ficava a cargo de Oxford e Cambridge, mas aos *colleges* permitiram ao sistema educacional inglês formar novos pensadores, profissionais técnicos e operários qualificados, ficando seu reconhecimento vinculado a importância das universidades reconhecidas.

Este modelo pouco contribuiu para a universidade brasileira, com exceção da pós-graduação em vários países do mundo, que utiliza de uma formação mais individualizada, por este motivo não será alvo de uma abordagem mais específica.

1.4 MODELO ALEMÃO: UNIVERSIDADE DE PESQUISA

Entre os séculos XVIII e XIX, na efervescência da Revolução Industrial, da Revolução Francesa e da diminuição do poder de controle da Igreja Católica, com a influência das ideias iluministas, as nações europeias estavam carentes de instituições que arraigassem a moral e a cultura da sociedade.

Nesta conjuntura, nasceram os ideais iluministas que tinham como projeto civilizatório o progresso como perspectiva da história de longa duração e que viam na educação a capacidade de se incitar o progresso. (ARAÚJO, 2009, p. 67)

Foi também baseado neste ideal do progresso iluminista que movimentos de ordem intelectual começaram a divagar sobre uma nova universidade.

Discursos exaltados numa época de mudanças fizeram ideias se aflorarem, como ocorreu com Diderot, com seu Plano de uma universidade de 1775, de Kant, com a obra *Conflito das Faculdades*, de 1798, de Fichte com *Por uma Universidade Orgânica: Plano Dedutivo para um Estabelecimento de Ensino Superior*, de 1807, de Schleiermacher com *Pensamentos de Circunstância sobre a Universidade segundo a Concepção Alemã*, de 1808. (ARAÚJO, 2009, p. 72)

A universidade era reconhecida como uma instituição social necessária para o desenvolvimento do Estado e para a aglutinação das necessidades criadas pela Revolução Industrial.

A universidade continua sendo uma corporação de professores e alunos que busca livremente, sem cooptação e sem interferência política, (autonomia) mediante métodos e instrumentos atualizados, numa dedicação (*studium*), manifestada e concretizada pelo trabalho em comum, a renovação do conhecimento científico. Nem liceu nem escola profissional ou técnica, a

universidade se estrutura acima da escola. Para dentro de seus muros traz e se encarrega de renovar, articular e desenvolver os progressos fora dela obtidos, sobretudo os decorrentes da Revolução Industrial. (CAMPOS, 2010, p. 110)

A Prússia encontrava-se numa situação deveras difícil, pois era um dos países da Europa com menor evolução tecnológica e necessitava ascender a nova ordem econômica mundial.

Em 1807, a crise educacional na Prússia se complicou ainda mais, pois, através do Tratado de Paz de Tilsitt, o Ducado de Magdeburg, onde era sediada a Universidade em Halle, uma das mais importantes da Prússia, era transferida para a França. (TERRA, 2019, p. 138)

Frederico Guilherme III, Rei da Prússia, para tentar amenizar a situação, encarregou o ministro Beyme de construir a Universidade de Berlim, com uma nova estrutura, moderna e útil aos interesses do Estado.

Beyne convidou vários intelectuais da época com objetivo de resgatar ideias e ideais para criação de um ensino superior renovado.

Fichte e Schleiermacher apresentaram as propostas mais consoantes com os objetivos nacionais, ideias e ideais estes, que aliados aos pensamentos de Winhelm von Humboldt desenharam esta nova estrutura organizada de ensino superior.

O ideais de recriação da universidade alemã só deram certo, naquela época, porque foram democráticos, eis que “a campanha foi levada por Stun, Fichte, Schrnhorst e Humboldt e obteve tanto sucesso que os alemães até dizem que ‘o exemplo nunca deve ser esquecido’”. (SANTOS, 1980, p. 51)

Winhelm von Humboldt foi nomeado para realizar a organização da nova instituição, que ocorreu em 1810 e levou o nome de *Universität zu Berlin*, hoje denominada Universidade Humboldt de Berlim.

Com reflexões exaradas no texto “Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim”⁶⁴ em 1810, Humboldt (1997, p. 79, tradução nossa) expunha que “[...] as instituições científicas apenas se justificam plenamente quando as ações que as definem convergem para o enriquecimento da cultura moral da Nação”.

Vale salientar que os textos de Humboldt não são obras literatas, mas sim textos administrativos, relatórios, memorandos destinados a administração pública.

⁶⁴ “Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin”

A Universidade Berlim foi criada baseada em premissas com o objetivo de gerar conhecimento elevado, resgatar valores nacionais e ser reduto de pesquisadores, livre da pressão social. (CAMPOS, 2010, p. 108)

[...] a fundação da Universidade de Berlim obedecia simultaneamente ao ideal da formação (*Bildung*) e aos interesses do Estado. Ambos podem ser caracterizados através de um conjunto de fórmulas abstratas: — ‘autonomia da Ciência’ — ‘solidão e ensino’ — ‘unidade entre pesquisa e ensino’ e, sem dúvida, — ‘formação através da Ciência’. (HUMBOLDT, 1997, p. 37)

Neste modelo, a universidade era considerada um projeto de nação e como uma instituição social que participava ativamente do Estado, tinha mais do que objetivo de ser simplesmente uma organização com desígnio de repassar ensinamentos, eis que “[...] a universidade mantém sempre uma relação intrínseca com a vida prática e com as necessidades do Estado, já que, ao orientar a juventude, desempenha tarefas pragmáticas que interessam ao Estado”. (HUMBOLDT, 1997, p. 94-95)

O denominado modelo alemão ou humboldtiano, constituído a partir das idéias de Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher – liberdade de pesquisar, de aprender e de ensinar, e enciclopedismo. Experimentadas, em especial, na Universidade de Berlim, na primeira metade do século XIX, constituiu-se em inspiração para uma Alemanha que precisava, primeiramente, recuperar o tempo perdido no campo da industrialização e, depois, afirmar sua independência cultural e científica em relação a seus vizinhos, adversários históricos. É a produção do saber e a formação livre, reconciliadas nos mesmos espaço e tempo. (SGUISSARDI, 2006, p. 69)

As universidades, neste modelo, deviam ser compreendidas como uma estrutura complexa, pois, “o conceito das instituições científicas superiores [...] implica duas tarefas: De um lado, promoção do desenvolvimento máximo de ciência. De outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral”. (HUMBOLDT, 1997, p. 79)

Anísio Teixeira (1964, p. 36) lembra que a universidade de Humboldt simplesmente aproximou devaneios do ensino superior da Antiguidade com as divagações da universidade da Idade Média e valorizou exatamente aquele que fez surgir o ensino superior, o mestre, o erudito, o catedrático, pois “o professor se caracterizou afinal com essa figura especial, independente e livre, algo divino, como uma espécie de motor imóvel. Mas a imagem, assim criada, percorre todo o planeta e por tôda parte se vai encontrar”.

Esta universidade ficava muito próxima da universidade medieval, repensando, atualizando e a reinaugurando uma nova identidade, valorizava “a erudição, mas acrescenta-lhe a pesquisa científica.” (CAMPOS, 2010, p. 110)

A universidade de pesquisa deve dar a liberdade ao professor de expor o problema a sua esfera de realidade, um problema que lhe é afeto, explicar aos alunos o melhor que souber e permitir a perspectiva de ampla solução e interpretação.

Esta universidade propõe a erudição, mas não o pedantismo, pois a soberba intelectual não é o objetivo. O objetivo é demonstrar que o conhecimento é produzido através da pesquisa incessante de perguntas que fazem do aluno um ator na construção deste conhecimento.

A liberdade é indispensável neste modelo universitário. Ao aluno deve ser permitida a escolha do currículo, a forma como irá pesquisar e o professor será seu guia, seu tutor, tendo liberdade de cátedra e entendimento, não sendo somente um funcionário, mas uma engrenagem da máquina universitária.

A universidade de Humboldt deve sempre ser vista como uma parte da educação e não como um elemento isolado, eis que “Humboldt planejava remodelar todo o sistema de ensino prussiano” e o “bom funcionamento da universidade inclusive dependia de ter alunos bem formados no curso secundário”. (TERRA, 2019, p. 141)

As universidades participam do Estado, o mantêm coeso, estruturado, diminuindo os entraves culturais que a sociedade, por si só, enfrentava. A universidade humboldtiana segue a lógica funcionalista, desde seus atores até ela mesma.

A ciência, o conhecimento sistematizado, neste modelo deve ser visto com um utensílio para a solução dos problemas da vida, que patrocina a formação espiritual e moral.

O conceito de instituições superiores científicas, como a culminação de tudo o que toca diretamente à cultura moral da nação, baseia-se no fato de que elas são destinadas a trabalhar a ciência no sentido mais amplo e profundo do termo e entregar-se ao uso de sua matéria entendida não como algo preparado de forma intencional, mas como a matéria, por si mesma conforme a um fim [zweckmäßig], da formação [Bildung] espiritual e moral. (HUMBOLDT, 1810, p. 229, tradução nossa)⁶⁵

⁶⁵“Der Begriff der höheren wissenschaftlichen Anstalten, als des Gipfels, in dem alles, was unmittelbar für die moralische Cultur der Nation geschieht, zusammenkommt, beruht darauf, dass dieselben bestimmt sind, die Wissenschaft im tiefsten und weitesten Sinne des Wortes zu bearbeiten, und als einen nicht absichtlich, aber von selbst zweckmässig vorbereiteten Stoff der geistigen und sittlichen Bildung zu seiner Benutzung hinzugeben”. (HUMBOLDT, 1810, p. 229)

As universidades, a partir de então, passavam a ser parte integrante do corpo orgânico do Estado, pois “ao alcançarem sua autêntica finalidade, estas também cumprem as finalidades do próprio Estado”. (HUMBOLDT, 1997, p. 89)

A universidade de pesquisa foi gestada com um projeto de nação para a Prússia, o que levou Habermas (1993, p. 117) a analisar a questão de as universidades terem a responsabilidade de “enriquecimento da cultura moral da nação”, pois, eram tidas como “a cúpula da cultura moral desta nação”.

Esta relação se dava principalmente em razão da moral inserir-se num campo do saber cultural e porque os sujeitos procuravam regras ou normas para orientar seus atos dentro do da interação social.

A ciência filosófica parecia concentrar de tal modo em si as competências gerais da espécie que, da perspectiva de Humboldt, as instituições científicas superiores constituíam, não apenas o topo de todo o sistema educativo, mas também a ‘cúpula da cultura moral da nação’. (HABERMAS, 1993, p. 118-119)

Habermas afirma que Humboldt vincula a ideia de universidade a dois pensamentos culturais: “autonomia científica com organização estatal, que protegeria as instituições científicas contra as intervenções políticas e contra os imperativos sociais” e da “idéia de um tal ‘Estado de cultura’ [...] de uma ciência institucionalizada sob a forma da investigação”. (HABERMAS, 1993, p. 115)

Portanto, o modelo alemão era a universidade de pesquisa, o ensino realizado sob a tutela da pesquisa, com perspectiva liberal, que tinha como premissa a ideia de autonomia entre alunos e professores, “como pensava Humboldt, ciência objetiva e formação subjetiva implicam numa interação entre os professores e os alunos diante dos projetos institucionais devotados ao desenvolvimento científico”. (ARAÚJO, 2009, p. 80)

A partir do momento que se junta a universidade – que visa o ensino e a relação com a sociedade, e academia – com a pesquisa, torna-se uma instituição completa, pois o que faltar em uma será preenchida pela outra.

E esta associação da “[...] vida intelectual dos que se dedicam à ciência e à pesquisa” (HUMBOLDT, 1997, p. 81), caracterizaram a universidade moderna, é uma “construção do conhecimento em que a pesquisa merece lugar de destaque e a liberdade acadêmica é o seu cerne”. (MOROSINI, 2006, p. 93)

Os princípios essenciais postulados por Humboldt – de forma geral, até hoje defendidos como formulações que dão à universidade seu caráter próprio –

são essencialmente: a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário. (PEREIRA, 2009, p. 31)

O ideal humboldtiano é que a universidade é uma “unidade indissolúvel do ensino e da investigação”, ou seja, o docente só pode ensinar o que aprendeu em suas pesquisas.

Neste modelo, o ideal é fornecer ao discentes explicações para solução de problemas reais, com a indicação de meios para que se abra uma ampla condição de análise por suas próprias ideias, instigando o aluno a pensar por si e não ficar restrito aos conhecimentos ou ideais do mestre.

Neste modelo, o professor é uma parte integrante da universidade e é “[...] numa instituição científica superior, o relacionamento entre professores e alunos adquire uma feição completamente nova, pois, neste ambiente, ambos existem em função da ciência”. (HUMBOLDT, 1997, p. 81)

Os alunos aprenderão aquilo que o mestre pesquisa e consequentemente deverá haver autonomia do mestre em escolher o que quer pesquisar.

Por isto a universidade englobaria a pesquisa e estaria com ela totalmente conectada, fazendo uma ponte de referências estabelecidas com a concretude dos objetos de pesquisa dos mestres.

A universidade, aliás, sempre se destaca em uma relação mais próxima com a vida prática, e as necessidades do Estado como sempre são um negócio prático para ele, a liderança da juventude, sofre; mas a academia se preocupa apenas com a ciência para fazer em si mesma. Os professores universitários estão entre si em uma conexão meramente geral através de pontos externos e ordem interna da disciplina; apenas sobre seu real se eles compartilham um do outro apenas na medida em que têm sua própria inclinação, enquanto todo mundo segue seu próprio caminho. A academia, por outro lado, é uma instituição verdadeiramente destinada a submeter o trabalho de cada um ao julgamento de todos. (HUMBOLDT, 1810, p. 238, tradução nossa)⁶⁶

É destas reflexões que se basearam as referências sobre a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, até hoje preconizadas, pois “uma vez que estas

⁶⁶ “Die Universität nemlich steht immer in engerer Beziehung auf das praktische Leben und die Bedürfnisse des Staates, da sie sich immer praktischen Geschäften für ihn, der Leitung der Jugend, unterzieht; die Akademie aber hat es rein nur mit der Wissenschaft an sich zu thun. Die Lehrer der Universität stehen unter einander in bloss allgemeiner Verbindung über Punkte der äusseren und inneren Ordnung der Disciplin; allein über ihr eigentliches Geschäft theilen sie sich gegenseitig nur insofern sie eigene Neigung dazu führet, mit; indem sonst jeder seinen eigenen Weg geht. Die Akademie dagegen ist eine Gesellschaft, wahrhaft dazu bestimmt, die Arbeit eines Jeden der Beurtheilung Aller zu unterwerfen”. (HUMBOLDT, 1810, p. 238)

instituições só cumprem sua finalidade ao realizarem a ideia pura de ciência, os princípios mais importantes de sua organização se encontram na autonomia e na liberdade”. (HUMBOLDT, 1997, p. 80)

Liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, sendo a “liberdade para ensinar e liberdade para aprender”, base indissociável entre o ensino e a pesquisa.

Como afirma Habermas (1993, p. 116), a expressão “*Einsamkeit und Freiheit*” – solidão e liberdade – descreve a autonomia que se tornou o lema do modelo de universidade humboldtiana. A liberdade de aprender e a liberdade de ensino estão ligadas em torno do cultivo da ciência, o que se consubstancia na “distância em relação à sociedade burguesa e ao espaço público político”.

Também a liberdade política era necessária, uma vez que “o Estado deveria estar consciente de que sem sua intervenção a instituição avançaria muito mais, pois a lógica do Estado não se relaciona com a lógica interna da Ciência”. (CAMPOS, 2010, p. 108).

A organização interna destas instituições devia ser caracterizada “pela combinação de ciência objetiva e formação subjetiva”. (HUMBOLDT, 1997, p. 79)

Considerada como um divisor de águas, já que rompe com as ideias das universidades medievais, estabeleceu uma articulação: “verdade liberdade, pesquisa e humanidade”. (CAMPOS, 2010, p. 108)

Num tempo em que somente as profissões liberais (Direito, Medicina e Teologia) eram tidas como faculdades superiores, a universidade humboldtiana se tornou intimamente ligada a humanidade do homem, por isto as humanidades não podiam ficar fora desta universidade.

Tal sistema implica uma estrita divisão do trabalho, uma especialização das formações; em suma, uma nítida divergência em relação ao ideal universitário de Humboldt. As faculdades (Letras e Ciências) que, nas universidades alemãs, formam o espaço natural das tendências inovadoras são as que, na França, vegetam ou não preenchem essa função: na província elas são inicialmente as bancas de exame para o bacharelado. O essencial da função de pesquisa ou de inovação está, assim, concentrado nos grandes estabelecimentos, em alguns cursos da Sorbonne ou do Colégio de França ou no seio do Instituto e das sociedades eruditas. Paris e o deserto francês, essa expressão célebre do século XX resumiria com bastante justiça o estado do ensino superior até por volta de 1860. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 76-77)

Isto se dava principalmente pela forte influência iluminista, que se frise, instalava o “Século da Filosofia” e que via a existência de um conflito entre a

necessidade de simplesmente preparar o profissional nas artes liberais e proporcionar a crítica através que se dava pela faculdade menor de Filosofia.

Kant, portanto, estava certo.

Graças a estes ideais, a Universidade de Berlim tornou-se um berço para grandes nomes das artes liberais: no Direito Savigny, na Teologia Schleiermacher e na Filosofia, forneceram as bases para a cultura de gigantes como Hegel, Marx, Engels, além de grandes nomes na ciência, como Einstein e Max Planck.

Quanto à estruturação da pós-graduação, foi também na universidade de Berlim, na qual “se criou a forma moderna de doutorado nas várias ciências”. (TERRA, 2019, p. 145)

As universidades brasileiras seguiram o modelo humboldtiano, insculpido no tripé da educação superior, a pesquisa da universidade alemã e “o terceiro elemento do tripé, a extensão, apareceu mais tarde, com o modelo da universidade norte-americana”. (PEREIRA, 2009)

Um passo importante na trajetória da universidade, sob a ótica dos modelos de universidade, é o da Lei nº 5.540/68 da Reforma Universitária, antecedida pelos Decretos-Lei nº 53/66 (que fixa princípios e normas para as universidades federais) e nº 252/67 (que estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53/66). Na direção já apontada pela UnB e pela Unicamp, de racionalização e eficiência, pondo fim à cátedra e substituindo-a pela unidade departamental, integrando setores antes desintegrados, chegou-se à formulação oficial de que a universidade deveria, necessariamente, associar a pesquisa e o ensino, formulação genérica que poderia ser denominada de neo-humboldtiana. Essa associação seria possível pela estrutura departamental, pela carreira docente e pela pós-graduação, que formaria os pesquisadores (SGUISSARDI, 2006, p. 81)

A pesquisa na universidade é uma realidade da universidade contemporânea, mas a universidade de pesquisa não se efetivou completamente no Brasil. A pesquisa na universidade privada é praticamente inexistente, a não ser que retorne recursos financeiros vultosos à instituição.

Já para a universidade pública, no mais das vezes, é um ato isolado realizado pelo professor ou por grupo de professores, mas que não integra os alunos. Uma obrigação, que gera simplesmente retorno midiático sem o necessário retorno didático que era o fundamento da universidade de pesquisa alemã, uma indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa.

A pesquisa como forma de apurar o questionamento e a busca para a solução do problema traria consigo o aprofundamento do saber.

Na área de humanas, a pesquisa é vista, principalmente pelo governo estatal, como um ônus, sem explicação e sem retorno viável. O que vale é a pesquisa de laboratório financiada por órgãos privados ou que retorne patentes de invenção monetariamente rentáveis.

A pesquisa é elemento indissociável e retorna ao fluxo da instituição de ensino superior o reflexo direto para a sociedade. Ao mesmo tempo que se trata de um meio necessário para se desenvolver o ensino superior, também retorna importantes soluções ao Estado, participando de uma função social.

1.5 MODELO FRANCÊS: UTILITARISTA

O modelo francês foi criado com a fundação da Universidade Imperial por Napoleão Bonaparte em 1806, que proporcionava ensino secundário e superior público.

Tratava-se de um instrumento de dominação política em que os professores eram as ferramentas para criar uma sociedade convicta e subserviente, denominados de “guarda-civis intelectuais” e tanto que para iniciarem suas funções realizavam uma espécie de juramento obrigatório: “Eu quero um corpo que esteja ao abrigo das pequenas febres da moda, um corpo que marche sempre, quando o governo descansa” (ROSSATO, 1998, p. 127).

Não havia liberdade ou autonomia, o Estado era sempre pensado em escala nacional, não havia distinções entre uma ou outra instituição, pois todas eram relativamente iguais.

O despotismo esclarecido era a marca principal do modelo francês que divergia literalmente da visão progressista alemã. Essa marca do sistema francês trouxe como consequência um atraso no desenvolvimento científico do país ao mesmo tempo em que fixou o conhecido Modelo Tradicional de Ensino Francês. As principais características desse modelo eram: (i) currículo organizado por justaposição de disciplinas hierarquizadas; (ii) separação intencional entre teoria (formação de base) e a prática (tipo estágio); (iii) os professores eram guardas civis a serviço do imperador. (CAMPOS, 2010, p. 112)

A ideia de subserviência aos ditames das regras estatais foi herdada e aplicada nas universidades contemporâneas. Facilmente se observa isto diante da imposição da colação de grau, da necessidade do diploma do universitário para o exercício da profissão, e da autorização do Estado para abertura de cursos, alteração de currículos ou qualquer intervenção necessária.

Como era nas universidades medievais, que se utilizavam de indumentárias similares a cerimônias religiosas (a entrega do anel de graduação, o beijo da paz, os trajes acadêmicos), também neste modelo a colação de grau possui toda uma formalidade que até hoje é vista.

Mas o que realmente importa no modelo francês de ensino superior, era sua menção utilitarista, objetivos primordialmente profissionais – técnicos. Sua principal função era a preparação dos professores para o ensino secundário, de pessoal técnico para as engenharias e de pessoal burocrático para o Estado. Aos advogados que fizessem oposição a Napoleão deveriam ter a língua cortada.

Diferente do modelo alemão humboldtiano, a pesquisa é nitidamente mínima no modelo francês, tanto que na França era forte a importância do Centro Nacional de Pesquisas Científicas (CNRS), que ao lado das universidades completava o ensino superior francês.

Tratava-se basicamente de um modelo de universidade ideológico que buscava difundir ideais comuns para formar uma sociedade coesa com ideais idênticos.

Três preocupações predominaram: oferecer ao Estado e à sociedade pós-revolucionária os quadros necessários para a estabilização de um país conturbado, controlar estritamente sua formação em conformidade com a nova ordem social e impedir o renascimento de novas corporações profissionais. Esse despotismo esclarecido, apesar das acomodações, explica a predominância do modelo da escola (mesmo quando esta se chama faculdade) [...]. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 76)

Este modelo foi repensado no século XIX pela própria França, porque era totalmente inibidor aos ideais democráticos.

O modelo utilitarista se caracteriza por ser uma “uma concepção de instituição de educação superior herdada do Iluminismo, marcada pelo elitismo, pela formação profissional em escolas isoladas e pela transmissão do saber”. (MOROSINI, 2006, p. 93)

O utilitarismo leva o estudante a procurar a universidade em busca de um diploma e não especificamente de conhecimento. O diploma é o atestado de competência funcional certificado pelo Estado.

Desde o início do ensino superior, o modelo francês foi o escolhido para o Brasil.

Tão logo a Família Real chegou ao país, adotou esta sistemática de ensino superior, o que se deu principalmente pela necessidade de formação de mão de obra

para a industrialização da Colônia e posterior Império. Por entender que a cultura não tinha como aflorar nestas terras tupiniquins, desnecessária seria a pesquisa, como salienta Anísio Teixeira (1964, p. 47) “o Brasil, contudo, não é exatamente uma colônia de bem-pensantes.”

No Brasil, este foi o modelo originário de implantação do ensino superior desde o século XIX e, ainda hoje, é um dos modelos predominantes na realidade brasileira. Basta verificar o número de universidades diante da maciça quantidade de escolas isoladas. Nesse modelo, o pressuposto é de que a universidade deve ser responsável pela formação de profissionais para o atendimento das necessidades da sociedade. Logo, a referência maior é o mundo do trabalho. O modelo da universidade profissional tem como postulados: o mundo do trabalho, enquanto fonte do conhecimento transmitido, é desaguadouro dos profissionais por ele formado e referência primeira ao próprio modelo; o conhecimento pragmático e o desenvolvimento de uma postura ética são condições para a formação profissional adequada ao mercado de trabalho; o exercício da autoridade hierárquica nos colegiados acadêmicos não incrementa a competência profissional do professor, fonte do ensino de qualidade; a liberdade acadêmica tem como sustentáculo a autoridade da experiência acoplada ao distanciamento dos órgãos de coordenação acadêmica. (MOROSINI, 2006, p. 94)

Este modelo é tão fortemente seguido, que recentemente o Brasil alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei 13.415/2017 para deixar a escolha dos alunos as disciplinas que terão maior ênfase, com maior carga horária e aquelas que, para eles, terão menor importância.

Ao adentrar ao ensino secundário, o aluno se depara com a escolha da profissão que quer seguir, elegendo assim matérias voltadas para determinada área do saber. Deixa para trás toda uma gama de conhecimentos que poderia aflorar interesses diversos em momentos da vida que está em plena formação intelectual.

É o modelo utilitarista que coloca a universidade no centro funcional como formadora de mão de obra especializada e diretamente vinculadas as ideologias do Estado. Não se preocupa com a pesquisa como forma de conhecimento autônomo e independente, somente como criadora de produtos negociáveis.

Mesmo havendo fortes características do modelo francês no sistema brasileiro atual, a universidade adotou uma guisa mista do modelo alemão, do modelo francês, como pouca incidência do modelo inglês e ainda recebendo interferências de um modelo mais recente, globalizado.

Diante destas características, a universidade brasileira passou a buscar um ideal próprio no último século, trazendo propriedades únicas perante sua realidade histórica. As políticas educacionais e projeção de modelos não tão duradouros foram

influenciados por exigências internacionais e necessidade de adaptação a critérios de qualidade estabelecidos por instituições como o Banco Mundial.

Conforme irá se esmiuçar no próximo capítulo, a universidade brasileira passou por uma formação própria, exigindo adequação a critérios que nem sempre foram de vontade brasileira.

1.6 A PRIMEIRA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Durante o período entre a Independência do Brasil e a Proclamação da República, somente 14 cursos de ensino superior foram instalados no país.

Com a Proclamação da República, em 1891, a expansão do ensino superior tornou-se parte do foco estratégico e a criação de uma universidade era uma das maiores aspirações da elite brasileira, um projeto de nação, nos moldes das universidades francesas, alemãs e inglesas. (VICENTINE, 2009, p. 32)

Em 1901, o Decreto 3.890, conhecido como Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, disciplinava a criação de instituições de ensino superior e centralizava na União a autoridade de criação destas instituições (BRASIL, 1901). Esta lei, contudo, não autorizava a abertura de universidades.

Em 1909, para pôr frente as exigências do mercado industrial, criaram-se colégios técnicos que viriam a ser a estrutura embrionária dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e quase um século depois iriam se transformar nas Universidades Tecnológicas Federais (UTF's). (SANTOS, 1980, p. 240)

A forte cultura política positivista brasileira era contrária a instalação de universidades, entendendo que não agregariam desenvolvimento a república recém proclamada.

O Brasil, historicamente de cultura positivista, está intimamente ligado aos ideais iluministas, ao conceito do progresso iluminista, que apoia a concepção positivista. Os fundamentos desta afirmação estão insculpidos no slogan da bandeira nacional “ordem e progresso”, de criação de August Comte, o fundador do positivismo: “o amor por princípio, a ordem por base, e o progresso por fim”.

Os positivistas eram opositores da ideia da universidade, eis que os cursos de caráter mais pragmático, como engenharia, agronomia ou minas poderiam ser ensinados em colégios técnicos, não havendo razão de se estruturar universidades a

cursois tidos como humanísticos, mais amplos e desinteressados. Mesmo assim, grupos privados de vários estados se mobilizaram objetivando crescimento regional.

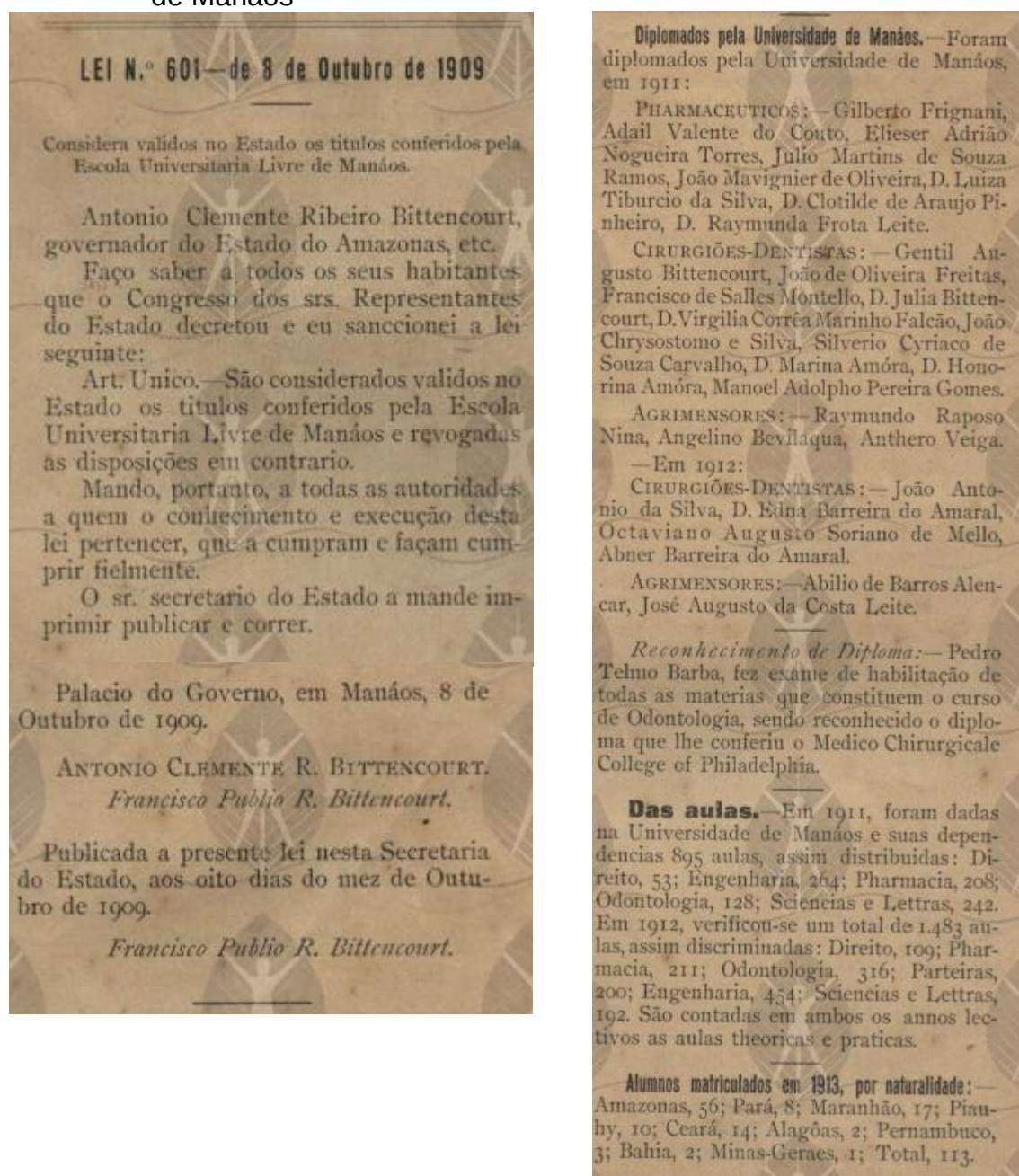
Manaus, desde 1890, mostrava um grande desenvolvimento econômico, social e cultural em razão da exportação da borracha. Porto, teatro, transporte público por bondes, primeira rede de energia elétrica, faziam de Manaus o grande centro da América.

Todo este desenvolvimento levou a elite política local a criar a Escola Universitária Livre de Manáos. Seus títulos tiveram reconhecimento legal pelo governo do estado através da Lei estadual 601.

Considerada a primeira universidade brasileira⁶⁷ anunciou em 1911 a diplomação de vários de seus egressos nas áreas de Pharmacia, Cirurgião-dentista e Agrimensor.

⁶⁷ “Além dos cursos de instrução militar, também seriam ministrados os cursos de Engenharia Civil, Agrimensura, Agronomia, Indústrias, Ciências Jurídicas e Sociais, bacharelado em Ciências Naturais e Farmacêuticas e Letras. Outros cursos deveriam ser criados posteriormente, com preferência o de Medicina.” (UFAM, 2022)

Figura 6 – Lei 604 de 08 de outubro de 1909: Cria Escola Universitária Livre de Manáos



Fonte: (MANÁOS, 1913)

Em abril de 1911, o Decreto 8.659, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Superior, denominada de Lei Rivadávia Corrêa, realizou uma reforma no ensino superior brasileiro com a descentralização e extinção do monopólio da União aliada à liberdade de criação de IES privadas (BRASIL, 1911). A iniciativa privada tomou a frente da educação superior no país, como bem explica Anísio Teixeira:

A escola chamada tradicional, com a sua organização, o seu currículo, os seus métodos, sômente teria eficiência para o tipo muito especial de alunos, a que sempre servira, isto é, aquêles muito capazes e que se destinassem a uma vida de estudos literários ou científicos. Ora, nenhuma nação pode pretender formar todos os seus cidadãos para intelectuais. E como nenhuma escola também seria capaz disso, a escola comum, intelectualista e livresca, se fêz uma instituição mais ou menos inútil para a maioria dos seus alunos. [...]

As escolas passaram a ter dois objetivos: a formação geral e comum de todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores especializados e de especialistas de tôda espécie exigidos pela sociedade moderna. (TEIXEIRA, 1953, p. 2)

Seguindo a mesma onda de regionalização, em novembro de 1911 ocorre a criação da Universidade de São Paulo e em 1912 a criação da Universidade do Paraná⁶⁸, que iniciou suas atividades em março de 1913.

Todas as três eram privadas, criadas por grupos privados regionais e autorizadas a funcionar por normativas estaduais. Todas as três não teriam vida muito longa.

Com a crise da borracha, o início da Primeira Guerra Mundial e a recessão econômica, foram instituídas normas federais que obrigariam o fechamento das referidas IES. (VICENTINE, 2009, p. 33)

Em 1915, o Decreto 11.530 (BRASIL, 1915) – conhecido como Reforma Carlos Maximiliano, inseriu no ordenamento jurídico brasileiro o requisito de que uma universidade só seria reconhecida se a cidade que lhe abrigasse tivesse mais de 100.000 habitantes⁶⁹.

Estas três instituições não gozavam dos predicados necessários para uma universidade, faltando amparo legal para sua criação. As três foram dissolvidas por seus dirigentes para evitar seu fechamento completo e atuaram por vários anos como faculdades independentes.

Ocorre, que não havia na legislação brasileira, antes de 1915, o termo “universidade”. Por este motivo não se pode considerar que a Escola Universitária Livre de Manáos, a Universidade de São Paulo e a Universidade do Paraná pudessem tomar a forma deste tipo de instituição, por falta de amparo legal.

⁶⁸ Foram ofertados os de Ciências Jurídicas e Sociais; Engenharia; Medicina e Cirurgia; Comércio; Odontologia; Farmácia e Obstetrícia. (UFPR, 2022).

⁶⁹ Art. 25. Não será equiparada às officiaes academia que funcçione em cidade de menos de cem mil habitantes, salvo si esta for capital de Estado de mais de um milhão de habitantes e o instituto fôr fortemente subvencionado pelo governo regional. (BRASIL, 1915)

Em 1916, foi publicado, pelo Ministério da Agricultura Industria e Commercio, o primeiro “Anuário Estatístico do Brasil” (1916, p. 455-466) referente ao período de 1908 a 1912. Foram contemplados dados sobre o ensino superior brasileiro como instituições, docentes, matrículas e conclusões.

Neste período, o ensino superior era eminentemente Federal, respondendo por quase 70% das matrículas. Não haviam faculdades estaduais. As faculdades de saúde eram as mais numerosas e a comunidade acadêmica era eminentemente masculina, mais de 98%.

Tabela 3 – Matrículas no ensino superior entre 1907 e 1912

		1907	1908	1909	1910	1911	1912
Administração	Federais	1.794	2.338	2.536	2.533	3.052	2.367
	Particulares	693	734	826	772	976	1.316
Faculdade	Direito	661	703	784	736	920	1.087
	Medicina	1.284	1.568	1.680	1.702	2.116	1.803
	Pharmacia	210	336	416	412	438	240
	Odontologia	204	310	328	304	358	284
	Obstetrícia	4	9	9	13	12	15
	Agrimensor	-	-	-	-	-	14
	Fundamental ou Geral	99	113	114	114	150	201
	Engenheiro Geógrafo	1	-	-	-	1	1
	Engenheiro Civil	24	31	30	22	32	37
	Engenheiro Industrial	-	-	-	-	1	1
	Engenheiro Mecânico	-	2	1	-	-	-
	Engenheiro de Minas	-	-	-	2	-	-
	Masculino	2.455	3.045	3.323	3.243	3.972	3.630
Sexo	Femino	32	27	39	62	56	53

Fonte: O autor, compilado de (BRASIL, 1916, p. 455-466)

Foi também com o Decreto 11.530 (BRASIL, 1915) , no governo do Presidente Venceslau Brás, que se reorganizou o ensino superior na República e instituiu, pelo menos em nome, a primeira universidade oficial do Brasil: a Universidade do Rio de Janeiro⁷⁰. Até o fim do mandato de Venceslau Brás em 1918, a Universidade do Rio de Janeiro não havia saído do papel, sendo somente uma utopia.

Em 1919, o recém-eleito presidente Epitácio Pessoa viaja para França para assinar o Tratado de Paz de Versalhes, que colocaria fim à Primeira Guerra Mundial.

⁷⁰ Art. 6º O Governo Federal, quando achar opportuno, reunirá em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a ellas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edificio para funcconar.

§ 1º O Presidente do Conselho Superior do Ensino será o Reitor da Universidade.

§ 2º O Regimento Interno, elaborado pelas tres Congregações reunidas, completará a organização estabelecida no presente decreto. (BRASIL, 1915)

Lá conhece o Rei Alberto I da Bélgica – o rei soldado, rei herói e o convida para conhecer o Brasil.

A honra de se receber uma personalidade internacional aliado ao fato de ser o primeiro chefe de estado a visitar o Brasil, o primeiro monarca europeu reconhecido como pessoa de grande cultura e importância mundial, deixou a sociedade brasileira fervorosa. Com a confirmação da visita, uma série de eventos foram programados.

Era costume na comunidade europeia a concessão de títulos do *Doctor Honoris Causa* (Dr.h.c) as chefes de estado com reconhecido valor ou pessoas de reconhecimento ímpar para ciência e para cultura e, ambicionava-se conceder um título destes ao Rei Alberto I aqui no Brasil.

Este costume é até hoje praticado, tanto que Paulo Freire é a personalidade que mais recebeu o título no mundo, contabilizando 41 honrarias. Outros brasileiros, como o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva recebeu 36 destes títulos e Fernando Henrique Cardoso foi agraciado com 28 concessões.

No dia 19 de setembro de 1920 ancoraria no Brasil, a Família Real belga, entretanto, o Brasil não tinha uma universidade para concessão do título. Esta ausência de universidades, levou inúmeras instituições privadas a se movimentar para incrementar a concessão de um título destes, o que envergonharia o governo federal. A Academia de Commercio do Rio de Janeiro e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro solicitaram um espaço na agenda oficial da visita para concessão de títulos similares.

Em 7 de setembro de 1920, doze dias antes do desembarque do Rei Alberto I no Brasil, o ainda Presidente Epitácio Pessoa edita, às pressas, o Decreto 14.343 (BRASIL, 1920) instituindo a Universidade do Rio de Janeiro⁷¹, a primeira universidade pública do Brasil.

Esta visita teve uma importância tamanha para o ensino superior brasileiro, pois, a primeira universidade pública brasileira foi criada com o objetivo de endossar um cenário político tanto interno como internacional.

A concessão ao Rei Alberto I do primeiro título de Doutor “Honoris Causa” por uma universidade brasileira é questionada por muitos especialistas, baseados

⁷¹ Art. 1º Ficam reunidas, em «Universidade do Rio de Janeiro», a Escola Polytechnica 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)

principalmente na falta de documentação oficial da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A professora da UFRJ Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (2000, p. 9), realizou um grande estudo nas atas e registros de concessão de títulos de Doutor “Honoris Causa” em seus primórdios e não localizou a concessão do título ao Rei dos Belgas. A situação é mais complexa, pois a Universidade do Rio de Janeiro não estava estruturada, colocando em dúvida a real ocorrência deste episódio.

Fávero salienta que sequer a mecânica do tempo dos atos oficiais corrobora com a concessão deste título ao monarca. Enquanto a visita encerrou-se em 15 de outubro de 1920, o primeiro Regimento da Universidade do Rio de Janeiro só foi aprovado em 23 de dezembro de 1920 através do Decreto 14.572, e somente este, por sua vez regulamentou a concessão do referido título no seu artigo 12⁷².

Sobre a confirmação destes fatos foi realizado uma pesquisa documental. Em visita à Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro localizou-se a comprovação, através dos relatos extraídos do periódico O Paiz de 02 de outubro de 1920. O referido título foi unanimemente aprovado a ser concedido ao Rei Alberto I da Bélgica pela Universidade do Rio de Janeiro.

⁷² Art. 12. Ao Conselho Universitario incumbe:

[...]

5º, conferir a brasileiros ou estrangeiros eminentes o grão de doutor «honoris causa» pela Universidade do Rio de Janeiro, mediante proposta justificada e assignada por tres membros do Conselho e acceita por unanimidade de votos em votação secreta;

Figura 7 – Jornal o Paiz: Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro aprova a concessão do título de Doutor Honoris Causa



Fonte: (A faculdade de Direito e o Rei Alberto, 1920, p. 4)

Em 23 de setembro de 1920, no salão nobre do Club dos Diários já havia sido realizada uma sessão solene pelas demais autoridades da Universidade do Rio de Janeiro. Estavam presentes na solenidade o primeiro Reitor da universidade, o Barão Ramiz Galvão, juntamente com outras autoridades científicas e também o Presidente da República Epitácio Pessoa.

O discurso de agradecimento do Rei belga é bastante específico quanto ao recebimento do título:

Senhor reitor e senhores professores. – Eu me sinto particularmente feliz em saudar o primeiro reitor e o corpo docente da primeira Universidade creada nos Estados Unidos do Brasil.

O anno de 1920 será uma data para sempre memorável nos fastos intellectuaes de vosso país.

Tendes já na maioria das capitães dos Estados, altas escolas e faculdades notaveis, cuja reputação transpoz vossas fronteiras. Possuireis, comtudo, uma universidade integral que será digna do Brasil e que se tornará, não duvido, um cenáculo brilhante, cuja influência será um factor considerável à vida científica de vossa Pátria. (A recepção de ontem no Club dos Diarios, 1920, p. 4)

Tanto o discurso do Rei Belga acima descrito como a presença das autoridades da Escola Polytechica do Rio de Janeiro, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro que compõe a Universidade do Rio de Janeiro estavam presentes:

Figura 8 – Jornal Correio da Manhã: Discurso do Rei Alberto I ao receber o título de Doutor Honoris Causa



Fonte: (A recepção de ontem no Club dos Diarios, 1920, p. 4)

A conjuntura política, que decorreu na pressão política sofrida pelo Presidente Epitácio Pessoa para a efetivação da Universidade do Rio de Janeiro é facilmente verificada pelos outros títulos conferidos ao Rei Alberto I.

No mesmo dia 23 de setembro, na mesma cerimônia no Club dos Diários, a Academia de Commercio do Rio de Janeiro, criada em 1902 e reconhecida com um dos primeiros centros de ensino superior em administração, concedeu o título de professor honorário ao Rei Alberto.

Esta notícia teve divulgação muito maior nos folhetins nacionais que o título de doutor *honoris causa* concedido pela Universidade do Rio de Janeiro, tanto que os três principais periódicos do Brasil noticiaram o fato:

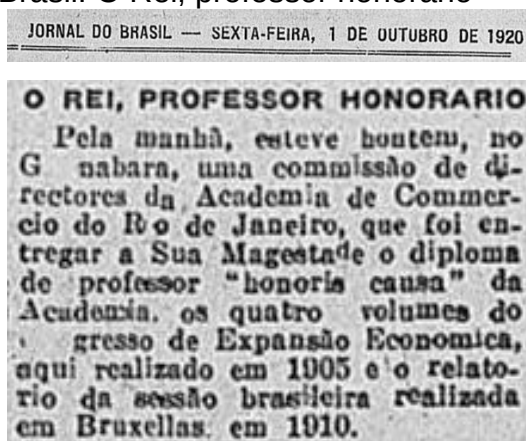
Figura 9 – Jornal o Paiz: Academia de Commercio do Rio de Janeiro aclama S.M. Alberto I professor honorário



Fonte: (Academia de Commercio do Rio de Janeiro aclama S.M. Alberto I professor honorário, 1920, p. 4)

Uma semana depois do ocorrido, novamente a notícia foi publicada, conforme se verifica no Jornal do Brasil:

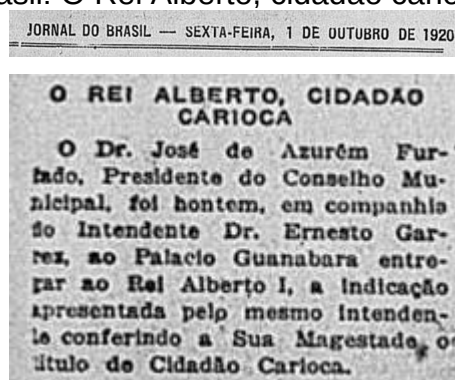
Figura 10 – Jornal do Brasil: O Rei, professor honorário



Fonte: (O Rei, professor honorário, 1920, p. 5)

E, com muita ênfase, outros dois títulos foram concedidos ao monarca e amplamente noticiados, como ocorreu com o Diploma de Presidente Honorário do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o título de cidadão carioca:

Figura 11 – Jornal do Brasil: O Rei Alberto, cidadão carioca



Fonte: (O Rei Alberto, cidadão carioca, 1920, p. 6)

Desde a descentralização ocorrida em 1911, a iniciativa privada tomou a dianteira do ensino superior no país, tanto que entre 1911 e 1920, foram criadas 34 novas instituições de ensino superior. Entre 1920 e 1930 este número saltou para 52. (TEIXEIRA, 1989, p. 135-142)

A Universidade do Rio de Janeiro não era um modelo nacional e não detinha as perspectivas esperadas para tanto. Não havia um modelo de ensino superior, sendo a educação brasileira iminentemente privada destinada às classes financeiramente mais ricas e dominada pela Igreja Católica.

Com a crise norte-americana de 1929 e a queda da Bolsa de Valores de Nova York aliada a superprodução cafeeira brasileira, a antiga política sofria uma derrocada, causando um caos na economia brasileira.

Em 03 de novembro de 1930 assume a presidência Getúlio Vargas, com ele uma proposta de maior intervenção estatal é alavancada e em 14 de novembro de 1930, através do Decreto 19.402 (BRASIL, 1930) cria, pela primeira vez no Brasil, um Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

Este Ministério, até hoje existente, tomou para si o controle da educação superior e com ele vieram os objetivos da estruturação de uma universidade de viés nacional e a menção da necessidade de um Plano Nacional de Educação. (ARANTES, 2006, p. 3)

Iniciam-se no Brasil então, na década de 1930, as principais abordagens investigatórias sobre políticas educacionais no ensino superior.

CAPÍTULO 2 – A BUSCA BRASILEIRA POR UMA UNIVERSIDADE IDEAL

A princípio, todas as instituições sociais são puras, vivas e funcionais. Fazem parte do todo orgânico que disciplina a vida em comunidade e fornecem a coesão social. Todas exercem, de certa forma, coerção entre seus membros os mantendo em uma disciplina linear, hierárquica e autônoma.

Para Anísio Teixeira (1962, p. 181), a família auxilia nos primeiros passos, o Estado assegura a regularidade da existência, a igreja une devotamente a sociedade e a escola “humaniza e socializa”.

A família “cujas coesão é assegurada, não pelo amor romântico entre os sexos, mas pelo amor materno, que constitui a base de toda ternura e dos sentimentos sociais, entra em conflito com a própria sociedade”. (ADORNO; HOCKHEIMER, 1985, p. 80)

A educação visa conhecer a realidade e “é por meio do processo educativo que ocorre o conhecimento da sociedade em um processo de teoria e de prática que gera a possibilidade de transformação”. (STRASBURG; CORSETTI, 2019, p. 7)

A universidade, além do processo educativo, seu maior objeto, trabalha sobre o aluno uma socialização, preparando uma pessoa melhor para entender a vida, para contribuir com a sociedade.

Não se pode se entender a universidade como um local onde se repassa informações ou simplesmente se treina um profissional. A universidade é um local sagrado do saber, uma troca de conhecimentos, de experiências, de realizações.

Anísio Teixeira (1962, p. 184) é enfático que a universidade é “a casa onde se acolhe toda a nossa sede de saber e toda nossa sede de melhorar”. É também pela universidade que as estruturas sociais, o indivíduo e o Estado se completam, buscam um enraizamento de cultura e transbordam sucesso nas relações pessoais.

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades.

Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas.

Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.

Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-la com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente. O saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foram, para a nossa geração, o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem.

A Universidade é, em essência, a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender. Há toda uma iniciação a se fazer. E essa iniciação, como todas as iniciações, se faz em uma atmosfera que cultive, sobretudo, a imaginação... Cultivar a imaginação é cultivar a capacidade de dar sentido e significado às coisas. A vida humana não é o transcorrer monótono de sua rotina quotidiana, a vida humana é, sobretudo, a sublime inquietação de conhecer e de fazer. É essa inquietação de compreender e de aplicar, que encontrou afinal a sua casa. A casa onde se acolhe toda a nossa sede de saber e toda a nossa sede de melhorar, é a Universidade. (TEIXEIRA, 1962, p. 184)

E, além de simplesmente educar, “o grau universitário valia antes de tudo como alvará de integração social, gesto de subordinação à ordem política imposta” (CHARLE; VERGER, 1996, p. 60), ou seja, característica de uma coerção social.

A universidade atual sempre necessitou de um aparato estrutural, uma parceria com o Estado, que lhe garantirá sucesso em sua empreitada como sede de saber. O Estado então, deve direcionar suas intenções através de medidas que alocam recursos de seu interesse e ao que é necessário. Estas medidas são denominadas de políticas educacionais.

A linha de pesquisa “História e Política Educacionais” amoldou-se perfeitamente a proposta de investigação, servindo no primeiro capítulo a discutir a história do ensino superior e da universidade e neste segundo capítulo a trabalhar as políticas educacionais que interferiram nestas instituições.

A universidade atual não é mais a universidade clássica da Idade Média, liberta e sem vinculações estruturais. Ela faz parte de uma interdependência entre a comunidade acadêmica, o Estado e a sociedade como um todo. Esta universidade atual sofre as consequências diretas dos problemas econômicos, sociais e políticos de uma nação e também sobre eles gera forte interferência.

Trata-se de uma teia de interesses, subjetividades e relações sociais que estão intercaladas num objetivo comum de referência estruturada.

Estas sujeições que fazem da universidade uma instituição única, pois, ao mesmo tempo que possuem uma dependência direta do Estado e da opinião pública, também criam mecanismos e suprem necessidades que justificam suas alterações.

A universidade é a realização da determinação básica do homem em conhecer. Seu objetivo mais imediato é descobrir o que há para ser conhecido e o que acontece conosco através do conhecimento. Essa ânsia de saber se expressa pela observação, pelo pensamento metódico e pela autocrítica

como treinamento para a objetividade. É ativo mesmo onde confrontamos os próprios limites de todo conhecimento e os riscos e tensões especiais inerentes a qualquer busca intelectual. (JASPERS, 1959, p. 2, tradução nossa)⁷³

Paulo Freire (1986, p. 12) menciona que “uma universidade não se ‘aproxima’ ou se ‘afasta’ das áreas populares a não ser através de uma decisão política” e esta decisão ocorre pela “história, nas condições materiais que estão aí”.

Instituir a universidade no Brasil foi uma luta, um enfrentamento político.

É fácil de se entender estas afirmações, pois a grande maioria das universidades foram criadas por interesses políticos, como é o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) criada em 1960 pelo mineiro Juscelino Kubitschek, da Universidade Federal de Lavras (UFLA) federalizada em 1994 pelo mineiro de formação Itamar Franco. A Universidade Federal de Santa Maria teve grande incentivo principalmente no governo de Emilio Médici, eis que seu principal reduto eleitoral. Discussões similares ocorram quando da criação da UNIOESTE e sua real necessidade em razão da já existência de outras instituições de ensino superior públicas estaduais no Paraná que abarcavam aquela região.

As universidades mudam e estão mudando, como já ocorrerá nos séculos XVIII e XIX, e se adaptam as novas necessidades sociais e de si mesmas. Estas adaptações podem gerar a necessidade da divisão de instituições por funções, mas nunca deixando-as de se articularem entre si. Trata-se de um interesse geral entre todos os elementos ativos do estado, governo, indivíduo e mercado.

O que se percebe é que, há muito, a educação superior deixou de ser uma área de interesse exclusivo da academia. A educação superior interessa também ao Estado, a governos, a indivíduos, ao mercado, e esses interesses precisam ser permanentemente negociados. A redefinição do sistema de educação superior não significa, e não deve significar, o fim da universidade, evidentemente. Deve significar a compreensão de que, para atender plenamente aos diversos interesses, o sistema educacional precisa contemplar tipos de instituições diferenciadas, articuladas entre si, mas com identidade própria. (RISTOFF, 2006, p. 14)

A importância das universidades como geradora de ciência foi muito bem observada no último ano, em que o mundo foi assombrado pela pandemia de covid, um vírus mortal que fechou o comércio, a indústria e a vida social.

⁷³ *The university is the corporate realization of man's basic determination to know. Its most immediate aim is to discover what there is to be known and what becomes of us through knowledge. This eagerness to know expresses itself through observation, through methodical thought, and through self-criticism as a training for objectivity. It is active even where we confront the very limits of all knowledge and the special risks and tensions inherent in any intellectual quest.* (JASPERS, 1959, p. 2)

O primeiro socorro dos governos foi exatamente buscar na ciência uma tentativa de solução para o problema. As universidades tiveram relevante papel e prestaram sua função social, indo a público já nas primeiras semanas informando a sociedade sobre medidas preventivas.

No decorrer de um ano, universidades se mobilizaram para encontrar uma vacina e lograram êxito neste interim. Inúmeras universidades brasileiras começaram a passar para a fase de testes de bancada de vacinas puramente brasileiras.

A pandemia mostrou ao mundo a importância de uma instituição presente com pesquisas de ponta, mas também mostrou ao mundo que estes pesquisadores não surgem na espontaneidade, necessitam de uma formação eficiente, crítica e social, ou seja, necessitam do ensino superior contínuo, fomentado e incentivado.

Esta visualização aparece em um momento bastante crucial para os investimentos no ensino superior e consequentemente na pesquisa, pois nos últimos anos, o que se viu, foi um abalo sistemático dos investimentos. Entre 2013 e 2018 o CNPq diminuiu os financiamentos a pesquisadores brasileiros de R\$ 2,9 bilhões para 1,3 bilhão, ou seja, uma redução de 56% (ANDES).

As políticas educacionais brasileiras levaram a criação tardia de uma universidade, influenciada por modelos europeus. Novas tendências mundiais baseadas no neoliberalismo e forjadas pelo Banco Mundial e estudos mercadológicos, transformaram a universidade brasileira em um padrão único, sem igual. As tentativas de uma universidade ideal no Brasil estão sendo construído dia após dia e a sociedade não mais consegue viver sem estas instituições.

Nesta perspectiva, o próximo capítulo analisa a universidade brasileira e diretamente as universidades públicas estaduais do Paraná com base das políticas educacionais do século XX, montado um padrão de reconhecimento.

2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR

Política educacional “de uma nação diz respeito aos valores, aos objetivos e às regras sobre educação que são de interesse da sociedade e decididas por ela” (MOROSINI, 2006, p. 166). A subordinação política interfere diretamente nestas políticas educacionais e sobre a tendência de novas políticas.

Jacques Delors (1998, p. 55), no final do século XX, na produção de um relatório para a UNESCO sobre a educação já afirmava que “qualquer política de

educação deve estar à altura de enfrentar um desafio essencial, que consiste em fazer desta reivindicação legítima um fator de coesão social.”

As políticas educacionais são previstas, editadas, implantadas de acordo com as necessidades de uma determinada sociedade em determinado tempo. A política econômica estabelecida gerará, obrigatoriamente, interferências de ordem social, cultural, financeira, administrativa e inclusive curricular nas instituições de ensino superior.

Dermeval Saviani (2002, p. 1) explica que “a análise epistemológica das políticas educacionais pressupõe a compreensão da política educacional como uma atividade que se exerce no entrecruzamento de duas ciências práticas: a ciência política e a ciência pedagógica”.

As políticas educacionais têm sua importância, eis que “fazem parte do conjunto de políticas públicas sociais, expressão da ação (ou não ação) social do Estado e que como principal referente a máquina governamental” (MOROSINI, 2006, p. 165), geralmente se expressam por atos normativos como regulação no setor de educação.

As políticas educacionais para o ensino superior inserem as instituições de ensino superior dentro desta perspectiva de Estado, integrando-as como parte de um organismo vivo, passível de mudanças, que necessita se adaptar para fazer parte deste mecanismo coeso e funcional.

As Teorias Funcionalistas e de Sistemas – caracterizam-se por privilegiar, em sua estratégia de análise, a pesquisa objetiva das funções positivas que as instituições educativas cumprem para a sociedade. No que tange às políticas, esse posicionamento se materializa por meio de uma estratégia reformista liberal, que busca ajustar o sistema educativo àquilo que se acredita serem as necessidades da sociedade. (PACHECO, 2019, p. 105)

Até 1930 somente a Universidade do Rio de Janeiro e a Universidade Minas Gerais, criada em 1927 existiam no cenário brasileiro.

Nesta época o Brasil pensava na criação de suas primeiras universidades, eis que desde o final do século 19 existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior com cerca de 10.000 estudantes no país. (MARTINS, 2002, p. 4)

A crise mundial de 1929 e a quebra de vários sistemas econômicos pelo mundo, levaram ao desemprego em massa e refletiram diretamente no Brasil.

Também no Brasil, uma série de fatos econômicos como a crise do café, processo de industrialização do Brasil, o aumento da concessão de créditos e estímulo

ao consumismo, geraram uma necessidade de produção de bens e consumo. O Centenário dos Cursos Jurídicos no Brasil e a Semana de Arte Moderna se destacaram como fatos intelectuais que estavam a mudar a sociedade brasileira.

A mudanças políticos estruturais ocorridas no país marcadas pela transição da Primeira para a Segunda República, com a ascensão de Getúlio Vargas ao comando do país diante da Revolução de 1930, indicava a emergência de um novo estado. (VINCENZI, 1986)

Uma produção mais competitiva no mercado nacional e mundial para fazer frente as crises, tornava notória a precisão da “criação de um maior número de escolas superiores para a formação dos recursos humanos”. (ARANTES, 2006, p. 2). Vargas inicia uma política de centralização, inclusive quanto à educação superior, e por isso, sua primeira iniciativa foi a criação do Ministério da Educação através do Decreto 19.402. (BRASIL, 1930)

Era um momento incrível em que “a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural” (AZEVEDO, 2010, p. 8)

A nossa educação, estranha às realidades nacionais e tradicionalmente baseada no humanismo, correspondia à política educativa do Império, em que, emperrada na escola secundária, de tipo clássico, estritamente literário, o problema da educação nacional, nos seus dois aspectos fundamentais, das universidades e da educação popular, nunca se desprende de aspirações e fórmulas vagas. (AZEVEDO, 2010, p. 20)

Em 1931, houve a primeira grande intervenção no ensino superior brasileiro por parte do governo, a denominada Reforma Francisco Campos. Criou-se o “Estatuto das Universidades Brasileiras” (BRASIL, 1931), estabelecendo-se a universidade como instituição modelo e admitindo tanto a criação de universidades públicas, oficiais a serem criadas pela União, pelos estados e privadas, desde que tivessem obrigatoriamente três cursos entre Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras.

Foram instituídas finalidades essenciais ao ensino universitário como a investigação científica, até então esquecida no ensino superior brasileiro, casa da cultura e também profissionalização da mão de obra.

FINS DO ENSINO UNIVERSITARIO

Art. 1º O ensino universitario tem como finalidade: elevar o nivel da cultura geral, estimular a investigação scientifica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem

preparo tecnico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (BRASIL, 1931)

Juntamente com a novel legislação em tom de protesto, em 1932, redigiu-se o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, iniciativa e redação do educador Fernando de Azevedo. (2010, p. 8)

Fernando de Azevedo, juntamente com Florestan Fernandes, introduziram Durkheim da educação brasileira e em conjunto com seus contemporâneos Anísio Teixeira e Darci Ribeiro foram os grandes mentores da universidade brasileira.

Anísio Teixeira foi um dos intelectuais que auxiliou na redação no Manifesto do Pioneiros, valorizando um conceito de universidade que aquilatasse o livre pensamento.

Figura importante para as políticas educacionais do ensino superior no Brasil, Anísio Teixeira, pragmatista convicto, que passou alguns anos nos Estados Unidos, aluno de pós-graduação de John Dewey, trouxe ao Brasil uma visão renovada sobre o ensino superior.

Em 1931, Teixeira foi nomeado Diretor de Instrução Pública da cidade do Rio de Janeiro. Realizou uma série de reformas na educação que serviram de base para toda a nação, até porque o Rio, nesta época, era a capital do país.

Além de ser considerado o inventor da escola pública no Brasil, criou o Instituto de Educação e lá ocupando a cátedra de Filosofia e Educação, também foi presidente da Associação Brasileira de Educação.

O manifesto, impulsionado por estes pensadores e críticos do ensino superior brasileiro, chama a atenção para uma universidade que se desprende-se de sua função eminentemente de formação profissional para uma função mais científica e cultural. A universidade teria que deixar de ser elitista, voltando-se a classes menos abastadas, praticando um ensino universal. As faculdades deveriam ser diversificadas e serem voltadas para o tripé ensino, pesquisa e extensão.

O conceito moderno de universidade e o problema universitário no Brasil
A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões ‘liberais’ (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais sua finalidade estritamente profissional e sem abrir seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as todas a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todos. Ao lado das faculdades

profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras, que, atendendo à variedade de tipos mentais e das necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações científicas. A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita, como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes. (AZEVEDO, 2010, p. 55-56)

Em 1934, a Constituição de Vargas estabeleceu no artigo 150 que competia “à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados” e ainda estipulou em sua alínea “b” que estaria à cargo também da União “determinar as condições de reconhecimento oficial [...] dos institutos de ensino superior”. (BRASIL, 1935)

Os reflexos das políticas educacionais adotadas até 1935, podem ser facilmente verificadas pelo Anuário Estatístico do Brasil 1939/1940. Com a criação do Instituto Nacional de Estatística, em 1934, os resultados passaram ser periodicamente divulgados.

Com exceção do curso de Enfermagem, que os homens contabilizavam menos de 2% dos profissionais registrados, as faculdades de Engenharia eram eminentemente masculinas, não havendo nenhuma mulher concluinte em 1937. A faculdade de Direito era majoritariamente masculina, contando com menos de 2% de mulheres.

Enquanto entre 1907 e 1912 havia 12 faculdades no Brasil, em 1937 este número aumentou para 21, sendo ainda a preparação para as profissões imperiais/liberais de Direito, Medicina e Engenharia, as faculdades predominantes.

Tabela 4 – Matrículas no ensino superior entre 1937 e 1939

	1937			1938			1939		
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
Bacharéis em direito	590	9	599	1.217	21	1.238	1.326	44	1.370
Bacharéis em filosofia, ciências e letras	-	-	-	1	-	1	4	3	7
Médicos	942	22	964	991	24	1.015	1.293	37	1.330
Enfermeiros	2	111	113	8	89	97	4	103	107
Dentistas	501	29	530	500	51	551	390	36	426
Farmacêuticos	377	8	385	232	37	269	157	52	209
Engenheiros civis	330	-	330	418	3	421	277	8	285
Engenheiros civis e de minas	45	-	45	19	-	19	14	-	14
Engenheiros eletricitas	52	-	52	10	-	10	36	-	36
Engenheiros mecânicos	10	-	10	4	-	4	7	-	7
Engenheiros agrimensores	16	-	16	14	-	14	11	-	11
Engenheiros geógrafos	7	-	7	1	-	1	6	-	6
Engenheiros mecânico-eletricistas	1	-	1	18	-	18	16	-	16
Engenheiros arquitetos	33	-	33	28	-	28	18	-	18
Engenheiros militares e navais	-	-	-	7	-	7	3	-	3
Engenheiros agrônomos	-	-	-	3	-	3	1	-	1
Engenheiros industriais	-	-	-	3	-	3	9	-	9
Químicos	23	-	23	26	3	29	19	4	23
Diplomados em piano	-	-	-	2	6	8	1	7	8
Diplomados em canto	-	-	-	-	1	1	-	-	-
Diplomados em composição e instrumentos	-	-	-	1	-	1	-	-	-
Total			3.108			3.738			3.886

Fonte: O autor, compilado de (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 1937, p. 359-360)

Seguindo as perspectivas do Governo, respectivamente em 1934 e 1935, foram criadas a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF) no Rio de Janeiro (AZEVEDO, 2010, p. 8), instituições de ensino superior criadas pelos Municípios de São Paulo e Rio de Janeiro respectivamente.

2.1.1 USP: a primeira universidade de pesquisa brasileira

A Universidade de São Paulo (USP) foi a primeira universidade brasileira criada com a configuração de universidade de pesquisa.

O projeto de Brasil sempre foi transnacional desde sua descoberta e estruturação como colônia de Portugal. Sua independência, mas ainda vinculado à relação exportadora do tabaco e do café foi retratada na bandeira nacional e, mesmo após a Proclamação da República, manteve a bandeira nacional praticamente nos mesmos moldes do Império. A cor verde do brasão da família Bragança e o amarelo em homenagem a Imperatriz Leopoldina de Habsburgo demonstram a preocupação brasileira com as raízes europeias.

Este projeto permite a referência às semelhanças entre as universidades no Brasil, Estados Unidos e Europa, a concepção idealista, à universidade de pesquisa, com alicerce no sistema humboldtiano.

O projeto transnacional de Brasil República indicava a necessidade de criação de instituições de ensino superior autônomas, de essência vinculada na pesquisa e “deixa implícita a defesa de uma universidade pública (sinônimo de estatal), sob os cuidados do Estado, mas isenta de suas interferências e/ou de seus interesses imediatos”. (ARAÚJO, 2009, p. 77-78)

Para o Brasil, a matriz idealista baseada na autonomia e a liberdade como princípios relevantes, enquanto a funcionalista na “posse de conhecimentos obtidos de forma organizada nas instituições superiores representou, particularmente no século XX, uma via entrada num mercado de trabalho seletivo”. (PEREIRA, 2009, p. 45)

Por este motivo, a história de criação da USP tem uma precedência de ideais europeus com interesses políticos. Julio Mesquita Filho, filho do diretor do jornal O Estado de São Paulo é uma das figuras mais proeminentes em sua constituição.

Mesquita Filho ficou conhecido por apoiar, juntamente com o jornal O Estado de São Paulo a Revolução de 1930, que levou ao poder Getúlio Vargas e também apoiar a Revolução Constitucionalista de 1932, que visava derrubar o governo provisório de Vargas. Mesquita Filho também participou ativamente do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1931.

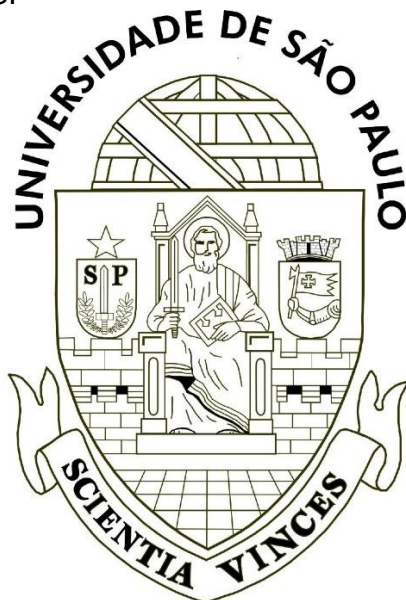
Antes mesmo de Vargas, Mesquita Filho participou de uma comissão estadual para a criação de uma universidade, o que o levou, após a derrota de 32 a ser exilado em Portugal. Lá desenvolveu a criação de uma universidade no estado de São Paulo, fundamentada na construção e formação de uma elite intelectual brasileira com bases no sistema europeu. (TRINDADE, 2004, p. 825).

As novas universidades, desta forma, não se constituíram a partir de demandas de amplos setores da sociedade nem de reivindicações do pessoal das instituições de ensino superior existentes. Foi antes uma iniciativa de grupos de políticos, intelectuais, e educadores, nem sempre ligados ensino superior. A universidade se implanta através de confrontos, negociações e compromissos, que envolviam intelectuais e setores dentro da própria burocracia estatal. Este processo é extremamente complexo, pois se dá em um momento de mudança de regime político de tal forma que os proponentes da reforma se encontram ora integrados nos grupos dominantes, ora em oposição a ele. (SAMPAIO, 1991, p. 12)

Em 1933, Armando Sales de Oliveira, cunhado de Mesquita Filho, é nomeado interventor federal de São Paulo e sabendo dos planos de seu cunhado, o chama para a estruturação da nova universidade. Ocorreu assim, uma “reconciliação entre as elites paulistas e o governo federal” (SAMPAIO, 1991, p. 11).

Assim, a Universidade de São Paulo (USP) nasceu de uma luta entre os paulistas da oligarquia cafeeira e o governo ditatorial de Vargas para criar uma instituição independente, autônoma. O brasão da USP confirma esta afirmação com os dizeres “*scientia vinces*”, ou seja, a ciência venceu Vargas.

Figura 12 – Brasão da USP



Fonte: Disponível em <https://imagens.usp.br/wp-content/uploads/USP-Brasão.jpg>. Acesso em 17 de maio de 2022.

A USP surge com uma instituição pública, laica, democrática, e sua fundação baseada no princípio basilar de que qualquer um poderia lá estudar, o que na prática não ocorreu.

Isto se deve, principalmente, porque as aulas na USP eram dadas em francês, eis que seus professores, em grande parte, adviam da França, como resposta a criação de uma universidade de qualidade nos moldes europeus.

O governo paulista importou jovens mestres franceses como Jean Maugué, Roger Bastide, Claude Lévi-Strauss e Fernand Braudel, que davam aula no Brasil em francês, na sua maioria. Além de alemães, italianos, espanhóis e portugueses, todos lecionando em seus idiomas nativos, praticamente não havia professores brasileiros.

A concepção idealista foi sempre uma preocupação, que diante da falta de pesquisadores hábeis em solo brasileiro para iniciar uma universidade, o próprio Estado contratou professores estrangeiros, reconhecidos pelo perfil democrático e pluralista, projeto que solidificou a universidade de pesquisa na universidade paulista.

A formação de uma faculdade filosofia não é por si suficiente para a institucionalização da pesquisa. Na Universidade de São Paulo, a existência

de um projeto político por parte das elites dirigentes foi o que estimulou o desenvolvimento da pesquisa e o fez através de dois mecanismos: a maciça importação de professores estrangeiros e a adoção do sistema de tempo integral, que, inicialmente implementado na faculdade de medicina acabou se estendendo gradualmente ao conjunto da universidade. A exigência de titulação acadêmica, com a institucionalização do doutoramento, a manutenção de critérios severos e exigências de tese para a livre docência e para o concurso de cátedra, exerceram uma pressão constante no sentido de promover a produção científica. (SAMPAIO, 1991, p. 12)

Tal como ocorre na atualidade, não era fácil instituir uma faculdade da noite para o dia. O que tornou a USP uma universidade elitista, pois o aluno menos abastado não tinha conhecimento de outros idiomas, que sequer eram praticados na escola normal brasileira.

E foi esta introdução ao ensino superior que formou os primeiros docentes brasileiros numa academia de pesquisa, tal como Florestan Fernandes, considerado o maior sociólogo brasileiro.

2.1.2 UDF: um projeto de universidade modelo para o Brasil

No ano de 1933, as primeiras estatísticas sobre a educação no Brasil, contavam com 64,4% de instituições na iniciativa privada, sendo que tal fato praticamente não se alterou até meados de 1960.

Getúlio Vargas assume a presidência e nomeia Gustavo Capanema como Ministro da Educação e Saúde. Instala um governo que prometia ser mais próximo das massas. Conduz o Estado brasileiro para uma política de bem-estar social, instituindo direitos trabalhistas e relação direta com os sindicatos.

Capanema idealizava a Universidade do Brasil, um modelo a ser seguido por todas as demais IES brasileiras, com ideais e objetivos estipulados e regidos pelo governo central. Ao implementar as primeiras políticas educacionais no ensino superior buscou uma universidade de modelo nacional de cunho utilitarista, seguindo assim o modelo francês.

Contudo, Pedro Ernesto do Rego Batista foi nomeado interventor do Rio de Janeiro e convidou o educador Anísio Teixeira para a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) no Rio de Janeiro. Como Pedro Ernesto era um forte apoiador de Vargas e garantiu sua eleição, Vargas não podia com ele se desentender, motivo pelo qual apoiou sua escolha futura na inauguração da UDF.

Foi nesta época que a educação superior se tornou mais acessível com a criação de várias universidades brasileiras e que até hoje estão em funcionamento.

Anísio Teixeira, fundador e primeiro reitor da UDF no Rio de Janeiro, construiu o projeto universidade como uma instituição que visava o pensamento livre e a propagação do saber. Fornecia cursos de aperfeiçoamento geral nas escolas de Educação, Filosofia e Letras, Economia e Direito, Ciências e pelo Instituto de Artes.

A Universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aquêles que não as têm, também não têm existência autônoma, vivendo, tão-somente, como um reflexo dos demais. (TEIXEIRA, 1962, p. 183)

Tratava-se de uma instituição que visava a liberdade diante das imposições do Estado e tinha como meta além da transmissão de conhecimentos, a formação de pessoas independentes, que entendiam sua função dentro do Estado.

Tanto a USP como a UDF se tratavam das “principais experiências universitárias empreendidas nos anos 30 se vinculavam a diferentes projetos de reconstrução nacional via educação”. (MENDONÇA, 1997, p. 157)

Teixeira (1964) entendia a universidade como um importante instrumento para elaboração e transmissão da cultura brasileira. Uma universidade é um lugar que os jovens frequentam para aprender sobre o mundo.

A universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira. (TEIXEIRA, 1964)

Esta instituição independente, contudo, não condizia com os preceitos exigidos por Capanema, tornando-se opositor de Anísio Teixeira e da UDF já em funcionamento. A Igreja Católica, de raízes positivas, aliou-se a Capanema e juntos iniciaram uma série de perseguições, acusando Teixeira de proporcionar a degradação espiritual dos jovens. (MENDONÇA, 1997, p. 159)

Anísio Teixeira em razão de sua vinculação com Aliança Nacional Libertadora foi intitulado comunista, o que o tornava *persona non grata* no governo de Getúlio Vargas. Teixeira não viu outra alternativa a não ser renunciar ao cargo e retornar à sua cidade natal: Caetité, na Bahia.

Com isto Capanema acusava a UDF de não estar de acordo com as regras estabelecidas na Reforma Francisco Campos.

O desmonte da UDF estava a iniciar, pois seu principal defensor não mais estava à frente de seu projeto.

O principal objetivo de Anísio Teixeira e da UDF era formação de professores, o que até aquele momento não havia instituição no Brasil com este viés. A principal proposta aos novos alunos era que, após formados, iniciariam nos quadros do magistério municipal independentemente de concurso público.

Nesta época George Bernard Shaw escreveu a peça “Man and Superman” e o jargão “*those who can do; those who can't, teach*” – quem sabe faz, quem não sabe ensina, mundialmente difundida, e atribuíram-se aos professores diante desta situação de falta de preparo universitário.

Com isto, a UDF passou a não suprir as demandas pela formação de professores que se propunha, tanto que os professores do magistério secundário geralmente eram recrutados entre os profissionais que desistiam de suas profissões diante do fracasso no Direito, na Medicina ou na Engenharia.

Em 1938, Capanema fundou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) com o objetivo de preparar os professores do ensino secundário.

A UDF foi extinta em 1939 pelo Decreto-lei 1.063 (BRASIL, 1939), o que acarretou a transferência de seus cursos e professores para a Universidade do Brasil⁷⁴ de Capanema, com exceção do curso de Educação, que foi extinto.

A UDF foi extinta por perseguição política, em razão de pequenas questões provenientes da querela com os católicos – que se sentiram ameaçadas na sua então quase absoluta dominância na direção dos estabelecimentos escolares de elite – e da ascensão de políticos defensores do projeto educacional autoritário no governo federal. (VINCENZI, 1986)

A decorrência lógica era que o professor primário não mais frequentaria a universidade e a pesquisa nesta área estaria completamente comprometida.

Tanto a USP como a UDF não eram gratuitas. A gratuidade só começou em 1940. Enquanto a Universidade do Rio de Janeiro cobrava 120 mil réis por matéria e período escolar, a UDF cobrava 200 mil réis de anuidade. O salário-mínimo nesta época era de 240 mil réis. (VINCENZI, 1986)

⁷⁴ Art. 1º Ficam transferidos para a Universidade do Brasil os estabelecimentos de ensino que compõem a Universidade do Distrito Federal, ora mantida pela Prefeitura do Distrito Federal.

Parágrafo único. Ficam excluídos dos estabelecimentos de que trata este artigo o Instituto de Educação, o Departamento de Artes do Desenho e o Departamento de Música, bem como o curso de formação de professores primários, o curso de orientadores de ensino primário, o curso de administradores escolares e os cursos de aperfeiçoamento da Faculdade de Educação.

Os custos também eram empecilho à formação de professores, que nem sempre tinha o retorno financeiro esperado após a formatura.

A USP e a UDF não seguiram as propostas de educadores intelectuais para que estas IES se dedicassem à pesquisa e tivessem autonomia universitária, mas como afirma Barbara Freitag (1986), estas IES tinham finalidade “exclusivamente para formar o professor secundário”.

A Universidade do Brasil, por sua vez, não se tratou nem de uma universidade da Igreja, nem uma universidade de pesquisa, como ocorreu efetivamente com a universidade paulista.

Em síntese, a criação da universidade no Brasil foi antes um processo de sobreposição de modelos do que de substituição. O antigo modelo de formação para profissões foi preservado. O modelo de universidade de pesquisa acabou sendo institucionalizado de modo muito parcial e apenas em algumas regiões do país, sobretudo naquelas mais desenvolvidas (SAMPAIO, 1991, p. 12)

Após 1939, pouco ou nada foi feito de relevante em políticas educacionais do ensino superior, “nos cerca de vinte anos que se seguiram à implantação das primeiras universidades, o ensino superior não experimenta nenhum crescimento mais significativo”. (SAMPAIO, 1991, p. 13)

Entendemos, contudo, que o Paraná sofreria uma situação diferente do restante do país, devido a sua história e condições peculiares, motivo que leva a uma análise das políticas educacionais após 1945 que induziram a criação no Paraná da UEPP, UEL e UEM.

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS PÓS 1945

Em 1942, ocorreu a Reforma Capanema do Ensino Secundário (BRASIL, 1942), gerando grandes investimentos no ensino secundário, o que, por si só, gerou um aumento gigantesco de clientela para o ensino superior. A busca por uma vaga de emprego era garantida pela posse do diploma de ensino superior.

Com o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, dá-se início aos “Anos Dourados” do capitalismo, em que inúmeras nações experimentaram o rápido crescimento econômico. A política do Welfare State ou estado do bem-estar social pregava uma política de assistencialismo e intervencionismo, consequentemente a “implementação da esfera pública pelo estímulo às políticas sociais”. (VASCONCELOS, 2007, p. 12)

A federalização das universidades e gratuidade do ensino superior público foram as políticas educacionais para o ensino superior mais eminentes.

A criação das universidades públicas federais e estaduais nas décadas de 1950 e 1960 geraram uma diminuição nas matrículas do ensino superior nas universidades privadas.

Em 1950, no governo de Eurico Gaspar Dutra, criaram-se as universidades federais de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Paraná. Em 1954, no governo de João Café Filho instituiu-se a Universidade Federal do Ceará. Em 1955, na presidência de Carlos Coimbra da Luz, nasceu a Universidade Federal de Pernambuco.

Em 1960, quando da presidência de Juscelino Kubitschek, criaram-se as universidades federais de Goiás, Juiz de Fora, Pará, Paraíba, Santa Maria, Fluminense, Rio Grande do Norte e Santa Catarina e em 1961 do Espírito Santo e de Alagoas. Ainda na década de 1960, mais 13 universidades federais foram criadas.

Além da federalização de inúmeras faculdades, instituiu-se uma diminuição gigantesca nos preços das mensalidades universitárias e, em 1950 estabeleceu-se a gratuidade do ensino superior nas universidades públicas brasileiras.

Em 1961, Anísio Teixeira (1961, p. 3) criticava a forma surpreendente como o ensino superior tinha se ampliado, pois, “é evidente que nenhum país do mundo estaria em condições de expandir o ensino superior dêsse modo. O mais interessante é que, se tal expansão fosse anunciada, ninguém a aceitaria”.

A necessidade de uma regulação mais precisa começa a germinar. Eram fortes as críticas em razão de que o ensino superior “continuava a ser esse serviço de distribuição de credenciais para certos cargos e profissões”. (TEIXEIRA, 1989, p. 111)

Em 1961, a Lei 4.024 (BRASIL, 1961) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu que novos cursos de ensino superior poderiam ser criados por Conselhos Estaduais de Educação, por universidades ou pelo Conselho Federal de Educação, o que possibilitou a criação reconhecimento de inúmeras escolas de nível superior.

Foi também por esta normativa que se estabeleceu um critério misto entre o modelo alemão de pesquisa e o modelo francês utilitarista, positivando no artigo 66 que “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário”. (BRASIL, 1961)

Tal como sempre, o ensino superior foi tratado como um objeto de cobiça e possibilidade de mudança na classe social do indivíduo. Consequência imediata da reforma foi à proliferação de cursos nas áreas sociais e humanas, pois, “estas áreas foram preferidas pelo setor privado dada a sua facilidade para implantação, visto que o seu funcionamento não exige grandes investimentos com laboratórios e instalações específicas”. (QUEIROZ, QUEIROZ, *et al.*, 2013, p. 354)

Nesta década, o Brasil presencia um crescimento exponencial dos denominados cursos das “carreiras modernas”⁷⁵ com destaque para os cursos de administração e Pedagogia.

Eram oferecidos por escolas isoladas, nas pequenas cidades do interior, e tinham clientela certa: jovens recém-egressos do curso secundário sem condições financeiras e/ou domésticas para prosseguir estudos em centros urbanos maiores; pessoas mais velhas já empregadas, que não tinham tido oportunidade de melhoria no mercado ocupacional; jovens mulheres que já passavam a aspirar a uma formação de nível superior, mas sem que isso implicasse o rompimento com a família de origem. (QUEIROZ, QUEIROZ, *et al.*, 2013, p. 356)

Em 1966, o Brasil participa do Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais estabelecendo em seu artigo 13, 2, “c” que “a educação de nível superior deverá igualmente torna-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito”. (BRASIL, 1992)

Consequentemente, o ensino é massificado na Reforma de 1968 (BRASIL, 1968), a qual também centralizou os vestibulares, nivelou o grau de admissão por baixo e criou as condições básicas para a pós-graduação com o tempo integral, estimulando a intensa preparação de docentes para o nível de mestrado e doutorado no exterior. (PERRUCCI, 1986, p. 516)

A Reforma de 1968 manteve a mescla entre a universidade de pesquisa e a utilitarista objetivando que “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário”. (BRASIL, 1968)

Em 1968, a Lei 5.540 (BRASIL, 1968) fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, excluindo a

⁷⁵ Arquitetura e urbanismo, pedagogia, ciências biológicas, educação física, ciências contábeis, psicologia, administração, educação artística, estudos sociais, nutrição, magistério de ciências, estatísticas.

cathedra e estruturando as universidades em departamentos⁷⁶, além de fixar currículos mínimos, o que foi extinto em 1996.

Se de um lado a reforma criou as condições para modernizar as universidades públicas, por outro lado possibilitou que o antigo padrão brasileiro de escola superior proliferasse, caracterizado pelas instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa. (QUEIROZ, QUEIROZ, *et al.*, 2013, p. 354)

A abertura para diversidade de cursos de ensino superior, levou a proliferação para mais de 4.200 carreiras diferentes.

Tudo isto ocorreu porque o Brasil, diante de suas dimensões continentais e da grande diversidade cultural, necessitava de uma descentralização do ensino superior. O sistema brasileiro não poderia se amoldar aos sistemas europeus, motivo pelo qual “sem dúvida, os Estados [foram] os grandes propugnadores da expansão do ensino superior. Todos eles querem ter a sua universidade”. (TEIXEIRA, 1961, p. 4)

Foram os estados, como o Paraná, que desenvolveram políticas educacionais para o ensino superior, mantendo e criando faculdades independentes e criando universidades de excelência, com grande investimento e finalidade de criação de uma identidade regional.

Diante deste cenário, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM) são as três primeiras universidades e grandes apostas do estado do Paraná.

2.2.1 UEPG, UEL e UEM: uma consequência nacional-desenvolvimentista

A história da universidade no estado do Paraná não se distancia tanto da história da nacional. A própria Universidade do Paraná, com iniciativa inicialmente privada, foi criada em 1912, iniciando as atividades em 1913 e dissolvida em 1920.

Terceira universidade criada no Brasil, foi a primeira a entrar em funcionamento, motivo pelo qual se diz que é a universidade mais antiga do país.

⁷⁶ Art. 33. Os cargos e funções de magistério, mesmo os já criados ou providos, serão desvinculados de campos específicos de conhecimentos.

[...]

§ 2º Nos departamentos, poderá haver mais de um professor em cada nível de carreira.

§ 3º Fica extinta a cátedra ou cadeira na organização do ensino superior do País.

Saliente-se que a Universidade de São Paulo foi criada somente um ano antes, em 1911, e totalmente desativada em 1917, já a Escola Universitária Livre de Manaus, criada em 1909, foi dissolvida em 1926.

Em 1946, o Decreto-Lei 9.323 (BRASIL, 1946) restaurou a Universidade do Paraná e em 1950, a Lei 1.254 (BRASIL, 1950) federalizou a instituição, vindo a ser denominada Universidade Federal do Paraná (UFPR). A UFPR fornecia à grande Curitiba uma instituição de ensino superior suficientemente capaz de abarcar as necessidades da população da capital, mas não se preocupou com o interior do estado.

Tratava-se de um período, que o nacionalismo e a colocação da educação nas mãos do Estado faziam parte de uma agenda desenvolvimentista. Várias instituições governamentais nacionais foram criadas com estas finalidades, “como a Comissão de Desenvolvimento Industrial, a Comissão Nacional de Bem-Estar, a Petrobrás, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico – BNDE”. (GONÇALVES; GONÇALVES, 2008, p. 146)

O planejamento e a intervenção econômica tornaram-se as réguas mestras do “projeto ideológico nacional-desenvolvimentista da nação comum para o Brasil” (GONÇALVES; GONÇALVES, 2008, p. 148). O Brasil estava crescendo, diferente das desigualdades sociais que não diminuam, o que se dava pelas diferenças regionais diante de suas peculiaridades histórica.

O Paraná, por sua vez, era um estado, entre as décadas de 1930 e 1960, “de base essencialmente agrícola [...] e sua expansão é entendida como surpreendente, nos âmbitos demográfico e de povoamento. (GONÇALVES; GONÇALVES, 2008, p. 153)

O Paraná não possuía recursos de pessoal ou polos industriais para uma melhora eminente que lhe proporcionasse acompanhar o país ou principalmente a região sudeste, que experimentava um amplo crescimento industrial e econômico.

Mesmo havendo um investimento maciço na criação de indústrias, o Paraná ainda não teria como suprir a mão de obra necessária para abastecer as fábricas, diante de sua pouca ou praticamente inexistente escola de formação superior.

Outra variável que impactou diretamente no aumento dos problemas sociais na década de 1950, foram as geadas que afetaram a produção cafeeira, aumentando o

desemprego e fazendo muitos agricultores a mudar para lavouras menos perenes e pastagens.

Na década de 1960, grandes investimentos na malha rodoviária, infraestrutura e na indústria foram realizados. Em decorrência, necessário era se investir na produção da mão de obra que iria preencher as perspectivas do novo estado industrializado.

Em 1962 foi criada a Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR) destinada “a atender a investimentos e despesas de custeio relativos ao ensino primário, médio e superior, e a atividades culturais”. (PARANÁ, 1962)

E em 1964, em consequência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (BRASIL, 1961), a Lei 4.978 estabeleceu o Novo Sistema Estadual de Ensino (PARANÁ, 1964).

O Novo Sistema Estadual de Ensino estipulava, no artigo 175, que as universidades seriam uma mescla entre a universidade de pesquisa alemã e a universidade utilitarista francesa, determinando que “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário”. (PARANÁ, 1964)

O Novo Sistema Estadual de Ensino (PARANÁ, 1964), destinou às universidades “autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar” (artigo 184), estabelecendo a carreira do magistério superior, incluindo o professor catedrático como cargo máximo nas universidades (artigo 182):

Art. 190 A carreira do magistério superior nos estabelecimentos estaduais será constituída nos seguintes cargos:

- a) instrutor de ensino superior;
- b) assistente de ensino superior;
- c) professor do ensino superior;
- d) professor catedrático.

§ 1º O ingresso inicial na carreira do magistério superior se fará no cargo de instrutor, estabelecendo-se acesso aos demais cargos na ordem estabelecida neste artigo.

§ 2º O cargo de professor de ensino superior somente será provido por assistente de ensino superior que obtiver, em concurso de provas e de títulos, o título de Docente Livre.

Art. 191 Todos os cargos da carreira do magistério superior serão providos, em caráter vitalício, quando se tratar de professor catedrático, ou em caráter efetivo, nos demais casos, mediante aprovação em concurso público de provas e de títulos.

§ 1º Somente quando não existam candidatos aprovados em concurso é que se poderá fazer nomeação interina.

§ 2º Aberto os concursos, os interinos serão inscritos ‘ex-offício’ e, se não aprovados, serão exonerados automaticamente, após a homologação dos resultados.

Em 1965 e 1967, passados os primeiros anos de ditadura militar e principalmente diante do acordo internacional MEC/USAID, a “essência discursiva defendia que a Universidade deveria se libertar de todas as malhas do Estado, ter total autonomia para se desenvolver enquanto empresa privada”. (TURMENA, 2009, p. 306)

Em 1969, o estado do Paraná, em uma onda nacional de identidade, sentiu a necessidade de criar suas próprias universidades, como objetivo disseminar o ensino superior. Através da Lei estadual 6.034 (PARANÁ, 1969) foram criadas, concomitante, as Universidades Estaduais de Ponta Grossa (UEPG), Londrina (UEL) e Maringá (UEM).

Eram instituições públicas que possuíam receitas privadas, conforme estabelecia o artigo 10 da Lei estadual 6.034 (PARANÁ, 1969):

- Art. 9º. A receita de cada entidade se constituirá:
- a) dos recursos financeiros globais, para manutenção e desenvolvimento da entidade, fixado em orçamento anual do Estado;
 - b) auxílio e doações dos Municípios ou quaisquer outras pessoas;
 - c) das rendas patrimoniais;
 - d) dos rendimentos de serviços prestados;
 - e) da contribuição escolar.**
- (PARANÁ, 1969, grifo nosso)

Já nesta época, o Paraná tornou-se o estado brasileiro com a maior taxa de interiorização do ensino superior. Três fatores foram relevantes para esta situação, o estabelecimento das sedes em cidades do interior, a estrutura complexa de uma universidade e o principal ponto que seria além do investimento público, também a contribuição privada advinda de mensalidades pagas pelos alunos.

2.3 CATHEDRA

Durante séculos, as cátedras universitárias foram símbolos de respeito, admiração e erudição nas universidades de todo o mundo. Numa tradição herdada da Igreja Católica, as "*cathedras*" são atribuídas a nobres ou clérigos importantes que tenham contribuído para a preservação do Estado ou da cultura.

A catedral era o templo erguido ao redor da cátedra, cadeira.

Especificamente, nada mais era do que um símbolo de poder.

Naquela época, não havia muitas cadeiras produzidas, e ter uma era sinônimo de capacidade. A própria cadeira é um exemplo de poder/dominação, ainda mais quando elevada à sofisticação do trono.

A semiótica sempre foi um importante apelo do dogma. Junto com a estrutura da universidade, símbolos da Igreja Católica foram incorporados à tradição universitária. O principal símbolo da igreja foi herdado principalmente do Império Romano e também se tornou o símbolo da universidade.

Os clérigos, como os professores, tinham que professar, jurar⁷⁷, o bom exercício das funções e cumprimento da ordem moral. Ainda hoje, em todas as cerimônias de formatura, antes de um estudioso receber um diploma, ele deve jurar formalmente que exercerá suas atividades dentro das normas legais.

Até os tempos atuais, as salas de aula possuem a mesa do professor em destaque e há aspiração pelos demais de possuírem vez neste assento. O respeito a cadeira do titular é muito importante no setor universitário, no governo e na empresa.

A riqueza cultural de uma pessoa está ancorada na erudição e no acervo de conhecimentos do sujeito. O conhecimento da realidade é instrumentalizado pelo conhecimento aprendido.

O Estado sempre utilizou esse conhecimento para desempenhar funções públicas. A função do Estado é sempre prestar o melhor serviço ao seu povo. O Estado, por sua vez, seleciona estes homens do saber entre os melhores e os põe à disposição dos serviços estatais. Kant esclarece que a principal procura destes eruditos se dava nas universidades.

Importa ainda distinguir dos autênticos eruditos os letrados (pessoas que fizeram estudos), os quais, como instrumentos do governo, por este investidos num cargo público para um fim peculiar seu (não precisamente para o maior bem da ciência), devem decerto ter estudado na universidade mas, em todo o caso, podem igualmente já muito ter esquecido (no tocante à teoria); basta-lhes ter retido o que é necessário para cumprir uma função pública que, segundo os seus princípios fundamentais, pode emanar apenas dos sábios, a saber, o conhecimento empírico dos estatutos da sua função (portanto, no tocante à prática); podem, pois, denominar-se homens de afazeres ou técnicos do saber. (KANT, 2008, p. 28)

De erudito, passa a professor, profissional de enorme conhecimento, disposto a ensinar aos outros, e com o conseqüente reconhecimento e verificação de seu saber, professavam o ensino. A erudição se aliou a formação universitária, o aprendizado pela forma mais usual disponibilizada pelo Estado.

⁷⁷ Juramento realizado na formatura dos licenciados atualmente: “Solenemente prometo no desempenho de minhas funções de educador, transmitir lealdade, integridade e honestidade, os ensinamentos humanos e científicos que façam dos jovens e cidadãos conscientes responsáveis e inteligentes, se criar homens eu conseguir. senti-me-ei realizado. Assim prometo”.

Robert Paul Wolff (1993, p. 30) define o professor como um erudito de cultura reconhecida, conhecedor de vários povos, tradições, idiomas. É um indivíduo que sempre se mantém com certa liberdade dos problemas sociais para agir com o maior livre-arbítrio sobre a produção e divagação de seu conhecimento.

Erudito é um homem de Cultura o leitor de línguas clássicas e modernas que laboriosamente domina a literatura de grande tradição humanística juntamente com os comentários que seus predecessores fizeram sobre ela e leva, então, a tradição um passo à frente com sua contribuição original. A vida dos intelectuais se mantém afastada das questões imediatas da Ordem Social. Os eruditos verdadeiramente grandes são homens de enorme estatura no mundo universitário. Cada membro do mundo acadêmico leva consigo a imagem de um professor que é, para ele, a personificação do ideal da erudição. (WOLFF, 1993, p. 30)

O professor universitário contemporâneo agregou a si este conceito, servindo como ponte entre a pergunta e a resposta. Isto se deve principalmente pelas exigências formais para o reconhecimento de seus valores.

Como bem afirmou Denis Diderot, a universidade trouxe a diferença entre o sábio e o erudito, e o significado da cátedra e da guarda do conhecimento.

Um sábio do século XII e XIII não era mais que um miserável cavilador, um impertinente deveras insuportável na plena acepção do termo; mas esse impertinente era considerado. A admiração geral, que ele obtinha sem merecê-la, sustentou o desejo de saber; o gosto pelas futilidades escolásticas passou; o da verdadeira ciência apareceu; e todos os grandes homens dos séculos seguintes saíram do âmbito dessas cátedras que foram outrora ocupadas por Tomás de Aquino, Abelardo o Grande, João Escoto e que são ocupadas hoje em dia por mestres quase seus contemporâneos de estudos; (2000, p. 271)

Tomás de Aquino era titular da cátedra de “Artes Liberais” em Nápoles, Pedro Abelardo ocupou a cátedra de Dialética na Escola da Catedral de Notre Dame e João Escoto a Cátedra de Teologia, também em Notre Dame, no século IX.

A história da origem da Cathedra remonta ao ano de 875, quando Carlos II da França presenteou o Papa Adriano II com uma cadeira imponente. Esta cadeira teria sido fabricada com pedaços da cadeira utilizada pelo Papa São Dâmaso no ano 370 e que, acreditavam os fiéis, teria sido utilizado pelo Apóstolo Pedro.

A *Cathedra* de São Pedro, presente na Basílica de São Pedro, passou a significar o trono a ser ocupado pela mais alta patente da Igreja Católica: o Papa. Em consequência, os templos religiosos por todo o mundo são equipados com uma cadeira imponente colocada na parte frontal do templo, referenciando um trono ao qual os súditos/fiéis deveriam se curvar.

Desde então, a cadeira tornou-se um símbolo de devoção e reverência aos súditos. Na Igreja, apenas o bispo, como mestre da fé, tem uma cadeira de pregação, e essa cadeira é dele.

O símbolo da erudição, no sentido mais amplo, caracteriza-se principalmente pelos ensinamentos trazidos pelo aprender, ler, investigar e buscar o conhecimento.

Professores universitários medievais davam aulas em catedrais e se utilizavam da *cathedra* para darem aulas sentados, enquanto seus alunos ficavam na frente deles e os ouviam. Além disso, os alunos não podiam se sentar para assistir às aulas, pois isso poderia gerar a eles alguma tentação ou orgulho.

Todo el mobiliario era una silla con tarima la cátedra del profesor y un atril donde se apoyaba el libro que se iba a leer y comentar. Los alumnos se sientan en el suelo: hasta 1452, en París, la autoridad eclesiástica prohibió introducir el uso de bancos, para evitar - se dijo - que la juventud sufra tentaciones de orgullo. (DAROS, 2010, p. 321)

A estes professores era permitido ensinar nas catedrais da Igreja, tanto que, a Catedral de Notre Dame é a origem embrionária da Universidade de Paris.

Já no início da história das universidades, as cátedras começaram a significar as diferentes áreas do conhecimento que uma faculdade poderia possuir, era o que pregava o modelo da universidade humboldtiana:

Do ponto de vista de organização do saber, a reforma humboldtiana consolidou o sistema de gestão acadêmica com base no conceito de cátedra [*katheder*], instância de superposição orgânica da governança institucional com a repartição dos campos de conhecimento. Neste conceito, estendido à noção de 'liberdade de cátedra' que ainda estrutura a nossa organização curricular, para cada disciplina científica haveria um líder intelectual autônomo e responsável tanto pela gestão dos processos administrativos como pela gestão acadêmica dos conteúdos curriculares. (SANTOS, 2000, p. 120)

Durante os oito séculos as universidades estiveram à frente da elite intelectual mundial e a cátedra, "unidade operativa de ensino e pesquisa docente, entregue a um professor" (FÁVERO, 2006, p. 24), foi utilizada como forma de garantir a liberdade científica e de expressão da sociedade culta.

Ao profissional eram repassados os símbolos seu ofício⁷⁸. Ao professor titular, conhecido como *Bâtonnier* daquela especialidade, tornava-se proprietário da

⁷⁸ "O curso de Artes do Colégio da Bahia apresenta-se como uma Faculdade de Filosofia, de direito pontifício e de feição e praxe universitária, e com a mesma praxe e solenidade dava o grau de Mestre em Artes aos externos: anel, livro, cavalo, pagem do barrete, e capelo azul de seda." (LEITE, 1938, p. 193)

cadeira/trono. Esta cadeira representava a titularidade/plena daquele saber, exigindo de seu titular sabedoria e subordinação aos demais docentes.

Professor catedrático era o titular desta cátedra, proprietário vitalício do posto.

A erudição e cátedra estão intimamente ligadas, podendo-se dizer inclusive que a cátedra seria uma nova fase da erudição que foi certificada.

Ao professor catedrático era repassado o múnus público da cathedra, tal como ocorria com o notário ou tabelião, que se tornava responsável por uma estrutura montada a serviço do Estado.

O Brasil herdeiro, das universidades europeias, também adotou a cátedra por mais de um século e até hoje apresenta resquícios desta importante simbologia do poder do conhecimento.

2.3.1 A cátedra no Brasil

A cátedra no ensino superior brasileiro começa com a chegada da Família Real Portuguesa em 1808 (BRAZIL, 1808, p. 2). Em sua pequena estada na Bahia, criou as cátedras de Anatomia e de Cirurgia e, em 1827, criou nove cátedras para o curso jurídico de Olinda e nove cátedras para o curso jurídico de São Paulo. (BRASIL, 1827)

Assim como na Europa, Dom Pedro I oferece aos professores brasileiros os mesmos benefícios que os professores de Coimbra: propriedade, estabilidade e escolha de assistentes.⁷⁹.

⁷⁹ Art. 1.º - Criar-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

1.º ANNO

1ª Cadeira. Direito natural, publico, Analyse de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia.

2.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente.

2ª Cadeira. Direito publico ecclesiastico.

3.º ANNO

1ª Cadeira. Direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal.

4.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação do direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.

5.º ANNO

1ª Cadeira. Economia politica.

2ª Cadeira. Theoria e pratica do processo adoptado pelas leis do Imperio.

A situação encarada no Brasil-Império era de centralização total do poder em mãos do imperador. Era garantindo ao governo a supremacia de dizer quais cursos poderiam ser abertos, quais os objetivos os lastreavam e quais os currículos deviam ser adotados, o que levava a distribuição de cátedras a eligir critérios políticos e regionais.

Surgem neste ponto as primeiras críticas as cátedras. Não só o alto conhecimento estaria sendo privilegiado, mas principalmente as relações políticas desenvolvidas.

Com a criação das primeiras universidades, após a Reforma de Campos (BRASIL, 1931), institui-se os catedráticos como o mais alto cargo dentro da instituição universitária, sendo que “no Brasil, os privilégios do professor catedrático adquiriram uma feição histórica, apresentando-se o regime de cátedra como núcleo ou *alma mater* das instituições de ensino superior.” (FÁVERO, 2006, p. 24)

O artigo 49 do Decreto 19.851 estabelecia objetividade na seleção dos professores catedráticos, exigindo deles mérito científico, capacidade didática e predicados morais e profissionais, além de ser brasileiro, nato ou naturalizado e apresentar documentação que comprovasse atividade profissional ou científica relacionada a disciplina do curso.

A selecção de professor cathedratico para quaquer dos institutos universitarios deverá ser baseada em elementos seguros de apreciação do merito scientifico, da capacidade didactica e dos predicados moraes do profissional a ser provido no cargo. (BRASIL, 1931)

A admissão se dava através de concurso público de títulos e provas (artigo 53) e o professor catedrático, após 10 anos de exercício auferia os privilégios da classe (artigo 59), gozando então “das garantias de vitaliciedade e inamovibilidade, de que só poderá ser privado por abandono do cargo ou sentença judiciária”. (BRASIL, 1931)

Art. 2.º - Para a regencia destas cadeiras o Governo nomeará nove Lentes proprietarios, e cinco substitutos.

Art. 3.º - Os Lentes proprietarios vencerão o ordenado que tiverem os Desembargadores das Relações, e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos vinte annos de serviço.

[...]

Art. 8.º - Os estudantes, que se quizerem matricular nos Cursos Juridicos, devem apresentar as certidões de idade, porque mostrem ter a de quinze annos completos, e de approvação da Lingua Franceza, Grammatica Latina, Rhetorica, Philosophia Racional e Moral, e Geometria.

A estes eruditos reconhecidos, titulados e licenciados pelo Estado para exercer o múnus público do ensino superior, foram concedidas inúmeras regalias, não como presentes incondicionais, mas para assim desenvolver as atividades do ensino e da pesquisa sem pressões políticas. Por isto tinham liberdade de cátedra, ensinando aquilo que lhes aprouvesse, vitaliciedade ao cargo e a escolha de seus auxiliares e sucessores.

Desde então, a indissociabilidade do ensino e da pesquisa já faziam parte da função do professor catedrático que ficava, conforme artigo 61, “responsável pela eficiencia do ensino da sua disciplina, cabendo-lhe ainda promover e estimular pesquisas, que concorram para o progresso das sciencias e para o desenvolvimento cultural da Nação” (BRASIL, 1931).

Consideração importante às atividades docentes era o reconhecimento da possibilidade de aposentadoria após 30 anos de serviço.

O Estado de São Paulo, como primeiro estado brasileiro a possuir uma universidade de pesquisa legalmente reconhecida, desenvolveu um sistema de escalonamento docente em seis graus para de professor do ensino superior:

Tabela 5 – Distribuição do ensino superior no Paraná em 2019

Referência	Cargo	Valor
I.	Instrutor	450.000
II.	Professor Assistente Doutor	562.500
III.	Professor Assistente Docente	720.000
IV.	Professor de Disciplina	742.000
V	Professor Associado	765.000
VI.	Professor Catedrático	810.000

Fonte: O autor, compilado de (SÃO PAULO, 1968)

A opção do docente pelo “regime da dedicação integral à docência e à pesquisa” lhe concedia um adicional de 140% sobre seu salário referência.

O professor catedrático era uma sumidade reconhecida e respeitado pelo seu saber erudito. Sempre foi extremamente valorizado pelo Estado, sendo que sua renda estava entre as altas pagas.

Em 1932, Fernando de Azevedo, no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” questionava a organização docente no ensino superior com o estabelecimento

de cátedras. A Reforma de 1930 teria criado diferenças entre os docentes, escalonando-os e dificultando o princípio da unidade da função educacional.

A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático), é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional, que, aplicado às funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magistério às universidades, e, portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores. (AZEVEDO, 2010, p. 59)

Contudo, o próprio Fernando de Azevedo ocupou, em 1941, a cadeira de sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade de São Paulo e seu assistente Florestan Fernandes, veio a ocupar entre 1954 e 1964 a cátedra de Sociologia na Universidade de São Paulo.

Mesmo assim, a organização docente universitária permaneceu estruturada em cátedras por mais três décadas. Em 1934, a Constituição Federal (BRASIL, 1935) estabeleceu no artigo 155 que era “garantida a liberdade de cátedra”, o que foi renovado na Constituição de 1946, nesta inclusive sendo “assegurada a vitaliciedade”.

A cátedra universitária fornecia aos seus titulares o poder sobre as decisões realizadas em suas universidades, dando-lhes voz e voto nas reuniões dos conselhos superiores, conforme normativas internas de cada universidade.

A situação se agravava diante do poder do professor catedrático em escolher seus próprios assistentes e inclusive, em alguns casos, escolher seus sucessores.

O centralismo oligárquico era exercido através de três instituições que funcionavam a níveis de base, de intermediação e de decisão final. Assim, o catedrático – com sua corte de assistentes fiéis e quase sempre por ele próprio indicados – funcionava magistralmente junto ao alunado sem a mínima possibilidade de contestação ou de contradição, quer pelos estudantes, quer pelos assistentes, quer pelos outros catedráticos. O monopólio do saber era quase impenetrável e as cátedras representavam pequenos feudos impermeáveis a quaisquer influências, salvo as próprias iniciativas do ‘grande mestre’, quando este era verdadeiramente um cientista e pesquisador, fato nem sempre freqüente, fazendo com que, a nível de transmissão do conhecimento, o poder do catedrático lhe emprestasse o papel do verdadeiro ‘oligarca acadêmico’. (PERRUCCI, 1986, p. 510)

Era um verdadeiro título de propriedade daquela cadeira, diminuindo, na maioria dos casos, a inestimável importância da instituição da cátedra para o conhecimento científico.

As críticas se intensificaram quando o país se redemocratizou em 1945. Alguns catedráticos usam seus direitos naturais para indicar seus assistentes e, na maioria dos casos, eles se tornariam os novos professores, mantendo o poder na classe.

Ao mesmo tempo que o professor catedrático simbolizava a erudição, a excelência, o conhecimento, também significava o atraso, a rigidez e o autoritarismo, um afronte a democratização do ensino.

O professor catedrático, em alguns casos, tornou-se barreira para a renovação universitária. Com a garantia da vitaliciedade e também com a distinção que o cargo mantinha, aliada a falta de ascensão de nível, eis que já se encontravam no mais alto grau da função, não guardavam interesse na projeção da pesquisa.

Questões políticas e pessoais que envolviam a escolha dos novos professores e conseqüentemente a estruturação de um feudo universitário pelos catedráticos, tornavam impossível a entrada de novas mentes, que mesmo com reconhecimento científico ímpar, estavam impedidos de adentrar ao mundo do ensino superior.

Isto gerava uma reação em cadeia, o que levava os novos professores fossem menos comprometidos com a pesquisa e a cultura científica, pois não tinham expectativas de adentrar nas universidades.

Deveras, muitos dos catedráticos pelo Brasil e pelo mundo se deram em incríveis eruditos, sábios e reconhecidamente notáveis, outros não tinham o mesmo cabedal e tornavam a universidade ideal somente mais um sonho distante.

Para evitar os vícios da cátedra, 'loteamento do saber em províncias vitalícias, outorgáveis através de certos procedimentos de seleção, que asseguram a um professor-donatário a propriedade do ensino de uma disciplina, [...] a unidade universitária passará a ser o Departamento, dentro do qual se deverá estruturar a carreira do magistério'. (PROTA, 1987, p. 47)

Muitos professores brasileiros foram aos Estados Unidos para aperfeiçoamento em pós-graduação (mestrado e doutorado). Lá se defrontaram com outra realidade, onde as universidades não eram organizadas em cátedras, como no sistema europeu, mas em departamentos, onde as decisões eram realizadas de forma coletiva.

Ao retornar ao Brasil, trouxeram consigo estas novas ideias, o que levou a uma rápida e saudável oxigenação da administração universitária, apoiada pela grande maioria dos alunos.

Na busca das razões para a inexistência (ou quase) da pesquisa na universidade, encontrou-se no regime de cátedra a principal barreira a ser removida. Esse regime teria como características irremovíveis a rotina, o personalismo e o autoritarismo, obstáculos todos eles à produção de ciência,

tecnologia e cultura. Em consequência, o movimento estudantil pela reforma universitária concentrou-se, quase que exclusivamente, na defesa da extinção da cátedra. No seu lugar, deveriam ser criados os departamentos, conforme o modelo norte-americano (filiação ignorada ou não mencionada, por razões ideológicas), vistos, melhor seria dizer, idealizados como propiciadores das mais autênticas práticas universitárias. (CUNHA, 1989, p. 4)

Basicamente abandonavam-se as bases europeias sobre universidade e se adotavam o modelo norte-americano⁸⁰.

Em 1945, o positivista convicto Getúlio Vargas deixa o poder e o centralizador e autoritário Estado Novo se extingue diante dos reclames pela redemocratização.

A administração das universidades ficou menos submetida ao poder da República e acirraram-se então os debates acerca dos ideais da nova universidade.

Em 1964 instala-se no Brasil a ditadura militar e “se os governos militares tiveram algum mérito, foi no uso dos poderes discricionários para diminuir a resistência dos catedráticos e dos reitores para a criação do regime departamental”. (CUNHA, 1989, p. 4)

Tratou-se de um alinhamento bastante interessante que ocorreu com a autoritária ditadura militar com a aproximação dos interesses dos protestantes pela democratização do ensino superior, tanto alunos como professores.

Em 1968, a Lei 5.540, que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, “instituiu a reforma universitária, [que] foi extensa e profunda, rompendo com a estrutura vigente até então.” extinguindo a cátedra no Brasil e determinando “instituição do departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa”. (QUEIROZ, QUEIROZ, *et al.*, 2013, p. 354)

O período de 1945 a 1968 assistiu à luta do movimento estudantil e de jovens professores na defesa do ensino público, do modelo de universidade em oposição às escolas isoladas e na reivindicação da eliminação do setor privado por absorção pública. Estava em pauta a discussão sobre a reforma de todo o sistema de ensino, mas em especial a da universidade. As principais críticas ao modelo universitário eram: a instituição da cátedra, a compartimentalização devida ao compromisso com as escolas profissionais da reforma de 1931 (que resistiam à adequação e mantinham a autonomia), e o caráter elitista da universidade. O catedrático vitalício, com poderes de nomeação ou demissão de auxiliares, era tido como empecilho à organização de uma carreira universitária e passou a simbolizar a rigidez e o anacronismo.

⁸⁰ O professor é contratado livremente para integrar os departamentos como membro de equipes em que não há, necessariamente, a preeminência de um catedrático, podendo registrar-se a presença de mais de um professor de elevado padrão, trabalhando conjuntamente. (PROTA, 1987, p. 150)

O elitismo se refletia no atendimento de parcela mínima da população, sobretudo dos estratos mais privilegiados. O que se pretendia era a extinção da cátedra, com organização departamental dependente de decisões democráticas. Esse debate permeou a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada pelo Congresso em 1961, que de maneira diversa da reforma de 1931 não insistia que o ensino superior deveria organizar-se preferencialmente em universidades. (MARTINS, 2002, p. 5)

A universidade pública viu esta necessidade de mudança, tanto que, modificou na década de 70 toda sua estrutura funcional, alterando o sistema de cátedras que embasavam a universidade tradicional.

Foi nesta mudança de perspectiva que se verificou que a cátedra não mais devolvia a sociedade brasileira os anseios nela projetados e por este motivo se torna imperativo analisar-se este prospecto que reinou nas universidades brasileiras por tanto tempo.

É fato que a cátedra foi extinta na forma e no modelo como era tida desde o Império, mas o controle do poder dentro das universidades demorou ainda muitas décadas⁸¹ para se amoldar as novas necessidades da instituição.

Além da extinção da cátedra, os tempos de governo militar mostraram grande expansão e repressão para o ensino superior.

Foi também no governo militar que o Plano Nacional de Educação (PNE) foi efetivamente implantado no Brasil, este como uma política educacional de longo prazo, uma cultura renovada que até hoje persiste.

Neste ponto, salienta-se, que o PNE de 1962 foi somente uma iniciativa administrativa do MEC com metas a serem cumpridas.

⁸¹ Como salienta Maria de Lourdes Fávero (2006, p. 34) “embora a cátedra tenha sido legalmente extinta, em muitos casos foi apenas reduzida sua autonomia. A departamentalização encontra resistências desde o início da implantação da Reforma Universitária. Passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento, freqüentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo”

2.4 NEOLIBERALISMO

As políticas econômicas sempre influenciaram diretamente as políticas educacionais. Trata-se de um fato social que reflete nas determinações de que cada um dos projetos implantados interfere na relação do Estado com a educação.

O mercantilismo, o liberalismo, o keynesianismo e o neoliberalismo – nesta ordem, são políticas econômicas que objetivavam mudanças na forma de vida do ser humano para adaptá-lo às novas necessidades sociais mundiais. Estas estratégias de governo geram modelos diversos de atuação com maior ou menor atuação do Estado frente as necessidades sociais e ao desenvolvimento.

O liberalismo, que emergiu com a Revolução Industrial no século XVIII, pôs fim ao mercantilismo e transformou o ensino superior diante da necessidade do aumento de faculdades. O objetivo era de suprir o novo mercado industrial recém-chegado, transformando o ensino superior em verdadeiras escolas técnicas de terceiro grau. O contraponto entre as universidades francesas utilitaristas, as inglesas elitistas e às universidades de pesquisa alemãs de Humboldt se tornaram conflitantes exatamente para responder a estes modelos.

Antes da década de 1930, o mundo atuava no contexto do liberalismo econômico, que primava pela manutenção da propriedade privada, do livre mercado e da autorregulação do mercado, ou seja, sem intervenção do Estado na economia.

Isto explica também a pouca oferta de ensino superior no Brasil nesta época.

Até a chegada do liberalismo, basicamente, existiam somente as faculdades profissionais de Direito, Medicina e Teologia, além da Filosofia que ganhou grande espaço com o Iluminismo.

O início do século XX distinguiu-se pelas mudanças introduzidas pela produção em série e centralizada. O denominado fordismo “se caracterizava por estruturas hierárquicas fixas e controles rígidos, com pouca ou nenhuma participação dos trabalhadores” (PACHECO, 2019, p. 67). Uma mão de obra mais treinada e especializada, sem custos de importação, faziam parte das necessidades dos mercados. Somente um ensino superior especializado e dinâmico, localizado principalmente próximo às regiões das fábricas, favoreceria o fornecimento desta mão de obra especializada.

O keynesianismo, iniciado no Brasil em 1948, tornou-se uma política de destaque para o assistencialismo, para a intervenção do Estado na economia,

promovendo investimentos e endividamentos, impactando diretamente na crise econômica mundial e gerando desemprego estrutural.

O desemprego estrutural ocorreu pela rapidez em que o trabalhador se tornou obsoleto diante das novas tecnologias, que não só o levaram ao desemprego pela automação/informatização, mas pela própria falta de conhecimento de novos procedimentos.

Este é um dos primeiros pontos em que as universidades, detentoras da ciência e da tecnologia, são chamadas a responder para desempenhar um repasse de conhecimentos atuais e constantes, treinando mão de obra específica para as necessidades de mercado.

Em poucos anos o Brasil experimentaria a ditadura militar, que incentivava o ensino superior privado. No “período 1964-1980, o número total de matrículas no ensino superior passou de cerca de 200.000 para 1,4 milhão, sendo os anos de 1970 e 1980 os que apresentaram maiores taxas de crescimento”. (QUEIROZ, QUEIROZ, *et al.*, 2013, p. 354)

A década de 1970 foi marcada pelo aparecimento de inovações tecnológicas como a televisão, que como dizia Adorno (1985, p. 133) “anuncia uma evolução”, o telefone e a popularização dos transportes como os aviões comerciais, que iriam impactar nas mais diversas áreas das relações sociais.

Até a crise mundial de 1970, o keynesianismo era o sistema econômico reinante. O fordismo, é substituído pelo Toyotismo caracterizado pela “descentralização, em que a produção é efetuada por uma imensa rede de pequenas empresas, que fornecem os componentes para unidades integradoras” (PACHECO, 2019, p. 95)

Esta crise foi provocada pelo colapso do fornecimento do petróleo, pela desvalorização monetária do dólar e das novas necessidades de mercado, emergindo o neoliberalismo, que “consiste numa reformulação do padrão de gestão do desenvolvimento capitalista”. (VASCONCELOS, 2007, p. 95)

Trata-se do retorno de um liberalismo reestruturado, baseado em outros padrões de política econômica. A terceirização é o ponto que aflora na crise de 1970, pois as grandes multinacionais não mais se utilizam do controle absoluto da linha de produção repassando a produção de suas peças onde era mais barato as produzir. A globalização e os novos meios de comunicação facilitam esta transferência de mão de obra especializada e das fábricas de um país para outro.

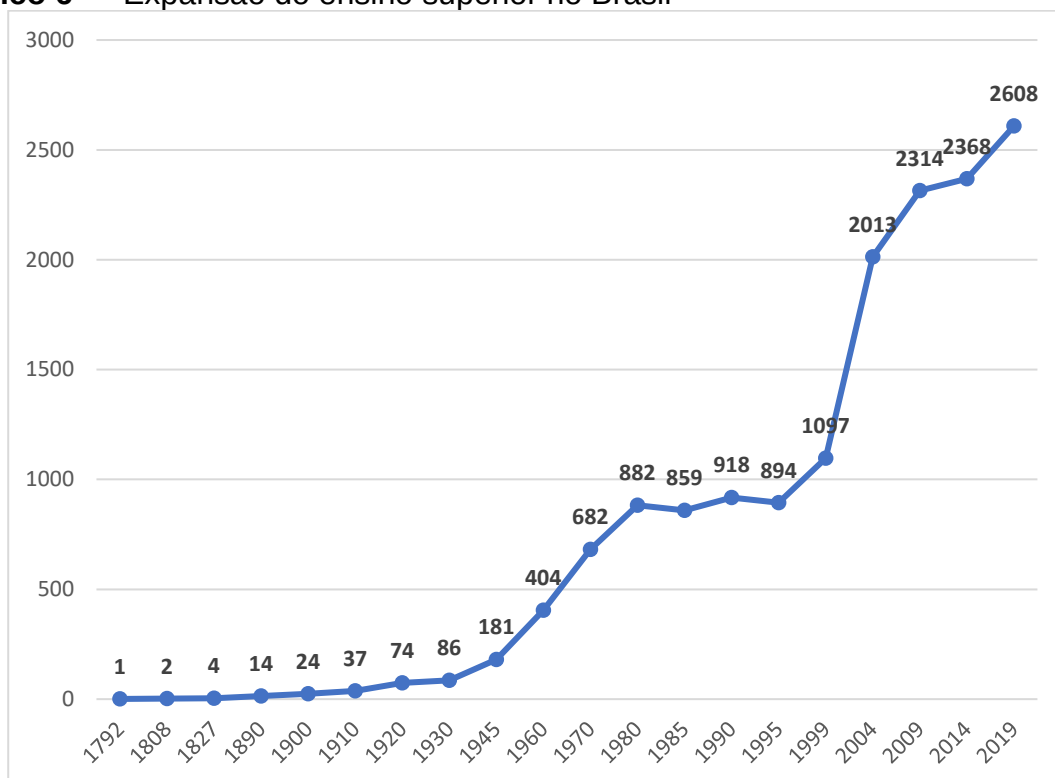
Já a década de 1980, foi considerada para a educação a “década perdida”. O pouco investimento, marcado principalmente pelos últimos anos da ditadura militar e da redemocratização do país, aliados a altíssima inflação, geraram a queda no Produto Interno Bruto (PIB), na queda no número de empregos e na diminuição da produção industrial. (QUEIROZ, QUEIROZ, *et al.*, 2013, p. 356)

Para sair da crise, os países “desenvolvidos” (Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha e Japão) investiram numa nova bandeira, o “Estado Mínimo” para assegurar a dinâmica do mercado. (PACHECO, 2019, p. 90)

Então, desde os anos 80, houve o que se chama de perda da prioridade do bem público. Com isto o ensino superior foi também profundamente abalado e a crise institucional da universidade se majorou. Conforme afirmam Boaventura de Souza Santos e Naomar de Almeida Filho (2008, p. 16), esta crise institucional, na grande maioria dos países, “foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas”.

O ensino superior foi profundamente abalado, pois a ínfima política educacional destinada era formar um corpo técnico de nível médio.

Tanto isto é verdade que na visualização do gráfico abaixo, verifica-se que entre 1980 e 1990, houve um aumento muito tímido de 882 cursos de ensino superior para 918.

Gráfico 6 – Expansão do ensino superior no Brasil

Fonte: O autor, compilado de (TEIXEIRA, 1961, p. 3) e (INEP, 2019)

O neoliberalismo, vê na educação, na universidade, a forma da criação do sistema produtivo, a forma como o próprio homem se vê dentro da sociedade, e na “mayoría de los países, las instituciones de educación postsecundaria también desempeñan importantes funciones sociales puesto que contribuyen a plasmar la identidad nacional y sirven de foro para un debate pluralista”. (WORLDBANKGROUP, 1994, p. 1)

A escola neoliberal, hoje praticada, tem como bases a eficiência, o desempenho e a rentabilidade, o que se tenta explorar é a capacidade ao extremo de cada um dos participantes e “o mercado torna-se o fundador, unificador e auto-regulador da sociedade”. (ARANTES, 2006, p. 10)

A educação se caracteriza, numa seqüência histórica, pela nova ordem da ideologia neoliberal, fundamentada pelo Banco Mundial, FMI e o MEC, utilizando conceitos de economia introduzidos no meio acadêmico educacional tais como qualidade total, eficiência, eficácia, flexibilização. (ARANTES, 2006, p. 15)

A educação superior não mais atua sozinha em busca do saber desinteressado, mas é direcionado pela ideologia neoliberal. Ocorre que “nas ciências sociais como nas ciências exatas e naturais, a pesquisa científica deve, sem dúvida, ser

independente e estar ao abrigo de pressões políticas e ideológicas”. (DELORS, 1998, p. 142)

O neoliberalismo estabelece o sistema a concorrência e faz com cada aluno, professor, departamento ou até instituições compitam entre si. No neoliberalismo, o próprio homem se vê como um produto, e tenta em si acrescentar mais valor, tornando-se mais atrativo a venda, o que só é conseguido através do estudo especializado.

Os pais tentam iniciar seus filhos cada vez mais jovens na educação e direcioná-los sempre para as atividades mais diretamente rentáveis, nem que isto se derive em uma alienação de valores sociais.

Algumas atividades artísticas e culturais, como balé, teatro e até disciplinas filosóficas, não têm mais igual importância para a nação ou a família. Os cursos de línguas estrangeiras tornaram-se parte integrante do currículo devido à tendência da globalização, enquanto as artes marciais ou os esportes tornaram-se parte integrante do currículo devido à sua competitividade inerente.

As universidades com orientação profissional e técnica, como o bacharelado, garantem a entrada imediata no mercado de trabalho após a graduação e têm maior demanda por jovens. O Estado precisa, da crítica positiva ou negativa ao ensino superior, do fato de que o neoliberalismo afeta o presente e o futuro do ensino superior.

Em 1990, Fernando Collor de Mello assume a Presidência da República e instala um discurso de modernização baseado no neoliberalismo e na caça aos marajás. Nem um, nem outro se consolidou, vindo a prejudicar ainda mais o ensino superior.

A maior parte, argumentava ele, era gasta no ensino superior e muito pouco em outros níveis de ensino. Ampliar o acesso e respeitar a autonomia universitária, o maior estímulo à pesquisa e às universidades, junto com a expansão dos programas de pós-graduação e formação de professores seriam a melhor saída para as universidades.

O programa de governo do presidente Fernando Collor de Mello teve como pressuposto o fato de o ensino superior brasileiro apresentar as seguintes distorções:

- i) formação de profissionais não voltada para a geração de riquezas;
- ii) pequena formação na área de ciências exatas; e
- (iii) gasto excessivo com o ensino superior em detrimento dos demais níveis de ensino.

A fim de superar tais problemas identificados no ensino superior brasileiro, foram definidas cinco linhas de ação:

- 1 – Ampliação do acesso;
- 2 – Respeito à autonomia universitária;
- 3 – Maior estímulo ao desenvolvimento de pesquisas entre universidades e empresas;
- 4 – Ampliação dos programas de pós-graduação;
- 5 – Capacitação e valorização dos profissionais de educação.

O resultado alcançado, contudo, mostra que as linhas de ação não foram cumpridas. No período 1990/1992 houve uma redução do número de matrículas nos cursos de graduação e constatou-se a baixa remuneração dos profissionais da educação. (QUEIROZ, QUEIROZ, *et al.*, 2013, p. 357)

Mas o que se verifica, é uma diminuição no número de IES neste período, de 918 em 1990 para somente 894 em 1995. Enquanto se discursava um crescimento, o investimento e a procura no ensino superior diminuiu.

O Banco Mundial, criado no início do keynesianismo, com finalidade de servir com um banco de desenvolvimento, emprestando capital aos países em desenvolvimento, tornou-se inspiração nas reformas neoliberais e uma poderosa ferramenta do novo sistema.

O Banco Mundial trabalha o ensino superior sobre duas óticas: a primeira como de essencial “importancia para el desarrollo económico y social” (WORLDBANKGROUP, 1995, p. 1) e a segunda como um caro investimento para os países em desenvolvimento, eis que, “se restringen los presupuestos para la educación, en especial, los gastos por estudiante”. (WORLDBANKGROUP, 1995, p. 2)

Sobre estas perspectivas do Banco Mundial sobre o ensino superior que se relacionam as principais adaptações sofridas nas universidades brasileiras, que se passa a escandir.

2.4.1 Banco Mundial

No ideal neoliberal, o ensino superior deve ser moderno, competitivo, produtivo, prático e útil tanto no mercado doméstico quanto no internacional. A universidade deve ser custeada pelo setor privado ou por seus próprios alunos, cabendo ao Estado monitorar a qualidade da educação.

O próprio Banco Mundial, ao analisar a universidade pública de pesquisa afirma que “el modelo tradicional de universidad europea de investigación con su estructura de programas en un solo nivel, ha demostrado ser costoso y poco apropiado en el mundo en desarrollo”. (WORLDBANKGROUP, 1994, p. 5)

A universidade é vista como uma empresa, um negócio, que deve gerar lucros, com qualidade, gestão eficiente e custos reduzidos. Como bem analisam Boaventura de Souza Santos e Naomar de Almeida Filho a opção neoliberal foi pela mercadorização da universidade.

A opção foi, pois, pela mercadorização da universidade. Identifico neste processo duas fases. Na primeira, que vai do início da década de 1980 até meados da década de 1990, expande-se e consolida-se o mercado nacional universitário. Na segunda, ao lado do mercado nacional, emerge com grande pujança o mercado transnacional da educação superior e universitária, o qual, a partir do final da década, é transformado em solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. Ou seja, está em curso a globalização neoliberal da universidade. Trata-se de um fenómeno novo. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 19-20)

O neoliberalismo promove a transnacionalização do ensino superior, ou seja, emerge a globalização das universidades. A compreensão do ensino superior ser um “produto de uma sociedade que se adaptou estrutural e historicamente a uma situação de dependência cultural imposta de fora para dentro”. (GAMBOA, 1998, p. 74)

O Banco Mundial como ferramenta neoliberal mina e desacredita a noção ideal da universidade. Como centro de conhecimento, cria um desequilíbrio na competição entre às duas formas institucionais ao terceirizar as funções de ensino da universidade pública para organizações privadas.

O discurso neoliberal e os esforços do Banco Mundial incentivam o ensino superior privado a receber investimentos que antes eram das universidades públicas e realocar estes investimentos em incentivos fiscais e financiamentos, aumentando assim as vagas no mercado universitário privado.

As universidades e o neoliberalismo não podem ser vistos como adversários, pois é preciso estar preparado para reconhecer o outro e estruturar para que ambos se engajem como ferramentas de coesão nacional. Esses pontos devem ser considerados para uma política pública eficaz. Simultaneamente, o Estado deve contribuir para a política econômica nacional sem comprometer os princípios da universidade.

Ligada às ideias funcionalistas de Durkheim, uma universidade é definida como uma instituição porque está entrelaçada com a sociedade que a contém, e nela se constrói, apoiando intelectualmente a mudança dessa sociedade.

As universidades tornaram-se engrenagens do sistema capitalista, e “las instituciones de enseñanza superior tienen la responsabilidad principal de impartir a

los individuos los conocimientos avanzados y especializados necesarios para ocupar cargos de responsabilidad en el gobierno, las empresas y las profesiones". (WORLDBANKGROUP, 1996, p. 26)

De organização, passa a universidade à instituição social, amoldando-se ao sistema funcionalista do Estado. A educação superior "está desafiada a exercer um papel de liderança na construção de um projeto nacional de um país que aspira legitimamente a ocupar um lugar valorizado na divisão internacional do conhecimento". (ARANTES, 2006, p. 10)

La enseñanza superior reviste capital importancia para el desarrollo económico y social. Las instituciones de nivel terciario tienen la responsabilidad principal de entregar a las personas los conocimientos que se requieren para desempeñar cargos de responsabilidad en los sectores público y privado. Estas instituciones entregan nuevos conocimientos a través de la investigación, sirven de medio para transferir, adaptar y divulgar los conocimientos que se generan en otras partes, y apoyan a los gobiernos y a los círculos empresariales prestándoles servicios de asesoría y consultoría. (WORLDBANKGROUP, 1994, p. 7)

Nesta perspectiva, surge a denominada Universidade Mundial, "um modelo de recomendações universais e uniformes, para instituições de educação superior de países subdesenvolvidos". (MOROSINI, 2006, p. 109)

Para Morosini (2006, p. 109), a mais importante publicação fundamentadora da universidade mundial é a "*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*", de 1994, recomendando "uma maior diferenciação das IES, diversificação do financiamento das instituições estatais e adoção de incentivos para o seu desempenho, redefinição da função do governo, e enfoque na qualidade, na adaptabilidade e na equidade".

O Estado estabeleceu na reforma constitucional, na LDB e no PNE a manutenção da plena relativização do ensino superior privado. O Estado apenas fornece as condições para o estabelecimento de uma instituição privada sem qualquer investimento na mesma. Atualmente, disponibiliza financiamento, isenções e bolsas. O Programa de Financiamento Estudantil (FIES) disponibiliza empréstimos a serem pagos após a formatura e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) fornece bolsas de estudo trocadas pelo pagamento de tributos.

Uma das críticas da OCDE é a má qualidade do ensino devido à alta proporção aluno-professor nas turmas das instituições de ensino privada, muito superior à média internacional.

No nível superior, há pouca diferença entre as instituições públicas e privadas em média nos países da OCDE, com 15 alunos por docente em instituições públicas e 16 em instituições privadas (Figura D2.1). Em alguns países da OCDE, como Áustria e Itália, há cerca de cinco alunos a mais por professor em instituições públicas do que em instituições privadas. Nestes países, no entanto, menos de 20% dos alunos do ensino superior estão matriculados em instituições privadas (ver Indicador B1). A diferença entre instituições públicas e privadas é maior em alguns países parceiros: na Índia, há mais de duas vezes mais alunos por professor em instituições públicas (42 para 1) do que em instituições privadas (19 para 1). A maior diferença na proporção aluno-professor entre instituições públicas e privadas está no Brasil, onde, curiosamente, a proporção é muito maior nas instituições privadas, que matriculam 73% dos alunos do ensino superior, do que nas instituições públicas, que são mais seletivas. No Brasil, os alunos enfrentam, portanto, uma barreira de desempenho para acessar instituições públicas gratuitas, mas altamente seletivas, ou uma barreira financeira para acessar instituições privadas, o que poderia limitar suas oportunidades e levantar questões significativas de equidade (Figura D2.1). (OECD, 2019, p. 379-380, tradução nossa)⁸²

Esta crítica não coaduna com as universidades públicas brasileiras, que têm um número de alunos em sala de aula igual ou inferior à média internacional, no mesmo nível da Alemanha, Espanha, Suécia, Rússia e Estados Unidos. (OECD, 2019, p. 376)

As críticas invocam um necessário ajuste do cenário econômico brasileiro. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), responsável pelo ensino superior no Brasil, orienta a política educacional de modo a se adequar à conjuntura internacional. Trata-se de um consenso importante onde “é fundamental observar que há uma concordância entre a atual política do MEC e as orientações do Banco Mundial”. (ARANTES, 2006, p. 14)

A principal política educacional no Brasil é o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas e diretrizes para o desenvolvimento da educação nacional e intervém diretamente no papel das universidades na sociedade brasileira, razão pela qual deve ser analisado como referência.

⁸² “At tertiary level, there is little difference between public and private institutions on average across OECD countries, with 15 students per teaching staff member in public institutions and 16 in private institutions (Figure D2.1). In a few OECD countries, such as Austria and Italy, there are over five more students per teacher in public institutions than in private institutions. In these countries, however, less than 20% of tertiary students are enrolled in private institutions (see Indicator B1). The difference between public and private institutions is larger in some partner countries: in India, there are over twice as many students per teachers in public institutions (42 to 1) as in private institutions (19 to 1). The largest difference in student-teacher ratio between public and private institutions is in Brazil where, interestingly, the ratio is much higher in private institutions, which enrol 73% of tertiary students, than in public institutions, which are more selective. In Brazil, students thus face either a performance barrier to accessing free but highly selective public institutions, or a financial barrier to accessing private institutions, which could limit their opportunities and raises significant equity concerns (Figure D2.1).” (OECD, 2019, p. 379-380)

2.4.2 O custo da educação superior pública no Brasil

O documento *“La enseñanza superior”* (WORLDBANKGROUP, 1994) relata que o ensino superior público brasileiro é custoso⁸³, ineficiente⁸⁴ em qualidade⁸⁵ e improdutivo para diminuir as desigualdades sociais⁸⁶.

As universidades públicas brasileiras são ineficientes porque, segundo a bandeira neoliberal, gastam muito dinheiro para obter retornos mínimos. A lógica de mercado “valoriza o quanto se produz, em quanto tempo e qual o custo do que é produzido”. (QUERUBIM, 2013, p. 87)

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) associa que o Brasil, historicamente, é o país do grupo de nações emergentes do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) que mais gasta com ensino superior. Em 2012, o Brasil gastava 10% a mais de seu Produto Interno Bruto (PIB) que seus pares estruturais, 7% que seus pares regionais e 6% que os demais integrantes do BRICS.

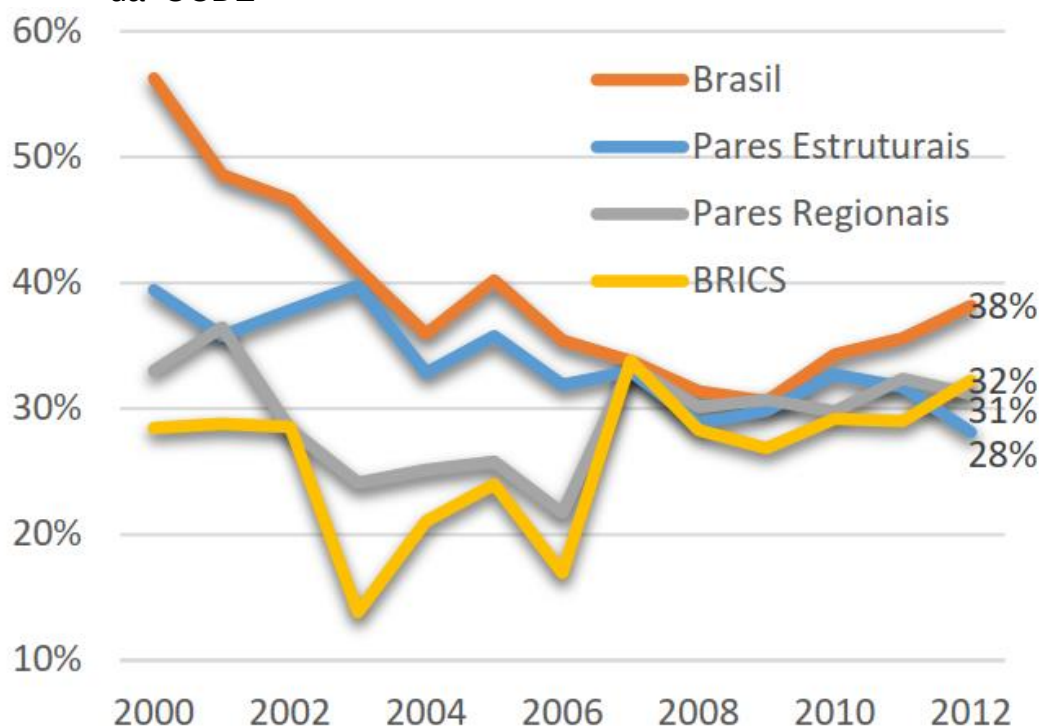
⁸³ *“En la mayoría de los países en desarrollo, la enseñanza superior ha sido el subsector de más rápido crecimiento del sistema educacional en los últimos 20 años, toda vez que las matrículas aumentaron como promedio en 6,2% al año en los países de ingreso bajo y mediano bajo y 7,3% al año en los de ingreso mediano alto. Este rápido aumento se ha debido a los elevados niveles de subsidios y, en algunos casos, al empleo garantizado por el gobierno a los estudiantes graduados. En muchos casos, el resultado de estas políticas ha sido un crecimiento de las matrículas insostenible desde el punto de vista fiscal, y un pronunciado descenso de la calidad.”* (WORLDBANKGROUP, 1994, p. 2)

⁸⁴ *“Al problema de disminución de los recursos por estudiante se agrega su uso ineficiente. En muchos países en desarrollo la enseñanza superior se caracteriza por la baja relación entre estudiantes y personal docente, servicios subutilizados, duplicación de programas, elevadas tasas de deserción y repetición, y una muy alta proporción del presupuesto destinado a gastos no educacionales, como vivienda, alimentación y otros servicios subvencionados para los estudiantes. Por ejemplo, en un país latinoamericano, los costos por estudiante de las universidades públicas son siete veces más altos que en las universidades privadas debido a las tasas de repetición y deserción más altas.”* (WORLDBANKGROUP, 1994, p. 3)

⁸⁵ *“Sin embargo, el aumento rápido de las matrículas en muchos países puede haber contribuido al deterioro de la calidad. Las presiones sobre los recursos fiscales han dado por resultado que se desatiendan los insumos fundamentales de la enseñanza y la investigación.”* (WORLDBANKGROUP, 1994, p. 7)

⁸⁶ *“Otro argumento a favor de las escuelas y las universidades privadas es que, aun cuando tienden a atraer alumnos procedentes de medios socioeconómicos más acomodados, promueven la diversidad y constituyen una competencia beneficiosa para las instituciones públicas, especialmente en los niveles superiores de la enseñanza.”* (WORLDBANKGROUP, 1994, p. 6)

Gráfico 7 – Gastos por estudante no ensino superior como percentual do nível da OCDE



Fonte: (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 123)

Em 2017, o Banco Mundial atualizou e reproduziu o relatório em apoio à racionalização dos gastos públicos. Também informou sobre as reais barreiras para o credenciamento de universidades públicas no Brasil, criticando num primeiro momento o alto preço/custo estudantil das universidades públicas:

Em média, um estudante em universidades públicas no Brasil custa de duas a três vezes mais que estudantes em universidades privadas. Entre 2013 e 2015, o custo médio anual por estudante em universidades privadas sem e com fins lucrativos foi de aproximadamente R\$ 12.600 e R\$ 14.850, respectivamente. Em universidades federais, a média foi de R\$ 40.900. Universidades públicas estaduais custam menos do que as federais, mas ainda são muito mais caras do que as privadas, custando aproximadamente de R\$ 32.200. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 131)

Estes números, entretanto, não se apresentam corretos, pois “dependendo da metodologia adotada e da visão do analista” havia “uma variação de 5 a 11 mil reais como gasto anual por aluno”, eis que em alguns casos, os especialistas simplesmente dividiam “todo o orçamento da universidade pelo número de alunos”. (BRASIL, 2001, p. item 4.1)

Esta metodologia, em particular, está equivocada, ocorrendo “uma grande controvérsia acerca do gasto por aluno no nível superior, que reflete uma acirrada disputa de concepções”. (BRASIL, 2001, p. item 4.1)

Estes números levam a crer uma necessidade de alteração do funcionamento das universidades públicas brasileiras, sendo mais vantajoso repassar à iniciativa privada a responsabilidade pelo ensino superior. Contudo, são duas realidades que não podem ser equiparadas.

As instituições de ensino privadas geralmente nem são universidades, são faculdades ou centros isolados de ensino superior⁸⁷ (BRASIL, 2006). Como a maioria dos alunos está cursando educação a distância (EaD), o número de matrículas é muito alta. O tempo gasto em pesquisa no ensino privado é naturalmente reduzido ou inexistente, o que também ocorre com os programas de extensão.

Essas instituições costumam oferecer cursos que não exigem atividades laboratoriais; justamente pelo menor custo operacional e, nesses laboratórios, o número de alunos supervisionados diretamente pelos professores é muito maior.

A pequena dimensão da questão e a análise relativa mascaram a completa inconsistência entre o custo de investimento por aluno matriculado e a realidade dos demais gastos. Não são a função principal da instituição, pois, até hoje, as funções desempenhadas pelas universidades públicas mesmo que relacionadas ao ensino superior, não são suas funções principais. Estas funções tangentes são potencializadas devido à falta de investimento do poder público nessas áreas específicas.

⁸⁷ Art. 12. As instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como:

- I - faculdades;
- II - centros universitários; e
- III - universidades.

Art. 13. O início do funcionamento de instituição de educação superior é condicionado à edição prévia de ato de credenciamento pelo Ministério da Educação.

§ 1º A instituição será credenciada originalmente como faculdade.

§ 2º O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as conseqüentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.

§ 3º O indeferimento do pedido de credenciamento como universidade ou centro universitário não impede o credenciamento subsidiário como centro universitário ou faculdade, cumpridos os requisitos previstos em lei.

§ 4º O primeiro credenciamento terá prazo máximo de três anos, para faculdades e centros universitários, e de cinco anos, para universidades.

Uma dessas delegações é a saúde pública. Alguns Hospitais Universitários (HU) centrais, são utilizados por grande parte da população em uma ou várias cidades.

O HU de Cascavel, mantido pela UNIOESTE, é uma das maiores e mais importantes instituições de saúde pública do estado do Paraná. Atende mais de 91 municípios do estado, atingindo cerca de 2 milhões de pessoas, todas por meio do Sistema Único de Saúde (SUS).

O mesmo vale para o HU de Londrina, administrado pela UEL e o HU de Maringá, administrado pela UEM.

Com a pandemia de covid, afetando o mundo em 2020/2021, alguns hospitais universitários, como o Hospital Universitário Regional dos Campos Gerais administrado pela UEPG, ficaram responsáveis por todos os tratamentos de covid da região dos Campos Gerais.

Não só a saúde deve ser considerada nessa questão de investimento, mas também outros projetos que retribuam a sociedade nessas macrorregiões, proporcionando suprimentos sem auxílio estatal.

Por muito tempo, os serviços jurídicos prestados pelos Núcleos de Prática Jurídica das universidades paranaenses foram a única opção de defesa para comunidades carcerárias e sociedades economicamente desfavorecidas. Isso continua assim porque muitas cidades continuam ausentes mesmo após a instalação da Defensoria Pública do Estado.

Também a cargo das universidades estaduais paranaenses ficou estabelecida a questão da reinserção do idoso na sociedade. É o que ocorre com a Universidade Aberta para a Terceira Idade⁸⁸, um custo direto para essas instituições de ensino superior, que não é considerado na análise destes custos.

Ainda nos idos de 1992, há três décadas, UATI/UEPG foi criada como um projeto de Extensão, com base nos preceitos da educação permanente, com objetivos bem determinados em que buscava integrar e ampliar a participação do idoso, resgatar a dignidade e cidadania, elevar a autoestima do idoso, valorizar o idoso e melhorar a qualidade de vida do idoso. Sem nenhuma ressalva, é a instituição desta modalidade mais antiga e ainda em funcionamento no Estado do Paraná, eis que a UNATI/UEL tem sua

⁸⁸ Art. 25. As instituições de educação superior ofertarão às pessoas idosas, na perspectiva da educação ao longo da vida, cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais.

Parágrafo único. O poder público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual. (BRASIL, 2017)

criação em 1994, a UNATI/UNICENTRO em 2000, a UNATI/UEM em 2009 e a UNATI/UNIOESTE em 2016. (MANJINSKI; OLIVEIRA, 2021, p. 5)

A cultura musical e teatral são fortes expressões da importância destas universidades não só para as regiões em que atuam diretamente, como também para todo o país. Exemplo disto é o Festival Universitário da Canção (FUC) e o Festival Nacional de Teatro Amador (FENATA), ambos dirigidos pela UEPG.

Estes são exemplos de extensão universitária.

A pesquisa também representa uma parcela significativa dos gastos públicos e deve ser considerada um investimento. Nesse contexto, há críticas à pesquisa educacional e sua relatividade, pois só se valoriza a utilidade da pesquisa científica realizada em laboratórios universitários.

Esses resultados são os elementos utilizados para a construção de políticas públicas no campo da educação. A pesquisa educacional é afetada por esse viés.

Historicamente observa-se que estudos para serem tomados como conhecimento relevante e ter penetração social, mais amplamente, ou regional ou localmente, precisam carregar em si um certo tipo de possibilidade de abrangência, com aderência ao real, tocando de forma inequívoca, não ambígua, vaga ou arbitrária, em pontos críticos do concreto educacional vivido. Há pesquisas ‘politicamente interessantes’ ante certos grupos, mas que mostram fôlego curto face aos desafios do mundo da educação em seus diferentes setores e níveis. (GATTI, 2003, p. 391),

As pesquisas educacionais “deixam marcos no espaço e na cultura onde são produzidas” (GATTI, 2003, p. 390), principalmente para os indivíduos, grupos ou instituições que estão intimamente envolvidos, transportando os resultados somente depois para outras situações.

Exigir pesquisas nas universidades privadas que não levem a resultados econômicos imediatos e quase imediatos, é bastante difícil. Consoante a lógica de mercado estabelecida pelo Banco Mundial, a função das universidades privadas é estrutural de acumular resultados e lucros, aos seus acionistas.

Deve-se salientar que a opção do setor público por universidades que aliassem o ensino à pesquisa elevou os custos do ensino público, restringindo sua capacidade de expansão, e abriu o espaço para o setor privado atender a demanda não absorvida pelo Estado. (MARTINS, 2002, p. 5)

Tratam-se estes referenciais da extensão universitária, instituída no Brasil somente em 1968 com a Lei 5.540 (BRASIL, 1968), como um dos tripés da universidade, estabelecidos na Constituição Federal: ensino, pesquisa e extensão.

O custo da pesquisa e extensão foi uma referência importante que apareceu na fundamentação do Plano Nacional de Educação de 2001, mas foi ignorada no discurso da reforma universitária.

Desta forma são embutidos no custo da graduação os consideráveis gastos com pesquisa – o que não se admite, por exemplo, na França. Muitos estudiosos brasileiros também contestam esta posição, uma vez que não se pode confundir a função- 'ensino' com as funções 'pesquisa' e 'extensão'. Alguns autores desconsideram ainda os elevados gastos com os hospitais universitários e as aposentadorias. (BRASIL, 2001)

Para contornar esse obstáculo, os gastos específicos devem ser retirados da planilha de custos, restando apenas o tempo letivo e os serviços efetivamente disponibilizados aos alunos, e contabilizando outras contribuições como investimentos diretos em áreas de interesse social.

Todos os pontos listados acima são válidos para o questionamento de referenciais de contribuições de custos da universidade pública.

Comparações com o ensino superior privado são quase absurdas quando uma simples comparação custo/aluno é usada como ferramenta, pois os resultados tendem a variar quando diferentes bases de trabalho são usadas.

As universidades públicas custam mais porque estão fazendo pesquisa e extensão além do ensino, o que não deve se resumir aos custos operacionais, mas apenas os custos diretos com ensino deveriam ser contabilizados.

2.5 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O ENSINO SUPERIOR

O Plano Nacional de Educação (PNE) responsável por traçar metas e gerar expectativas, “prevê que a educação produza a grande mudança, no panorama do desenvolvimento, da inclusão social, da produção científica e tecnológica e da cidadania do povo brasileira”. (MOROSINI, 2006, p. 174)

Os PNE's devem ser dimensionados visando melhorar os serviços existentes, aumentar a qualidade dos serviços prestados e permanecer satisfatórios.

O Plano Nacional de Educação traz a viabilidade do planejamento de longo prazo, não focando no governo, mas considerando um projeto sistemático para o sistema educacional.

O Plano Nacional de Educação não é um programa de governo, é um projeto de Estado, um programa de socioculturalização, independente de quem seja o

governo. Deve ser projetado para ser implementado em um período mais longo que um mandato político, no caso, décadas.

Visão, estratégia, abordagem, política e gestão afetam diretamente o alcance das metas estabelecidas, razão pela qual um PNE bem estruturado tem se mostrado uma ferramenta extremamente importante para o desenvolvimento educacional no Brasil.

Não adianta estabelecer metas ambiciosas e inalcançáveis, evitando assim a frustração das políticas públicas. Além disso, não se propõe estabelecer metas tão pequenas que sua realização seja irrelevante para os resultados necessários para objetivar uma sociedade.

O projeto de um PNE, no Brasil, existe desde a década de 1930, mas sem um terreno fértil, democrático, não havia espaço para discussões.

Em 1962 foi oficializado o primeiro PNE brasileiro, o qual basicamente não saiu do papel.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 2016) estabeleceu no artigo 214 que os planos nacionais de educação teriam duração decenal e que estariam regidos por princípios básicos elencando em seus incisos, abaixo transcritos:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- 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.

Em 1996, conforme previa o artigo 22, XIV da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016), instituiu-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com publicação da Lei 9.394 (BRASIL, 1996). Elaborada pelo Legislativo, numa mescla entre a Câmara e Senado, trouxe uma regulamentação bastante dialética e instituiu uma estrutura concisa para o ensino superior.

Em 1996, a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) Lei de Diretrizes e Bases Educação – LDB, introduziu o processo regular de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior, condicionando seus respectivos credenciamentos e credenciamentos ao desempenho mensurado nesta avaliação. Além disso, a LDB estabeleceu os níveis

escolares e as modalidades de educação e ensino, bem como suas respectivas finalidades. De acordo com Senhoras (2006) as transformações ocorridas no Ensino Superior Brasileiro diante das mudanças originadas pela nova LDB de 1996 e a conseqüente abertura de um mercado com uma elevada demanda reprimida criaram um ambiente de oportunidades no mercado de ensino superior que se tornou progressivamente competitivo no setor privado. Posteriormente, com a edição do decreto 2.306/97, algumas mudanças referentes ao percentual mínimo de titulação docente e ao quadro de docentes em tempo integral impuseram patamares mínimos para a existência das universidades. Dadas as exigências impostas pela legislação, o setor privado de ensino superior percebeu os centros universitários como uma opção mais apropriada às suas possibilidades financeiras, pois as universidades, pela exigência do ensino, da pesquisa e da extensão, demanda maior titulação docente. (QUEIROZ, QUEIROZ, *et al.*, 2013, p. 358)

Esta legislação está em vigor há 25 anos.

A LDB de 1996 difere das LDBs que a antecederam, eis que a Lei 4.024 de 1961 levou 13 anos de tramitação, nascendo velha, desatualizada. Além disso, quanto ao caráter democrático, diferenciava-se das Leis 5.540/1968, da 5.692/1971 e da 7.044/1972, pois às três leis foram propostas do Poder Executivo, com pouca ou nenhuma discussão democrática.

O artigo 43 da referida legislação descreve a finalidade do ensino superior e mantém um sistema híbrido entre o modelo de pesquisa alemão e o modelo utilitarista francês:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996)

Em 2001, com base na LDB de 1996, a Lei 10.172 aprovou o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) brasileiro efetivamente implementado, a ser praticado entre 2001 e 2011. Estabelecendo a universidade como um projeto de nação.

Contudo, para que venha a ser efetivado é indispensável o apoio do Estado. Foi exatamente neste contexto que o próprio PNE reconheceu uma necessidade tão urgente e fundamentou tal referência:

À União atribui-se historicamente o papel de atuar na educação superior, função prevista na Carta Magna. As instituições públicas deste nível de ensino não podem prescindir do apoio do Estado. As universidades públicas têm um importante papel a desempenhar no sistema, seja na pesquisa básica e na pós-graduação *stricto sensu*, seja como padrão de referência no ensino de graduação. Além disso, cabe-lhe qualificar os docentes que atuam na educação básica e os docentes da educação superior que atuam em instituições públicas e privadas, para que se atinjam as metas previstas na LDB quanto à titulação docente. (BRASIL, 2001)

O investimento no ensino superior tratava-se de uma necessidade do Estado, pois, “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior” (BRASIL, 2001, item 4.2). Versava não só de um projeto de nação, de identidade, como ocorreu no início do século, mas, uma condição de existência no cenário globalizado do século XXI. A explicação era simples: “num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior”. (BRASIL, 2001, item 4.2)

O ensino superior teria que ser forte, e além de “desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo”. (BRASIL, 2001, item 4.2)

A “Exposição de Motivos do Anteprojeto de Lei da Educação Superior” de 2001 demonstrava exatamente esta preocupação em se firmar os objetivos das instituições de ensino superior, bem como as integrar com o Estado, como uma instituição social.

As instituições de ensino superior, e as universidades em particular, [...] devem ser pensadas em conexão com os grandes impasses e dilemas que deverão ser superados pelo Brasil nas próximas décadas, entre os quais se sobressaem a superação das desigualdades e a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, capaz de conciliar crescimento econômico com justiça social e equilíbrio ambiental. As instituições de ensino superior são chamadas a interagir com as vocações e as culturas regionais, repartindo o saber e a tecnologia com toda a sociedade [...]. (BRASIL, 2005, p. 1)

A situação dos motivos expostos já alertava que “a educação superior enfrenta, no Brasil, sérios problemas, que se agravarão se o Plano Nacional de Educação não

estabelecer uma política que promova sua renovação e desenvolvimento”. (BRASIL, 2001)

O PNE 2001/2011 não foi o sucesso esperado para o ensino superior, até porque, desde sua fase embrionária, foi um projeto em que dois partidos opostos com interesses diferentes estavam em conflito.

De um lado a sociedade com um projeto considerado mais popular e democrático, o qual reivindicava uma universidade pública, conflitando com o outro lado que detinha o poder econômico e financeiro, o qual constatava no projeto neoliberal uma bandeira de menores gastos e investimentos pelo Estado.

2.5.1 O Plano Nacional de Educação atual para o ensino superior

Em março de 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) convocou e aprovou um documento de apoio à construção do plano 2010/2020. Antes desta reunião, outras conferências regionais haviam sido realizadas para agrupar os elementos necessários para um novo plano.

Ainda em 2010, o Poder Executivo apresentou o Projeto de Lei 8.035/2010 como sua proposta de Plano Nacional de Educação. A sociedade civil organizada não concordou com a proposta, realizando inúmeras críticas, que originaram em janeiro de 2011 o movimento “Plano Nacional de Educação – PNE pra Valer!”.

Em 2014, o novo e atual Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei 13.005 (BRASIL, 2014). Seu prazo de alcance iniciou em 2014 e findará em 2024. Diante de todas as discussões realizadas, pode-se afirmar que foi um projeto relativamente democrático, que envolveu as principais lideranças da área educacional.

Este projeto foi desenvolvido durante o primeiro mandato presidencial de Dilma Rousseff, entrando em atividade no final deste mandato e tendo permanecido inalterado durante os governos presidenciais de Michel Temer e Jair Bolsonaro. Ainda assim, operará por mais um ano após a eleição do próximo presidente brasileiro.

Diferente do PNE 2001/2011, os motivos explicativos não foram contemplados na legislação, certamente porque mais 2900 emendas foram realizadas no projeto inicial.

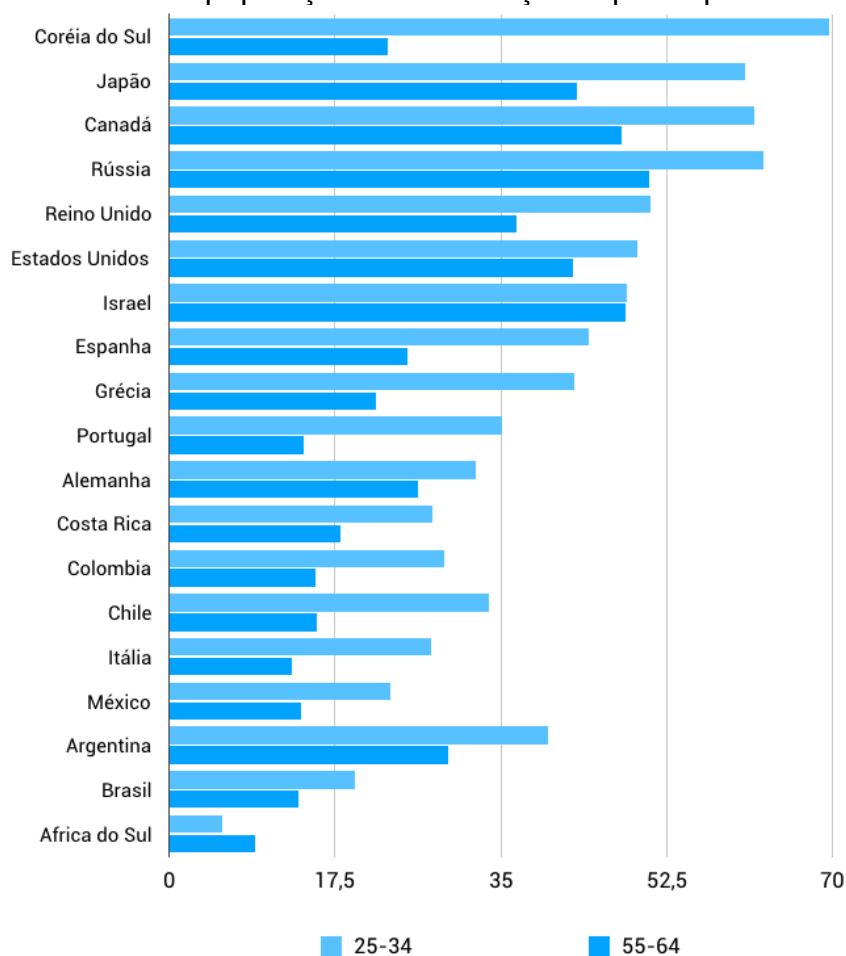
Razões de fundo que nortearam o PNE 2001/2011 ainda estavam presentes para o PNE 2014/2024, como a necessidade de aumentar as vagas no ensino

superior. Como constou na Lei 10.172/2001, já em 1998 “houve, portanto, um crescimento de 9%, - índice igual ao atingido pelo sistema em toda a década de 80” (BRASIL, 2001), a situação não melhorou tanto.

Comparado a outros países da América Latina, o “Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%)” (BRASIL, 2001). Trata-se da taxa de educação superior mais baixa de todos em relação à população de 18 a 24 anos, sendo inferior a 12%.

Em 2018, mesmo após 17 anos, o Brasil ainda é a nação que possui o menor número de pessoas em idade adulta com graduação em ensino superior entre as quinze maiores economias do mundo (Estados Unidos, China, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Índia, Itália, Brasil, Canadá, Coreia do Sul, Rússia, Austrália, Espanha e México – nesta ordem).

Gráfico 8 – Percentual da população com educação superior por faixa etária - 2018



Fonte: Associação Brasileira de Estágios (ABRES, 2022)

Para mudar este cenário, o PNE 2001/2011 pretendia transferir a responsabilidade pelo aumento de vagas para, seguindo as diretrizes do Banco Mundial e Projeto Econômico Neoliberal. Na década anterior a este projeto do PNE, o crescimento das matrículas havia sido lento e o Brasil oferecia menos de dois terços das vagas de ensino superior, exigindo uma grande promoção do ensino superior na rede pública.

A participação do ensino privado no nível superior aumentou sobretudo na década de 70, como decorrência de uma pressão de demanda a partir da 'questão dos excedentes'. Nos últimos vinte anos, o setor privado tem oferecido pouco menos de dois terços das vagas na educação superior (Tabela 8). De 1994 para cá, o número de alunos subiu 36,1% nas instituições privadas, bem acima das públicas. Nestas, o crescimento foi de 12,4% nas federais, 18,5% nas estaduais, e 27,6% nas municipais.

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

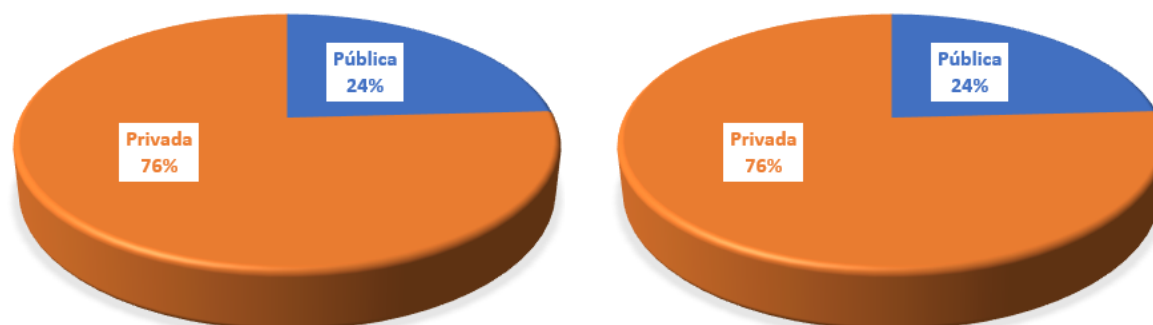
Conforme o relatório *Education at a Glance* (OECD, 2019), o Brasil possuía em 2019, 20% da população entre 25 e 34 anos com o ensino superior completo e 15% da população entre 55-64 com esta graduação (OECD, 2019). O Brasil possui, nestas faixas etárias, uma população com ensino superior menor que a Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica e México, nesta ordem. (OECD, 2019)

A Coreia do Sul possui 69% da população entre 25 e 34 e 23% entre 25 e 34 anos com o ensino superior completo, muito acima do patamar brasileiro.

Enquanto em 2009 o número de alunos matriculados no ensino superior no Brasil era de 5.954.021 (INEP, 2009), em 2019 aumento para 8.603.824 alunos (INEP, 2019), representando um aumento de 45%.

O perfil dessas instituições não mudou ao longo da última década. Mesmo tendo passado um decênio, as instituições públicas ainda são responsáveis por 24% dos alunos matriculados no ensino superior, menos de $\frac{1}{4}$. (INEP, 2019)

Gráfico 9 – Acadêmicos matriculados no ensino superior em 2009 e 2019



Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2009) e (INEP, 2019)

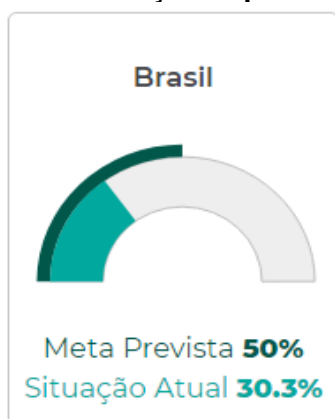
Para enfrentar o problema da falta de vagas no ensino superior, foi estabelecida a Meta 12, que contém três objetivos: aumentar a proporção de alunos matriculados entre 18 a 24 anos para 50% (margem bruta), garantir que 1/3 da população entre 18 a 24 anos esteja matriculado na educação superior (taxa líquida) e certificar que as instituições públicas fiquem responsáveis por 40% das novas matrículas.

Meta 12 - Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

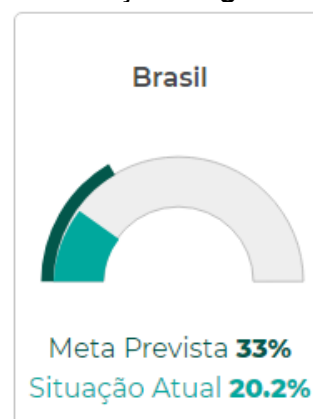
O Ministério da Educação e Cultura (MEC) não fornece informações atualizadas desde 2018. Naquela época, somente 30,3% da taxa bruta de matrícula na educação superior foi alcançada, muito abaixo dos 50% estipulados, bem como somente 20,2% da taxa líquida dos pretensos 33% foi alcançado.

Gráfico 10 – Cumprimento da Meta 12 do PNA 2011-2024

**Taxa bruta de matrícula
na educação superior**



**Taxa líquida de
escolarização na graduação**



Fonte: Meta12. Relatório Linha de Base 2018 – INEP (MEC, 2018)

O movimento “Todos pela Educação” lançou o portal “Observatório PNE” e divulgou que a taxa bruta de matrículas em 2020 encontrava-se em 48,6% e a taxa líquida em 23,8%, contudo, não há dados sobre o terceiro objetivo. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020)

Projeções feitas em 2019, pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), por meio de dados obtidos junto ao Censo da Educação Superior do IBGE, estimam que o Brasil só atingirá a meta no ano de 2037. (ABMES)

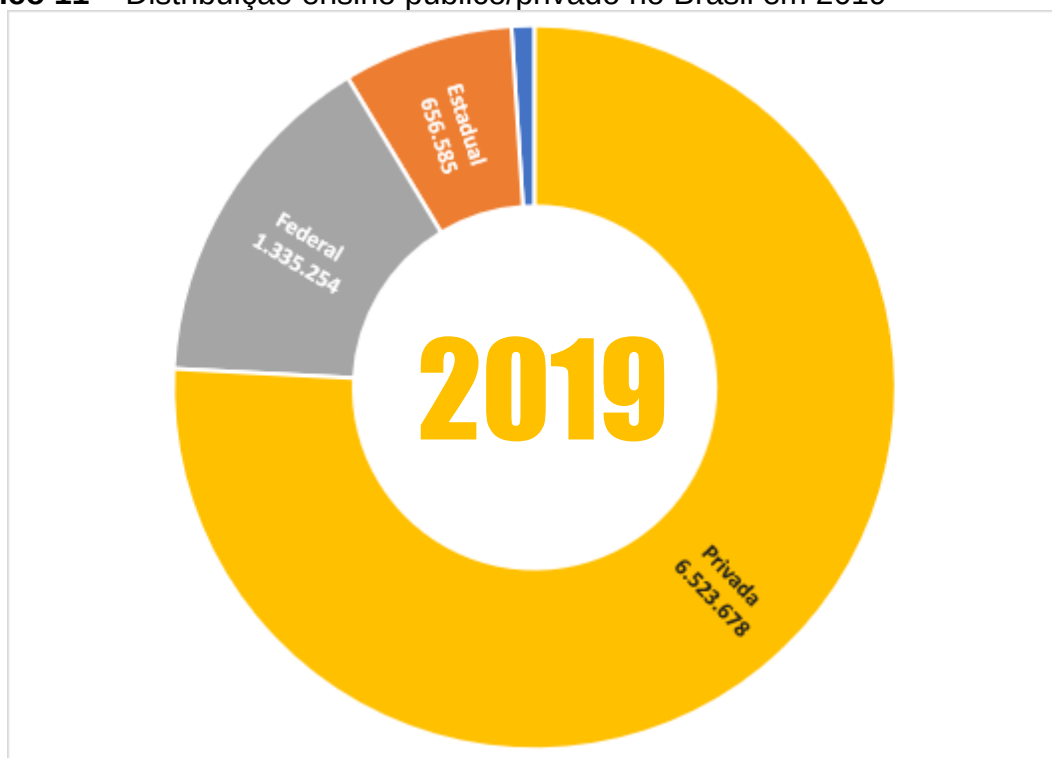
O estabelecimento de um teto para os gastos com educação, descrito na Emenda Constitucional 95 em 2016, é, na verdade, uma imposição do Banco Mundial (2017, p. 33) e é a variável que mais impactou neste possível descumprimento de metas.

Já o grande número de matrículas efetivadas, principalmente na esfera privada, se deu em razão da organização do Ensino à Distância (EaD) institucionalizado no Brasil.

Enquanto a população brasileira teve um crescimento demográfico de 8,1%, indo de 194 milhões em 2009 para 211 milhões em 2019, os matriculados no ensino superior teve no mesmo período um crescimento de 18,6%, indo de 7 para 8,6 milhões.

O crescimento do ensino superior acompanhou esta tendência, eis que no ano de 2009, estavam matriculados no ensino superior no Brasil 6.982.018 estudantes, dos quais 1.685.860 estavam na rede pública e 5.296.158 estavam na rede privada, ou seja, 24,14% na rede pública. (INEP, 2009)

Passados dez anos, a proporção se manteve inerente, pois em 2019 as universidades públicas ofertavam 23,39% de todas as matrículas efetivadas no Brasil, sendo ainda responsável por quase $\frac{1}{4}$ de toda a oferta de vagas:

Gráfico 11 – Distribuição ensino público/privado no Brasil em 2019

Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

O Plano Nacional de Educação estipulou mais duas metas para o ensino superior a serem cumpridas no decênio 2014-2024. Às duas metas referem-se à qualidade do ensino superior fornecido e dizem respeito à pós-graduação *strictu sensu* – mestrado e doutorado.

2.5.2 Plano Nacional de Pós-graduação

Os programas de mestrado e doutorado são projetados para treinar cientistas, pesquisadores. O programa de pós-graduação é responsável por promover e ampliar as pesquisas que os docentes divulgarão, ressaltando que “a pós-graduação, em qualquer parte do mundo, sempre foi vista como um motor gerador de renovação no interior das Instituições de Ensino Superior”. (TORRES, MACEDO, *et al.*, 2016, p. 133)

Conforme já analisado, a pós-graduação no Brasil é relativamente nova, pois a própria universidade de pesquisa é nova. Iniciada na Universidade de São Paulo em 1935, principalmente por professores estrangeiros e brasileiros que estudavam no exterior. Somente em 1950 os programas de pós-graduação no Brasil começaram a dar seus primeiros passos.

Em 1951, o Decreto 29.741 (BRASIL, 1951) instituiu a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, conhecida como CAPES, instalando uma comissão visando “promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos post-graduados” (artigo 2, alínea “f”). Anísio Teixeira foi seu presidente entre 1952 e 1964.

O objetivo, conforme artigo 2 alínea “a”, era “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país” (BRASIL, 1951).

Inúmeros eventos e cursos lastrearam a política de aperfeiçoamento promovida pela CAPES em 1953. Inicialmente concedeu bolsas de estudo para aperfeiçoamento no exterior e em 1964 auxiliou na instalação de 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado.

Em 1965, a Comissão CAPES composta por vários entusiastas da pós-graduação, incluindo Anísio Teixeira e Newton Sucupira (conhecido como pai da pós-graduação no Brasil) elaborou o Regulamento da Pós-graduação, Parecer 977 (MEC, 2011). O Parecer afirma que a pós-graduação oferece “dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária.” (BRASIL, 1965)

O referido parecer estabelece além dos pontos de interesse, também uma fundamentação e levantamento histórico. Basicamente se espelharam no sistema norte-americano, que teria suas raízes no sistema alemão. Como esta é a primeira regulamentação nesse sentido, foi importante fixar os conceitos que regeriam a pós-graduação, como o que se trataria a pós-graduação *lato sensu* e a *strictu sensu*:

Cursos pós-graduados de especialização ou aperfeiçoamento podem ser eventuais, ao passo que a pós-graduação em sentido próprio é parte integrante do complexo universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade. [...]

A pós-graduação pode implicar especialização e operar no setor técnico profissional. Mas neste caso a especialização é sempre estudada no contexto de uma área completa de conhecimentos e quando se trata do profissional o fim em vista é dar ampla fundamentação científica à aplicação de uma técnica ou ao exercício de uma profissão. [...]

A pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a

pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. (BRASIL, 1965, p. 165-166)

Outra importante referência se deu também quanto a definição dos graus de mestre e doutor, e sua herança histórica para relevância de sua importância:

Mestrado e doutorado representam dois níveis de estudos que, se hierarquizam. Distinguem-se o doutorado de pesquisas, o Ph. D. que é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade norte-americana, e os doutorados profissionais, como por exemplo, Doutor em Ciências Médicas, Doutor em Engenharia, Doutor em Educação, etc. O Mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional. O tipo mais comum é o Mestre das Artes (Master of Arts), expressão que é uma sobrevivência medieval, onde Artes designava as matérias constitutivas do *trivium* a *quadrivium*, isto é, as disciplinas literárias e científicas, conteúdo da Faculdade das Artes. (CAPES, 1965, p. 5)

Quando da elaboração do Parecer 977, pontapé inicial da pós-graduação, o Brasil já se encontrava sob o regime militar, sendo que “as pesquisas históricas evidenciam que foi o regime militar que, em aparente contradição, elegeu como prioridade a formação do pesquisador e docente no contexto universitário” (HOSTINS, 2006, p. 134).

Tratou-se, mais uma vez, de um projeto de nação. Nele os projetos tecnológicos e de desenvolvimento estavam em franca expansão e de uma necessidade de preparação de mão de obra nacional para suprir as próprias universidades federais, que se encontravam em grande crescimento.

Como o objetivo de “reformular as universidades brasileiras” (BROTI, 2012, p. 33) “num período de grande interferência de acordos externos” (SANTOS, 2008, p. 42) o Brasil realizou acordos com Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Além de excluírem as cátedras, inseriram no Brasil um sistema americanizado de instituição de ensino superior que exigia a contratação e professores qualificados e incentivava a criação de programas de pós-graduação. (HOSTINS, 2006, p. 136)

Em 1975, foi implantado o Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) que, além das bolsas de estudos, autorizou a liberação integral de professores para a pós-graduação no Brasil e no exterior.

Até 1996, o país não tinha legislação para incentivar a capacitação do professor do ensino superior.

Essa situação foi alterada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei 9.394 (BRASIL, 1996). Estabeleceu o artigo 52⁸⁹, que as universidades se caracterizam por possuírem “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. Inicia-se uma corrida pela pós-graduação no Brasil, onde as próprias universidades fomentariam o aperfeiçoamento de seu corpo docente.

No ano de 1997, o Brasil contava com 165.964 professores de ensino superior, somente 27.104 doutores (16%) e 43.792 mestres (26%). (INEP, 1997)

Em 2009, década de referência desta pesquisa, o número de doutores já havia aumentado para 26% e o de mestres para 36%. (INEP, 2009)

Analizando que o número de matrículas na graduação aumentou 262% e o número de docentes aumentou 216%, o número de doutores e mestres foi muito significativo.

A pós-graduação “por sua natureza, implica rigorosa seletividade intelectual, estabelecendo-se requisitos de admissão tanto mais severos quanto mais alto é o padrão da universidade” (CAPES, 1965, p. 6), o que faz presumir a qualidade da instituição de ensino superior que possuir maior número de mestres e doutores em seus quadros. É fato que a oferta de educação superior não pode existir sem haver uma preocupação com a qualidade do ensino ofertado.

O PNE 2014/2024 materializou na meta 13 a qualidade de ensino com base na titulação dos docentes. Esta meta apresentou dois objetivos: assegurar que no mínimo 75% dos professores sejam diplomados na pós-graduação *strictu sensu* e garantir que 35% dos docentes do ensino superior sejam doutores até 2024.

META 13 Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (BRASIL, 2014)

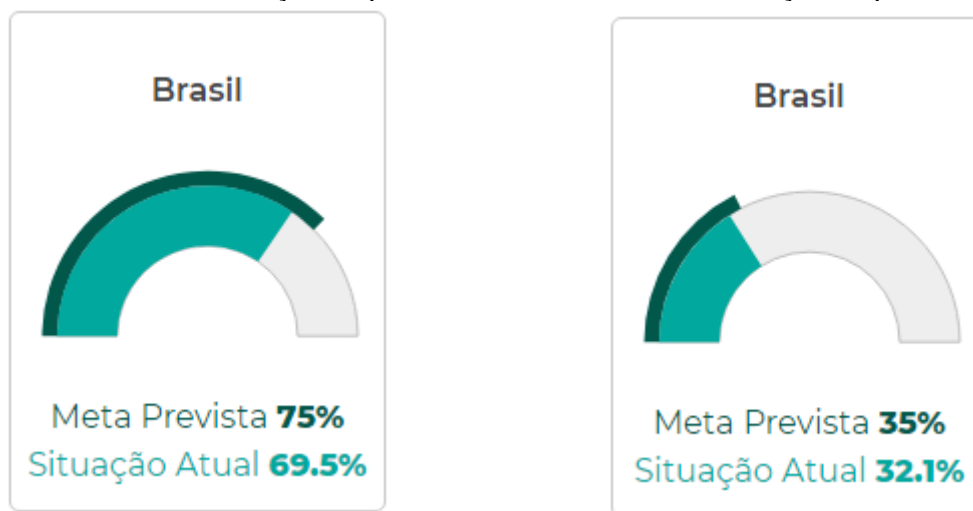
⁸⁹ Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Tal como já exposto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) não fornece informações atualizadas desde 2018. Naquela época, 69,5% dos professores já possuíam mestrado ou doutorado e 32,1% já possuíam doutorado.

Gráfico 12 – Qualificação dos docentes brasileiros Meta 13: PNA 2011-2014
 Percentual de docentes com mestrado ou doutorado na educação superior Percentual de docentes com doutorado na educação superior



Fonte: Relatório Linha de Base 2018 – INEP (MEC, 2018)

Novamente verifica-se que o movimento “Todos pela Educação” divulgou que 83,4% dos professores já possuíam mestrado ou doutorado e 45,6% já possuíam doutorado em 2019. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020)

Por rápida análise conclui-se que a meta já foi alcançada.

A qualidade baseada na titulação não se apresentou como um desafio a ser cumprido. A meta foi subestimada, pois, já teria sido praticamente alcançada quando foi estipulada. Em 2013 o número de doutores era de 32,80% e de mestres 39,81% no país, e juntos somariam 72,61%. (INEP, 2013)

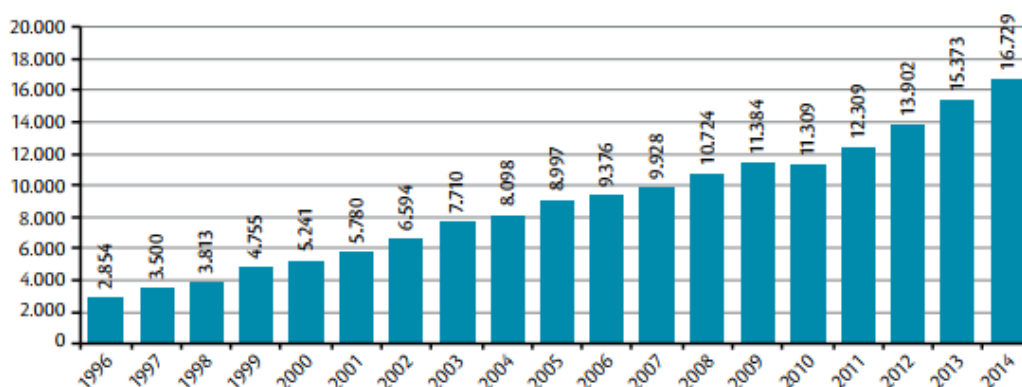
A terceira e última meta para o ensino superior é também um reflexo da meta 13, anteriormente discutida. O PNE 2014-2024, também tem o objetivo de aumentar o número de titulados para 60.000 mestres e 25.000 doutores no ano, conforme estipula a meta 14:

META 14 Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. (BRASIL, 2014)

A pós-graduação *strictu sensu* tem por finalidade a formação e pesquisadores e “a expansão da pós-graduação para o desenvolvimento produtivo e tecnológico do país”. (FERREIRA; CHAVES, 2018, p. 307)

O aumento de diplomados na pós-graduação é uma realidade vista anualmente, “no período 1998-2016 a expansão de titulados quase quintuplicou em 18 anos”. (FERREIRA; CHAVES, 2018, p. 303)

Gráfico 13 – Número de títulos de doutorado concedidos no Brasil, 1996-2014



Fonte: Coleta Capes 1996-2014 e Plataforma Sucupira 2013-2014. Elaborado pelo CGEE (2016, p. 99)

Em 1999, o Brasil possuía 105.088 alunos de pós-graduação *strictu sensu*, duplicando este número para 211.224 em 2009 e 387.269 em 2019. A idade média era de 32,3 anos para os mestres titulados no Brasil em 2015 e dos doutores de 37,5 anos (CGEE, 2016, p. 59, 70, 88 e 94).

Em 2019, 68.877 mestres e 24.290 doutores foram diplomados o que demonstra que a meta já foi cumprida (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). Esta informação ainda não foi disponibilizada pelos órgãos oficiais, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 14 – Cumprimento da meta 14 do PNE

Percentual de docentes com mestrado ou doutorado na educação superior

Percentual de docentes com doutorado na educação superior



Fonte: Meta 14. Relatório Linha de Base 2018 – INEP (MEC, 2018)

Mesmo as metas 13 e 14 estipuladas já terem sido alcançadas, questiona-se a efetividades deste referencial como base de avaliação da qualidade das instituições de ensino superior no Brasil.

Até que ponto somente a titulação de pós-graduação pode conferir ao indivíduo a legitimação de competências docentes utilizadas como parâmetro na avaliação da qualidade do ensino ofertado pela IES, como seguido pelo modelo utilizado pelo MEC atualmente no Brasil. Isto, pois, não são identificados na formação deste profissional conteúdos suficientes que atendam a demanda por preparação pedagógica para poder lecionar no Ensino Superior. (TORRES, MACEDO, *et al.*, 2016, p. 142)

Alguns programas de pós-graduação não se preocupam com o ensino de disciplinas de didática ou preparação para atividades para docentes, fixando disciplinas em seus cursos apenas para fins de pesquisa.

Após seis Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) – 1975-1979, 1982-1985, 1986-1989, 1990-2002, 2005-2010 e 2014-2024, “se considerarmos o número de doutores por 1.000 habitantes do país, os dados evidenciam que o Brasil possui um baixo índice de doutores: 0,69”. (FERREIRA; CHAVES, 2018, p. 305)

A região Sudeste, a mais populosa, concentra 42% da população brasileira e é também a que detém o maior percentual de doutores, possuindo 47,6% dos doutores do país, juntamente com a região Sul que apresenta o mesmo índice de doutores, apesar de congrega um percentual menor de habitantes: 14,6%. A região Nordeste, com 18,9% dos doutores brasileiros, é a segunda mais populosa do país, com 27,7% da população. Por sua vez, a região Centro-Oeste abriga o menor percentual populacional – apenas 7,5% da população – e possui 8,3% de doutores do país. A região Norte detém o

segundo menor índice de habitantes, com 8,5% da população brasileira, e possui o menor percentual de doutores do país: apenas 4,9%. [...] Analisando os dados por região, observa-se que a região Sul apresenta o melhor resultado com 0,99 doutores por mil habitantes e a região Norte, o pior, com 0,40, seguida pela região Nordeste, com 0,47 doutores por 1.000 habitante. (FERREIRA; CHAVES, 2018, p. 305)

Necessário será elevar o próximo PNE para “aproximar ao número de 4 doutores por mil habitantes” (FERREIRA; CHAVES, 2018, p. 305).

O próximo plano nacional de pós-graduação deveria preocupar-se também com a distribuição regional e populacional dos pós-graduandos, fornecendo incentivos de pesquisa nas regiões mais longínquas, favorecendo o desenvolvimento regional.

2.5.3 O Paraná: UNIOESTE, UNICENTRO, UENP E UNESPAR

As dez cidades mais populosas do Paraná são Curitiba, Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Cascavel, São José dos Pinhais, Foz do Iguaçu, Colombo, Guarapuava e Paranaguá (PARANÁ, 2015, p. 21). Londrina, Maringá e Ponta Grossa possuíam uma estrutura de ensino superior composta pelas três universidades públicas estaduais criadas em 1969: UEL, UEM e UEPG.

O Paraná era “um dos estados menos atendidos pelo Governo Federal em termos de instituições de Ensino Superior públicas” (INEP, 2006, p. 28). Isto fortaleceu os anseios sociais pela institucionalização do ensino superior no interior do estado.

Em 1970, ocorre a interiorização do ensino superior, principalmente através de fundações municipais, deficitárias em mão de obra para funcionamento, pois não possuíam professores capacitados. Mesmo as faculdades tradicionais instaladas eram “carentes de instalações, de equipamentos e de recursos técnicos e financeiros”. (SZEUCZUK; SILVA, 2020, p. 55)

Pressões locais frente ao estado, como afirma Szeuczuk e Silva (2020, p. 54), foram as grandes impulsionadoras para criação de novas universidades, eis que “as universidades são criadas em meio a um contexto histórico específico, quando são necessárias para cumprir, em última instância, as funções requisitadas pelo sistema econômico social”.

Muitas vezes, quando se analisa a gênese dessas universidades, avultam os discursos de lideranças políticas, como se fossem constituídas a partir da vontade de um ou outro agente, não levando em conta que foram resultantes de um jogo de forças que se entrecruzaram a partir de pressões locais frente ao Estado. (SZEUCZUK; SILVA, 2020, p. 55)

Estas faculdades isoladas eram muito mal geridas, diante de sua total descentralização. A dificuldade do governo do estado em manter, fomentar o desenvolvimento tecnológico, suprir demandas sociais e ainda ter o controle financeiro e econômico do ensino superior público seria resolvido com a junção das faculdades independentes em universidades, tal como ocorreu em 1969 com a UEL⁹⁰, UEM⁹¹ e UEPG⁹².

Em 1983 foi eleito governador do Paraná José Richa, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sendo sucedido por Álvaro Dias em 1986 do mesmo partido. Em 1987, seguindo a cartilha do Plano Educacional do PMDB, foi criada a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)⁹³ através da Lei 8.680 (PARANÁ, 1987) e em 1990, a Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)⁹⁴ pela Lei 9.295 (PARANÁ, 1990).

A política econômica instalada pelo Banco Mundial interferiu diretamente nas políticas educacionais para o ensino superior do estado do Paraná, pois condicionava a adoção de determinadas regras que tornariam as instituições de ensino superior mais eficientes para que fossem realizadas concessões de empréstimos. (REIS; MELO JUNIOR, 2014, p. 305)

Em 1996, durante o governo de Lerner, foi aprovada a Lei 11.500 (PARANÁ, 1996) que autorizava as universidades públicas estaduais do Paraná a prestarem serviços e produzirem bens para terceiros. Aos servidores que participassem destes trabalhos teriam a si destinados até 20% da receita. Era possível, conforme o parágrafo 1º do artigo 1º, o “desenvolvimento de produtos, processos, sistemas, tecnologias ou assessoria, consultoria, orientação e treinamento de pessoa”.

⁹⁰ A UEL integrou a Faculdade Estadual de Direito de Londrina, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, a Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina, a Faculdade de Medicina do Norte do Paraná e a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina.

⁹¹ A UEM integrou em sua fundação a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Maringá, a Faculdade Estadual de Direito de Maringá, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maringá e o Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas de Maringá.

⁹² A UEPG integrou em sua fundação a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, a Faculdade Estadual de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa, a Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa e a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa.

⁹³ A UNIOESTE integrou em 1987 a Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (Fecivel), a Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu (Facisa), a Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon (Facimar), a Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato (Facitol) e em 1998 a Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (Facibel).

⁹⁴ A UNICENTRO integrou em sua fundação a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG) e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati (FECLI).

Também foi proposto o Projeto de Lei 564/1996 que instituiu a cobrança de mensalidades nas universidades públicas do estado do Paraná, o qual não teve seguimento pela ampla reprovação da sociedade paranaense.

Também foi forte a reprovação quanto a transformação das universidades em agências sociais autônomas, com autonomia financeira, gerando assim a privatização do ensino superior no estado. Seguindo o mesmo ideário neoliberal, o governo de Lerner achatou os salários docentes, o que foi seguido por Requião.

A contenção das despesas com a Educação Superior iniciada no Governo Lerner (1995-2002), permaneceu na gestão de Requião, no período de 2003 a 2005, durante a vigência da denominada política de reestruturação das IEES paranaenses.

Manteve-se a situação de subfinanciamento das universidades, avançou-se na restrição da já combalida autonomia universitária e na aplicação de um ajuste interno com a não autorização de contratação, por meio de concurso público, de servidores docentes e técnicos em número suficiente, na precarização das condições de oferta da Educação Superior e no arrocho salarial.

O estrangulamento financeiro das universidades foi uma das características das políticas governamentais adotadas no Governo Lerner (1995-2002) e mantidas no Governo Requião, no período de 2003-2005. (REIS; MELO JUNIOR, 2014, p. 302)

Em 2001, pela Lei 13.283 (PARANÁ, 2001), Jaime Lerner do Partido da Frente Liberal (PFL) criou a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)⁹⁵ com sedes em diversas regiões do estado especificamente em Curitiba, Paranaguá, União da Vitória, Campo Mourão, Apucarana e Paranavaí.

Em 2005, no governo do também filiado ao PMDB, a política de Requião, quanto ao ensino superior, mudou radicalmente e proporcionou uma melhoria em salários e investimentos nas IES pública estaduais do Paraná. Inclusive uma obrigatoriedade de ajuste anual dos salários materializou-se lei.

O Governo Lerner impôs um profundo arrocho salarial aos servidores das universidades (docentes e agentes universitários). No período de 1995 a 2002 (Governo Lerner), os docentes realizaram mobilizações e greves e foram contemplados com quatro reajustes salariais que totalizaram 78,61%. Nesse mesmo período, a inflação acumulada, de acordo com o Índice do Custo de Vida (ICV) totalizou 116,83% (DIEESE, 2014). Sendo assim, no final do Governo Lerner os docentes acumularam 21,40% de perdas salariais.

⁹⁵ A UNESPAR integrou Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA), Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), Faculdade de Artes do Paraná (FAP), Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM), Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (FECEA), Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR), Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV) e Escola Superior de Segurança Pública do Paraná.

No período de 2003 a 2010 os docentes e agentes universitários continuaram organizando mobilizações e paralisações para que a questão salarial fosse tratada como prioridade pelo Governo Requião. Especialmente a partir de 2007, Requião adotou uma política salarial que procurou repor as perdas inflacionárias acumuladas desde o Governo Lerner.

Durante o Governo Requião (2003-2010), os docentes foram contemplados com seis reajustes salariais que totalizaram, em média, 82,22%. Nesse mesmo período, a inflação acumulada, de acordo com o Índice do Custo de Vida-ICV, totalizou 56,46%. Requião os docentes acumularam, em média, 16,46% de ganhos salariais. Tais reajustes resultaram de duas revisões da carreira docente, realizadas em setembro de 2005 e setembro de 2008. Além da revisão da carreira, os docentes obtiveram reajustes salariais anuais a partir de 2007, como decorrência da revisão anual de salários (data-base). (REIS; MELO JUNIOR, 2014, p. 304-305)

Em 2006, ainda no governo de Roberto Requião, foi criada a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)⁹⁶, através da Lei 15.300 (PARANÁ, 2006).

Todas elas estão bem divididas territorialmente nas mesorregiões do estado com maior desenvolvimento industrial. Abarcam a maior parte do território paranaense com as consequentes especificidades de localização, o que lhes proporciona uma identidade regional.

A UNESPAR não possui uma identidade regional, tendo suas sedes extremamente distantes uma das outras, sendo que a sede de Paranaguá está distante da Reitoria em Paranavaí 607 quilômetros.

Sua criação se deu em razão da junção das últimas sete faculdades independentes públicas estaduais do Paraná, o que justifica o distanciamento de seus campi universitários.

⁹⁶ A UENP integrou a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procopio (FAFICOP), a Faculdade Estadual de Filosofia de Jacarezinho (FAFIJA), a Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FAEFIJA), a Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro (FUNDINOPI) e Faculdades Luiz Meneghel (FALM).

CAPÍTULO 3 – AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS DO PARANÁ NA CONJUNTURA NACIONAL

O Brasil possui 8.604.526 alunos matriculados no ensino superior em 198 Universidades, 294 Centros Universitários, 2.076 faculdades, 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e 2 Centros Federais de Educação Tecnológica.

São 1.247 cursos e 399.428 professores de ensino superior, dos quais 46% são doutores, 38% são mestres, 16% especialistas e somente 1% são graduados. Um terço destes docentes atua em tempo integral e com dedicação exclusiva ao ensino superior, e mais da metade, 53% são mulheres.

Mesmo assim, nenhum brasileiro recebeu um prêmio Nobel (Prêmio Sveriges Riksbank) em 121 anos. Saliente-se que países muito menores como a Argentina possui cinco prêmios, o Chile três, o México dois, a Guatemala dois, além da Costa Rica, Venezuela, Colômbia, com um cada.

Diante deste cenário, que aponta uma análise de conjuntura bastante reflexiva, verifica-se uma série de variáveis impactando diretamente sobre a estrutura racional da universidade contemporânea brasileira.

Entre 1999 e 2009, Brasil viu sua comunidade acadêmica triplicar, aumentando 263%, enquanto o número de professores aumento somente 207%. Entre 2009 e 2019 houve novamente um crescimento significativo, em que esta mesma comunidade acadêmica mais que dobrou.

Pela tabela abaixo, facilmente se verifique houve um aumento não proporcional na referência alunos/professor, enquanto em 2009 cada professor possuía em média 14 alunos, em 2009 esta proporção subiu para 17 e em 2019 para 22.

Tabela 6 – Proporção alunos/professor em 1999, 2009 e 2019

	Alunos		PROFESSORES		Proporção Aluno/Professor
	Matrículas	% de aumento	Matrículas	% de aumento	
1999	2.369.945		173.836		13,6
2009	6.223.430	263%	359.089	207%	17,3
2019	8.603.824	138%	399.428	111%	21,5

Fonte: O autor, compilados de (INEP, 1999), (INEP, 2009) e (INEP, 2019)

Estes dados, que são verificados pela primeira vez sob esta ótica, foram obtidos por meio de análise individual de cada aluno e professor matriculado numa instituição

de ensino superior (IES). Estes dados foram registrados em forma de micro dados do Censo da Educação Superior nos bancos de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Estas ocorrências chamaram a atenção para a necessidade de uma pesquisa aprofundada no decorrer dos últimos anos deste século XXI para compreender a universidade de ontem, a universidade de hoje e a universidade de amanhã, quais as características exigidas pelo Estado e pela sociedade e como entender as necessidades da sociedade e do Estado.

Com esta perspectiva, buscou-se referências em torno de como as universidades públicas estaduais do Paraná podem atuar como instituições sociais diante do fator de coerção, interagindo com a construção do consenso social.

3.1 UNIVERSIDADE EM CRISE

Até que ponto o ensino de forma antiquada destrói a criatividade? A educação individualidade é intelectualmente abusiva? A universidade, tal como a escola, é uma instituição antiga que já passou por seu uso? Esta crítica, afirmação ou mesmo indagação faz parte de uma campanha midiática de 2021, visualizada mais de 24.600.000 vezes no canal de streaming Youtube (PRINCE EA, 2021) em que se discute “A escola em julgamento: o sistema escolar contemporâneo”.

A análise eleva a reflexão direta de que as faculdades são desatualizadas em razão da rápida tecnologia e da burocracia para atualização de currículo. As ementas são pré-dispostas antes mesmo da entrada do acadêmico e dificilmente sofrem alteração.

A falta de conhecimento prático do professor, teórico por formação, torna-se uma barreira no ensino. Os métodos de ensino são desatualizados, sem material prático, usam ainda lousa e giz e o aluno nem caderno mais tem.

Nem todos os alunos têm aptidão para a pesquisa, mas o preparo para o mercado de trabalho também é deficitário, pois falta interação entre a teoria e a prática.

Há uma competição entre as instituições de ensino superior e, enquanto o lucro é guia das universidades privadas, as universidades públicas imploram por investimentos.

O tempo é sempre o produto mais custoso. O curso de qualidade precisa ser mais longo para repassar mais ensinamentos, mas o aluno precisa concluir o curso mais rapidamente possível para trabalhar. O ponto comum de ajuste é difícil.

Boaventura de Souza Santos, em 1994, já havia identificado estes mesmos problemas na universidade portuguesa e nas constantes da Europa. Ao publicar “Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-modernidade” dedicaram o capítulo “Da idéia de universidade à universidade de ideais” para discutir e criticar os principais pontos que levavam a universidade contemporânea a sua mais recente crise de existência.

Santos (1999, p. 163) afirma, que “nos últimos vinte anos a universidade tem-se vindo a confrontar com a progressiva erosão das dicotomias que sustentam sua estabilidade e sua especificidade institucional”.

A referência é mundial, enfrentada tanto em Portugal como no Brasil e, no Brasil certamente mais sentida que em Portugal. A dimensão continental aflora outros problemas que lá são facilmente resolvidos, como as diferentes etnias, crises econômicas, falta de investimentos e principalmente, a falta de um conceito de universidade estruturado.

A universidade mundial vive uma crise de hegemonia, confrontando a dicotomia entre cultura erudita e cultura popular. Nesses últimos quarenta anos, a universidade não estaria mais cumprindo sua função institucional no Estado, não estaria desempenhando suas funções de forma satisfatória. A universidade deixou de “ser considerada necessária, única e exclusiva”. (SANTOS, 1999, p. 165)

O ensino é função da universidade, mas também a profissionalização, a preparação para o mercado de trabalho é essência desta instituição. Neste ponto, colidem com as universidades públicas e as universidades privadas. As privadas destinavam suas forças a uma estrutura eminentemente profissional, enquanto as públicas cuidavam da educação humanística.

Com o passar dos tempos identificou-se uma fórmula rasa para solução deste problema: normatizar que os primeiros anos seriam dedicados a educação humanística e os últimos a educação profissional, contudo, “a acelerada transformação dos processos produtivos faz com que a educação deixe de ser anterior ao trabalho para ser concomitante deste”. (SANTOS, 1999, p. 181)

Ao mesmo tempo que industrialização e o uso direto das máquinas diminuíram o número de vagas em algumas atividades, outras formas de atuação humana foram criadas, principalmente na seara intelectual e de administração de produção.

As estruturas de emprego evoluem à medida que as sociedades progridem e a máquina substitui o homem: diminui o número de trabalhadores enquanto aumentam as tarefas de supervisão, de enquadramento e de organização e crescem, deste modo, as necessidades de capacidades intelectuais em todos os níveis. (DELORS, 1998, p. 143)

A relação teoria/prática parece ser o ponto mais conflitante da universidade contemporânea, pois enquanto se busca a verdade na teoria, na prática se busca a intervenção. Com o desenvolvimento tecnológico, “da crescente transformação da ciência em força produtiva, da competitividade internacional das economias feita de ganhos de produtividade cientificamente fundados” (SANTOS, 1999, p. 174) colocaram em evidência a maior necessidade da relação prática nas universidades.

Há também uma crise de legitimidade nas universidades, diante de seu elitismo, que garante as classes mais abastadas terem uma produção de conhecimento favorecendo sua perpetuação de riqueza.

Na sociedade moderna o carácter consensual de uma dada condição social tende a ser medido pelo seu conteúdo democrático; o consenso a seu respeito será tanto maior quanto maior for a sua consonância com os princípios filosófico-políticos que regem a sociedade democrática. Há de ser este também o critério de legitimidade da universidade moderna. E à luz dele não admiraria que a legitimidade da universidade fosse, à partida, bastante precária. (SANTOS, 1999, p. 183)

A última crise seria a institucional, em que a universidade passa a incorporar modelos já predispostos em outras atividades, como na empresarial. As influências do neoliberalismo e as pressões do Banco Mundial interferem diretamente nesta crise institucional, desestabilizando institucionalmente a universidade perante o Estado.

A avaliação de desempenho da universidade e a definição do produto desta instituição são expressões diretas da equiparação com a empresa, que tem que produzir, tem que retornar imediatamente para a sociedade.

A autonomia da ciência e do ensino se confunde com a dependência financeira da universidade em relação ao Estado e ao mercado. Diante dos custos de manutenção da máquina de educação superior discute-se sua viabilidade, aplicam-se testes de desempenho e avaliações fazem parte do seu cotidiano.

O Banco Mundial (WORLDBANKGROUP, 1996, p. 162) defende a reforma do ensino superior alegando que a sociedade de hoje não é mais a sociedade de ontem.

Hoje se vive em uma sociedade da informação onde a economia é baseada no conhecimento e as universidades não podem se distanciar da sociedade ou da economia. Há a necessidade de transformar o atual modelo de universidades públicas em um modelo competitivo que se assemelhe a um modelo de negócios.

Os problemas postos por Boaventura de Souza Santos e os elementos de reforma pensados pelo Banco Mundial, em resposta a esta aparente crise da universidade, traz à tona vários pontos que as universidades públicas estaduais do Paraná também enfrentam.

Para que as universidades públicas estaduais do Paraná fiquem na dianteira do conhecimento contemporâneo, vários pontos devem ser sopesados e discutidos, como a questão da massificação do ensino superior.

3.2 MASSIFICAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

O mundo, de uma forma geral, apostou na massificação do ensino superior, como forma de diminuição das desigualdades sociais, do desenvolvimento do país e uma melhor estruturação da nação, tanto que “em escala mundial, as inscrições mais do que duplicaram em vinte anos, passando de vinte e oito milhões de estudantes em 1970, para mais de sessenta milhões atualmente”. (DELORS, 1998, p. 140)

Mesmo assim, pontua Jacques Delors no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – Educação: um tesouro a descobrir, que ainda substituem consideráveis desigualdades no acesso e na qualidade do ensino e da pesquisa.

A OCDE (2021, p. 55) divulgou na pesquisa anual *Education at Glance*, que um brasileiro com graduação tem 83% mais chance de conseguir uma vaga de emprego, enquanto 89% dos homens e 82% das mulheres com ensino superior estavam empregados em 2020.

Conforme a OCDE (2021, p. 189), o número de jovens brasileiros entre 25 e 34 anos que deveriam ter concluído o ensino superior é de apenas 21%, enquanto a média dos países que compõe a OCDE é de 44%, estando abaixo ainda da Colômbia (29%), Chile (34%) e Argentina (40%).

[...] mesmo com a inequívoca expansão das vagas e matrículas (insistamos, eminentemente, na modalidade de ensino privado), não se conseguiu suplantar o depreciado índice da taxa de diplomados no Brasil, em relação a outros países de igual ou inferior porte econômico e, inclusive, frente a alguns de seus irmãos latino-americanos, como Chile e Argentina – nesse caso,

mostra-se como ecoam, em nossos dias, elementos próprios do ‘caráter ultra-elitista da educação superior’. (SILVEIRA JUNIOR; NASCIMENTO, 2016, p. 213)

A situação dos brasileiros com especialização, pós-graduação *strictu sensu*, é ainda mais preocupante, com apenas 0,11% dos brasileiros de 25 a 64 anos com doutorado e apenas 0,84% com mestrado, bem abaixo da média dos países que compõe a OCDE (2021, p. 191), que são de 0,84% para o doutorado e 14,33% para mestrado.

Igualmente preocupante é o fato de que dois terços desses brasileiros não conseguiram concluir a graduação dentro do prazo e um terço deles deixou o curso sem concluí-lo. (OECD, 2021, p. 202)

Concluir o ensino superior é um diferencial reconhecido tanto pela OCDE quanto pelo Banco Mundial, por isso uma riqueza de dados permeia o assunto.

Para a Índia, essa importância pode ser facilmente verificada. O domínio colonial britânico fez do país um centro para a formação de engenharia e tecnologia altamente qualificadas. O país investe fortemente em tecnologia e engenharia, exportando engenheiros para o mundo todo.

Os principais centros de tecnologia, como o *Indian Institute of Technology* (IIT) e a conveniência de um segundo idioma, fazem dos engenheiros indianos uma escolha natural para cargos de liderança em empresas de tecnologia líderes mundiais, como a IBM, Microsoft, Adobe, WMWare, Vimeo e Google.

Especificamente, o Paraná tem uma grave escassez de pessoal tecnicamente treinado para trabalhar em empresas que fabricam aviões, barcos, máquinas de extração de petróleo, jogos de computador, telefones celulares e muito mais. Não há formação superior na maioria destas áreas no estado.

Gerhard Gasper, em interlocução com Winhelm von Humboldt, expõe no livro “Um mundo sem universidades”, uma séria crítica sobre a massificação do ensino superior. Afirma que a qualidade, diante do grande número de alunos, é prejudicada:

As universidades, entretanto, não costumam ser a instituição ideal para tornar o ensino acessível a todos. [...] O excesso de estudantes termina por limitar os recursos disponíveis para a capacitação dos mais talentosos, dificultando a tarefa de exigir o máximo destes mesmos estudantes. [...] Em geral, os políticos são os culpados desta desproporção entre oferta e procura. De fato, foram eles que estimularam a massificação, sem contudo incrementar o orçamento das universidades. (HUMBOLDT; CASPER, 1997, p. 55-57)

A qualidade tem sido fortemente criticada na educação de massa e o consequente aumento do número de alunos em uma mesma sala de aula. Reconhecendo que a qualidade do ensino está em menos alunos, pois “assume-se a premissa de que quantidade não combina com qualidade, ou ainda que se ‘abrir’ demais a entrada, não se tem como garantir o resultado final”. (PORTO; RÉGNIER, 2003, p. 82)

Os diplomas, diante da baixa qualidade, não são mais provas de empregabilidade dos alunos, mas tornam-se enfeites de parede em casa.

Se a massificação é uma afronta a qualidade, é preciso entender o que é qualidade na educação. A qualidade deve ser entendida como a chave para o desenvolvimento da política educacional, e não uma retórica. (JOAO; BAÑOS, 2008, p. 123)

Segundo o professor costarriquenho Oscar Picardo, o conceito de qualidade tem múltiplos riscos, múltiplas preocupações, múltiplas medidas e múltiplos resultados porque é um processo, não apenas um elemento:

O conceito de ‘qualidade’ tem múltiplos riscos: relatividade, subjetividade, complexidade, variabilidade, diversidade, temporalidade e ambigüidade; ao falar sobre a qualidade da educação, considere quatro aspectos:

- 1) nível educacional;
- 2) metas e objetivos;
- 3) ‘o quê’;
- 4) qualidade para quem e por quem.

Além disso, a qualidade pode ser focada em: produto, processo, consistência, entrada, saída ou bem definido e focado em: instituições, programas, recursos, tradições, professores, alunos no ranking.

Racionalmente, podemos entender a qualidade da educação como: inclinação, trajetória, construção, processo ou geração contínua, é uma forma de todos se comprometerem e todos; é uma espiral ascendente; qualidade (melhoria contínua) não é igual a eficiência (capacidade maximizar a produção), nem eficiência (atingir as capacidades propostas), mas superá-las. qualidade não é apenas o desempenho acadêmico, significa comprometimento, realização, dedicação, o que exige uma ampla gama de medidas de resultados; a busca da qualidade não está no ponto de chegada, mas na estrada; é um processo quase ético. (JOAO; BAÑOS, 2008, p. 138, tradução nossa)⁹⁷

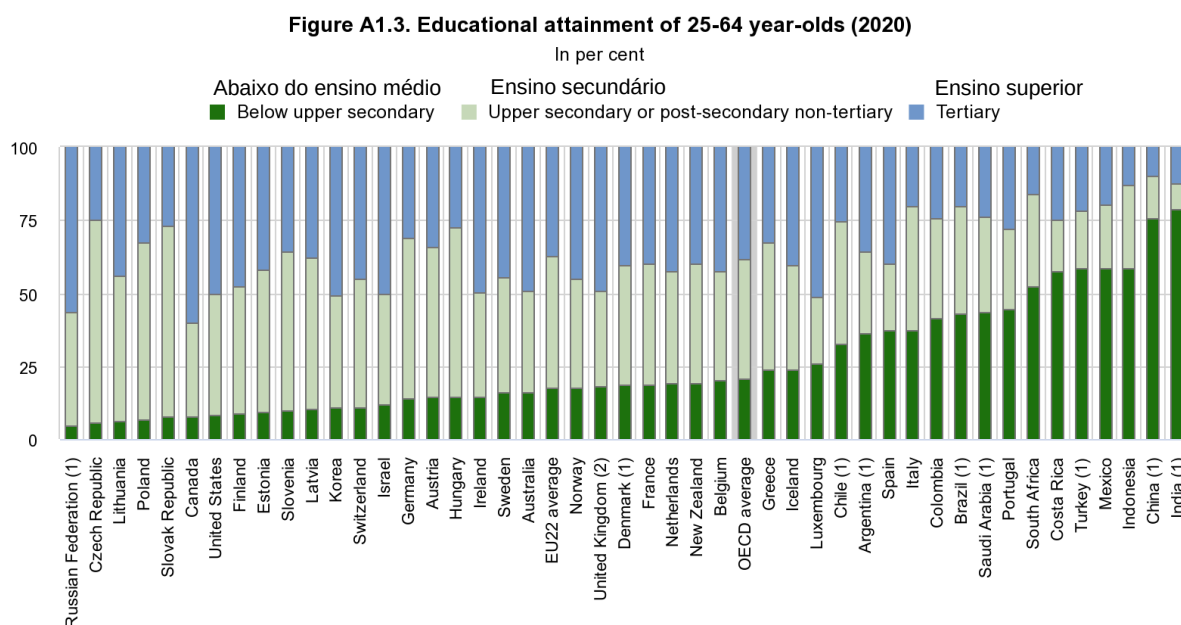
⁹⁷ “El concepto de “calidad” tiene múltiples riesgos: relatividad, subjetividad, complejidad, variabilidad, diversidad, temporalidad y ambigüedad; para hablar de calidad educativa se consideran cuatro aspectos:

- 1) nivel de escolaridad;
- 2) fines y objetivos;
- 3) de “qué”;
- 4) calidad para quién y según quién.

Así mismo, la calidad puede estar centrada en: el producto, en el proceso, en la coherencia, en el input, el en output, o bien definida y centrada en: la institución, sus programas, sus recursos, su tradición, sus docentes, sus alumnos, en los rankings.

A massificação do ensino superior é fruto da demanda global, dada a grande demanda do mercado por vagas de trabalho e a relação de igualdade entre o Brasil e outros países com alta proporção de egressos do ensino superior. Em média, 39% dos adultos nos países da OCDE possuem diploma universitário. Nesse caso, a participação do Brasil é inferior a 20%, conforme se verifica no gráfico a seguir:

Gráfico 15 – Proporção de pessoas de 25 a 64 anos com diploma de nível superior para países selecionados, 2021



Fonte: (OECD, 2021, p. 42)

A reforma universitária de 1968 abriu o Brasil para o ensino superior privado e com ela a primeira onda de massificação. Após um grande investimento na federalização de várias universidades, não se viu um aumento significativo no número de vagas. Já o ensino privado visava passar para mão de conglomerados empresariais a educação superior brasileira.

En términos racionales podemos decir que calidad de la educación se entiende como: tendencia, trayectoria, construcción, proceso o devenir continuo, se trata de una filosofía que compromete a todos y todas; se trata de un aspiral ascendente; calidad (mejora permanente) no es igual a eficiencia (capacidad de producir al máximo), ni a eficacia (capacidad de lograr lo propuesto), sino que las supera. Calidad es más que rendimiento académico, implica el compromiso, la satisfacción, la entrega, lo que requiere un amplio rango de medidas de resultados; la búsqueda de la calidad no está en un punto de llegada, está en el camino; es un proceso cuasi-ético.” (JOAO; BAÑOS, 2008, p. 138)

Em 1979, diante de uma grave crise econômica no Brasil e o aumento do desemprego, houve a estagnação no congelamento do número de vagas no ensino superior brasileiro.

A partir da segunda metade da década de 90, já no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a desregulação das instituições de ensino superior privadas, favoreceu uma nova onda de expansão.

A evolução do ensino superior na América Latina, a partir da segunda metade do século XX, foi marcada por um duplo processo: a massificação e a privatização. A massificação se traduziu pelo rápido crescimento das matrículas do ensino superior, que passou de um acesso fortemente elitizado, até 1950, para um contingente cinco vezes maior, em 1960 (1.640.000 estudantes). O salto mais importante ocorreu entre 1980 e 1990, quando o número de matrículas no ensino superior atinge 6.447.000 estudantes. Essa massificação não ocorreu no Brasil com a mesma intensidade. Enquanto em alguns países a taxa de matrícula de 18 a 24 anos é superior a 20% da faixa etária (Argentina, Equador, Costa Rica e Venezuela); noutros fica entre 15% e 20% (Peru, Uruguai e Chile); e no Brasil a taxa é de 11% (abaixo da Bolívia, Colômbia e México) (BRASIL, 2005, p. 13)

Em 2001, o então presidente Fernando Henrique Cardoso criou o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), por meio da Lei 10.260. Este programa visa financiar a graduação no ensino superior em instituições privadas. (BRASIL, 2001)

Agora o Estado passava ao aluno e a família o custo da educação superior, direcionando grande parte do valor da faculdade para ser pago após a formatura.

Até 2004, a demanda por vagas no ensino superior privado aumentou significativamente, principalmente em função do FIES. Diante da empresa da educação superior instalada no Brasil, a oferta era maior que a demanda, gerando uma crise financeira para estas instituições.

Em 2005, o governo de Luís Inácio Lula da Silva lançou o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e uma nova onda de massificação pelo ensino superior na educação privada foi proporcionada. PROUNI oferece bolsas parciais e integrais para instituições de ensino privadas para estudantes de baixa renda sem diploma universitário. (BRASIL, 2005)

Desta vez foram dadas isenções fiscais as instituições de ensino superior privada, repassando o custo do aumento de vagas no ensino superior para a sociedade como um todo.

Uma séria crítica ao programa é que haveria mais vantagens para as instituições privadas do que para a sociedade. Conforme o artigo 8º da Lei 11.096/2005 que instituiu o PROUNI, estas IES privadas ficariam isentas de Imposto

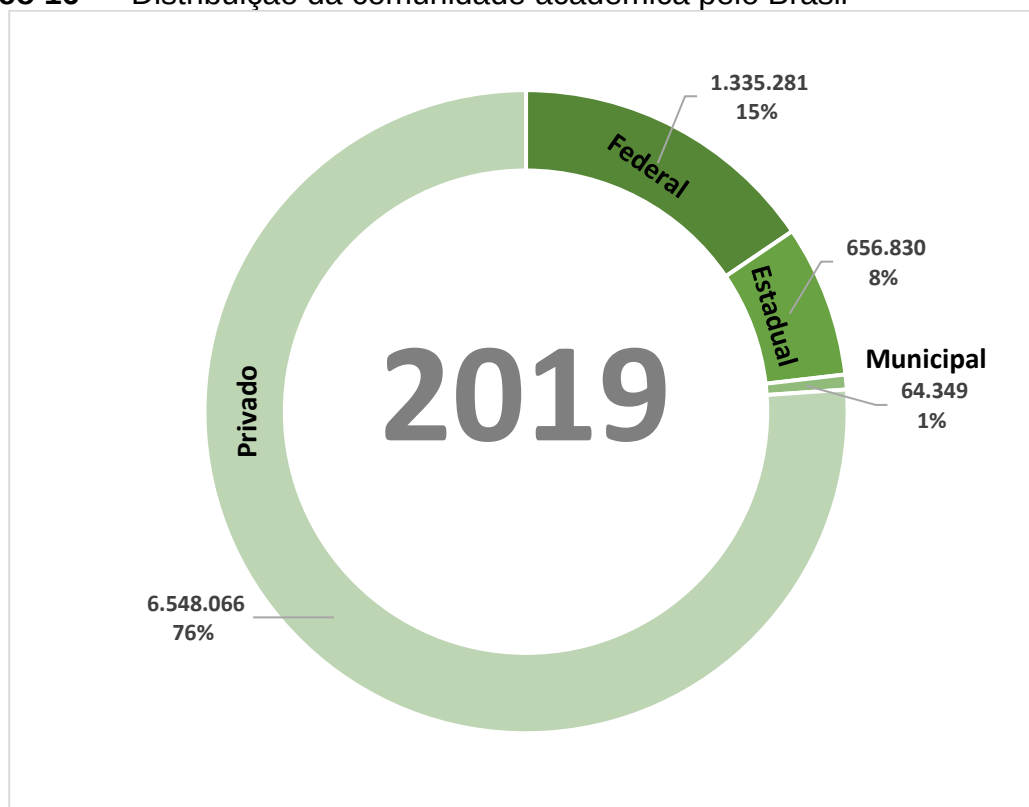
de Rendas de Pessoas Jurídicas, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social. O PROUNI tornou-se uma excelente alternativa para os empresários da educação que estavam como problemas de endividamento com o Poder Público.

A educação superior privada passou a ser muito vantajosa economicamente e “investir em educação superior tornou-se um dos negócios mais rentáveis” (MOLLIS, 2003, p. 168). Em forma de grandes corporações, com ações a venda na bolsa de valores, tornaram-se as empresas mais lucrativas do Brasil “e, por isso, o Brasil tornou-se o grande campeão da privatização da educação superior na América Latina: no ranking internacional sua posição é a 7º enquanto os Estados Unidos é o 20º na matrícula do setor privado!”. (2003, p. 168)

A Cogna Educação, formada pelas empresas Kroton e Anhanguera, é a maior empresa de educação do mundo, maior do que a segunda colocada New Oriental, de origem chinesa. (COGNA, 2022)

Essa onda de massificação deu ao Brasil uma estrutura muito singular. No resto do mundo, a educação é em grande parte mantida pelo Estado, enquanto o Brasil transferiu mais de 75% do ensino superior para o setor privado.

De acordo com os mantenedores, as instituições públicas de ensino superior são Federais, Estaduais e Municipais. As universidades públicas estaduais respondem somente por 8% dos matriculados no Brasil.

Gráfico 16 – Distribuição da comunidade acadêmica pelo Brasil

Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

O número de especialidades também se tornou uma verdadeira panaceia. Em 2019, 2.608 instituições ofereceram 40.427 cursos.

A massificação é criticada também pela verdadeira avalanche de formados em determinadas carreiras, que prometem ascensão social e altos salários. Principalmente o baixo custo destes cursos os torna bastante rentáveis as instituições proponentes.

François Dubet (2008, p. 387-388) é um forte crítico da massificação do ensino superior, observando que ela produz diplomas fracos e de baixa qualidade, cria competição por vagas universitárias e cria um desemprego estrutural após a formatura ou mesmo a inutilidade do ensino superior, por possuir um diploma que muitos têm.

Se o diploma é um tipo de privilégio, a influência excessiva dos diplomas sobre os empregos pode duplicar esse privilégio. Depois, num sistema massificado e que distribui muitos diplomas, a empresa dos diplomas sobre o acesso ao emprego se reforça necessariamente, o que acarreta três consequências maiores:

- 1) aqueles que não têm diplomas ou que têm diplomas 'fracos' são penalizados e mesmo verdadeiramente prejudicados no mercado de trabalho;
- 2) desenvolve-se uma corrida por diplomas capaz de assegurar sua utilidade por sua relativa raridade, acentuando assim a competição escolar;

3) um grande número de estudantes secundaristas e universitários se deparam com a desvalorização relativa dos diplomas, o que ocasiona fenômenos de desclassificação subjetivos.

O que está em jogo aqui é o problema da utilidade dos diplomas. Ora, se nós sentimos algumas vezes um mal-estar ao nos fazermos essa pergunta é porque parece evidente que a formação escolar e os diplomas constituem um capital individual e coletivo: o indivíduo escolarmente qualificado obtém benefícios pessoais, mas sua qualificação é também um bem para a sociedade que tira vantagem de suas competências técnicas e culturais. (DUBET, 2008, p. 387-388)

Bourdieu (2008, p. 483) afirma que não há como garantir acesso de famílias mais pobres “sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas (e sem que aqueles que já os detêm corram o risco de uma desvalorização)”.

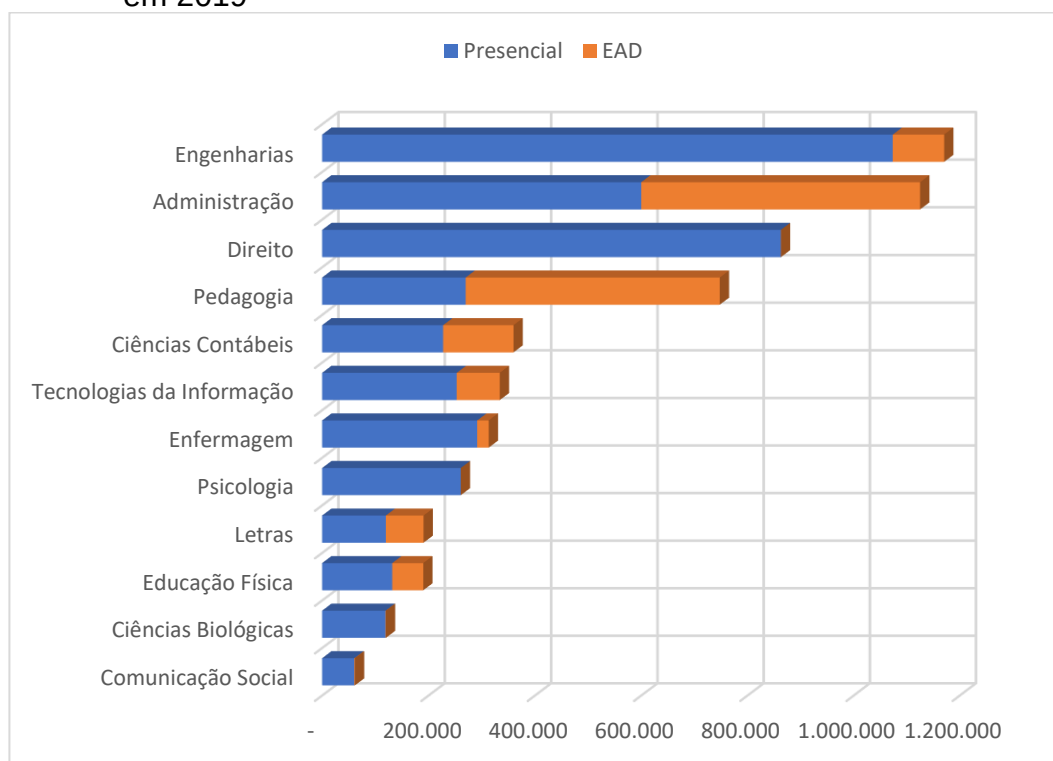
Acusa-se que esta crise do diploma estaria proporcionando “o desemprego de diplomados e o êxodo de cérebros arruinaram a confiança depositada no ensino superior”. (DELORS, 1998, p. 140)

O Brasil tem 1.670 faculdades de Direito, estimando-se 3 milhões de bacharéis em Direito. Seria um advogado para cada 190 habitantes, hoje são mais 1,1 milhão de advogados (MIGALHAS, 2019). O curso de Direito, em particular, não oferece ainda vagas no Ensino à Distância (EaD), mesmo assim possuía 864 mil alunos matriculados em 2019.

A relação entre massificação da educação superior e visão funcionalista da formação universitária tem colocado anualmente no mercado de trabalho uma quantidade de profissionais muitas vezes superior à necessidade. (PEREIRA, 2009, p. 47)

Dos 12 cursos com maior número de matrículas no ensino superior no Brasil, as “Engenharias” responderam por 13,85% de toda a demanda. A faculdade de Direito foi o curso com maior número de matriculados presencialmente. A Pedagogia sozinha teve 8,85% das matrículas e 63,92% é realizado na modalidade à distância, conforme se verifica do gráfico a seguir:

Gráfico 17 – Cursos com maior número de matriculados no ensino superior em 2019



Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

No entanto, a massificação do ensino superior não deve ser confundida com a massificação das profissões. A universidade não pode ser considerada um curso preparatório antes do emprego direto. As universidades geram conhecimento geral que proporcionam oportunidades de empregos.

Democratização do ensino nada tem a ver com democratização das profissões. Por democratização do ensino deve-se entender democratização do acesso à cultura. A conquista da profissão não pode ser democratizada. Mais expressamente: as tentativas de sua efetivação redundam inexoravelmente em fracasso, como mostra a experiência brasileira recente. (PAIM, 1981, p. 54)

O desemprego em determinadas profissões, como engenheiros e bacharéis em direito, não pode ser atribuído ao elevado número faculdades, à oferta de vagas. Não se deve fechar universidades, deve-se investir em educação de qualidade, cobrando das instituições proponentes seriedade nos referidos cursos.

Seja pela demanda do mercado, pelo fetichismo do diploma universitário, ou como projeto nacional, a massificação do ensino superior tornou-se uma realidade.

A massificação também se trata, antes de tudo, de um projeto inclusivo, de democratização do ensino.

Isso significa que algumas pessoas de diferentes raças, gêneros e grupos não têm as mesmas oportunidades de ir para a faculdade que outras elites. Dadas as várias nuances democráticas estabelecidas nos últimos anos, as universidades públicas tendem a ser inclusivas e diretamente opostas ao elitismo.

3.3 DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UMA UNIVERSIDADE INCLUSIVA

A democratização busca dar acesso ao ensino superior para aqueles que se tornaram, em certa medida, minorias nas universidades, garantindo sua durabilidade e sucesso. Esses indivíduos são excluídos da graduação pelo sexo, raça/cor, classe financeira, etnia ou dificuldades por alguma necessidade especial.

Esta é uma questão que vem sendo debatida há décadas, inclusive na reforma do ensino superior em 1968, e a importância da universidade tem sido discutida em quase todas as conferências.

Newton Sucupira levanta a antinomia entre o declínio da qualidade diante da massificação do ensino superior e sua necessária democratização.

De um lado a universidade é acusada de tradicionalismo, quando deveria ser fonte de inovação tecnológica, ocupando-se, ao mesmo tempo, com as inúmeras profissões técnicas necessárias à industrialização; doutra parte critica-se a universidade por excesso de profissionalismo, por sua orientação pragmática, negligenciando sua essencial vocação do saber desinteressado e da alta cultura.

Enquanto muitos deploram a massificação do ensino superior e conseqüente aviltamento dos padrões de ensino, outros reagem contra toda seleção e entendem que, por uma exigência de democratização dos estudos, a universidade deveria ampliar-se para receber o maior numero de candidatos. (SUCUPIRA, 1972, p. 8)

O artigo 208, inciso V da Constituição Federal (BRASIL, 2016) estabelece que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Isto implica em analisar o que é capacidade e em qual momento esta capacidade interfere na segregação de determinados grupos. O artigo 170, inciso VIII da Constituição Federal (BRASIL, 2016) estabelece que um dos princípios da ordem econômica brasileira é a “redução das desigualdades regionais e sociais”.

Ações afirmativas, assim denominadas as políticas públicas que visam a inclusão destes grupos, foram elaboradas para reverter as desigualdades sociais. O

sistema de cotas estabelecido para ingresso no ensino superior é um modo de implementação de ação afirmativa que visa esta diminuição de desigualdade, contudo, não são unicamente suficientes, necessitando de outros meios para garantir esta tentativa de redução.

A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRIO), em meados da década de 1990, foi a primeira universidade brasileira a experimentar uma ação afirmativa.

Enquanto a região norte do Brasil prioriza as ações afirmativas voltadas para os indígenas, as demais regiões do Brasil possuem ações voltadas tanto para os indígenas como para os provenientes da escola pública e da população negra.

Frise-se que os refugiados não aparecem em nenhuma legislação do mundo em ações afirmativas, contudo, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) possui ação afirmativa de ingresso para os refugiados.

A Lei 9.394 (BRASIL, 1996), alterada em 2017, favoreceu a capacitação de profissionais da educação que tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação a se aproveitar da formação em pedagogia e licenciaturas em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa. O artigo 62-B determinou “o acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado”.

Em 2012, a Lei 12.711 (BRASIL, 2012) estabeleceu a política de cotas para as instituições federais no território nacional para que “no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” e destes “50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita”.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2012)

As instituições federais serviram de exemplo para implantação destas políticas de cotas nas universidades estaduais. Isto se deu porque, conforme artigo 207 da

Constituição Federal (BRASIL, 2016), “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”.

São também bastante numerosas as ações afirmativas direcionadas aos portadores de necessidades especiais que de alguma forma dificultam seu ingresso ou permanência dentro da universidade.

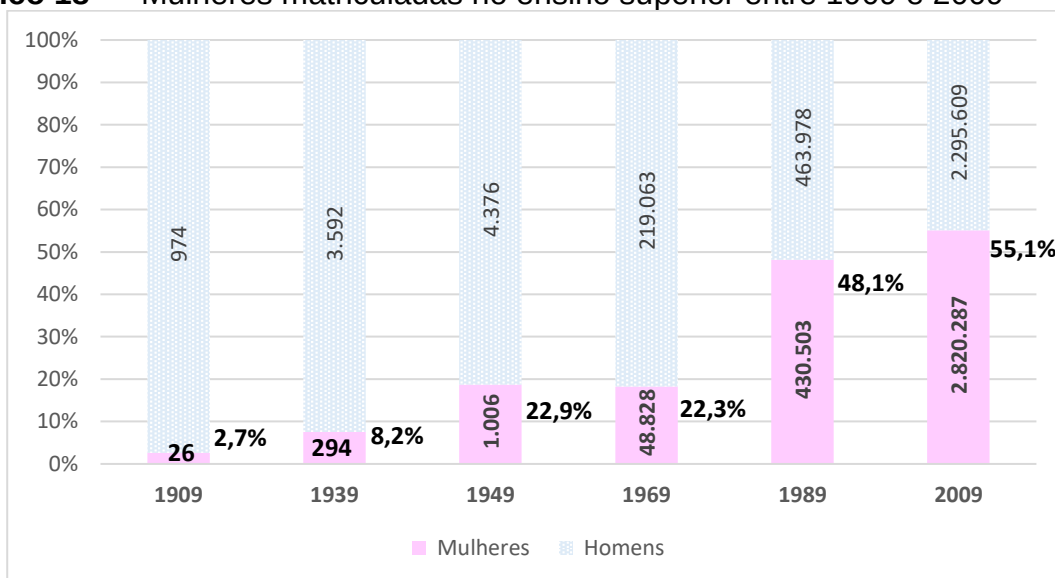
3.3.1 Mulheres

O Brasil tem praticado historicamente a segregação feminina, não permitindo a independência da mulher para trabalhar sem a autorização do pai ou do marido. Também não era permitido as mulheres votar e em caso de separação, perderiam todos os seus direitos. Uma série de legislações alteraram estas situações, tais como o estatuto da mulher casada de 1962 e posteriormente a Constituição de 1988.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 2016), em seu artigo 5º, chegou a estabelecer que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza[...]” e de que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”.

Mesmo assim, esta foi uma demorada conquista.

Somente uma universidade no Brasil possui ação afirmativa para admissão de mulheres nas universidades brasileiras. Inclusive, não há também por parte do Estado, em muitos momentos da história, estatísticas que demonstrem o número de mulheres presentes no ensino superior. Entre 1909 e 1989, eram minoria no ensino superior, sendo que a partir da década de 1990 ultrapassaram o número de homens em universidades.

Gráfico 18 – Mulheres matriculadas no ensino superior entre 1909 e 2009

Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

É importante frisar que em todos os relatórios estudados, as mulheres se mostraram melhores estudantes do que os homens, situação também reconhecida em outros países, “*en los porcentajes de aprobación de educación regular el sexo femenino reporta mayores logros en casi todos los países con aproximadamente un 3% mayor que el sexo masculino*”. (JOAO; BAÑOS, 2008, p. 132)

Em 2019, as mulheres eram 57% dos matriculados na graduação. A própria OCDE (2019, p. 245) verificou em seus relatórios, que somente na faixa de 65 anos o número de homens era maior ao de mulheres, remetendo aos números encontrados na década de 1990. Uma possível explicação seria a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016), que estabeleceu no artigo 5º a igualdade material entre os sexos, auxiliando na manutenção deste percentual.

Enquanto no mundo 51% das mulheres entre 25 a 34 anos têm ensino superior, no Brasil este número cai para 25%. Nesta mesma situação, os homens contabilizam 38% no mundo, enquanto somente 18% dos homens brasileiros passaram por uma universidade. (OECD, 2019)

Questões culturais levam o sexo feminino a ser mais numeroso nos cursos de licenciatura, pois muitas profissões alinhadas a especialização profissional do bacharelado, tiveram um merchandising direcionado ao público alvo masculino.

Estas são situações fáceis de se verificar *in locu*.

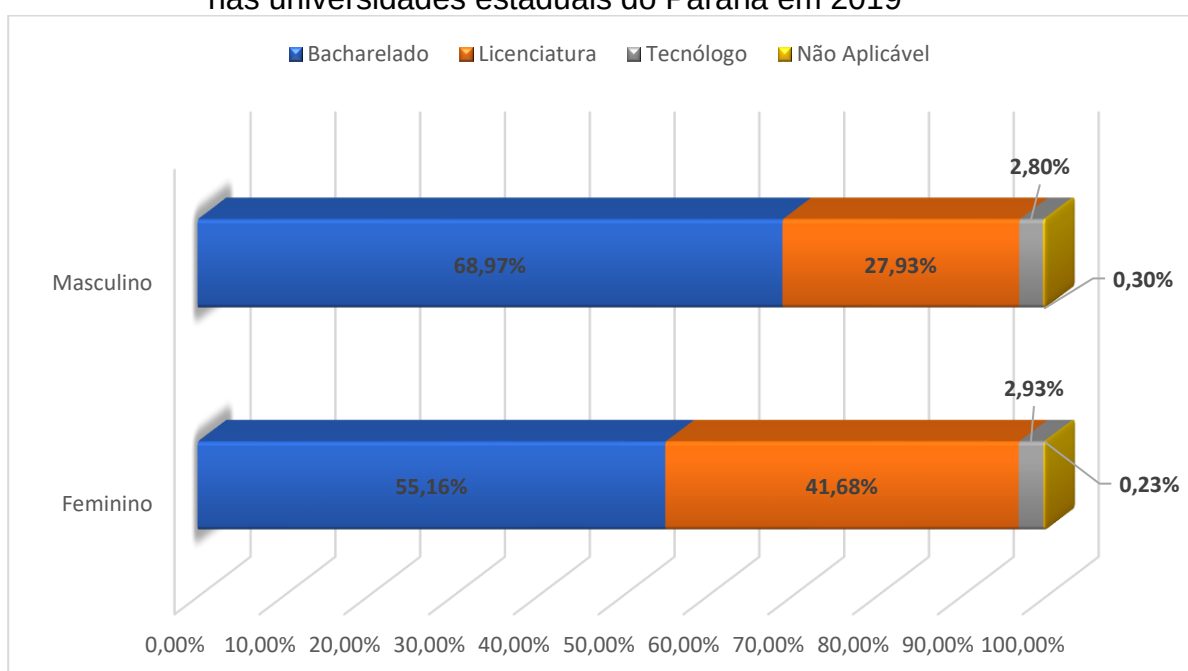
Oportunidades da docência no ensino superior presenciadas por este pesquisador, fazem recordar de que ao lecionar no curso de Engenharia Civil na

Universidade Estadual de Ponta Grossa, de uma turma de 35 alunos, somente uma era mulher, que lá estava, pois, sua família já era do ramo da engenharia civil.

Na mesma oportunidade lecionava no curso de licenciatura em Biologia, na qual somente dois alunos eram do sexo masculino numa turma de 35 alunos.

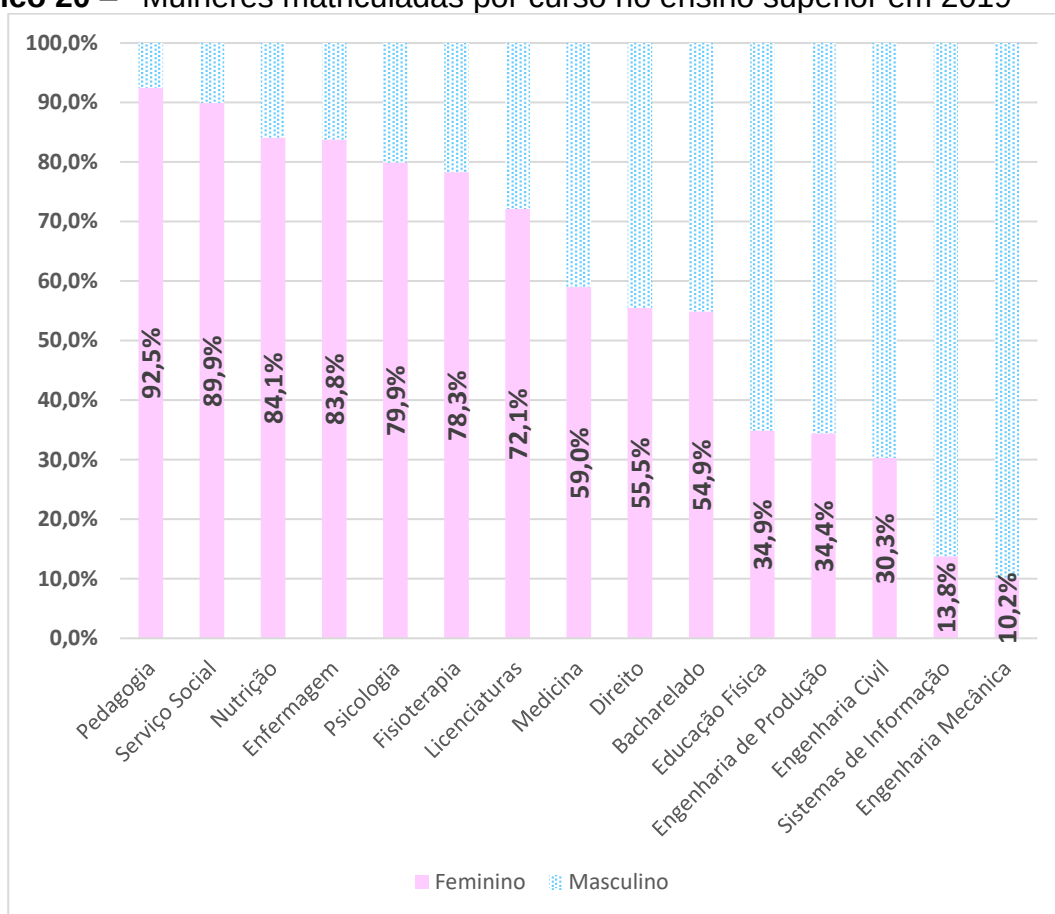
Esta desigualdade entre os sexos está cada vez mais diminuindo, até mesmo porque as ofertas de vagas não possuem nenhuma vinculação ao sexo, cabe aos candidatos à escolha que lhes aprouver.

Gráfico 19 – Distribuição por gênero e por grau acadêmico dos matriculados nas universidades estaduais do Paraná em 2019



Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

Há cursos eminentemente femininos como Pedagogia, Serviço Social, Nutrição, Enfermagem, Psicologia, Fisioterapia e Licenciaturas (INEP, 2019). Enquanto na saúde predominam as mulheres com 72,1%, as engenharias e tecnologia são majoritariamente masculinos, 66% e 86,8% respectivamente. (INEP, 2019)

Gráfico 20 – Mulheres matriculadas por curso no ensino superior em 2019

Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

Esta escolha por determinados cursos dá-se principalmente pela facilidade do acesso ao mercado de trabalho diante da já existente predominância feminina naquela profissão.

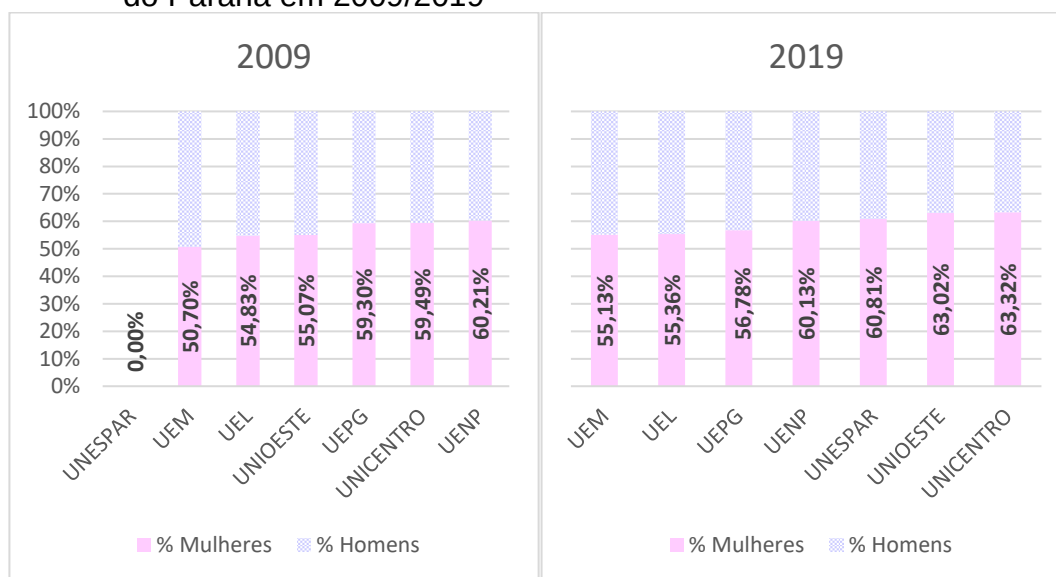
A empregabilidade entre as mulheres brasileiras, que têm entre 25 e 34 anos, com ensino superior é de 82%, enquanto para os homens é de 89% (OECD, 2019, p. 249).

No Paraná, em 2009, as instituições de ensino superior do estado, públicas e privadas, possuíam 58,7% de mulheres matriculadas.

Em 2019 esta proporção aumentou somente 0,1%, contabilizando 58,8%. Ou seja, as universidades públicas estaduais do Paraná mantiveram, praticamente, a mesma proporção de mulheres matriculadas em seus quadros em 2019, não havendo aumento expressivo.

Cada universidade estadual possuía um equilíbrio no número de matrículas, como se verifica:

Gráfico 21 – Mulheres matriculadas nas universidades públicas estaduais do Paraná em 2009/2019



Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2009) e (INEP, 2019)

Verifica-se que no período de uma década, as universidades públicas estaduais do Paraná mantiveram em seu quadro maior número de mulheres do que de homens. Nenhuma das universidades estaduais do Paraná possuía em 2019 menos da metade de mulheres matriculadas na graduação. Destaque para a UNICENTRO que possuía 63,32% de mulheres matriculadas.

3.3.2 Elitização

A massificação do ensino superior busca a democratização da universidade, contrapondo-se a elitização e *“la educación es el fator determinante para mitigar la pobreza”*. (JOAO; BAÑOS, 2008, p. 140)

Historicamente, a universidade sempre foi elitizada. Destinava-se a formação da nobreza e daqueles que possuíam condições econômicas distintas que podiam sustentar os mestres e as necessidades estruturais do ensino. A universidade sempre praticou a segregação, sendo somente para alguns poucos eleitos.

Tanto os antigos mestres quanto as universidades medievais sobreviviam com as taxas estudantis. Tornaram-se instituições enraizadas na educação privada, projetadas para nutrir a sabedoria das elites econômicas e membros da política dominante.

As universidades inglesas de Oxford e Cambridge da Idade Moderna chegaram a instituir o modelo de formação liberal de elites, deixando aos *colleges* a formação do ensino superior da classe média. Em termos de projetos nacionais, as universidades passaram do intelectual ao político.

Seja como projeto de desenvolvimento ou como projeto de dominação, as universidades operaram, durante a história, em benefício das castas dominantes. A contemporaneidade não é exceção, mesmo que o ensino superior seja popularizado, ainda são os mais ricos que têm condições de receber educação de qualidade.

Discute-se que a universidade não se democratizou, tornou-se simplesmente mais massiva⁹⁸. Deixou de ser uma instituição puramente oligárquica para tornar-se mais permeável às classes mais baixas.

O dilema 'elitismo *versus* massificação' também revela uma posição ideológica. Há aqui um forte discurso elitista de defesa da qualidade pela não expansão do acesso. Esta polêmica permeia as discussões acadêmicas e pouco agrega às necessárias redefinições que a universidade precisa passar para promover a democratização do acesso. (QUERUBIM, 2013, p. 75)

A universidade brasileira foi elitista desde sua origem. Há elitismo tanto na forma de ingresso quanto na permanência. A entrada é limitada. Do ponto de vista das admissões, as universidades nunca foram objeto de democratização.

Nas instituições públicas de ensino superior não se pode cobrar pelo ensino⁹⁹. O Supremo Tribunal Federal pacificou em 2017, através do Tema 535, que somente as pós-graduações *lato sensu*, diante de sua característica eminentemente profissional, estão autorizadas a cobrar mensalidades¹⁰⁰.

⁹⁸ François Dubet (2008, p. 382) discute a democratização do ensino com vistas a massificação do ensino superior afirmando que "Os diplomas são como certos bens de consumo (os carros, as geladeiras – eles cessaram de ser raros) e os filhos de operários cursarem o ensino superior não é mais uma exceção – tanto admirável quanto virtuosa – e também as filhas têm se beneficiado largamente dessa democratização de bens escolares".

⁹⁹ Constituição Federal

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (BRASIL, 2016)

¹⁰⁰ CONSTITUCIONAL E ADMINISTRATIVO. RECURSO EXTRAORDINÁRIO COM REPERCUSSÃO GERAL. COBRANÇA DE MENSALIDADE EM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU POR INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO. POSSIBILIDADE. OFENSA AO PRINCÍPIO DA GRATUIDADE DO ENSINO EM ESTABELECIMENTOS OFICIAIS. INOCORRÊNCIA. 1. A garantia constitucional da gratuidade de ensino não obsta a cobrança, por universidades públicas, de mensalidade em curso de especialização. 2. Recurso extraordinário a que se dá provimento.

(RE 597854, Relator(a): EDSON FACHIN, Tribunal Pleno, julgado em 26/04/2017, ACÓRDÃO ELETRÔNICO REPERCUSSÃO GERAL - MÉRITO DJe-214 DIVULG 20-09-2017 PUBLIC 21-09-2017)

A universidade é gratuita, mas não há política de assistência estudantil para manter o aluno dentro da universidade, visando cobrir custos com transporte, alimentação, vestuário ou mesmo a disponibilização de tempo.

Nas universidades privadas é mais fácil do jovem entrar, principalmente diante dos vestibulares menos concorridos, e mais difícil de sair. As mensalidades escolares e custos com materiais didáticos e laboratoriais geram um enorme abismo entre a possibilidade e necessidade econômica do aluno.

Nas universidades públicas acontece o contrário. É difícil entrar, em razão dos vestibulares muito concorridos e poucas vagas, mas os auxílios governamentais, como bolsas, custeio de alimentação, auxílio transporte, materiais didáticos e laboratoriais à disposição gratuitamente, tornam a formatura muito mais provável.

Onde a desigualdade é maior, muito mais difícil avançar na educação. Para melhorar a educação de um país, deve-se ter uma educação mais inclusiva.

Durkheim oferece bases metodológicas para compreender “as razões sociais pelas quais alguns estudantes são mais, ou menos, capazes que outros de lidar com esse mundo que se abre para eles com a entrada para a universidade”. (BARBOSA, 2019, p. 249)

A própria dinâmica da burocratização universitária das instituições públicas demonstra que muitos dos alunos carentes não tem conhecimento de que bolsas de estudo existem e como podem ser requeridas. Muito das vezes estas bolsas são repassadas a pessoas abastadas, até mesmo a filhos de servidores que já possuem o conhecimento prévio da existência de bolsas auxílio.

Nos mestrados e doutorados não é diferente. Muitas bolsas são repassadas a alunos que delas não necessitariam, mesmo assim fazem proveito de uma estrutura que poderia favorecer uma classe mais necessitada.

A ausência de conhecimentos sobre as regras do jogo burocrático (como ter acesso ao alojamento estudantil ou às bolsas para cotistas) e/ou acadêmico (como fazer trabalhos aceitáveis para os professores, como dialogar com os colegas, como se comportar nos ambientes coletivos) talvez seja um dos obstáculos mais significativos para os novos estudantes, especialmente aqueles com menor capital cultural familiar. Todos esses elementos tornam a ‘experiência escolar/universitária’ muito mais difícil para os estudantes provenientes das classes populares do que para aqueles ‘experimentados’ nas instituições de elite do sistema de ensino. (BARBOSA, 2019, p. 249)

Em 2019, 71% dos matriculados brasileiros no ensino superior eram procedentes de escola pública. Contudo, há uma certa discrepância entre o ensino

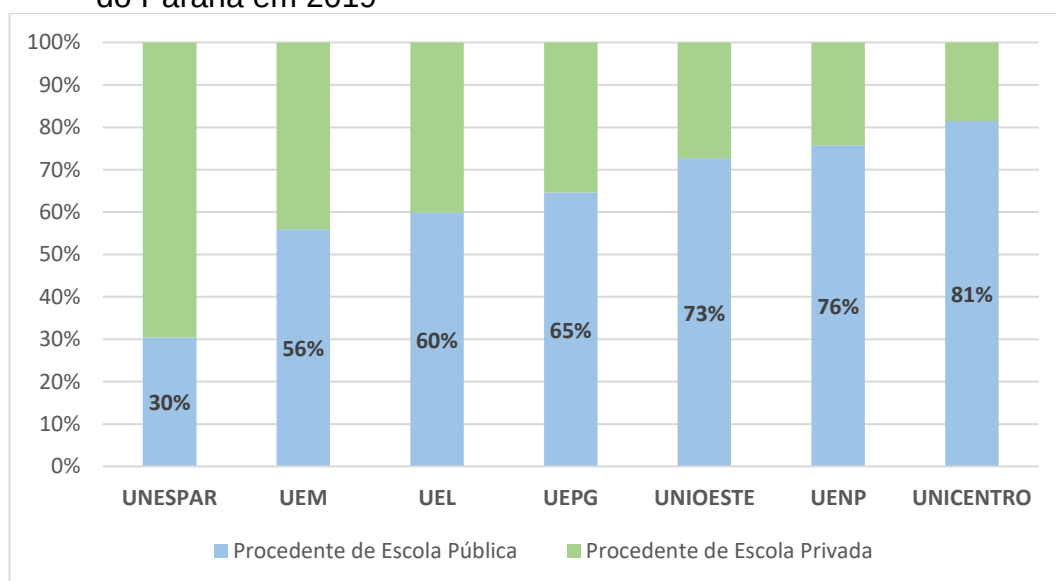
privado que contava com 73% de alunos procedentes de escola pública, enquanto o ensino público possuía somente 63% destes alunos.

No Paraná, os alunos da graduação provenientes de escola pública são 72%, enquanto nas universidades estaduais do estado são 61%, já nas universidades privadas são 77%.

A UNICENTRO é a instituição com o maior número de alunos procedentes de escola pública, o que pode ser explicado por sua interiorização e pela pouca oferta de ensino privado de segundo grau nas cidades de suas sedes. Por outro lado, a UNESPAR é a instituição que tem o menor percentual de alunos provenientes de escola pública.

A procedência dos estudantes das universidades estaduais do Paraná está assim dividida:

Gráfico 22 – Procedência dos estudantes nas universidades públicas estaduais do Paraná em 2019



Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

Para que ocorra uma maior democratização do ensino, as universidades públicas, gratuitas, deveriam ser destinadas em sua maior parte para alunos provenientes do ensino gratuito/público. (INEP, 2019)

A UNIOESTE, UEPG¹⁰¹ e UEL possuem ações afirmativas de ingresso para alunos provenientes de escola pública. Em 2019, 40% dos matriculados na UNIOESTE eram provenientes desta reserva de vagas, na UEPG eram 28% e na UEL 25%.

Na UEM, o sistema de cotas sociais destina 20% das vagas do vestibular a candidatos que tenham cursado todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas e a renda familiar bruta *per capita* não ultrapasse 1,5 salário mínimos. Hoje são 11% dos matriculados advindos deste sistema.

3.3.3 Indígenas

A comunidade indígena no Paraná é bastante pequena, estimada em aproximadamente 9.000 pessoas. (IBGE, 2019)

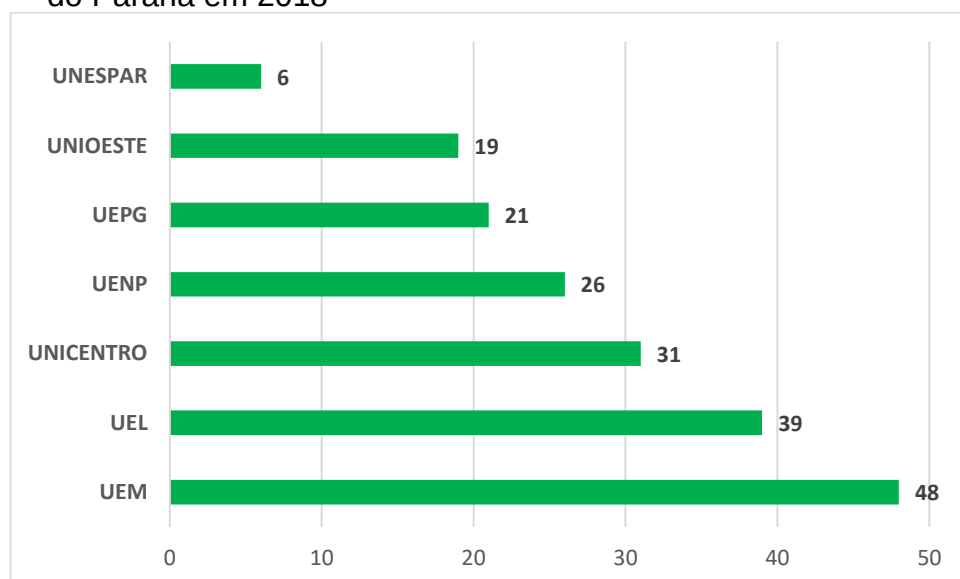
O ingresso do indígena nas sete universidades públicas estaduais do Paraná se dá, principalmente, por um vestibular indígena, destinado a preencher vagas suplementares no ensino superior. Este vestibular geralmente é aplicado nas cidades de Curitiba, Londrina, Manoel Ribas, Nova Laranjeiras e Manguaçu, que ficam mais próximas das comunidades indígenas do estado.

A Lei 13.134 (PARANÁ, 2001) estabeleceu que “ficam asseguradas 6 (seis) vagas” como cota social indígena “em todos os processos seletivos para o ingresso como aluno nas Universidades Públicas Estaduais de Ensino Superior”.

Esta cota social indígena garante anualmente 42 vagas para indígenas no Paraná e totalizam aproximadamente 230 alunos matriculados na graduação por ano. Os cursos mais procurados são Pedagogia, Letras, História, Educação Física, Direito e Medicina. (PARANÁ, 2018)

¹⁰¹ Art. 1º Fica estabelecido que das vagas ofertadas nos Concursos Vestibulares para ingresso nos Cursos de Graduação Presenciais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, serão reservadas, pelo sistema de cotas, por curso e turno, o percentual de 50% (cinquenta por cento) aos candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino, embutindo, dentro deste percentual, 10% (dez por cento) aos candidatos que se autodeclarem negros. (UEPG, 2013)

Gráfico 23 – Indígenas matriculados nas universidades públicas estaduais do Paraná em 2018



Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2018)

No entanto, argumentou-se que não apenas a entrada dos povos indígenas deveria ser apoiada, mas também a disseminação de suas culturas. As culturas de determinados grupos que deveriam estar incluídos nessa trajetória foram completamente esquecidas.

Frise-se que uma das políticas de subjugação da Coroa Portuguesa contra os povos ameríndios foi a extinção das línguas indígenas e substituição da língua portuguesa. Acredita-se que no início da colonização eram 1,1 mil línguas diferentes no território brasileiro, e hoje são 190 línguas em extinção. (BBCNEWS, 2018)

Boaventura de Souza Santos e Naomar Almeida Filho explicam que a universidade tem participado desta exclusão social ao não incluir os conhecimentos próprios destas culturas minoritárias.

A universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 66)

O currículo deve ter assuntos ou temas relevantes para as culturas locais e regionais, como povos indígenas brasileiros, culturas africanas, línguas indígenas, economia familiar, consumo consciente, direitos descentralizados, discussões de gênero ou outros pontos que valorizem a cultura de massa da sociedade.

O ensino superior, como é posto, trata-se de um projeto excludente. Somente fomentar o aumento de número de vagas nas universidades públicas estaduais do Paraná, sem proporcionar uma estrutura que garanta a permanência do aluno das minorias, fornecendo condições viáveis para todos que lá estudam, não garante a qualidade do ensino.

A UEM, em 2007 (CEPE/UEM, 2007), estabeleceu um “Programa de Inclusão e Permanência de Alunos Indígenas (PROINDI)” que visa amparar estas necessidades específicas dos alunos indígenas.

As sete universidades estaduais, do ponto de vista do ingresso do indígena, estão preenchendo sua função institucional, eis que das 230 vagas garantidas, somente 190 estão sendo utilizadas.

3.3.4 Idosos

A inclusão do idoso na universidade é um misto de educação permanente com educação informal, necessidade de conhecimentos específicos, convívio social em um grupo de pessoas com interesses semelhantes, amor ao próximo e amor do próximo.

A inclusão do idoso no meio universitário é um exemplo de necessidade de realocação de cultura no seio da sociedade. As “Universidades Abertas para Terceira Idade”, responsáveis pela reinclusão da população idosa e do fornecimento de condições de mínimas de sociabilidade, é uma especificidade de grupo formador de cultura.

Em 1990, criou-se um grupo de trabalho na UEPG para a implantação da Universidade Aberta da Terceira Idade (UATI), instituída em 1992. Primeira do gênero no Paraná e pioneira no Brasil.

A UATI/UEPG é um projeto de extensão, baseado nos princípios da educação permanente, com objetivos claros, que visa integrar e ampliar a participação do idoso, resgatar a dignidade e a cidadania, aumentar a autoestima do idoso, valorizar o idoso e melhorar a qualidade de vida dos idosos.

Entre os anos de 1992 e 2018 passaram pelo projeto 1.736 alunos, dos quais quase a metade são “idosos jovens”, ou seja, têm entre 61 e 70 anos idade. Durante todo este período esteve sob a direção da Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia da Silva Oliveira,

Em 1994 foi criada a UNATI/UEL, em 2000 a UNATI/UNICENTRO, em 2009 a UNATI/UEM e em 2016 a UNATI/UNIOESTE. A UENP, contudo, ainda está com o projeto em formação.

Diante da importância, em 2017, a legislação federal obrigou todas as universidades brasileiras a constituir projetos de extensão para inclusão do idoso ao meio universitário.

Somente três décadas depois da Constituição Federal estabelecer direitos mínimos programáveis, foi aprovada pelo Congresso Nacional em 2017 a Lei 13.535, que modificou a redação do artigo 25 do Estatuto do Idoso, estabelecendo que ‘as instituições de educação superior ofertarão às pessoas idosas, na perspectiva da educação ao longo da vida, cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais’. (MANJINSKI; OLIVEIRA, 2021, p. 4)

As universidades abertas para a terceira idade tem se mostrado uma opção para atender às necessidades da sociedade brasileira de reinserção do idoso. Trata-se de um consumo mais racional do tempo, uma das principais preocupações humanas, aliado à inevitável adaptação social diante dos novos arranjos familiares e situações funcionais.

Estas instituições foram incorporadas à estrutura institucional das universidades, tornando-se parte integrante, necessária e relevante da sociedade onde foram instituídas.

3.3.5 Cor/Raça

O Brasil é um país desigual com dimensão continental e rica diversidade cultural. Tem uma história muito específica de dominação e exclusão de negros, índios, pardos e outras raças ou cores. A intervenção direta do Estado é necessária para evitar maior distanciamento entre raças e etnias.

Este problema não existe em outros países como “na Coreia do Sul, no Japão, na Alemanha e no Reino Unido” (VONBUM; MENDONÇA, 2012, p. 69). Os Estados Unidos, com condição similar de população e diversidade étnica, também possui esta situação. Os Estados Unidos proporcionaram ajustes durante as últimas décadas para diminuir as diferenças sociais, “no caso brasileiro, a situação parece similar, se não pior”. (p. 69)

As minorias étnicas também estão sub-representadas nos Estados Unidos entre os professores e a “diversidade entre o corpo docente é ainda mais limitado em

universidades selecionadas e de alto nível”. (KEYNAN, 2014, p. 193, tradução nossa)

102

A Política de Cotas no Ensino Superior instituiu políticas afirmativas inclusivas, que tem impacto direto nas comunidades acadêmicas. Essas políticas são introduzidas principalmente no ambiente universitário por meio de leis nacionais e até mesmo de regulamentos internos da própria universidade, garantindo assim um ensino mais democratizado no que diz respeito à cor/raça dos acadêmicos.

Em 2001 foi aprovada a primeira lei no Brasil instituindo a política de cotas para negros, a lei 3.708, determinando que 40% das vagas oferecidas para os cursos de graduação na universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) sejam destinadas aos negros e pardos. A universidade Estadual da Bahia (UNEB) também aderiu ao sistema de cotas, em 2002, e destina 40% das vagas de todos os cursos de graduação e pós-graduação para negros. A universidade de Brasília (unB) desde 2003 reserva, para os negros, 20% das vagas oferecidas para os cursos de graduação. A universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) instituiu a política de cotas para negros (20%) e índios (10%) na Educação Superior por meio de lei estadual aprovada em 2003. (MOROSINI, 2006, p. 199)

Em 2005, a “Exposição de Motivos do Anteprojeto de Lei da Educação Superior” chamou a atenção para a “implantação de políticas afirmativas [...] Trata-se de desenvolver ações que modifiquem um cenário no qual somos campeões mundiais em desigualdade e desperdício de talentos”. (BRASIL, 2005, p. 26)

Nesse documento ficou bem claro que “a cor do campus é diferente da cor da sociedade” (BRASIL, 2005, p. 26). Havia uma preocupação instalada quanto à necessidade de alojar ferramentas que auxiliassem na diminuição desta desigualdade.

Boaventura de Souza Santos e Naomar Almeida Filho (2008, p. 252) chamam a atenção para esta situação de políticas afirmativas, eis que a universidade “foi inventada para estar à frente da sociedade, para construir a cultura, para ser vanguarda na história.”

João Alves Pacheco (2019, p. 271) analisa que as diferenças na cor da pele dos acadêmicos estão diretamente relacionadas à sua condição econômica e à consequente dificuldade de cursar o ensino superior. Questões como estado civil, número de filhos, distância entre residência e faculdade e localização dos locais da

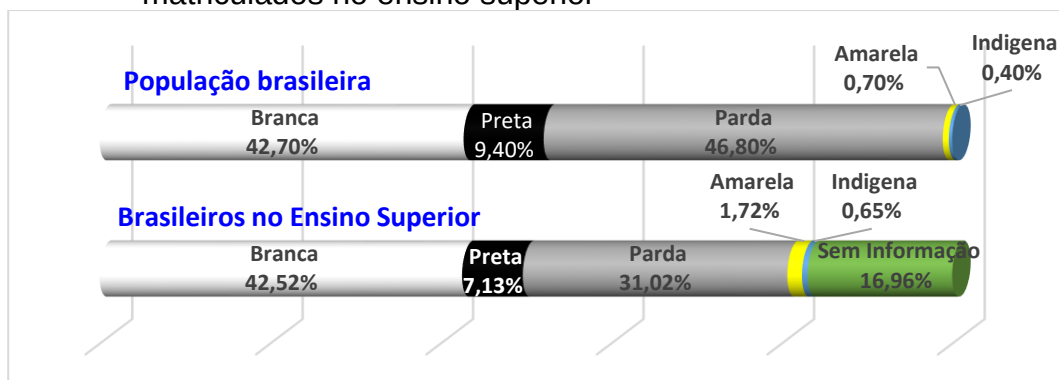
¹⁰² “Diversity among faculty is even more limited at select, high-ranking universities.” (KEYNAN, 2014, p. 193)

alimentação são variáveis dependentes que afetam o sucesso do aluno na graduação. Estes, por sua vez, estão intimamente relacionados à cor/raça da pele.

No grupo vulnerável com cotas, 63,4% dos respondentes se declararam de cor parda ou preta, apresentaram a maior porcentagem de presença de 1 a 2 filhos (22%) e de maior tempo (mais de duas horas) para chegar à UNIFESP (36,6%) comparativamente aos demais grupos. No que tange à cor, o percentual reflete a efetividade da política afirmativa de cotas adotada pela instituição em 2005. Em contrapartida, no grupo 'Demais Estudantes', 74,3% dos estudantes declararam-se brancos e vale destacar que também apresentaram a maior porcentagem de solteiros (96%) e sem filhos (97,6%), além de apresentarem a maior porcentagem (18,3%) de sujeitos que se alimentam em restaurante ou lanchonete próximos à universidade. Tais aspectos também indicam que os jovens do grupo vulnerável enfrentam maiores dificuldades para chegar à universidade, o que pode afetar o seu desempenho acadêmico. (PACHECO, 2019, p. 271)

A população brasileira é predominantemente parda, grupo de brasileiros com variadas ascendências étnicas: mulatos (branco e negro), caboclos (brancos e ameríndios), cafuzos (negros e indígenas) e mestiços.

Gráfico 24 – Raça/Cor da população brasileira em 2019 em relação aos matriculados no ensino superior



Fonte: O autor, compilado de (IBGE, 2019) e (INEP, 2019)

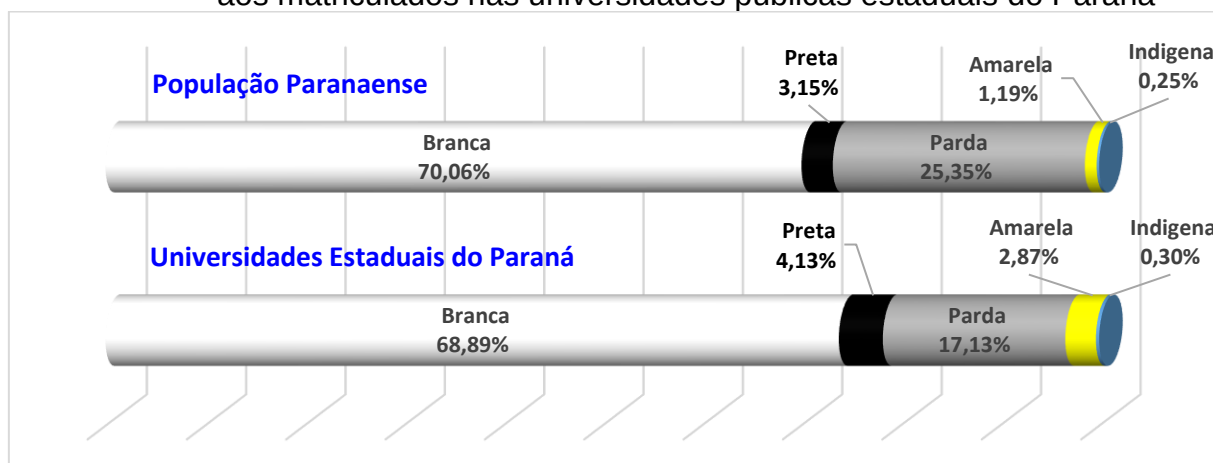
As disparidades sociais com base na cor/raça nas universidades brasileiras, em 2019, dadas as políticas de integração racial sofreram uma redução significativa em relação ao número de alunos no ensino superior. De acordo com o gráfico acima, a proporção de brasileiros corresponde, na verdade, ao número de alunos no ensino superior.

As políticas de cotas nos sistemas de admissão em faculdades públicas em favor de quem identifica a cor da pele reforçam a dignidade da autodeclaração de cor e aumentam o número de pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas.

Já o Paraná é predominantemente branco.

Dado que o Paraná foi colonizado principalmente por europeus e tinha uma população branca muito maior, as universidades estaduais do Paraná também possuem uma comunidade acadêmica pontualmente branca, em termos de proporção de populações brancas, pretas e pardas.

Gráfico 25 – Raça/Cor da população paranaense em 2019 em relação aos matriculados nas universidades públicas estaduais do Paraná

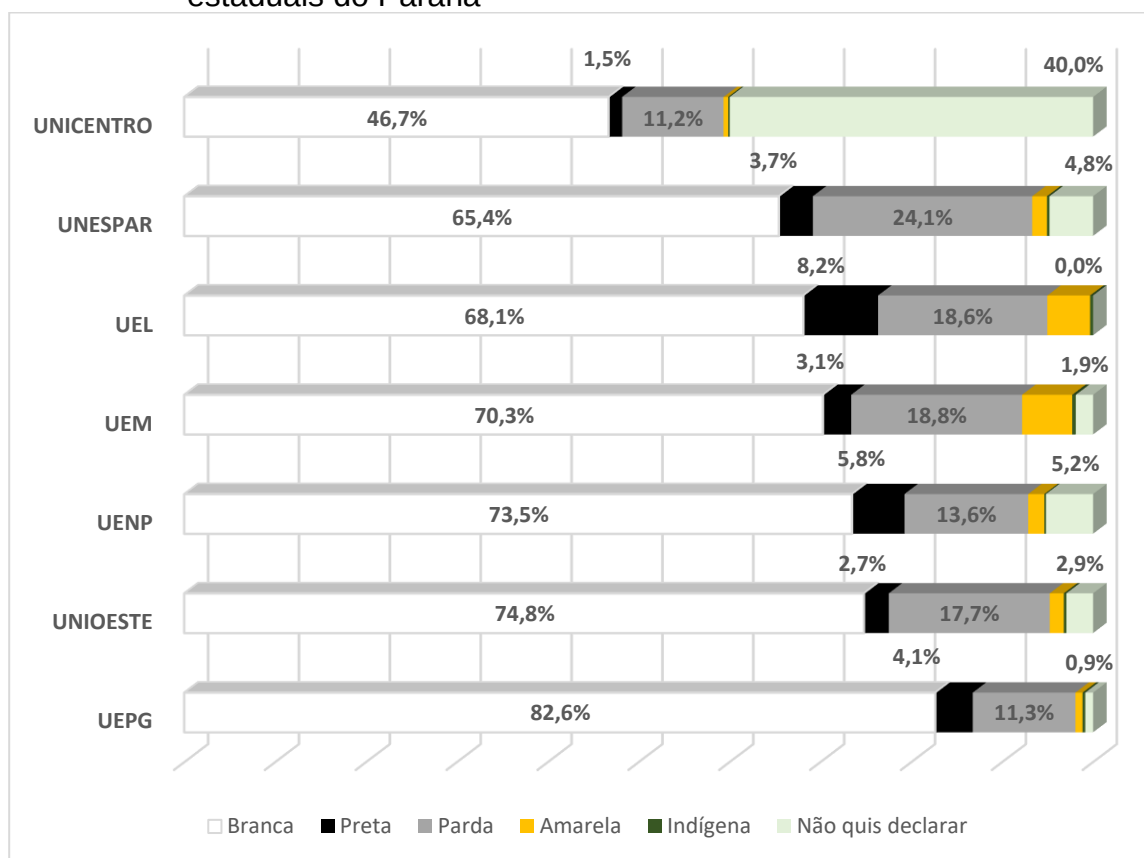


Fonte: O autor, compilado de (IBGE, 2019) e (INEP, 2019)

Dentre as universidades públicas do Paraná, a UEPG possui a maior comunidade branca, seguida pela UNIOESTE, UENP e UEM.

A UNICENTRO pode apresentar um perfil diferente, pois 40% de seus acadêmicos não declaram cor/raça. A UNICENTRO é conhecida por ter campi em cidades de origem predominantemente europeia, como Irati e Prudentópolis, principalmente ucranianas e polonesas.

Gráfico 26 – Raça/Cor dos matriculados em 2019 nas universidades públicas estaduais do Paraná



Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

UEM e UEL possuem a maior população amarela, contando com 5,5% e 4,7% dos matriculados de origem asiática respectivamente. Isso indica a integração social dessas universidades com as realidades sociais regionais, pois a maior comunidade oriental em solo brasileiro existe nas cidades-sede dessas universidades.

Dada a diversidade e especificidade racial do estado do Paraná, as sete universidades públicas parecem se encaixar em sua realidade regionalizada.

3.4 O PNE E AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS DO PARANÁ

Desde 1960, o estado do Paraná manifesta preocupação com o desenvolvimento em larga escala do ensino superior no estado. Na época, o sistema de ensino superior federal se preocupava em suprir o mercado das regiões centrais dos estados, como ocorreu no estado do Paraná.

O investimento no estado do Paraná em universidades federais também é menor que em outros estados da Federação, tanto que as universidades federais

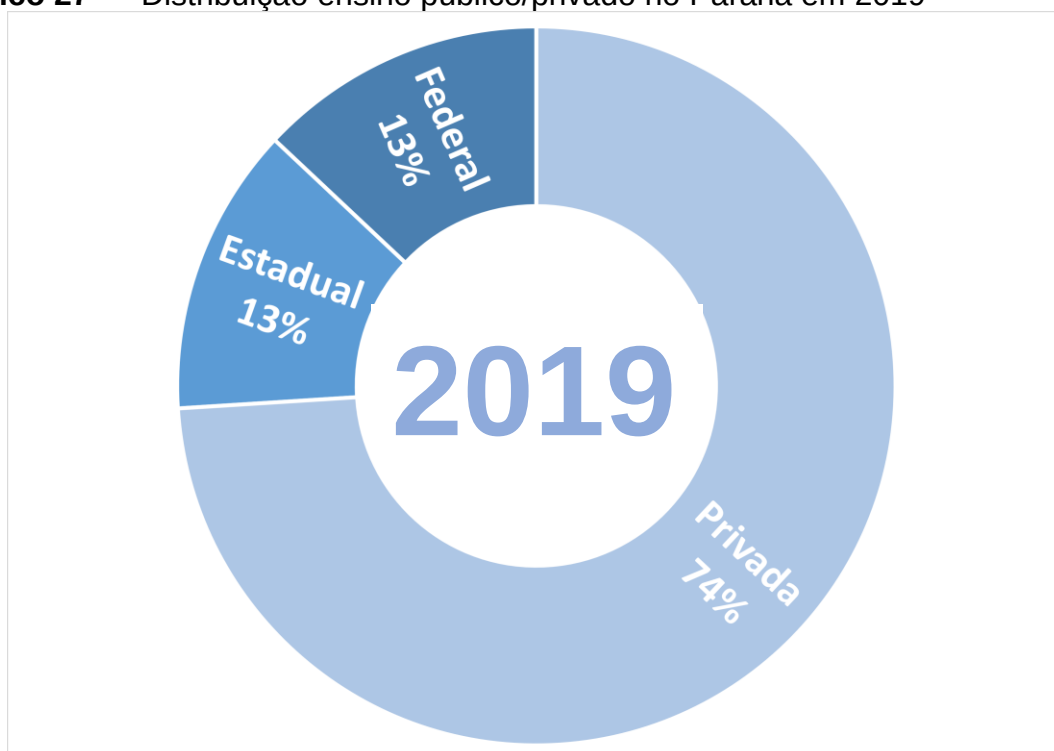
apresentam a mesma quantidade de alunos matriculados que as universidades estaduais no Paraná.

Depois que muitas faculdades estaduais foram estabelecidas no estado, o sistema educacional começou a se consolidar, fundindo faculdades isoladas em universidades. No entanto, a demanda do mercado não foi totalmente atendida.

Em 2009, haviam 126.996 inscrições para ingresso em universidades públicas estaduais do Paraná, com apenas 13.335 efetivamente matriculados. Esses números pressupõem 9,5 candidatos disputando uma vaga (INEP, 2009), ou seja, não havia vagas disponíveis sequer para 10% da demanda.

O Paraná seguiu o mesmo caminho de desenvolvimento do restante do país, recebendo grandes investimentos do setor privado. Em 2019, quase três quartos do ensino superior no estado foi realizado pela iniciativa privada, com os órgãos públicos federais e estaduais responsáveis pelo restante, exatamente 13%.

Gráfico 27 – Distribuição ensino público/privado no Paraná em 2019

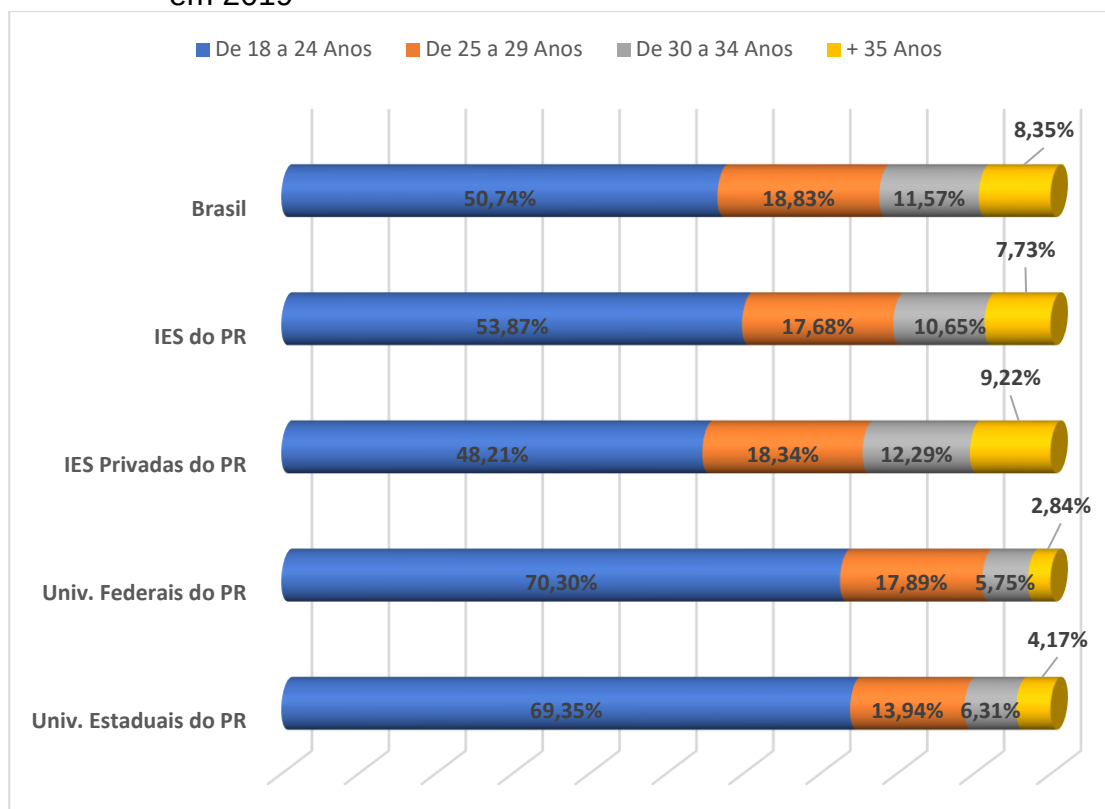


Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

O padrão internacional para se frequentar o ensino superior está entre 18 e 24 anos de idade. Isso se deve exatamente na preparação da mão de obra e na escolha do futuro pelo jovem.

As universidades estaduais paranaenses têm dois terços de seus alunos matriculados nessa faixa etária, enquanto as instituições privadas respondem por menos de 50%, o que mostra um equilíbrio no repasse do excesso de oferta não coberto pelo ensino público para o setor privado:

Gráfico 28 – Distribuição por faixa etária dos matriculados no ensino superior em 2019

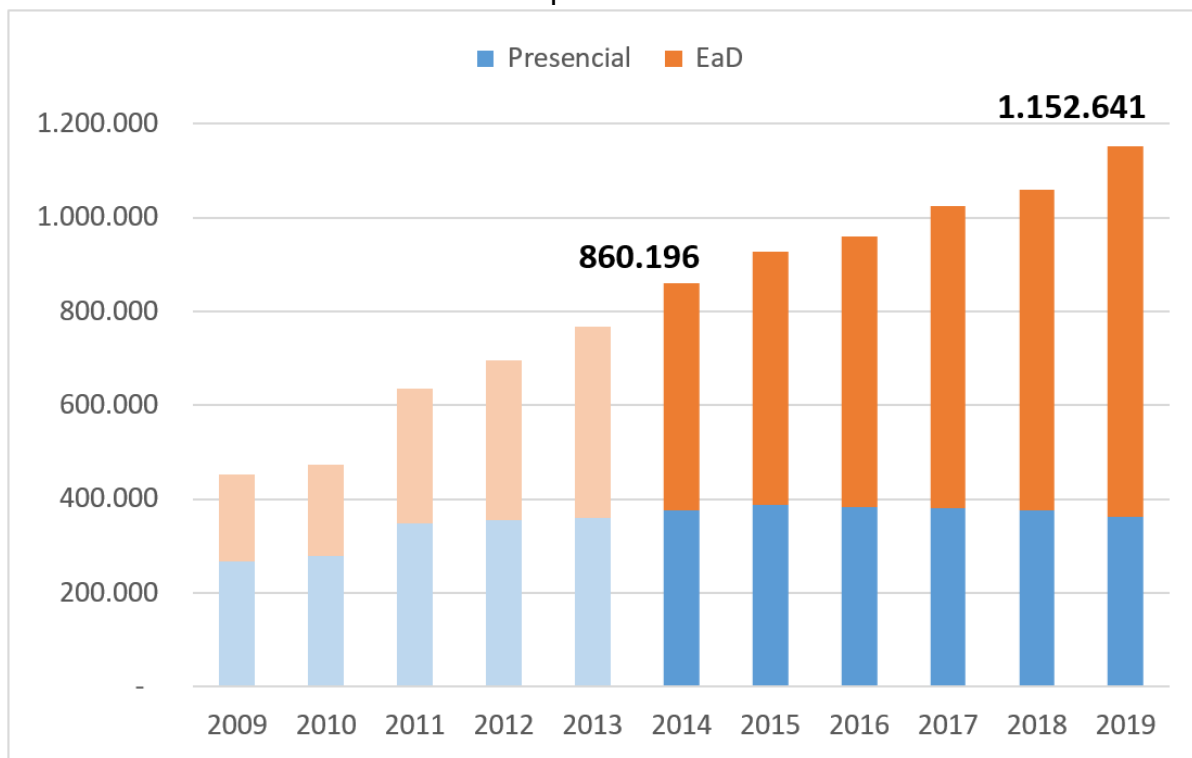


Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

Conforme mencionado anteriormente, a meta 12 do PNE 2014-2024 visa aumentar a proporção de alunos de 18 a 24 anos para 50% (margem bruta), garantindo que 1/3 da população de 18 a 24 anos se matricule no ensino superior (margem líquida), e atestar que a iniciativa pública fique responsável por 40% das novas matrículas.

Entre 2014 e 2019, o número de matrículas no estado do Paraná aumentou em 34%. Esse percentual só foi alcançado diante do grande número de matrículas de Ensino à Distância (EaD) praticados no estado. Nesta modalidade de ensino, grande parte dos alunos não residem no Paraná.

O ensino presencial praticamente continuou inalterado, conforme se observa do gráfico abaixo:

Gráfico 29 – Matrículas no ensino superior do Paraná 2014-2019

Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2009) e (INEP, 2019)

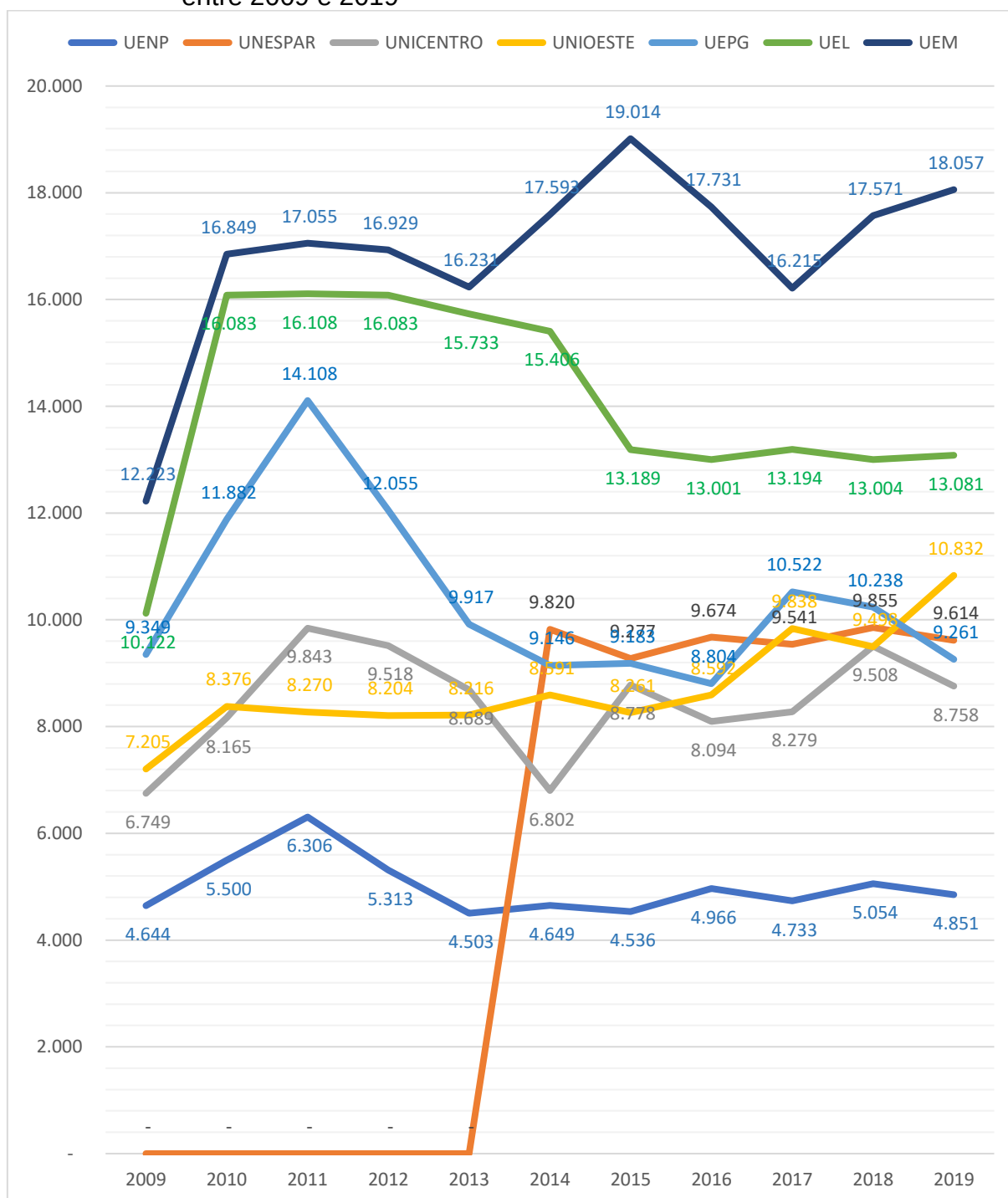
Se o Paraná possuía a mesma pirâmide etária do restante do país, a população entre 18 e 24 anos é de 10,8%, portanto, 1.234.867 jovens nesta faixa etária residem no estado.

O Paraná possuía 452.684 jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior em 2019, o que equivale a 37% da taxa bruta de matrículas nesta faixa etária. Este percentual está abaixo da meta 12 de 50% do Plano Nacional de Educação.

Nas últimas três décadas, o número de matriculados nas universidades públicas estaduais do Paraná não sofreram significativo aumento. Eram 52.911 alunos em 1999, 74.668 em 2009 e 75.606 em 2019. Somente um aumento de 41% em vinte anos e somente 1,26% em dez anos.

Com exceção da UNIOESTE e da UEM, todas as demais universidades estaduais públicas do Paraná diminuíram seu número de matrículas em 2019.

Gráfico 30 – Matriculados nas universidades públicas estaduais do Paraná entre 2009 e 2019

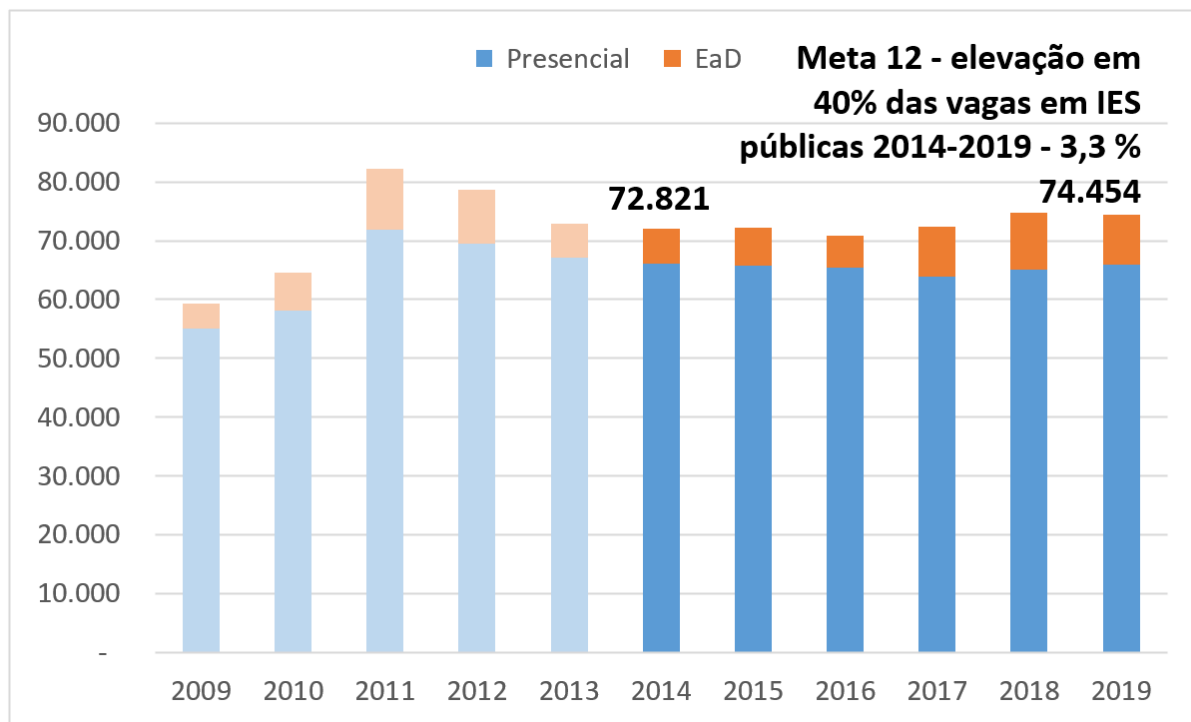


Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

O último objetivo da meta 12 do Plano Nacional de Educação de assegurar a qualidade da oferta “e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014) não serão alcançados pelas sete universidades

paranaenses. Ocorreu um aumento de somente 3,3% entre 2014 e 2019 do número de matrículas nestas IES.

Gráfico 31 – Taxa bruta de matrículas nas universidades públicas estaduais do Paraná 2009-2019



Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2009) e (INEP, 2019)

As universidades públicas estaduais do Paraná não apresentaram nos últimos anos, crescimento significativo, podendo inclusive se dizer que estão estanques. Alia-se ao fato de que estas universidades possuem Ensino à Distância (EaD) oficializado, mas pouco ofertado até o momento.

Essa situação é causada principalmente pela falta de investimento no ensino superior público no Paraná, não abrindo novas vagas nas universidades.

Por outro lado, as universidades públicas estaduais do Paraná já cumpriram a meta 13 do PNE 2014-2024 sobre ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente (BRASIL, 2014). Isto se deu em razão de uma série de políticas públicas de valorização do corpo docente implantadas durante os anos.

Desde 1970, o artigo 128 da Lei 6.174 estabeleceu que é possível o “afastamento em virtude de [...] missão ou estudo no exterior ou em qualquer parte do território nacional”, ou seja, favorecendo a capacitação do corpo docente. (PARANÁ, 1970). Pela falta de incentivos para se buscar a capacitação pela pós-graduação e

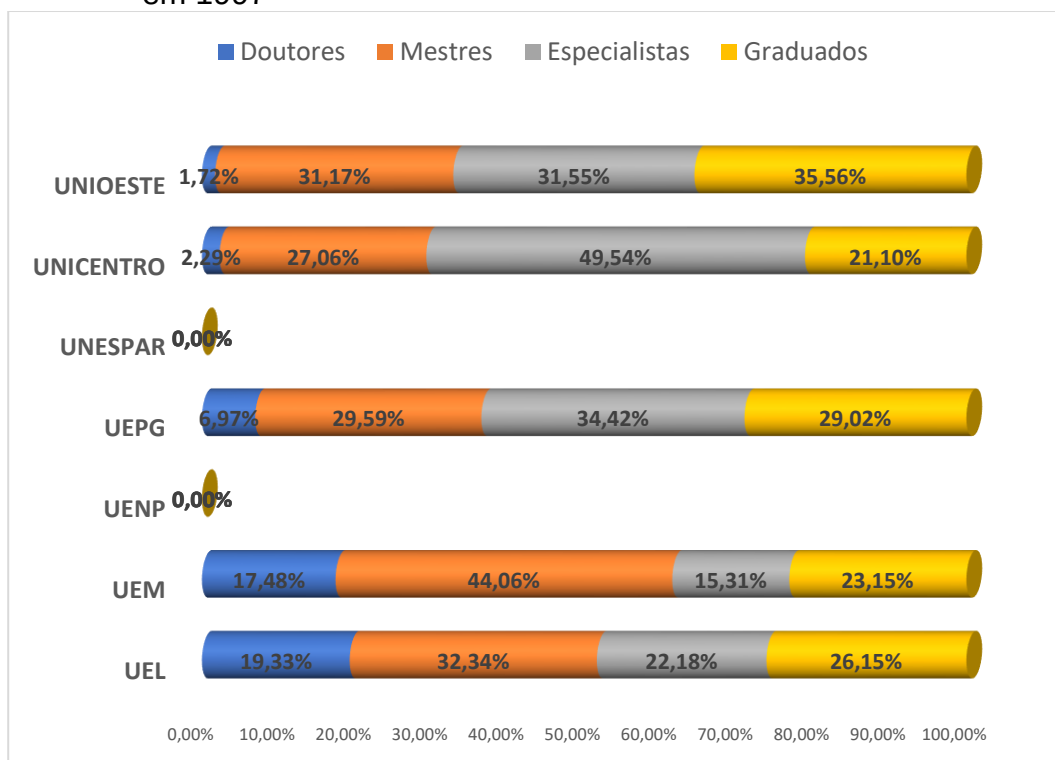
diante dos altos custos envolvidos, foram muito tímidas as incursões dos docentes na busca de capacitação.

Em 1996, uma grande mudança foi realizada no cenário nacional. O artigo 66 da Lei nacional 9.394 (BRASIL, 1996) passou a estabelecer que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Era uma sujeição nacional às instituições de ensino superior que seus professores possuísem o título de mestre para integrar a carreira docente. Mobilizações tanto na iniciativa privada como na pública foram realizadas visando preencher este requisito.

Em 1997, o ensino superior do Paraná, englobando aqui a esfera federal, estadual e privada, contabilizavam somente 1.347 professores com doutorado (11,86%) e 3.068 com mestrado (27,03%) dos 11.350 docentes contratados (INEP, 1997). Neste ano, as universidades públicas estaduais do Paraná possuíam somente 609 doutores e 1.598 mestres, divididos entre as cinco instituições existentes, conforme sua titulação no gráfico abaixo:

Gráfico 32 – Titulação dos docentes das universidades públicas do Paraná em 1997



Fonte: O autor, compilado de (INEP, 1997).

Visando capacitar os professores das universidades estaduais, a Lei estadual 11.713/1997 (PARANÁ, 1997) reestruturou a carreira docente do ensino superior do Paraná. Desde então, a admissão à função de professor de ensino superior se daria no cargo de Professor Auxiliar. A promoção a classe de Assistente só seria possível aos detentores do título de mestre, conforme artigo 5º da referida legislação. Para ser promovido a classe de Adjunto era necessária a comprovação do título de Doutor, conforme estabelece o artigo 6º.

Com objetivo de fomentar ainda mais o interesse dos professores, a Lei estadual 11.713 (PARANÁ, 1997) ainda associava o título de Livre Docente para promoção ao cargo de Professor Associado e Professor Titular.

A Lei estadual 11.713 nada estabeleceu sobre a necessidade do título de mestre para admissão no concurso público para professor auxiliar. Mesmo assim, os editais de concurso público, desde esta época, começaram a estipular esta exigência com a finalidade de especializar seu corpo docente. Atualmente, a maioria dos concursos públicos já incluem como pré-requisito para o concurso público a comprovação do título doutor.

Após admitido no concurso de provas e títulos, a Lei estadual 11.713 determina que a simples comprovação da obtenção do título de doutor pelo professor auxiliar ou assistente o ascenderá a classe de professor adjunto. Com promoção de classe, o docente receberá um adicional aos seus vencimentos de 15% de Auxiliar para Assistente, de 15% de Assistente para Adjunto, conforme determina o artigo 2º da Lei estadual 14.825 (PARANÁ, 2005).

Além disso, será também acrescido adicional de titulação de 15% para aqueles com título de especialista, 45% para o título de mestre e de 75% para o título de doutor ou livre-docente.

Evitando complexas regras de transição, o governo estadual promoveu a ascensão de nível de seus antigos docentes pelos critérios anteriormente estabelecidos, conforme consta do artigo 15 da Lei 11.713. Uma enorme lista de promoções e progressões, denominada vulgarmente como “trem da alegria”, foi implementada aos professores das universidades públicas estaduais do Paraná, que, mesmo sem a titulação, passaram a ter aumentos salariais e benefícios em seus vencimentos.

Além dos incentivos remuneratórios, ainda os regulamentos internos de cada universidade pública do Paraná estipulam vantagens para favorecer a pesquisa,

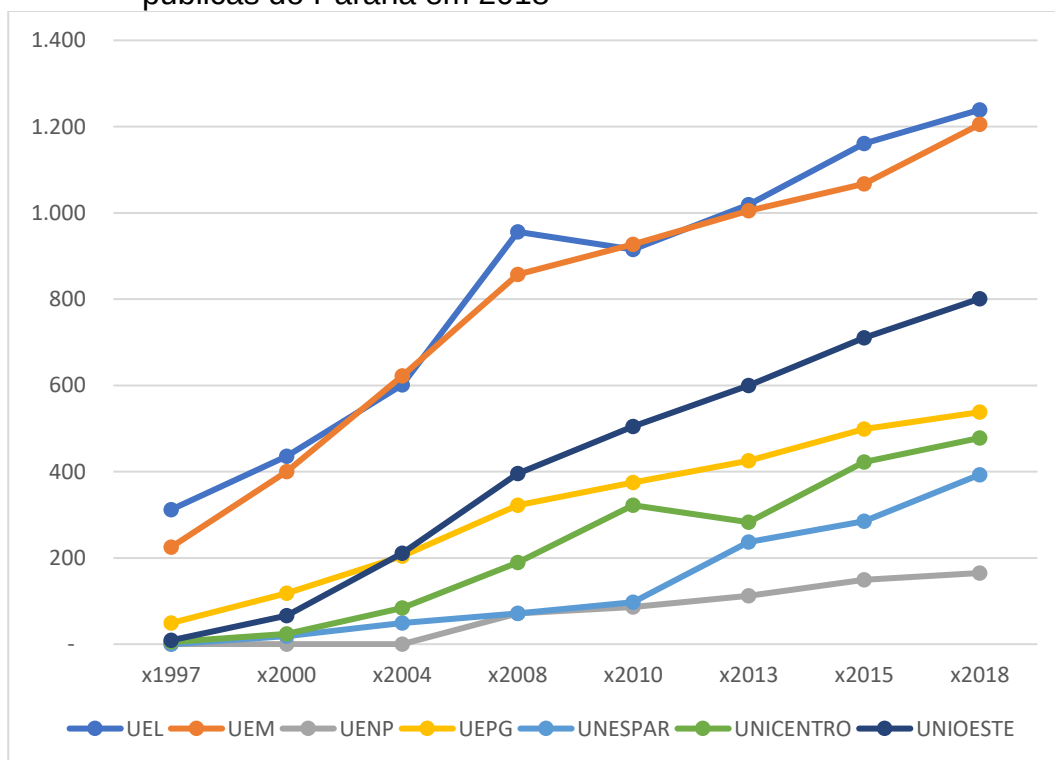
retirando encargos de docência. A Política Docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, 2010) estabelece que o professor doutor no regime de 40 horas semanais com projeto de pesquisa institucionalizado e integrante de programa de pós-graduação, atuará somente 8 horas diretamente em atividades de ensino. Para cada hora em exercício, uma hora de preparo deve ser contabilizada, portanto, este docente será responsável somente por 4 horas aula semanais na graduação.

Seguindo a mesma normativa, o professor que não possuir pesquisa e não possuir titulação, por este motivo não pode estar vinculado à programa de pós-graduação, terá uma carga horária efetiva de 16 horas na graduação, ou seja, quatro vezes mais.

A estruturação de um plano de carreira, à elevação de nível com a conclusão da pós-graduação e a possibilidade de licença capacitação, aliados a convênios para pós-graduação e inclusive o custeio para realização de programas em instituições de ensino superior privadas no Brasil e no exterior incentivam a especialização.

Diante destas políticas educacionais de incentivo ao aperfeiçoamento docente, o crescimento do número de mestres e doutores entre 1997 e 2018 foi extraordinário, conforme facilmente se verifica pelo gráfico escalonado abaixo:

Gráfico 33 – Evolução do quadro de docentes com doutorado das universidades públicas do Paraná em 2018

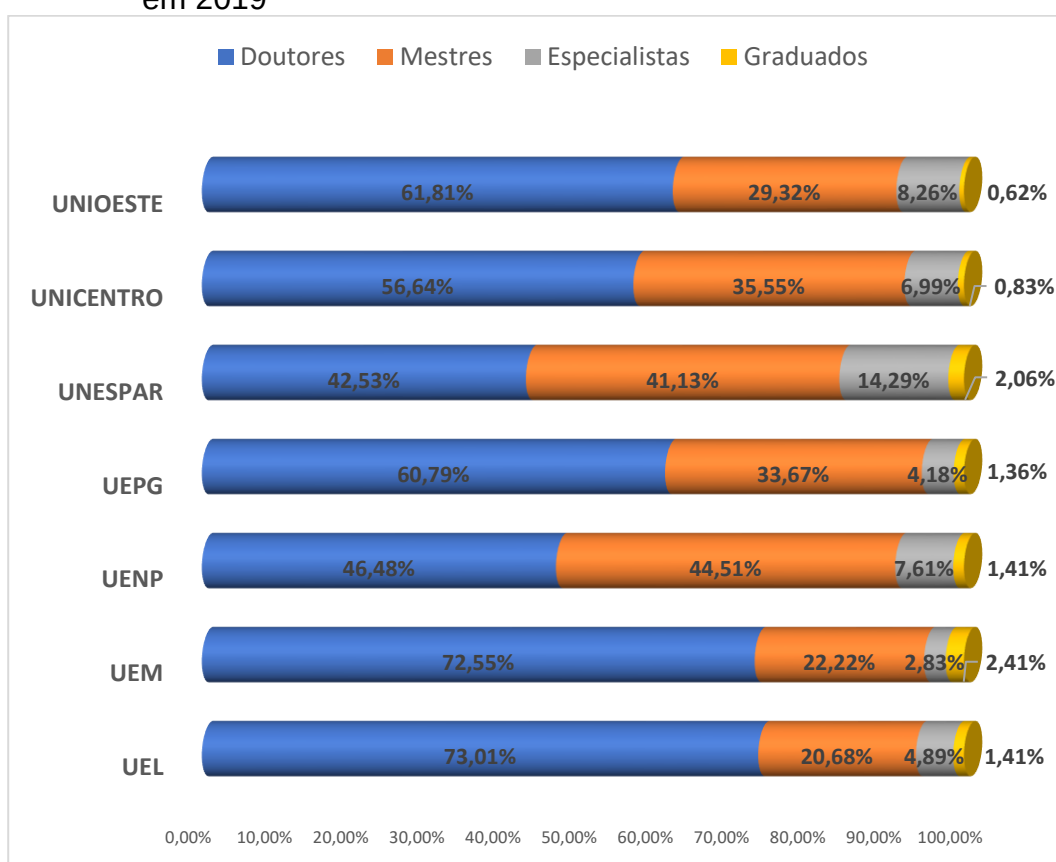


Fonte: O autor, compilado de (INEP, 1997, 2000, 2004, 2008, 2010, 2013, 2015 e 2018)

Somente na UEPG, o número de doutores aumentou 1.097%, quase 11 vezes, eis que de 49 professores com doutorado em 1997, o número foi elevado para 538 em 2018.

Em 2019, todas as universidades públicas do estado do Paraná já haviam cumprindo a meta 13. A UNESPAR e a UENP, por serem as mais jovens, possuem a menor qualificação quanto aos seus docentes, mesmo assim, já possuem os percentuais estipulados na referida meta.

Gráfico 34 – Titulação dos docentes das universidades públicas do Paraná em 2019



Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

A melhoria da capacidade técnica dos professores e o aumento da titulação, favoreceu o crescimento de programas de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado).

Em 2019, o Paraná lançou um conjunto de metas de desenvolvimento para o estado, o qual foi denominado de Plano Plurianual 2020-2023, materializado na Lei 20.077 (PARANÁ, 2019). Neste plano salientou que “a pesquisa e a produção científica ocorrem majoritariamente no meio acadêmico, tendo como protagonistas as Universidades Estaduais”. (PARANÁ, 2019, p. 143)

Esta forte presença na pós-graduação é constatada na alternância entre 2018 e 2019. Enquanto em 2018 (INEP, 2018), as universidades públicas estaduais do Paraná possuíam 101 cursos de mestrado, em dezembro de 2019 passaram a contabilizar 198 mestrados com 7.058 alunos. Com os doutorados ocorreu também aumento significativo, de 80 doutorados e 2.927 alunos, saltou para 92 doutorados. (PARANÁ, 2019, p. 161)

As universidades públicas estaduais do Paraná demonstram-se uma estrutura complexa com 388 cursos de graduação e mais de 100.000 alunos matriculados na graduação e na pós-graduação.

3.5 ATORES REAIS

O ensino superior é visto no neoliberalismo como um produto fabricado pela universidade, que admite customização e barateamento. O aluno é o consumidor e o professor o funcionário que fornece o serviço/produto.

As universidades públicas tentam retomar suas raízes clássicas para permanecer em forma de guildas. Manter sua autonomia, independência e conceito de templos do saber.

As novas regras sociais, contudo, impõe uma reestruturação, uma nova realidade a ser seguida, forçando uma adaptação ao novo modelo neoliberal imposto pelo mercado.

Ao se analisar a função que a universidade exerce dentro do Estado contemporâneo e a importância das universidades públicas estaduais do Paraná, dentro do contexto regional atual, não se pode afastar de seus principais protagonistas: o aluno, o professor e o Estado.

Isto se deve porque “basicamente, o funcionalismo dá ênfase a sistemas de relacionamento e à unificação das partes e dos subsistemas em um todo funcional”. (KAST; ROSENZWEIG, 1987, p. 125)

O protagonista aluno é um indivíduo atuante na formulação da universidade, sua destinação, objetivos e alcance.

O aluno procura a universidade com objetivos individuais de adquirir conhecimento científico, preparar-se para uma profissão e participar de uma nova fase da vida social, projetando que após esta fase estará pronto para participar inteiramente da sociedade que se criou.

O professor é um sonhador, que aspira repassar o melhor de seu conhecimento aos alunos, formando o cidadão do futuro, pensador e independente. Mas também é humano, um indivíduo que vive na sociedade e está adstrito às necessidades da vida comum.

O Estado envolve estes atores nas relações sociais e também repercute as influências políticas neles, criando uma racionalização dependente do conhecimento científico.

É a relação entre estes protagonistas e como eles interagem com o sistema funcional que “compõe um sistema interligado” prestando sua “contribuição para a manutenção da estrutura social”. (KAST; ROSENZWEIG, 1987, p. 125)

São as correlações entre estes três sujeitos (aluno, professor e sociedade) que fornecem o “estabelecimento de uma tipologia” (CABRAL, 2004, p. 10) necessária para entender a importância das universidades públicas estaduais do Paraná.

Com isto o funcionalismo “procura ver as ciências sociais em termos de estruturas, processos e funções, e compreender as relações existentes entre esses componentes”. (KAST; ROSENZWEIG, 1987, p. 125)

3.5.1 O aluno como profissional preparado na universidade

Busca-se uma faculdade por diversas razões: para concluir a última fase dos estudos, formação profissional, simplesmente obter um certificado, um diploma; para conseguir ou manter um emprego, conhecimento científico, bolsa de estudos, contatos sociais, desenvolvimento de carreira ou qualquer outro motivo.

Fazer faculdade é participar de uma série de experiências que transformam o aluno em um ser socialmente melhor, preparando-o para a vida em sociedade.

A faculdade profissionalizante também é o início de carreiras profissionais e a possibilidade de inúmeras oportunidades que antes não estavam disponíveis. Na verdade, as oportunidades só virão para aqueles que estiverem prontos para aceitá-las.

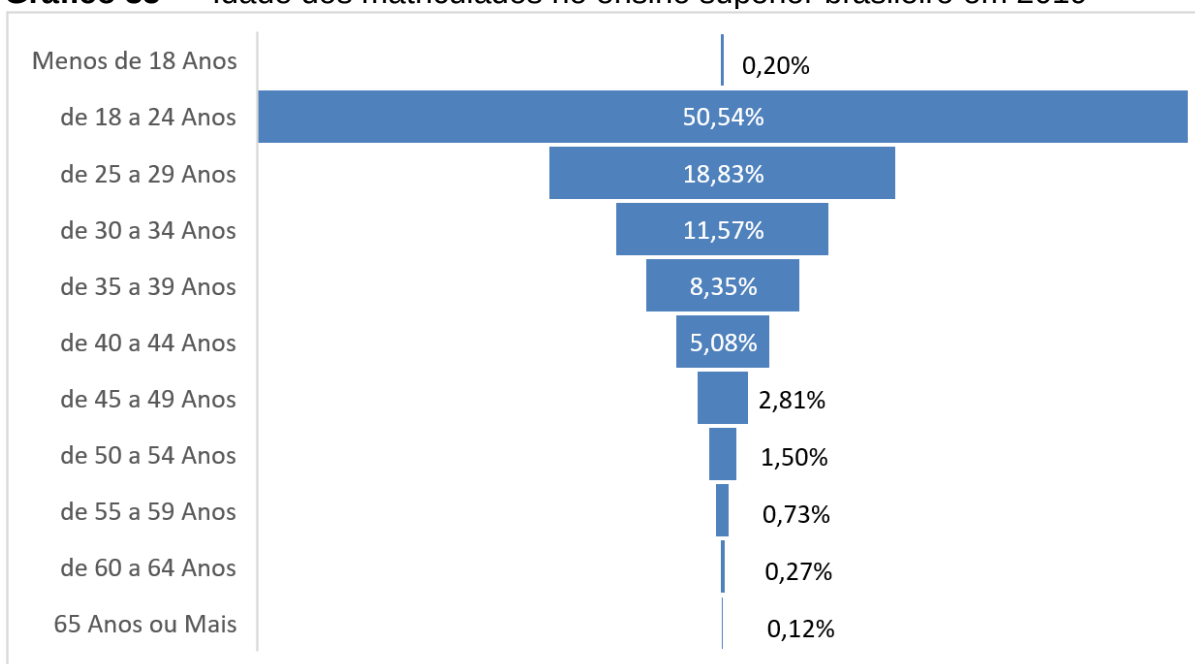
Em 2019, 10,8% da população brasileira tinha entre 18 e 24 anos, o equivalente a 22.695.890 de jovens nessa faixa etária (IBGE, 2019). Destes, 4.347.946 estavam matriculados no ensino superior, ou seja, somente 20% da população nessa faixa etária. (INEP, 2019)

Os jovens iniciam a vida adulta aos 18 anos e assumem uma série de responsabilidades sociais, incluindo esferas civil, criminal e institucional no país. O jovem ao concluir o ensino secundário tem que decidir se o futuro que quer seguir é como empreendedor, profissional de artes e ofícios, ou profissionalizar-se em carreiras superiores.

Seja por falta de vagas ou objetivos diferentes, 80% dos jovens brasileiros não optaram pelo ensino superior, dedicando a vida a outros propósitos. Obviamente, algumas pessoas decidem ou são obrigadas a adiar o início do ensino superior para outra fase da vida, razão pela qual existe uma procura relativamente elevada de ensino superior nos grupos etários de 25-29 e 30-34 anos.

Por essas razões, o maior número de estudantes no ensino superior é a população de 18 a 24 anos (50%). Inclusive é esse grupo demográfico que a OCDE utiliza como base para pesquisas no ensino superior no mundo.

Gráfico 35 – Idade dos matriculados no ensino superior brasileiro em 2019

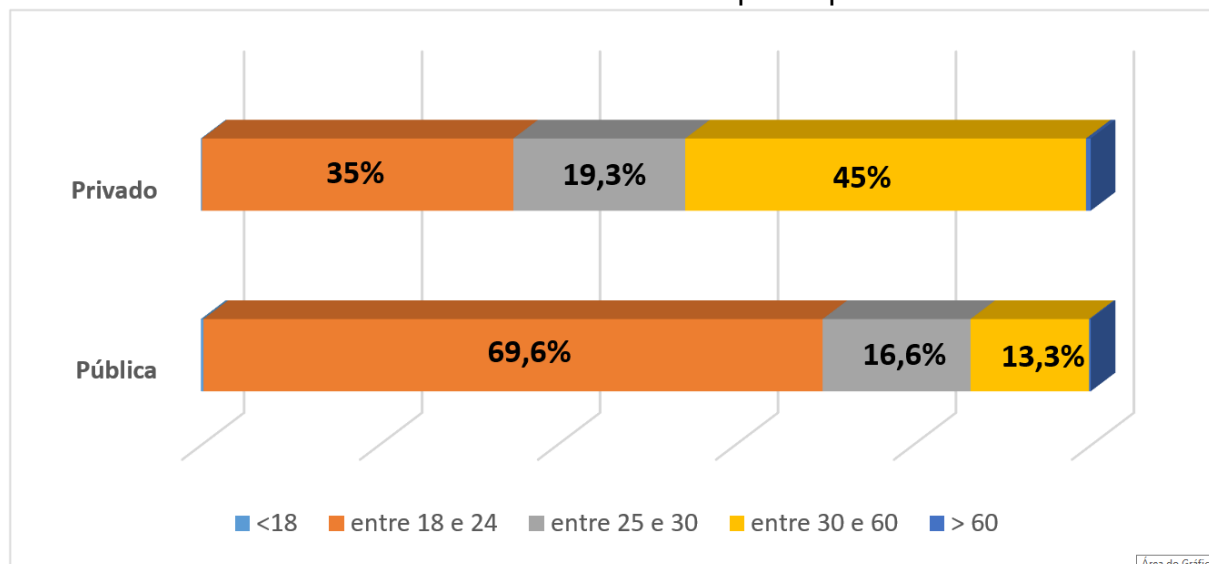


Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

Com a terceira mais alta taxa de escolaridade líquida do país, o Paraná conta com 25,3% de seus alunos entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior, sendo que 53,9% têm até 24 anos. (SEMESP, 2021)

As universidades privadas do estado do Paraná, contudo, possuem somente 35% destes alunos nessa faixa etária, sendo que a maior parte dos alunos das universidades privadas – 45% – possuem idade entre 30 e 60 anos.

Gráfico 36 – Idade dos matriculados no ensino superior paranaense em 2019



Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

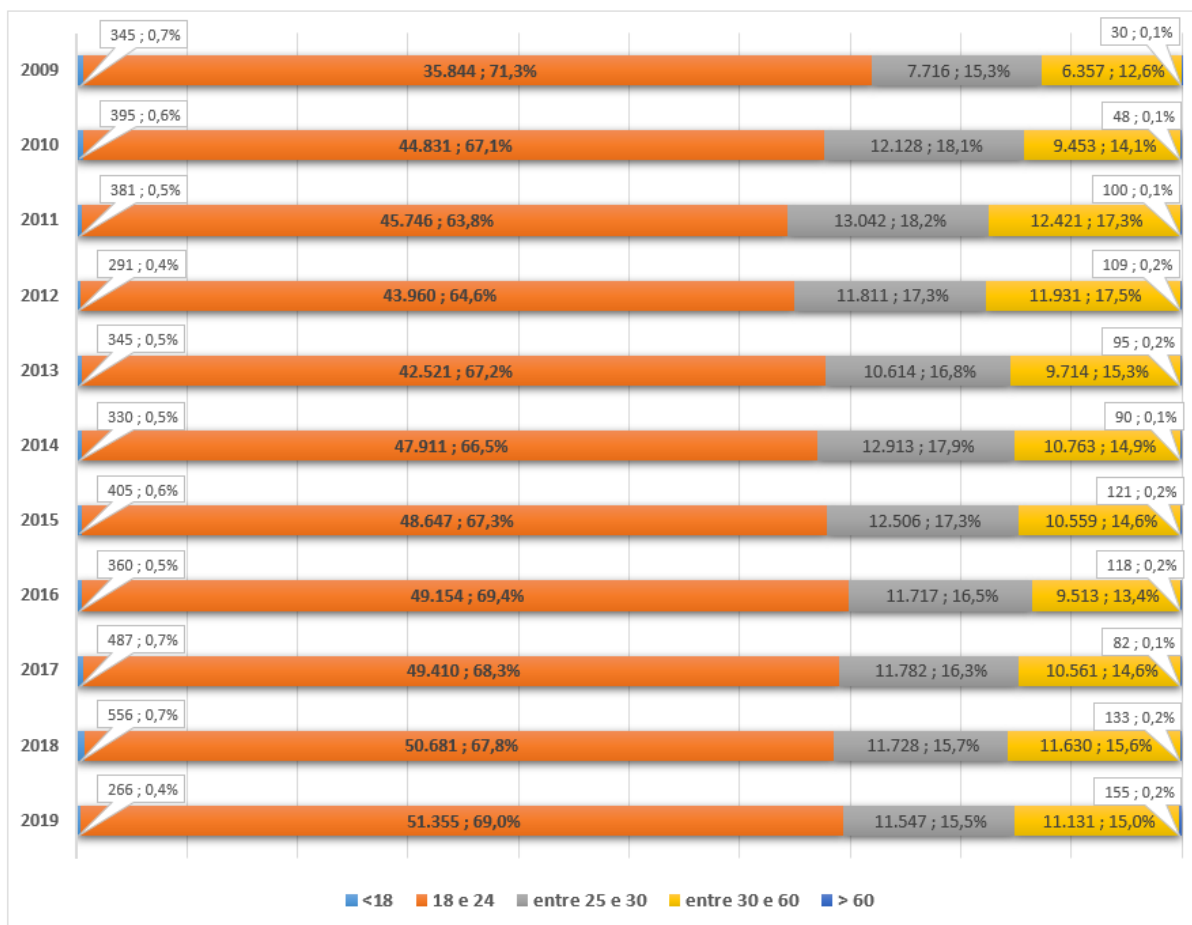
A principal explicação para este fenômeno estaria em que as universidades públicas são gratuitas e possuem uma maior concorrência na forma de ingresso, vestibulares mais concorridos. Os alunos concluem o ensino médio, em regra, aos 17 ou 18 anos e estão mais preparados para se submeter a estas avaliações, como maior percentual de êxito.

As universidades privadas, por sua vez, são pagas pelos alunos, o que lhes gera a necessidade de uma estruturação profissional para iniciarem o curso superior, favorecendo a faixa etária de 30-60 anos a ter mais possibilidades de custear essas despesas.

Enquanto o Brasil registra metade dos alunos do ensino superior com idade entre 18 e 24 anos, as universidades públicas estaduais do Paraná possuem um percentual de praticamente 70% de alunos nesta faixa etária.

Não se trata de um fenômeno específico de 2019, pois estas mesmas métricas foram verificadas desde 2009.

Gráfico 37 – Idade dos matriculados nas Universidades Públicas Estaduais do Paraná entre 2019



Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019)

A formação em uma faculdade específica oferece aos indivíduos a possibilidade de seguir uma variedade de carreiras. Isto explica a razão do curso de bacharelado em Direito¹⁰³, em 2019, ter registrado 48.673 matrículas, sendo o curso presencial com o maior número de alunos no Paraná. (INEP, 2019)

O diploma, por sua vez, garante a competência daquele indivíduo que irá buscar uma vaga de emprego ou um cargo público.

O Estado confiou às universidades a difícil tarefa de preparar e demonstrar que os graduados são capazes de exercer as atividades profissionais decorrentes da formação acadêmica. Com um diploma, não há necessidade de fazer um teste de

¹⁰³ O formado em Direito pode exercer a profissão liberal de advogado ou atuar na esfera pública em funções como juiz, ministério público, delegado de polícia, procurador federal, estadual, municipal, advogado público, defensor público, delegado de polícia, escrivão, notário, servidor de cartório, professor de ensino superior e ensino técnico, entre muitas outras.

verificação de conhecimento. Um diploma atesta um alto nível de competência que só a faculdade pode garantir.

À medida que a população aumentou, aumentaram também as necessidades de mais servidores públicos do Estado. Professores, médicos, advogados, engenheiros, e diversas profissões tornaram-se necessários ao conceito de vida coletiva.

Um profissional capacitado é aquele que atende às necessidades da sociedade, não apenas profissionalmente, mas também humanisticamente.

Como a própria origem etimológica da palavra profissional advém do latim “*professio*”, significa ação de declarar, de professar, portanto, profissão é a junção de “declaração pública”, “voto” e “ofício”. (COELHO, 1999, p. 20)

Espera-se do profissional além do conhecimento coerente com sua formação, uma entrega, uma ligação, um juramento com a vontade do Estado, por isto as faculdades de Direito, Medicina e Teologia não são filosóficas.

Por isso, o teólogo bíblico (como adscrito à Faculdade superior) não vai buscar os seus ensinamentos à razão, mas à Bíblia; o professor de Direito não vai beber ao direito natural, mas ao direito consuetudinário; e o perito em medicina não vai buscar o seu método terapêutico destinado ao público à física do corpo humano, mas ao ordenamento médico. – Logo que uma destas Faculdades ousa introduzir algo como derivado da razão, ofende a autoridade do governo que por ela ordena e entra na cerca da filosófica, a qual lhe tira sem piedade toda a brilhante plumagem por aquele resguardada, procedendo com ela num pé de igualdade e de liberdade (KANT, 2008, p. 33)

Cultivar burocratas que servem ao sistema é benéfico para a organização do Estado, e as universidades seguem os padrões de treinamento estabelecidos pelo Estado, servem ao Estado e criam harmonia no sistema. Isso significa que, diante dos objetivos almejados de desenvolvimento profissional dos alunos, a universidade deve se adequar às necessidades funcionais do Estado para não se tornar uma guilda desvinculada do sistema.

A universidade foi a alternativa para se transformar nesta máquina de produção em série de servidores técnicos à disposição do Estado.

A política-social inaugurada no Brasil na década de 1930 classificaria as profissões de uso direto do Estado de “profissões burocráticas” e aquelas que necessitassem de uma “atividade especializada que requer preparo através de treinamento formal de nível superior, que encerra prestígio social ou intelectual e ou ambos, que é praticada de forma autônoma” (COELHO, 1999, p. 27) com natureza técnica ou intelectual de profissões liberais.

Até poucos anos atrás, em muitos estados brasileiros, os delegados de polícia civil eram divididos em duas classes: os delegados de carreira, que ostentavam em sua escrivanina a identificação de “bacharel”, por isto chamados popularmente de doutores e, os indicados, temporários, conhecidos vulgarmente como “delegados de calças-curtas”. Até 2003, eram 1.200 no Brasil e 177 “calças-curtas” no Paraná (MARQUES; SCOLESE, 2001), sua principal diferença era a colação e grau no ensino superior.

Desde 1930 “a República definitivamente consolidou o nexo entre privilégios profissionais e Universidade”, transformando as profissões em classes com privilégios distintos, “as regulamentadas, cujos diplomas geravam efeitos legais no mercado de trabalho, e as não regulamentadas, cujos diplomas nada garantiam aos seus portadores”. (COELHO, 1999, p. 29)

Basicamente, o que diferencia as profissões liberais e regulamentadas das não regulamentadas, é que não há necessidade de comprovação da competência profissional, valendo seu diploma como “atestado de competência”.

A Licenciatura confere ao seu egresso a competência para exercer suas atividades com a colação de grau, formando-se em professor, a Medicina em médico, a Odontologia em cirurgião dentista e a Farmácia em farmacêutico.

Aos formados em Direito é conferido a possibilidade do exercício das atividades de bacharel em Direito, ou ainda na mesma esteira ao bacharel em Administração, bacharel em Ciências Econômicas, bacharel em Enfermagem, bacharel em Engenharia Civil.

O antigo bacharel, do árabe *bihaqq al-riwaya*, recebia uma coroa em reconhecimento àqueles que atingiam um certo estágio de estudo. Na Idade Média, era um título concedido pelos monarcas aos cavaleiros de primeira classe. Na França napoleônica, com as reformas educacionais implementadas pelo decreto de 17 de março de 1808, o termo *le bac* ou *le bachôt* estabeleceu as qualificações necessárias para o ensino superior através da conclusão do ensino médio. Do inglês *bachelor*, aquele que está pronto a iniciar uma nova fase em sua vida.

Basicamente no Brasil, a “posse do diploma concedido pelas escolas era *prima facie* evidência de perícia e garantia num mercado ‘protegido’; no segundo, era a competição num mercado literalmente livre que havia a competência profissional” (COELHO, 1999, p. 30).

A essas profissões liberais foi contextualizado o tratamento dos bacharéis como “doutor”. Os filhos da elite oligárquica brasileira, principalmente pela dificuldade da instrução na *terra brasilis* eram genericamente denominados de “doutorzinho” e as esposas de “dona”.

No início do século 20, as filhas dessa elite oligárquica também usaram seus conhecimentos para montar escolinhas em fazendas ou em lugares longínquos onde ensinavam as crianças e os jovens à alfabetização e operações matemáticas básicas.

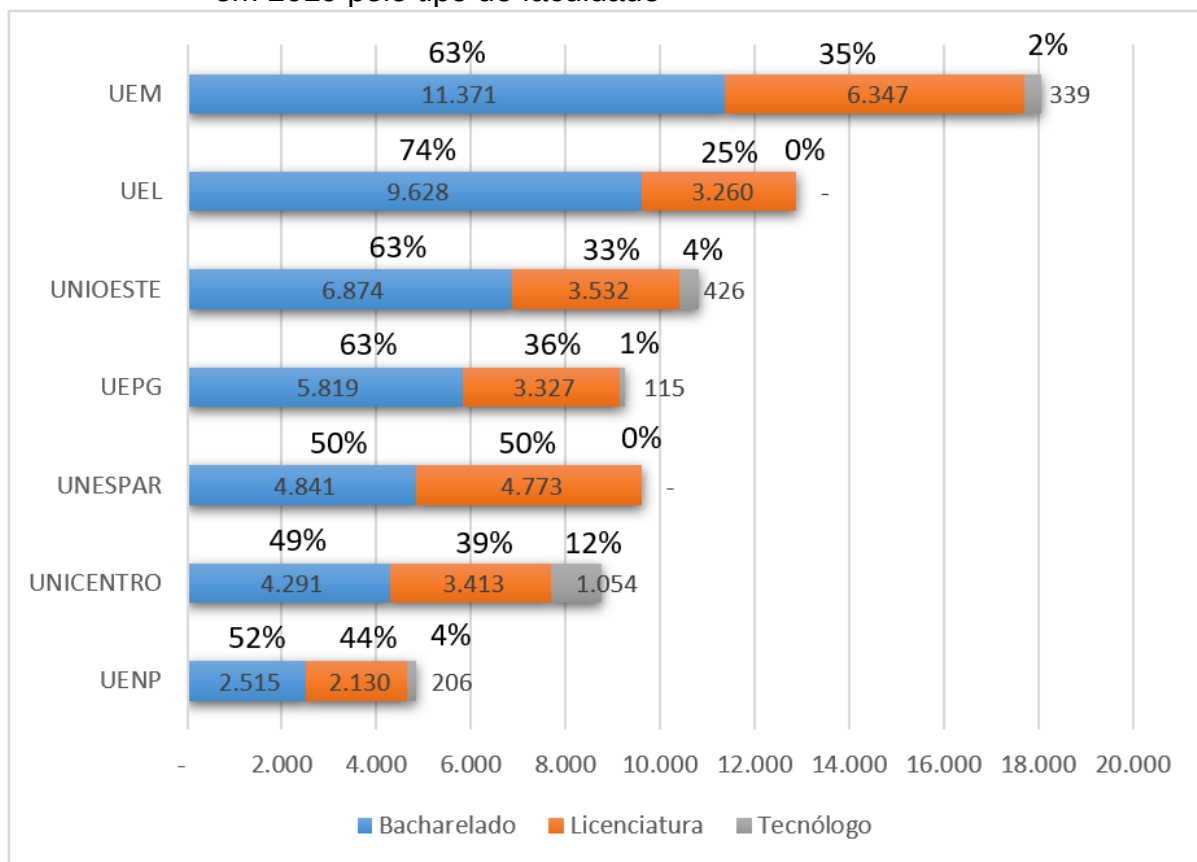
Esse reconhecimento não é esquecível no tempo, de modo que o artigo 77 da Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971) reconhece a competência destas professoras mesmo sem diploma, bastando o conhecimento específico.

Existem casos, em cidades bastante interioranas, que permitiam que meninas de 12 a 13 anos de idade, com formação dada em conventos, já se tornassem alfabetizadoras, casos estes que ainda hoje contam como tempo de profissão para aposentadoria. A idade dos professores não era um requisito legal, pois, “quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário”. (BRASIL, 1971)

A legislação brasileira autorizou as universidades a concederem os títulos de bacharel, licenciatura e tecnólogo. O bacharel é formado para atuar nas diversas profissões gerais, em cursos de 4 a 6 anos, o licenciado para lecionar nos diversos graus de ensino, em cursos de duração de 3 a 4 anos e o tecnólogo, em cursos de curta duração, geralmente de 2 a 3 anos como foco em profissões muito específicas.

As universidades públicas estaduais do Paraná mantêm foco nos bacharelados e licenciaturas, praticamente inexistindo cursos de tecnólogos. As sete universidades disponibilizam a maior parte de suas vagas ao bacharelado, sendo que a UEL possui $\frac{3}{4}$ de seus alunos matriculados no bacharelado.

Gráfico 38 – Distribuição de matriculados nas universidades estaduais do Paraná em 2019 pelo tipo de faculdade



Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

A UNESPAR é universidade do estado com a maior proporção de alunos na licenciatura e a UNICENTRO em tecnólogo.

O sistema neoliberal e o Banco Mundial indicam uma universidade profissionalizante, utilitarista, perfil este admitido pelas universidades públicas estaduais do Paraná.

Quaisquer que sejam as suposições, a verdade é que os diplomas universitários certificam habilidades intelectuais e não se tratam de artes mecânicas que podem ser repassadas pela manufatura ou pelo enraizamento de técnicas já sedimentadas como outrora eram feitos pelos artífices ou artesãos.

O ensino superior não se trata de conferir títulos que possibilitem a inclusão de um indivíduo em uma corporação de ofício. Tanto que tem havido uma acirrada batalha entre aqueles que querem cancelar o exame da Ordem dos Advogados do Brasil para que os bachareis possam ingressar diretamente na advocacia após formados.

Estes dados são importantes para se entender a posição que a universidade exerce dentro da sociedade, não só como mantenedora do ensino superior, mas também como um modelo de estrutura para reformulação do país.

O ensino superior deve ser pensado para públicos de todas as idades, mas deve ser focado principalmente na continuação dos estudos, entendido como estudos terciários, eis que o principal público-alvo de sua influência está direcionada nos jovens entre 18 e 24 anos de idade.

Diante de todas as informações coletadas chega-se pela primeira vez, a se traçar o perfil do aluno das universidades públicas estaduais do Paraná:

Quadro 01 – Perfil do aluno das universidades públicas estaduais do Paraná em 2019

Atributos do Vínculo Discente de Graduação	Modalidade de Ensino	
	Presencial	a Distância
Gênero	Feminino	Feminino
Procedência	Escola Pública	Escola Pública
Grau Acadêmico	Bacharelado	Bacharelado
Turno	Noturno	n.a.
Cor/Raça	Branca	Branca
Idade (matrícula)	18	26
Idade (cursando)	20	31
Idade (concluente)	22	30

Fonte: O Autor, compilados de (INEP, 2019)

Verifica-se uma diferença quanto à idade do aluno quanto a modalidade de ensino presencial e a modalidade à distância de uma diferença de quase 10 anos, mantendo-se, nos demais aspectos, as mesmas características: mulheres brancas procedentes do ensino público, entre 18 e 22 anos cursando em sua maioria bacharelado.

3.5.2 O professor como protagonista do ensino superior

A palavra professor tem a mesma etimologia de profissional. Professor vem da palavra latina *professus*, que significa aquele que faz uma declaração pública. É derivado do verbo *profitare* - *pro*: antecipadamente e *fatali*: admitir, significando

afirmação, anunciar publicamente, declarar em público. A docência torna-se uma profissão, publicamente proclamada e reconhecida/professada para transmitir conhecimentos bons e corretos, conforme a vontade do Estado.

Zabalza (2004, p. 105) destaca que “talvez não haja dúvida nenhuma de que a peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária são os professores”.

A docência sempre resplandeceu certo brilho, tanto a primeira professora do fundamental, a alfabetizadora, como o professor do cursinho preparatório a que se dedica o mérito pela aprovação no vestibular, mesmo que muitos outros tenham contribuído. A palavra mestre redundava diretamente da sabedoria que emana.

O reverso daquela ambivalência é a mágica veneração de que desfrutavam os mestres em certos países, como antigamente na China, e em alguns grupos, como entre os judeus piedosos. O aspecto mágico da relação com os professores parece ser mais forte nos países ou grupos em que a profissão do ensino está ligada à autoridade religiosa, enquanto que a posição negativa se intensifica com a decadência dessa autoridade. É notável que os professores que gozam de maior reputação na Alemanha, os professores universitários, na prática quase nunca exercem funções disciplinares e, pelo menos no plano ideal ou segundo a opinião pública, levam a cabo investigações produtivas, isto é, não se fixam no âmbito pedagógico, tido como secundário, ou, como eu dizia, ilusório. O problema da imanente não-verdade da pedagogia reside decerto em que o objeto explorado é feito sob medida para os destinatários do processo, não é um trabalho puramente objetivo, pela coisa em si. (ADORNO, 1995, p. 90)

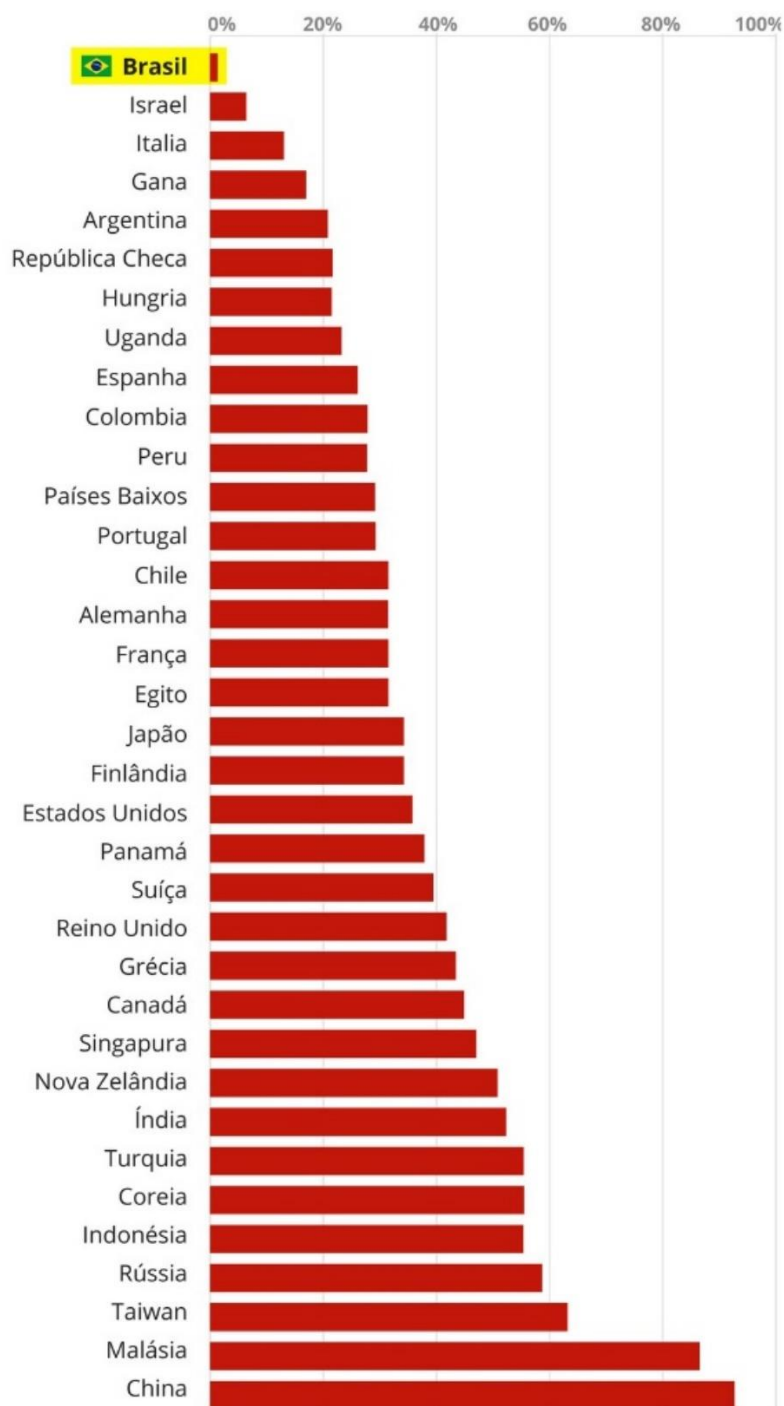
O professor é diariamente testado, colocado a prova, e sempre tem que dar o seu melhor. É exigido que todos os dias seja dada a aula magistral, a aula magna, mesmo que o conteúdo não admita alguns devaneios, tornando a aula sem muitas expectativas pelos alunos.

Diante de regras de costumes, instrução dada pela mídia e pelo próprio governo, institui-se um baixo prestígio da classe docente, sendo que o Brasil está no último lugar entre 35 países pesquisados.

Gráfico 39 – Ranking sobre prestígio do professor no mundo

Brasil é o país que menos valoriza professores

Pesquisa em 35 países indica percepção de brasileiros



Fonte: (G1, 2018)

O alemão erradicado na América Theodor Adorno, afiliado à Escola de Frankfurt, teceu críticas sobre a desvalorização da carreira docente diante de outras profissões de igual qualificação. Relata que a desvalorização do professor se dá principalmente pelos baixos salários pagos pelo Estado, que dão a sociedade a visão de menor valorização.

O magistério, comparado com outras profissões acadêmicas como a advocacia ou a medicina, possui certo aroma de algo não aceito de todo socialmente. [...] Segundo isto, de acordo com a opinião corrente, não se considera o professor, embora tenha formação universitária, como digno de reconhecimento social; quase se poderia dizer que é um indivíduo ao qual não se trate de Herr (senhor) com a especial conotação de que esse termo está revestido no linguajar alemão moderno e a qual se vincula evidentemente com a presumida igualdade de oportunidades no âmbito da instrução. (ADORNO, 1995, p. 84)

Enquanto a Europa, na Idade Moderna, utilizava como profissões ditas “imperiais” o Direito, a Medicina e a Teologia, o império brasileiro substituiu a Teologia pela Engenharia.

Com a primeira reforma do ensino superior em 1930, a Engenharia foi substituída pela docência como profissão “imperial”, profissão do Estado, eis que o Brasil República tomou a si a educação como obrigação.

Ao tornar a licenciatura uma atividade pública, elevou a engenharia a uma “profissão nobre que fundamentaria o crescimento da nação” (COELHO, 1999, p. 30), tornando-a profissão liberal, necessária ao funcionamento do Estado, juntamente com o Direito e a Medicina.

As profissões liberais tinham como pano de fundo não só as altas habilidades, o conhecimento geral e técnico relevante, mas também o prestígio de ser essencial para um projeto de sociedade, em que a docência não estava incluída.

Quando da formulação da Universidade do Distrito Federal (UDF) por Anísio Teixeira no início da década de 1930, o objetivo era formar uma escola de professores para o Brasil. Entretanto, este não era o objetivo de uma universidade modelo para a nação, tanto que Capanema criou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) para formação de professores de ensino secundário e extinguiu a UDF.

Os fatores políticos, que desde o início da história da universidade brasileira semeiam uma desvalorização dos professores, foram mesclados com outros fatores de ordem natural.

É fato que a forma do pensamento é a principal diferença entre o professor e o aluno do ensino superior. O professor vive no tempo em que foi criado e o aluno no

seu tempo, ou seja, são pelo menos 20 anos que os separam. O professor ensina o passado e o aluno vive o presente, mas já está pensando no futuro.

O aluno é criado na sociedade atual, enquanto o professor desenvolveu suas habilidades numa sociedade já antiga, que tenta reviver, exumar a história dos fatos que desenvolveu sua erudição. Isto se dá porque o conhecimento é sempre provisório, é sempre superado e está na dependência da história do sujeito.

A erudição do professor aparece ao citar os autores que fundamentam suas ideias, e o seu o conhecimento, ao interpretar estes autores. Na realidade do aluno, são as redefinições e os novos significados baseados nestas interpretações que identificam a erudição do mestre.

O aluno é um sujeito histórico e geográfico, ele tem uma história pessoal e tem uma história do local onde ele se criou conflitando com a história e com a vida do professor. São dois indivíduos diferentes, vindos de lugares diferentes, com formação diferente, mas que têm um objetivo comum.

Para manter a disciplina e forçar a atenção do aluno, do ouvinte, o professor é chamado a vender seu produto, um conhecimento que deve sempre ser interessante, atual, instigante e antes de tudo importante. A disciplina imposta aos alunos faz os professores rígidos serem lembrados como uma forma de estado interventor, ditador. Mesmo sendo uma alternativa não deveriam utilizar da força física, ou seja, as normativas disciplinares, pois em poucos segundos serão levados de herói a ditador.

Por isso, os professores que correspondem ao seu ideal de homem mundano, os que jogam futebol ou os bom de copo, gozam de tanta preferência entre os alunos. Em meus tempos de ginásio, desfrutavam de especial simpatia os que, com ou sem razão, passavam por haver sido em outros tempos membros das corporações estudantis. Impera um tipo de antinomia: professores e alunos são injustos um com os outros, quando os primeiros disparatam sobre verdades eternas que, em geral, não são tais, e os segundos, em contrapartida, optam por uma adoração imbecil pelos Beatles. (ADORNO, 1995, p. 96)

As formas de abordagem, as novas metodologias, a avaliação, a curricularização para a prática do ensino superior são sempre alvo de amplas discussões, pois delas refletem diretamente a imagem do professor e da universidade.

Uma educação universitária é mais do que apenas fornecer informações, porque existem outros lugares que fornecem mais informações, qualidade e velocidade do que as universidades: a Internet, livros, centros de aprendizado e muito mais.

O mundo do professor não se resume somente ao ensino, mesmo sendo esta sua principal preocupação. O artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 2016) estabelece que a universidade obedecerá “ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

O ensino se caracteriza pela socialização do conhecimento. A pesquisa é direcionada a produção do conhecimento, a maneira pela qual os professores universitários obtêm o conhecimento mais profundo, gerando o diálogo científico. A extensão gera comunicação, produção de conhecimento e diálogo com a comunidade, cria um benefício social direto.

O professor universitário tem que estar presente em todos estes mundos e ainda participar da gestão universitária, além de se preocupar com o amor, o sentimento que deve o aluno ter por sua pessoa.

São relações antagônicas que fazem do ensino superior uma situação única da educação.

O novo professor universitário e o novo aluno da universidade são, hoje, dois trabalhadores modernos, cujo grau de esforço e dedicação se fizeram tão particulares e essenciais que antes se fundam numa paixão do que em possíveis incentivos materiais, embora estes não sejam, sobretudo hoje, desprezíveis. (TEIXEIRA, 1989, p. 95)

Ser professor universitário é um modo de vida, não apenas um trabalho. Em regra, o docente do ensino superior dedica a integralidade de seu tempo para atuar em atividades ligadas ao ensino, a pesquisa e a extensão.

Ao contrário da grande maioria das carreiras, onde cumprem horários de trabalho rigorosos e cuidam de suas famílias, descansam no reduto do seu lar ou se dão ao luxo de desenvolver esportes regulares, a grande maioria dos professores usa sua casa como extensão da universidade.

O lema das universidades públicas estaduais do Paraná é educação pública, gratuita e de qualidade. O conhecimento científico é o produto fornecido pela universidade, repassado pelo professor aos alunos.

Ao se discorrer sobre um ensino de qualidade deve-se estabelecer os critérios da qualidade, como será trabalhado no tópico sobre ranqueamento das universidades no próximo capítulo. Estes elementos são a valorização e a qualificação dos professores.

O professor é valorizado diante do reconhecimento pelo Estado através das vantagens pecuniárias, licenças e prêmios.

O professor brasileiro é proporcionalmente um dos que tem os mais baixos salários em comparação com os professores na OCDE¹⁰⁴. Que por analogia simples também leva o professor universitário a ter salários inferiores ao de outros países.

Os salários reais dos professores refletem seus salários estatutários e remuneração adicional relacionada ao trabalho. Os salários reais médios também dependem das características da população docente, como Idade, nível de experiência e nível de qualificação. No Brasil, o salário médio real dos professores é o nível de educação pré-primária (CITE 02) foi de US\$ 24.765 (abaixo da média da OCDE de US\$ 38.677), US\$ 25.005 para primário (abaixo da média da OCDE de US\$ 43.942), US\$ 25.272 para primário Ensino Médio (abaixo da média da OCDE de US\$ 46.225) e US\$ 25.966 No nível médio do ensino médio (abaixo da média da OCDE de US\$ 49.778) (OECD, 2020, p. 5, tradução nossa)

O salário dos professores das universidades públicas estaduais do Paraná está defasado há vários anos, principalmente pela perda do poder aquisitivo diante das não correções monetárias.

Os movimentos de paralisação – greves, tornaram-se práticas habituais nas lutas contra os governos estaduais que não reconhecem o ensino superior público como uma vantagem para sociedade e para a política regional.

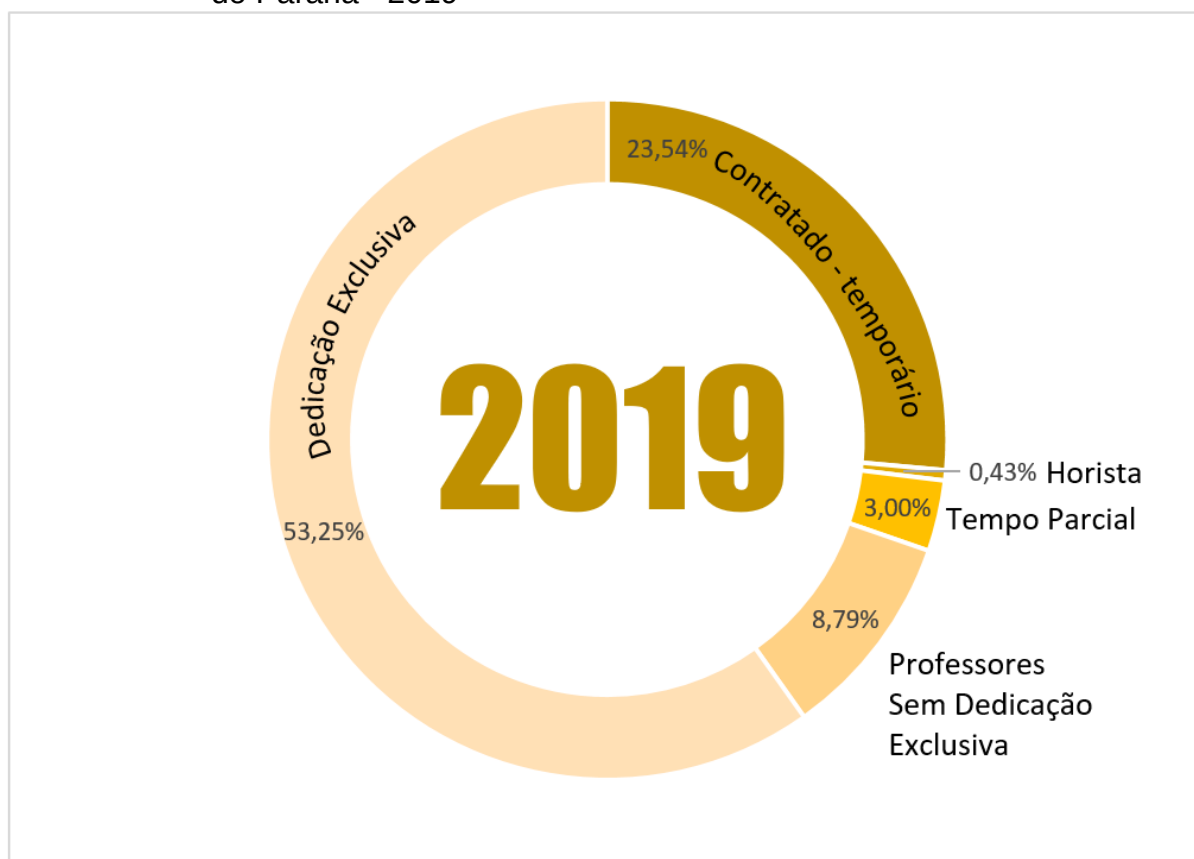
Vantagens como a retirada da licença-prêmio impactaram diretamente na condição dos professores, que utilizavam deste período para uma reconstrução intelectual diante das fadigas enfrentadas na profissão.

Mais da metade dos professores das universidades públicas estaduais do Paraná atuam no regime de trabalho “tempo integral e dedicação exclusiva”, prioridade na universidade de pesquisa. Este regime garante ao docente um significativo aporte salarial, tornando vantajoso o estabelecimento como professor de ensino superior.

O percentual só não é maior diante do grande número de professores temporários contratados pelo estado.

¹⁰⁴ “*Teachers’ actual salaries reflect their statutory salaries and additional work-related payments. Average actual salaries depend also on the characteristics of the teaching population such as their age, level of experience and qualification level. In Brazil, teachers’ average actual salaries amount to USD 24 765 at the pre-primary level (ISCED 02) (lower than the OECD average of USD 38 677), USD 25 005 at the primary level (lower than the OECD average of USD 43 942), USD 25 272 at the general lower secondary level (lower than the OECD average of USD 46 225) and USD 25 966 at the general upper secondary level (lower than the OECD average of USD 49 778)*” (OECD, 2020, p. 5).

Gráfico 40 – Regime funcional dos docentes das universidades públicas estaduais do Paraná - 2019



Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

A capacitação técnica dos professores é outro ponto relevante a ser considerado na aferição da qualidade do ensino superior.

Tal como nas artes marciais o mestre é reconhecido por sua faixa, no taekwondo e no judô a faixa preta atesta sua capacidade de conhecimento, nas ciências, o professor é reconhecido por sua titulação. O professor universitário tem o respeito, eis que se utiliza da “cátedra, a possibilidade de fazer uso da palavra para argumentar mais extensamente, sem que alguém possa contradizê-lo”. (ADORNO, 1995, p. 92)

O professor é antes de tudo um exemplo para o seu aluno. Na carreira universitária a presença da imagem é consolidada. O sucesso de carreira do professor, seus títulos, seu modo de falar, de agir, suas vestimentas, sua atualização, seu conhecimento em todas as áreas, fazem dele um exemplo a se seguir ou a ignorar.

Para a cultura de massificação, o grande número de professores sem especialização gera pequeno custo às instituições de ensino superior, já um professor

com excelente formação, currículo de ponta, possui alto custo. Novamente, a educação é tida com um produto, sendo vendida pelo mais barato.

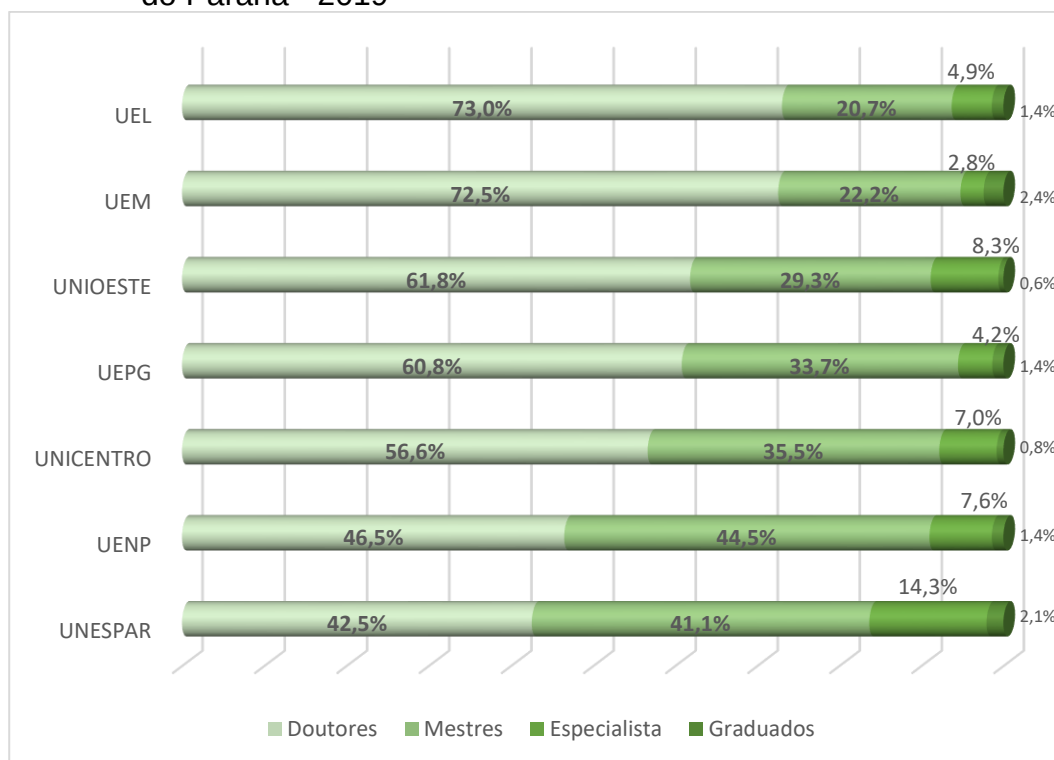
A falta de qualificação pode tornar o conhecimento repassado superficial, fazendo-o ser logo esquecido. Enquanto uma boa técnica de vinte ou trinta anos de trabalho, baseada na pesquisa e em estudos aprofundados em pós-graduações, tornam sólidos os conhecimentos repassados e inesquecíveis.

As marcas são reais. Basta indagar o aluno, quem foi seu professor naquela disciplina há alguns anos, se nem o nome do professor o aluno lembra, quiçá o conteúdo da disciplina.

Uma carreira no ensino superior exige um longo processo de preparação e suas habilidades serão sempre testadas. A educação formal desse professor é realizada pela metade de sua vida: oito anos de ensino básico, três anos de ensino médio, cinco anos de faculdade, dois anos de mestrado e quatro anos de doutorado, que somam 22 anos nessa estrutura básica, além ainda de especializações *lato-sensu*, outros cursos universitários, e estágios pós-doutoral.

As universidades públicas estaduais do Paraná possuem a maioria de seus professores com título de doutor, conforme pode se verificar no gráfico abaixo:

Gráfico 41 – Titulação dos professores das universidades públicas estaduais do Paraná - 2019



Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

Quase $\frac{3}{4}$ dos professores da UEL e UEM são doutores, enquanto mais da metade na UNIOESTE, UEPG e UNCENPRO. Menos da metade dos professores da UENP e da UNESPAR ainda possuem doutorado.

Um sério problema é falta de incentivos para que o docente busque novas capacitações e atualizações. São levados em conta para se buscar a especialização a motivação do docente, a qualidade das instituições e os incentivos financeiros. A se considerar, somente 260 professores (3%) das universidades públicas do estado do Paraná se encontram afastados para capacitação em 2019.

Estamos diante de um grave problema relacionado à motivação e autoestima, que por sua vez tem a ver com vários fatores: Primeiro, o status do ensino e suas possibilidades de desenvolvimento; o que motiva os professores a se destacarem profissionalmente ou investirem em uma pós-graduação? Em segundo lugar, a qualidade institucional: qual instituição garante padrões de qualidade nos níveis de diploma, pós-graduação, mestrado e doutorado na área da educação? Terceiro, a relação entre os perfis dos candidatos a professores e suas condições de formação profissional: alunos e professores aspiram melhorar a partir de crenças pessoais ou precisam de incentivos financeiros? (JOAO; BAÑOS, 2008, p. 120, tradução nossa)¹⁰⁵

A formação curricular por si só não é suficiente. No tempo livre, os docentes do ensino superior se dedicam à produção de pesquisas, participação em eventos científicos como ouvintes ou pesquisadores, análises de campo em projetos de extensão, participação em bancas de testes seletivos, concursos públicos, graduação, especialização, mestrado, doutorado, e a produção de muitos artigos, livros e palestras.

Nenhuma atividade profissional hoje agrega uma preparação tão extensa e duradoura quanto as atividades dos professores universitários. O professor universitário de hoje é diferente de dois anos atrás pela riqueza de conhecimentos que adquiriu ao longo de sua carreira.

Além da grande cultura que adquirem ao longo de sua carreira acadêmica, também conseguem multiplicar o conhecimento adquirido, transmitindo o que

¹⁰⁵ “Estamos ante un grave problema asociado a la motivación y a la autoestima, lo cual a su vez se articula con varios factores: en primer lugar, el status docente y sus posibilidades de desarrollo; ¿qué le puede motivar a la y al docente a superarse profesionalmente o a invertir en un postgrado?, o bien: ¿qué condiciones de posibilidad existen para escalar a mayores niveles?; en segundo lugar, la calidad del sistema: ¿qué institución garantiza estándares de calidad en el campo educativo a nivel de diplomados, postgrados, maestrías y doctorados?; en tercer lugar, la relación entre el perfil de la y el candidato al magisterio y las condiciones de su formación profesional: ¿aspiran los estudiantes y docentes a superarse por convicciones personales o tiene que existir un incentivo económico?.” (JOAO; BAÑOS, 2008, p. 120)

aprendeu a muitos alunos, que por sua vez repassam a outros alunos, transformando a formação universitária em uma enorme rede de transmissão cultural.

O perfil de cada docente vai aflorando com o tempo e a experiência profissional. Muitos adquirem o gosto pela pesquisa, outros pela extensão e alguns ainda preferem atuar na burocracia institucional. A tabela abaixo faz uma análise deste panorama de dedicação de cada professor dentro de sua respectiva universidade.

Tabela 7 – Professores envolvidos em ensino, pesquisa e extensão em 2019

Criação	IES	Ensino	Pesquisa	Extensão	Gestão
1969	UEPG	70,6%	26,7%	19,3%	14,0%
1969	UEM	87,8%	48,7%	11,4%	14,5%
1969	UEL	87,6%	74,2%	65,0%	24,5%
1987	UNIOESTE	82,0%	79,4%	47,8%	18,6%
1990	UNICENTRO	96,0%	47,6%	49,4%	48,5%
2001	UNESPAR	97,9%	35,2%	31,8%	16,6%
2006	UENP	90,0%	70,1%	74,4%	83,3%

Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

UNIOESTE, UEL e UENP são as instituições com maior proporção de docentes vinculados às atividades de pesquisa. Quase um quinto dos professores das universidades públicas estaduais do Paraná ocupa cargos de gestão, atuando diretamente na administração das instituições de ensino superior.

De fato, os professores universitários tornaram-se burocratas, passando horas participando de reuniões de conselho, preenchendo projetos e formulários de bolsas, até exercer efetivamente as funções de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, a vantagem salarial também é um fator importante ao assumir uma dessas funções.

Com base nesses fatores, verificou-se que a maioria dos docentes das universidades públicas do Paraná eram mulheres, a média de idade dos docentes era de 39 anos e sua titulação era de doutorado. Atuam em trabalhos de ensino, pesquisa e extensão e sua maioria possuem “dedicação exclusiva” às atividades da universidade.

A seguir um quadro referencial sobre o perfil do professor das universidades públicas estaduais do Paraná:

Quadro 2 – Perfil do professor das universidades públicas estaduais do Paraná em 2019

Perfil Docente	
Sexo	Feminino
Idade	39
Escolaridade	Doutorado
Regime de Trabalho	Tempo integral com dedicação exclusiva
Atuação principal	Ensino, Pesquisa e Extensão

Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

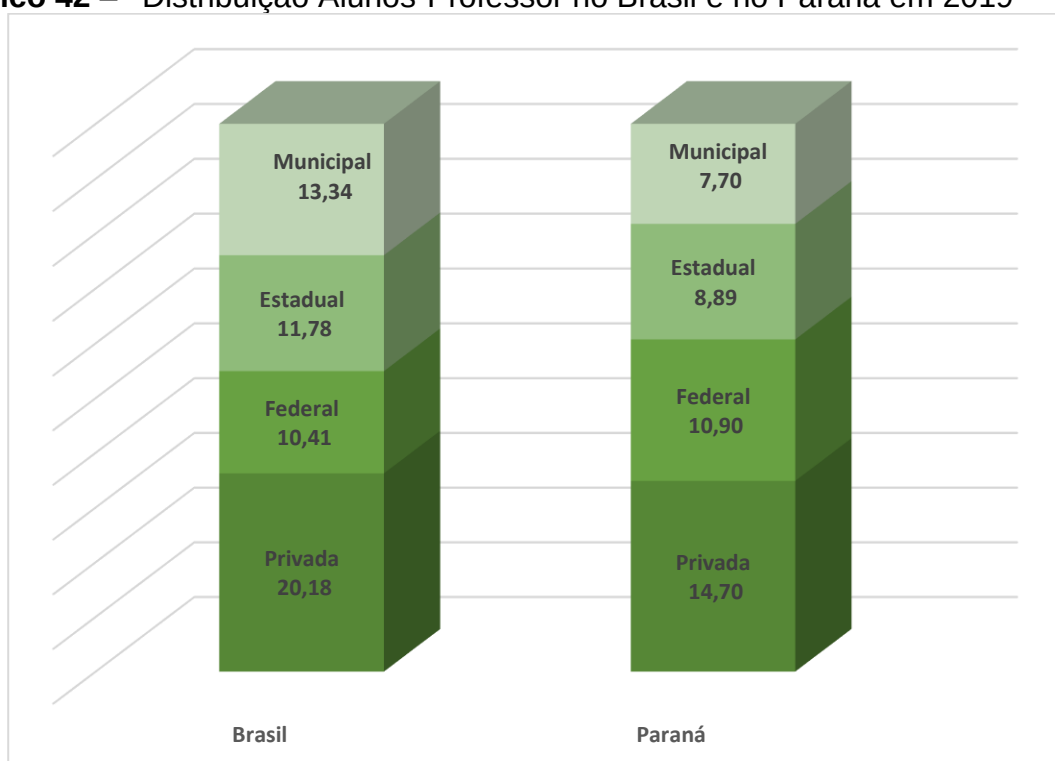
Em 2019, as instituições de ensino superior brasileiras tinham uma média de 15,9 alunos/professor, o Paraná tinha uma média de 12,4 alunos por professor e as universidades públicas do Paraná tinham uma média de 8,89 alunos/professores, um pouco abaixo da média estadual.

De um modo geral, a qualidade das instituições de ensino superior é medida por vários indicadores, que também são utilizados para repasse de verbas.

Os elementos determinantes da distribuição de recursos são: tamanho da Universidade, número de alunos, relação aluno/professor, existência de cursos noturnos; todos, fatores que serão modificados pelo REUNI. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 187)

Uma destas é a proporção de alunos em sala de aula, o número de alunos que assistem aula de um único professor. Por uma questão racional, o professor não conseguiria atender um grande número de alunos, suas dúvidas, o progresso da aula, a própria exposição seria prejudicada.

A OCDE informa que a média dos países integrantes do grupo é de 23 alunos por professor (OECD, 2019), enquanto as universidades públicas estaduais do Paraná, possuem uma média muito menor, cerca de 8,89 alunos por professor, conforme pode se observar do gráfico a seguir:

Gráfico 42 – Distribuição Alunos-Professor no Brasil e no Paraná em 2019

Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

Tanto o gasto individual por aluno traduzido na oneração do ensino superior público no Brasil como a qualidade de ensino diante da proporção de alunos que são instruídos por um professor, são dados relevantes nas pesquisas internacionais.

Se examinarmos o número de professores com doutorado que frequentam as aulas, e mesmo a proporção de professores com doutorado em relação aos sem título, a proporção de alunos por professor aumenta ligeiramente.

Tabela 8 – Proporção Aluno/Professor/Doutor nas IES estaduais do Paraná em 2019

Ano de Criação	IES	Alunos	Total de Professores	Professores Doutores	Proporção Alunos/Professor	Proporção Alunos/Doutor	Proporção Professor/Doutor
1969	UEM	18.057	1.834	1.027	10	18	2
1969	UEL	13.081	1.828	832	7	16	2
1987	UNIOESTE	10.832	1.326	610	8	18	2
1969	UEPG	9.614	1.055	424	9	23	2
2001	UNESPAR	9.261	913	115	10	81	8
1990	UNICENTRO	8.758	879	274	10	32	3
2006	UENP	4.851	491	87	10	56	6

Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

Enquanto a UEL tem a menor relação aluno/professor com 7,56, a UENP tem exatamente o dobro da relação aluno/professor com 14,23 alunos/professor.

O professor é a imagem maior da instituição, mais importante que a sede, os equipamentos, a biblioteca e a estrutura geral.

Se a universidade não vai bem, mesmo que haja muitos problemas, sempre colocará a culpa nos ombros dos professores, e os professores são os responsáveis por apagar o fogo.

Mesmo sem ser bem interpretada conforme a política do momento, a universidade tem a finalidade construir o que é certo, pois o conhecimento é reconhecer a verdade. O mais importante de tudo é ensinar.

3.5.3 O Professor pesquisador e o professor temporário

Ao ser admitido numa universidade pública estadual no Paraná, o que se dá por meio de concurso de provas e títulos, o professor passa por uma fase de provação de três anos, onde tem que demonstrar seu valor: o estágio probatório.

O estágio probatório é uma fase que exige do professor o preenchimento de uma série de requisitos ligados somente ao ensino, não tendo relação com a pesquisa ou com a extensão.

Após, durante um período considerável de tempo, geralmente dez anos, o jovem docente procura fixar seu objeto de estudo, mudando várias vezes de temática e até de campo de atuação, até criar sua linha de pesquisa. Apesar de estar trabalhando na pesquisa há algum tempo, ele não tem maturidade suficiente para produzir um trabalho sério, que, em média, só aparece cinco anos após o trabalho sobre o mesmo assunto.

Por isso, os doutorados na Europa levam em média oito anos para serem concluídos, para que o pesquisador tenha maturidade para discutir sobre o tema.

Quando os professores têm em média 30 anos de sala de aula, ao final de suas carreiras acadêmicas, as linhas de pesquisa vão estruturar e estabilizar o objeto do problema. Quase aposentado, o professor universitário verá sua pesquisa tornar-se sólida. O aluno, *“deve ante todo obtener que el maestro, aun cuando esté dotado de um grado mínimo de cacapacidad”*. (PESTALOZZI, 1889, p. 43-44)

A pesquisa nas universidades é demorada e os professores têm que percorrer uma longa e árdua jornada para que a pesquisa seja reconhecida no campo científico.

A carreira de professor de ensino superior é uma responsabilidade muito séria para o Estado, que pode perder todo o investimento de pesquisas feitas por trinta ou mais anos, gerada pela aposentadoria e não realocação de outro docente para continuar o trabalho.

Neste ponto, a combinação de políticas neoliberais e diretivas do Banco Mundial, aliadas a ideia de uma universidade utilitarista com o único objetivo de formação profissional, gera um impacto gigantesco na descontinuidade da pesquisa universitária.

A contratação de professores temporários, em regime especial CRES/PSS, que tem contratos de prazo muito exíguo, um ou dois anos, prorrogados por mais um ou dois, não os possibilita de exercer pesquisa ou extensão.

Não seria lógico investir em pesquisas que não poderiam ser concluídas em tão pouco espaço de tempo e que não teriam continuidade pela possível não recontração deste professor temporário. Vinte e três por cento do corpo docente das universidades públicas do Paraná são professores contratados temporariamente, ou quase um quarto de todo o corpo docente.

Esta contratação deveria ser excepcional e somente para atender a necessidade temporária por interesse público, mas não é o que acontece, pois existem professores que há mais de uma década exercem as funções de professor temporário na mesma instituição, mesmo curso e mesma disciplina.

Não se discute o mérito, a capacidade técnica ou o esforço do professor temporário, mas é fato que ele não consegue se envolver em pesquisa ou extensão diante de sua temporariedade e também não pode exercer atividades administrativas, por ser praticamente estranho aos professores de carreira.

Das titulações acadêmicas, é o doutorado que confere a maior especialidade ao pesquisador. O Paraná em 1999 contava com 2.733 docentes com doutorado, em 2009 com 3.320, número este que em 2019 dobrou, chegando a 7.657.

Tabela 9 – Professores efetivos com doutorado nas universidades públicas estaduais do Paraná em 1999, 2009 e 2019

IES	1.999	2.009	2.019
UEM	541	526	1.027
UEL	367	500	832
UNIOESTE	28	170	610
UEPG	0	168	424
UNICENTRO	0	56	274
UNESPAR	0	0	115
UENP	0	10	91

Fonte: O autor, compilado de (CAPES, 2022)

A pesquisa exerce um papel importantíssimo dentro do ensino superior. Para o professor, a pesquisa é um trampolim para a melhoria contínua, agregando valor prático à base teórica sobre a qual busca analisar. É por meio da pesquisa que o acadêmico é imerso na realidade científica, entendendo a necessidade de sua estruturação.

Os professores detentores do grau de doutor podem atuar na formação de mestres e doutores, constituindo assim programas de pós-graduação autorizados pelo Ministério da Educação e Cultura.

Em 1999, o Paraná titulou 85 doutores e 579 mestres, em 2009, 411 doutores e 2.421 mestres e em 2019, 1.516 doutores e 5.349 mestres.

Tabela 10 – Alunos titulados nas universidades públicas estaduais do Paraná em 1999, 2009 e 2019

	1.999		2.009		2.019	
	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado
UEM	101	6	444	103	680	300
UEL	108	3	314	60	567	194
UNIOESTE	7	-	124	-	493	97
UEPG	-	-	96	-	237	71
UNICENTRO	-	-	26	-	216	26
UENP	-	-	13	-	76	3
UNESPAR	-	-	-	-	40	-

Fonte: O autor, compilado de (CAPES, 2022)

Ou seja, a produção de doutores aumentou 1800% em 20 anos.

As universidades públicas estaduais do Paraná contavam, em 2019, com 196 programas de mestrado e 92 de doutorado. Desde 1999, estas IES são responsáveis por mais da metade dos títulos de mestre e doutor conferidos no estado. A UEM é universidade que mais concede títulos de pós-graduação *strictu sensu*.

CAPÍTULO 4 – CONSENSO: PRELEÇÃO DA UNIVERSIDADE IDEAL

A universidade é uma instituição social que atua como engrenagem na máquina estatal. Além de ferramenta e espaço de discussão e promoção social, tem papel fundamental na preparação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

A mesma universidade proporciona à sociedade a disseminação de valores humanísticos comuns e garante a estabilidade social. Possibilita que todos os indivíduos que por ela passarem, desempenhem um papel relevante para o Estado.

A universidade ideal deve ser vista como estruturante e desenvolvimentista da educação, tarefa difícil de repassar ao setor privado, pois a própria natureza de lucro afeta a busca pelo idealismo.

[...] Hoje, a construção de uma universidade pública, democratizada e comprometida com um projeto de nação, guarda sua inspiração básica nessas conquistas históricas, embora tenhamos assistido posteriormente a uma diversificação institucional da educação superior. Tal dinâmica, porém, incluindo a expansão da educação superior privada, não nos deve afastar da missão fundadora da universidade latino-americana. (BRASIL, 2005, p. 3-4)

Mas, qual é a ideia de uma universidade ideal?

Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (2009, p. 32) explica que “a universidade da modernidade nos tempos atuais” apresenta duas correntes para um conceito ideal: a concepção idealista, vinculada principalmente a ideia da universidade da pesquisa de Humboldt e a concepção funcional, com raízes positivistas inspirada na universidade francesa.

Na concepção idealista, uma visão para a missão da universidade que ainda persiste quando se fala em ‘idéia de universidade’ e é ainda bastante defendida como a verdadeira idéia de formação universitária. Esta concepção fundamenta-se: no postulado de uma educação geral voltada para o desenvolvimento do intelecto; na unidade do ensino e da pesquisa com um corpo docente criador e um corpo discente integrado a este; na liberdade acadêmica para que a pesquisa seja a busca da verdade – um verdadeiro direito da humanidade – em toda parte, sem ser constrangida pelas forças de poder da sociedade; e, nas normas de organização estrutural, curricular e administrativa emanadas do interior da universidade

A concepção funcionalista via outros propósitos para a universidade e outra forma de vinculá-la à sociedade e ao governo. Via a missão da universidade voltada para as necessidades sociais, com a função de servir a nação e a finalidade de ser de utilidade coletiva, sociopolítica e socioeconômica. Nesta concepção, a universidade é tida principalmente como uma instituição instrumental de formação profissional e de formação política. É o modelo desenvolvido na França e nos países socialistas. Suas normas são emanadas do exterior, sua autonomia é relativa e seu controle pelas forças de poder é preponderante. (PEREIRA, 2009, p. 32)

Esta dicotomia paradoxal entre a concepção idealista e funcionalista, historicamente no Brasil, andou lado a lado.

Enquanto, o início da República idealizava uma universidade ideal, de pesquisa, que fomentaria o livre conhecimento e se distanciaria das ideias centralizadoras da monarquia, por outro lado a industrialização brasileira e nova política governamental e econômica necessitava de uma rápida reorganização funcional e profissional.

A proliferação das faculdades isoladas que ocorreu no Brasil no início do século, levou Anísio Teixeira denominar de “praticismo” esta tradição que colocava a faculdade antes da universidade.

Florestan Fernandes (1975, p. 51-55) entendia que era crucial para a análise da sociedade brasileira e a transformação de nossos tempos a verificação deste antigo padrão de ensino superior brasileiro. Instituições organizadas a partir de instituições isoladas, com o objetivo de difundir apenas conhecimentos de caráter claramente especializado, longe das atividades de pesquisa, tiveram grande impacto na formação dos horizontes do conhecimento, não revelando quase nenhuma contribuição.

A própria ditadura militar trouxe ao Brasil a aproximação com a universidade de pesquisa norte-americana, baseada na universidade humboldtiana, quando instituiu “planos de ampliação e reestruturação do ensino superior brasileiros” através dos convênios MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura / Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). (CUNHA, 1989, p. 52)

Na década de 1970, com a Reforma do ensino superior expressa nas Leis 5.539 e 5.540 de 1968, se idealizava uma universidade polivalente, uma “síntese da concepção idealista e da concepção funcionalista”, que se distingue uma “racionalidade instrumental e uma racionalidade crítica e criadora” (PROTA, 1987, p. 56-57).

Foram muitos os eventos que levaram à Constituição de 1988 institucionalizar a universidade de pesquisa e conseqüentemente mesclar os modelos napoleônico/profissional e o alemão/de pesquisa, a instituir a universidade que hoje o Brasil conhece.

O caminho que leva de adaptações do modelo napoleônico/profissional a um modelo que se aproxime do humboldtiano/de pesquisa, que se traduzirá, na década de 80, pelo embate em torno da indissociabilidade pesquisa–ensino–extensão, quando da Constituinte, é calçado, ao longo das décadas

precedentes, por um conjunto de eventos, dentre os quais alguns devem ser referidos aqui, por sua representatividade. (SGUISSARDI, 2006, p. 74)

Chega-se a dizer que no Brasil “Humboldt foi constitucionalizado” (TERRA, 2019, p. 134), já que o artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 2016) estabeleceu que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

A concepção idealista admite a “faculdade isolada como exceção” (PROTA, 1987, p. 57), diferente da concepção objetiva/funcional que entende a universidade como um despropósito. Tanto o Brasil adotou as duas concepções que aceita de tal maneira universidades, centros universitários e faculdades¹⁰⁶ (BRASIL, 2017).

O Brasil adotou uma mescla entre as duas concepções, tendendo em alguns tempos para uma e em outros para outra. Entende-se que as universidades brasileiras seguiram um modelo neoprofissional, neonapoleônico, mas guardaram as raízes humboldtianas.

¹⁰⁶ Art. 15. As IES, de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como:

- I - faculdades;
- II - centros universitários; e
- III - universidades.

§ 1º As instituições privadas serão credenciadas originalmente como faculdades.

§ 2º A alteração de organização acadêmica será realizada em processo de credenciamento por IES já credenciada.

§ 3º A organização acadêmica das IFES é definida em sua lei de criação.

§ 4º As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são equiparadas às universidades federais para efeito de regulação, supervisão e avaliação, nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Art. 16. [...].

Art. 17. As IES privadas poderão solicitar credenciamento como universidade, desde que atendam, além dos requisitos gerais, aos seguintes requisitos:

- I - um terço do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral;
- II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III - no mínimo, sessenta por cento dos cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem conceito satisfatório obtido na avaliação externa in loco realizada pelo Inep ou em processo de reconhecimento devidamente protocolado no prazo regular;
- IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;
- V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;
- VI - terem obtido CI maior ou igual a quatro na avaliação externa in loco realizada pelo Inep, prevista no §2º do artigo 3º da Lei nº 10.861, de 2004;
- VII - oferecerem regularmente quatro cursos de mestrado e dois cursos de doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação; e
- VIII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.

Um modelo neoprofissional ou neonapoleônico tem caracterizado o perfil da maioria de nossas instituições de educação superior, que também poderiam ser classificadas como universidades de ensino, escolas profissionais, numa proporção a cada dia maior no confronto com as de perfil neohumboldtiano ou universidades de pesquisa. (SGUISSARDI, 2006, p. 84)

Kenneth Minogue (1981, p. 26), esclarece que “O conceito da Universidade” no Brasil apoia-se na visão funcionalista, afirmando que todas as atividades exercidas são mais ou menos “contributivas” em razão de uma dissimulada doutrina política.

Estamos agora em posição de reconhecer que a visão funcionalista das universidades – a de que seus estudos sempre têm ‘sido mais ou menos estreitamente correlatos às necessidades nacionais’ – não é generalização histórica, mas sim manifestação dissimulada de uma doutrina política sobre universidades, doutrina esta que se origina em uma visão da sociedade como sendo um único campo de esforço dentro do qual todas as atividades são mais ou menos ‘contributórias’. (MINOGUE, 1981, p. 26)

As universidades privadas são uma importante ferramenta para o desenvolvimento de alternativas educacionais, preenchendo lacunas na expansão territorial. No entanto, não integram as projeções acadêmicas e sociais necessárias e tornam-se um entrave ao desenvolvimento nacional por terem objetivos específicos de especialização de mão de obra e lucro.

A ciência aplicada pode ser financiada pelo mercado. No entanto, as ciências fundamentais, as humanidades, as artes, a filosofia, trata-se do próprio Estado. O conhecimento, por definição, é público. De acordo com a natureza do fenômeno e as razões éticas subjacentes, o conhecimento pertence ao ser humano, não tem propriedade.

A universidade pública é o principal alvo do projeto nacional, e por sua história, constitui um meio indispensável de educação superior em conflito com as necessidades do Estado.

Esta é uma mudança de perspectiva, e as duas estruturas devem estar devidamente alinhadas para ter o efeito desejado na universidade do futuro.

O ensino superior é “em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos pólos da educação ao longo de toda a vida”. (DELORS, 1998, p. 140)

O conceito de universidade deve basear-se fundamentalmente na pesquisa, na produção de conhecimento e no ensino derivado. Para ensinar é preciso saber, para conhecer é preciso produzir conhecimento, é preciso dedicar-se ao conhecimento.

São as universidades, antes de mais nada, que reúnem um conjunto de funções tradicionais associadas ao progresso e a transmissão do saber: pesquisa inovação, ensino e formação, educação permanente. A estas podemos acrescentar uma outra que tem cada vez mais importância: a cooperação internacional. (DELORS, 1998, p. 141)

A carreira universitária é fundamental no processo de formação. Os graus acadêmicos trata-se de uma ritualização, um processo. Esse processo permite o amadurecimento do pesquisador, proporciona uma dinâmica de passagem do conhecimento e das condições de produção e disseminação do conhecimento.

A universidade é uma instituição que se especializa e lida com uma ampla gama de questões, elevando-se ao contexto mais amplo de produção de ideias.

A profissionalização é uma necessidade do Estado na formação de mão de obra e a universidade tem o compromisso com a construção deste profissional, capacitando-o para sua função.

Percebe-se que a maioria dos universitários tem entre 18 a 24 anos, que é a fase de transição entre jovens e adultos. A formação profissional precoce é uma falsa vocação instituída. É lógico que a formação integral dos jovens leva à formação profissional.

A faculdade inicia com um conjunto de disciplinas formadoras, período que o aluno ainda não iniciou sua formação profissional. Trata-se do processo de formação geral de conhecimento para só posteriormente chegar a disciplinas específicas que o levarão ao caminho profissional propriamente dito.

A Universidade é a instituição que, na cultura ocidental, pretende ser o lugar privilegiado da elaboração e dispensação das mais altas formas do saber em seus aspectos puros e aplicados. Contudo, em sua longa história nem sempre a universidade esteve a altura dessa missão e muitas vezes outras instituições a suplantaram na tarefa de criar novos conhecimentos. Em algumas épocas a universidade se viu contestada não somente em sua função criadora, mas até mesmo em sua razão de ser. Entretanto, apesar de suas vicissitudes, a universidade, produto original do gênio do Ocidente e consubstanciada a sua civilização, tem sido e continua a ser poderoso fator de desenvolvimento da cultura intelectual. A experiência nos mostra que o mundo não pode prescindir da instituição universitária. (SUCUPIRA, 1972, p. 4)

Em termos de formação profissional para atividades intelectuais, ainda não há outro sistema à disposição dos jovens para substituir as universidades. Embora existam toneladas de vídeos disponíveis em canais de streaming, livros, apostilas,

atividades interativas, nada substituiu a faculdade até hoje. “A universidade ainda não foi superada.”¹⁰⁷ (KARNAL, 2019)

A universidade tem uma função social, participa ativamente da vida social, da organização do estado. O ensino superior não deve apenas preparar o jovem para a profissão, disponibilizando um diploma, mas também integrá-los na sociedade.

Uma universidade não é apenas uma escola profissional. Os jovens que fizeram faculdade nunca mais serão os mesmos. A vida universitária é um processo de constante rejuvenescimento que possibilita ao aluno o retorno às suas raízes, à produção e disseminação do conhecimento.

4.1 A UNIVERSIDADE DA PESQUISA

A identidade nacional que se impõe à universidade brasileira se reveste de inúmeras obrigações perante a sociedade. Por disposição constitucional expressa no artigo 214 (BRASIL, 2016), o Estado deve promover a “formação para o trabalho”, mas não pode se distanciar da “promoção humanística, científica e tecnológica do País”.

Paulo Freire (1986, p. 18) afirmou que a universidade deve ser uma mescla de transmissão de conhecimento e de pesquisa. Deve girar em torno do “ciclo do conhecimento” em dois momentos que se relacionam permanentemente: “um é o momento que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, o em que produzimos o novo conhecimento”, este novo conhecimento é a pesquisa.

O conhecimento produzido nas universidades está intimamente ligado a pesquisa, a perguntas recorrentes que a academia deve responder. O ser universitário é inquieto, crítico, pois, “não há docência verdadeira cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta” (FREIRE, 1986, p. 18).

A aposta na criação de universidades de pesquisa, desde a década de 1930, é discutida no Manifesto Pioneiro da Educação (AZEVEDO, 2010, p. 56) como uma das condições para que o ensino superior contribua para a melhoria contínua do conhecimento humano.

¹⁰⁷ “Para dar mais clareza ao meu ponto: você vai sofrer uma cirurgia cardíaca. O profissional encarregado entra na sala e diz: ‘não cursei Medicina por ser muito estática e formal, mas fiz muitos vídeos de atualização e *nanodegrees*’. Com sinceridade: você fica mais feliz e conclui que este é um bom modelo para cortar seu peito? Ainda precisamos de uma sólida estrutura formadora inicial e a universidade ainda não foi superada.” (KARNAL, 2019)

No entanto, com ser a pesquisa, na expressão de Coulter, o 'sistema nervoso da universidade', que estimula e domina qualquer outra função; com ser esse espírito de profundidade e universalidade, que imprime a Educação superior um caráter universitário, pondo-a em condições de contribuir para o aperfeiçoamento constante do saber humano, a nossa educação superior nunca ultrapassou os limites e as ambições de formação profissional, a que se propõem as escolas de engenharia, de medicina e direito. Nessas instituições, organizadas antes para uma função docente, a ciência está inteiramente subordinada a arte ou a técnica da profissão a que servem, com o cuidado da aplicação imediata e próxima, de uma direção utilitária em vista de uma função pública ou de uma carreira privada. (AZEVEDO, 2010, p. 56)

O problema com o Brasil é que o setor privado foi escolhido como forma de promover o ensino superior, aliás, cabe ressaltar novamente que o Brasil é o país com a maior intervenção do setor privado no ensino superior: mais de 3/4 das matrículas.

No Brasil, o ensino superior é eminentemente privado (77%) (INEP, 2020), diferente de outros países como a Austrália (3%), Alemanha (5%), Suíça (5%), Turquia (7%), Itália (7%), Espanha (13%), Portugal (25%), Estados Unidos (28%), Polônia (33%) e México (34%), nos quais o ensino superior é eminentemente público. (OECD, 2021, p. 231)

Com poucas exceções, as universidades privadas não priorizam os gastos com pesquisa, a menos que sejam financeiramente rentáveis. As universidades públicas brasileiras estão engajadas principalmente na pesquisa, enquanto as universidades privadas estão engajadas principalmente no ensino.

Trata-se de uma aliança necessária entre os setores público e privado, pois o Brasil optou por um sistema híbrido como forma de estruturar o ensino superior. Uma interessante questão é que “o caso brasileiro é, porém, o mais complexo: tem um sistema público de educação superior de melhor qualidade do que a maioria dos países latino-americanos (só o México poderia ser comparável)” (INEP, 2005, p. 31).

As universidades públicas são responsáveis pela absorção de ensino, pesquisa e extensão e funcionam como instituições sociais. O ensino superior privado é responsável por atender um grande número de pessoas interessadas no ensino superior, com benefícios garantidos pelo Estado quando necessário, e ensino e pesquisa quando possível.

Nesse caso, quem controla a universidade é o mercado, e a universidade fica sem autonomia efetiva real.

Nos Estados Unidos a pesquisa escalona o ensino superior. Na parte mais baixa estão as instituições públicas de humanidades e ciências, que praticamente não

possuem investimentos em pesquisa e no topo as universidades próprias de pesquisa, que podem conceder títulos de doutor.

No auge estão as universidades de pesquisa, que são as únicas instituições certificadas para conceder Ph.D. graus. No meio estão as faculdades particulares, que oferecem cursos de graduação, mestrado, e programas de MBA (mas não Ph.D.) em disciplinas procuradas, como gestão de negócios, psicologia e direito.

Na parte inferior estão as faculdades públicas, que oferecem principalmente cursos de graduação em opções de carreira menos lucrativas, como humanidades e ciências, que geram rendimentos mais baixos para os graduados. Porque o financiamento público é baseado em critérios que incluem realizações de pesquisa, as faculdades públicas recebem financiamento limitado em comparação com as universidades. (KEYNAN, 2014, p. 190, tradução nossa)¹⁰⁸

No Brasil, desde a reforma de 1968, as universidades contemporâneas caracterizam-se justamente pela pesquisa, modelo único de ensino superior em que ensino e pesquisa eram indissociáveis, pois, “na prática o sistema expandiu-se mediante a proliferação de estabelecimentos isolados e poucas foram as universidades que conseguiram instituir a produção científica” (MARTINS, 2002, p. 5).

Dos resultados mais simples aos mais complexos, a pesquisa acadêmica proporciona à sociedade uma nova forma de ver o mundo e praticar o conhecimento.

Quando a palavra pesquisa acadêmica vem à mente, a primeira coisa que se lembra são experimentos em laboratórios que levam a grandes descobertas de novos medicamentos, vacinas ou materiais inovadores.

No entanto, a importância da pesquisa científica ainda é algo muito escondido da sociedade, permanecendo dentro dos muros da universidade.

A ideia direta de uma universidade utilitarista unicamente preparadora de mão de obra especializada, tal como descrita no discurso neoliberal, descartando às humanidades, leva em conta apenas o fluxo direto da produção de bens e serviços para os mercados de consumo, ignorando o papel estrutural dessas instituições na sociedade brasileira.

Quanto à pesquisa, o saber aplicado e utilitário era olhado com desdém e considerado um abastardamento dos objetivos da instituição, que visava

¹⁰⁸ “At the peak are the research universities, which are the sole institutions certified to award Ph.D. degrees. In the middle are private colleges, which offer undergraduate, MA, and MBA (but not Ph.D.) programs in sought-after disciplines such as business management, psychology, and law. At the bottom are the public colleges, which primarily offer undergraduate programs in less lucrative career options such as humanities and the social sciences, which generate lower incomes for graduates. Because public funding is based on criteria that include research achievements, public colleges receive limited funding compared to the universities”. (KEYNAN, 2014, p. 190)

antes de tudo à vida do espírito. Não percamos de vista que a universidade de preparo de profissionais, ou mesmo de cultura geral para a formação da elite, já seria uma universidade de certo modo prática. (TEIXEIRA, 1964, p. 28)

O conhecimento retornará lucros não objetivados anteriormente, mas fruto de atualizações tecnológicas. A melhor evolução para a área de conhecimento é com a pesquisa, como afirma Anísio Teixeira (1964, p. 29), “voltou-se à preocupação da busca do saber pelo saber, pela torre de marfim, pelo mandarinato de eruditos e pesquisadores”.

Diferentemente das ciências técnicas, as ciências sociais e humanas têm maior dificuldade em tornar suas pesquisas visíveis para a sociedade, pois suas descobertas não afetam imediatamente esse mercado consumidor.

Essas pesquisas vão trabalhar problemas que nem todos entendem o porquê. Como lógica intelectual de interesse nacional, às vezes, são fabricadas para pensar que o problema não existe.

É a pesquisa oferecida nos meios universitários que remodela o conhecimento, reorganiza, repensa todas as nuances da atividade profissional. Continuar a construir edifícios como eram há cinquenta anos seria muito simples, mas a discussão desinteressada do objetivo final e até do lucro, nas mesas do ensino superior podem tornar melhores e mais ágeis o resultado.

As universidades, como instituições de construção do conhecimento, assumem a responsabilidade de vincular a responsabilidade social à busca da verdade. Essa responsabilidade exige que a pesquisa se concentre não apenas nas áreas de interesse pessoal dos cientistas, mas também nas questões sociais e humanas prementes, um compromisso com a busca contínua de ideias inovadoras e a tradução do conhecimento em princípios gerais. Como sugere von Humboldt (Biesta, 2007), essa orientação para a verdade universal é o potencial ‘potencial iluminista’ da educação superior, que deve abranger toda a humanidade: indivíduos, sociedades e nações. Em outras palavras, o propósito da busca da verdade não é construir uma torre de marfim longe dos problemas que assolam uma sociedade ou estado, porque então princípios universais existiriam no vácuo. A busca da verdade deve se estender além do círculo de professores e alunos para comunidades além da academia, promovendo a autoeducação e o estudo de princípios que transcendem e desafiam a realidade de uma ordem social particular (ou existente). (KEYNAN, 2014, p. 194, tradução nossa)¹⁰⁹

¹⁰⁹ “Because they are knowledge-building institutions, universities bear responsibility for linking social responsibility and the search for truth. This responsibility calls for research priorities that focus not only on scientists’ personal areas of interest but also on pressing social and humanistic issues, a commitment to the perpetual search for innovative ideas, and the transformation of knowledge into universal principles. Such an orientation toward universal truth is, as von Humboldt implied (Biesta, 2007), the latent “potential of enlightenment” of higher education and should concern the entire human race: the individual, society, and the state. In other words, the search for truth is not meant to create an ivory

Depois de se questionar o problema da pesquisa e analisar suas questões inerentes, é feita uma contribuição sistemática, que muda a estrutura, mas isso não é instantâneo, leva tempo.

Quanto aos resultados da pesquisa educacional, estes envolvem locais muito específicos, às vezes transitórios, que afetam diretamente as micro comunidades envolvidas. Em alguns casos, estas comunidades sequer entendem os resultados obtidos, o que servirá somente para situações mais amplas.

Os resultados da pesquisa educacional nem sempre são mensuráveis, passíveis de medição, não podem ser testados em laboratório. Trata-se de estudos que envolvem muita subjetividade.

A pesquisa educacional prefere a pesquisa qualitativa porque os números nem sempre suportam a pesquisa quantitativa.

As universidades públicas contemporâneas, ao contrário do que se presenciou na história, não atuam mais apenas pela ciência, mas principalmente pela sua própria sobrevivência.

Os investimentos e alocações de recursos descritos para essas instituições são alterados de acordo com vários critérios: estrutura física, pessoal, número de matrículas, bolsas e principalmente suas contribuições para a ciência.

As publicações científicas através de periódicos e livros específicos, tornaram-se a ferramenta de comunicação dos pesquisadores do mundo todo. Esta comunicação era feita na forma impressa, através de envio das revistas para as bibliotecas das universidades. Uma rede mundial de conhecimento foi construída no último século.

Dada a sua influência na comunidade científica, uma universidade é mais ou menos importante, e para isso precisa de métricas para medir sua capacidade de produzir ciência. Atribuiu-se a cientometria o “estudo da mensuração e quantificação do progresso científico, estando a pesquisa baseada em indicadores bibliométricos”. (SILVA; BIANCHI, 2001, p. 5)

Esses indicadores bibliométricos da cientometria são baseados no número de publicações de artigos científicos, livros e patentes que divulgam para a comunidade

tower detached from the issues that trouble society or the state because then the universal principles would exist in a vacuum. The search for truth should extend from the circle of faculty and students to the community outside the academic world and promote self-edification and the study of principles that transcend and challenge the reality of a specific (or existing) social order.” (KEYNAN, 2014, p. 194)

acadêmica e para a sociedade a pesquisa. A excelência é então buscada por meio de métricas numéricas, a indicação no referencial do uso daquele resultado na pesquisa.

Criou-se um mercado de publicações, composto hoje por aproximadamente 28.000 revistas científicas, que publicam 2.500.000 artigos por ano no mundo. Especula-se que atualmente estejam publicados mais de 50.000.000 de artigos científicos.

Diante desta proliferação desenfreada de periódicos científicos, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) construiu mecanismos de avaliação para indicação de periódicos.

O Qualis CAPES, criado em 1996, tinha como objetivo classificar a produção científica dos programas de pós-graduação brasileiros e utilizava uma série de critérios como: a diminuição do número de artigos publicados devido ao grande número de artigos recebidos, a influência regional, nacional ou mesmo internacional da revista, a periodicidade, avaliação, revisão sistemática por pares, corpo editorial, indexação e padronização, além de comitês independentes de avaliação.

Por este sistema os periódicos qualificados como A1 e A2 teriam excelência internacional, os com B1 e B2 excelência nacional, B3, B4 e B5 média relevância e C baixa relevância, chegando a ser desclassificados como científicos e inacessíveis para avaliação.

Muitos pontos geraram desconforto para as instituições de ensino superior com estes critérios.

Esta qualificação é utilizada como base para contagem de pontos para titulação na admissão de concursos públicos e também para promoção em carreira, ainda na solicitação de bolsas de pesquisa e também investimentos em áreas estratégicas e técnicas das universidades públicas.

A comunidade universitária é antes de tudo uma teia de informação, sendo que os números apresentados pelas métricas nem sempre espelham a real verdade da qualidade dos periódicos.

A importância de construir o que se estuda a partir da mídia também deve ser considerada. Determinados temas, por serem universais e superficiais, mostram-se mais atrativos para outros pesquisadores ao citar aquele trabalho em particular.

Também ocorre a incerteza sobre a produção científica séria e comprometida, pois determinada linha ou mesmo estudos específicos podem levar décadas para

serem concluídos ou até mesmo apresentar resultados, derivando em poucas referências como artigos, livros ou patentes.

Existem também as referências cruzadas, um mal ignorante que surge do desejo de maiores resultados diante do mercado de citações. Grupos de pesquisadores se interiorizam em seus círculos de atividade e colegas, e num pacto de mediocridade, concordam em referenciar o grupo para elevar suas qualificações pessoais.

A comunicação entre editores de periódicos mais qualificados e a troca de espaços, estariam obstruindo publicações para novos pesquisadores em alguns periódicos, diante da reserva de lugar cativo para publicações de pesquisadores renomados com pesquisas não tão úteis ou relevantes.

Esses fatos minam a seriedade do sistema e não implicam que o texto publicado na revista Qualis A tenha conhecimento científico relevante.

A eclosão da transmissão de dados pela internet, periódicos muito menos “qualificados” começaram a apresentar um reflexo muito mais intenso na comunidade acadêmica do que os materiais impressos.

Estas variáveis levaram a CAPES a instituir um novo sistema de qualificação em setembro de 2021, o que se deu com a Portaria 145, revendo inúmeras formas de avaliação dos periódicos científicos. (CAPES, 2021)

Contudo, em 15 de dezembro de 2021, através da Portaria 213, o próprio CAPES revogou a Portaria 145, a tornando sem efeito e retornando ao sistema anterior. (CAPES, 2021)

O problema da quantificação de publicações é que os pesquisadores estão mais preocupados com sua situação pessoal do que publicar ciência, publicando muito e melhorando sua pontuação no Google Scholar, h.Index, FI/ISI e Qualis.

A interpretação do que é um pesquisador mudou com as métricas. Não se pode mais se dar ao deleite de pesquisar o que quiser, tendo que pesquisar o que é da moda. O que se aspirava na universidade da pesquisa é que ocorresse mais liberdade ao pesquisador, evitando o produtivismo desenfreado, pois a “qualidade da ciência não deve ser sacrificada a uma preocupação imediata pela produtividade, pois se trata de um valor universal — a própria ciência — e de longo alcance”. (DELORS, 1998, p. 142)

A universidade de pesquisa insculpida na Constituição Federal tinha como objetivo criar um conhecimento real e prático, mas geralmente assume uma postura

conservadora que produz mera teorização, totalmente contrária aqueles ideais de universidade tão difundidos.

Além disso, a compreensão pressupõe não apenas a maturidade intelectual, mas a maturidade intelectual de toda a pessoa. Portanto, o objetivo do ensino e da pesquisa não é simplesmente a divulgação de fatos e habilidades. Devem visar a formação da pessoa, a educação no sentido mais amplo. (JASPERS, 1959, p. 3, tradução nossa)¹¹⁰

A maioria dos estudos são descrições da realidade e são essenciais para o conhecimento teórico. No entanto, não se produz teoria, mas sim condições para produção de teorias.

Aprender leva tempo e reflexão. Tanto o estudante como o professor não podem possuir uma carga exacerbada de trabalhos que não lhes permita entender aquilo que lhes foi repassado.

Os mestrados e doutorados no Brasil são de curta duração, 2 e 4 anos respectivamente. Embora um mestrado seja uma porta de entrada para a pesquisa e não exija sua engenhosidade em seu trabalho final, a síntese do estado da arte traz uma consciência bem fundamentada das necessidades de pesquisa sobre o tema.

O doutorado, por sua vez, exige maturidade, riqueza cultural, autonomia intelectual do pesquisador na pesquisa final e, se possível, originalidade do assunto estudado. É uma trajetória acadêmica que enriquece culturalmente os pesquisadores com uma nova perspectiva sobre a sociedade e coloca a universidade no patamar de produtora de conhecimento.

Essa dinâmica entra em conflito direto com os prazos apertados necessários para a conclusão desses programas de pós-graduação.

As pesquisas realizadas nos trabalhos de conclusão de curso passam a apresentar mais um cunho de atividade obrigatória do que objetivar a devolução de algo importante para a sociedade.

A universidade é essencialmente crítica, pois constrói espaços de inclusão de minorias e lá estabelece núcleos pensantes de transformação do Estado e da sociedade. A universidade é o único lugar que se pode fazer pesquisa desinteressada no Brasil e por isto a universidade de pesquisa é extremamente relevante.

¹¹⁰ "Understanding, moreover, presupposes the intellectual maturity not just of the mind but of the whole man. It therefore follows that instruction and research must aim for more than the transmission of bare facts and skills. They must aim for formation of the whole man, for education in the broadest sense of the term." (JASPERS, 1959, p. 3)

4.2 O RANQUEAMENTO DA UNIVERSIDADE

O número de alunos que estudam em todos os níveis da educação formal no Brasil, nunca foi tão alto quanto hoje. Muitas questões são levantadas sobre como atender a uma demanda tão grande para uma oferta limitada.

O Brasil ainda engatinha quando se trata de ensino superior, pois as universidades brasileiras têm menos de um século, enquanto Bolonha tem 934 anos.

Ao viajar para a Argentina e tomar um táxi em Buenos Aires, uma rápida conversa revela que o ensino superior é algo inerente à população, todos têm formação extensa na universidade, às vezes duas ou mais faculdades.

Paraguai, Argentina, países europeus e até mesmo os Estados Unidos oferecem cursos de ensino superior, pós-graduações *lato* e *strictu sensu* para estrangeiros. Isto se dá por possuírem uma oferta de vagas muito maior do que sua população precisa.

Dadas as previsões de mercado e o tempo necessário para se formalizar um ensino nos padrões burocráticos nacionais, faculdades específicas demoram para ser disponibilizadas à sociedade. O estado busca então alternativas para preenchimento destas lacunas.

O Brasil sofre com a falta de médicos há algum tempo e teve até que subsidiar programas de inserção da força de trabalho em saúde, como o Programa Mais Médicos, que manterá o país até que novos profissionais sejam formados em novos cursos.

Com a pandemia de covid-19, foram relativizados os critérios para atuação de médicos estrangeiros no país desde o ano 2020.

A grande demanda apenas libera a oferta, reconhecendo a queda na qualidade, qualidade esperada por todos na educação.

Quem quer viajar de avião com um piloto despreparado, ser operado por um médico iniciante, aceitar um advogado recém-formado que não entende todas as nuances, ou entregar um filho a um professor desconhecido? A qualidade permeia a necessária educação, não só fornecer a vaga, manter o aluno, mas ensinar com os necessários implementos da vida.

Dos vários níveis de ensino, o mais diretamente relevante para o Estado é o ensino superior, pois a partir dele serão formados profissionais para atuar nas mais

diversas áreas do conhecimento, cada uma delas importante para o funcionamento do estado.

O ensino superior deve ser prazeroso, deve atrair, incentivar o aluno para que ele retorne todos os dias e tenha interesse em adquirir conhecimento científico, fornecendo estrutura física e técnica, pessoal bem-preparado e qualificado.

Para alcançar este indicador de qualidade, várias notas do programa foram estabelecidas em nível nacional e internacional, estabelecendo rankings universitários em todo o mundo.

A avaliação possui três funções: informação, juízo de valor e tomada de decisão (JOAO; BAÑOS, 2008, p. 137). Em todas, o candidato a aluno pode comparar a faculdade escolhida a outras instituições para qualificá-las e tomar uma decisão baseada em fatores concretos. A instituição utiliza os resultados para melhor se dedicar aos pontos fracos e o Estado para direcionar investimentos e políticas educacionais.

O professor e sociólogo japonês Hiroshi Ono (2001, p. 163) abordou a questão do ranqueamento em sua tese de doutorado. Verificou que a classificação midiática atrai os olhares do mundo todo para aquelas instituições com destaque e reconhecimento como Harvard, Princeton, Oxford, Chicago, MIT, Stanford, USP e outras.

Isso gera aos pais e aos jovens uma busca pela melhor universidade e se torna um pesadelo, uma tarefa angustiante e traumática, que consome os primeiros anos do adulto em formação diante das tentativas de admissão nessas instituições. (ONO, 2001, p. 165)

Além de perverso, esse processo de classificação “produz resultados positivos”, disse Hiroshi Ono (2001, p. 170). Uma delas é equipar melhor o capital humano, pois investindo em sua formação, quando estiverem prontos para se matricular, tornam-se mais produtivos e, tendo sucesso no ensino superior, se tornarão mais valiosos para o mercado de trabalho por ter uma melhor qualidade certificada.

Na maioria dos casos, um diploma de uma instituição de primeira linha é o único que os potenciais empregadores podem usar como base de análise para quantificar diferenças na qualidade da produção dos candidatos a emprego. As necessidades de uma empresa não podem ser verificadas apenas pelas aparências ou em conversas isoladas.

O ranqueamento de uma instituição é uma questão de confiança levantada tanto pelos avaliados como pelo avaliador e pela comunidade que consulta o ranqueamento. Trata-se de acreditar nas informações trazidas pelo ranking.

Em ambos os casos, o mesmo tipo de mecanismo está em ação: o reconhecimento da qualidade do crédito cria uma reputação sobre a qual o crédito adicional pode ser ganho; crédito ganho é como dinheiro em um banco, vale a pena tomar as medidas necessárias para preservá-lo e preservar o bom nome agora em jogo.

Isso acontece não só na gestão da informação nas ciências naturais, mas também em muitos outros contextos, principalmente a informação que usamos no nosso dia a dia.

Por exemplo, há uma dependência constante de especialistas em múltiplas situações e uma dependência constante de médicos, advogados, arquitetos e outros profissionais. Eles também devem agir como se quisessem construir credibilidade, não apenas como indivíduos, mas, mais importante, para toda a sua profissão.¹¹¹ (RESCHER, 2003, p. 104, tradução nossa)

Basicamente, o próprio diploma daquela instituição mais qualificada mostra que o candidato está mais bem preparado. O diploma é a credencial de sua capacidade. Isso economiza tempo e esforço dos recrutadores de Recursos Humanos, pois se o candidato lutou com mais afinco para entrar em uma instituição de ensino superior de prestígio, ele não precisaria ser novamente avaliado, testado e monitorado para devolver os lucros ao empregador.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) instituiu o *Programme for International Student Assessment* (PISA)¹¹² para avaliação do desempenho dos alunos, e no Brasil o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) foi desenvolvido com base no desempenho das instituições, cursos e alunos.

O PISA é voltado principalmente para alunos do ensino fundamental e médio, mas seus resultados afetam diretamente o ensino superior. O relatório da OCDE, de 2019, mostra que 1 em cada 10 alunos em grupos de alto desempenho e baixa renda

¹¹¹ “The same sort of mechanism is at work in both cases: recognition of credit worthiness engenders a reputation on which further credit can be based; earned credit is like money in the bank, well worth the measures needed for its maintenance and for preserving the good name that is now at stake. And this situation obtains not just in the management of information in natural science but in many other settings as well, preeminently including the information we use in everyday-life situations. For example, we constantly rely on experts in a plethora of situations, continually placing reliance on doctors, lawyers, architects, and other professionals. They too must so perform as to establish credit, not just as individuals but, even more crucially, for their profession as a whole.” (RESCHER, 2003, p. 104)

¹¹² “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes” (tradução nossa)

não deve concluir o ensino superior, enquanto para alunos de níveis socioeconômicos mais altos essa média aumenta para 1 em cada 25 alunos (OECD, 2019, p. 3).

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia a performance dos concluintes, estabelecendo quais as instituições possuem a melhor qualificação, diante de vários critérios estabelecidos, conforme descreve a Lei 10.861/2004:

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2004)

Nesse sistema, o governo federal aplica para os concluintes uma avaliação escrita de 40 questões, 25% sobre formação geral e 75% sobre formação específica de cada curso avaliado. Estas avaliações ocorrem em ciclos de três anos. O resultado possibilita a classificação de instituições, programas e cursos, criando valor agregado para seleção de alunos e alocação de investimentos.

No ENADE em 2018 foram avaliados 11 cursos da UEL, 12 da UEM, 10 da UEPG, 18 da UNICENTRO, 15 da UNESPAR, 17 da UNIOESTE e 4 da UENP. (G1, 2019)

No ENADE em 2019, foram avaliados 81 cursos das universidades públicas estaduais do Paraná. A nota máxima (5) foi obtida por 17 cursos, 47 cursos tiveram nota 4 e 17 nota 3. (SETI, 2020)

As universidades públicas estaduais do Paraná, nos cursos avaliados, tiveram excelentes resultados, como no curso de Agronomia com nota máxima (5) pela UEPG, UEM, UEL e UNICENTRO e nota 4 pela UENP, e Engenharia Civil nota máxima (5) na UEPG, UEM e UEL, e Direito como nota máxima (5) pela UEM, UEL, UNIOESTE e UENP:

Tabela 11 – Avaliação de cursos nas IES públicas estaduais do Paraná no ENADE 2018-2019

	UEM	UEL	UEPG	UNICENTRO	UNIOESTE	UENP	UNESPAR
Engenharia Civil	5	5	5				
Agronomia	5	5	5	5		4	
Farmácia			5		5		
Medicina Veterinária		5		5		4	
Arquitetura e Urbanismo	5						
Medicina	5						
Enfermagem		5					4
Fisioterapia		5					
Educação Física				5		4	
Psicologia	5	5					
Jornalismo		5					
Direito	5	5			5	5	
Secretaria Executivo	5						
Ciências Contábeis	5						
Publicidade e Propaganda				5			
Serviço Social					5		

Fonte: O autor, compilado de (G1, 2019) e (SETI, 2020)

O Índice Geral de Cursos de 2019, através do SINAES, informou que “A UEL aparece como a 4^a melhor estadual do Brasil; seguida pela UEM em 6^a; Unicentro em 7^a; e Unioeste em 8^a posição. Fechando a lista das 25 melhores estão a UEPG em 11^a, a UENP em 17^a e a Unespar na 24^a colocação” (AEN).

Outros inúmeros índices são realizados pela esfera privada, como o *Webometrics Ranking of World Universities* relaciona a UEM (76^a), UEL (94^a), UEPG (129^a), Unioeste (172^a), Unicentro (182^a), UENP (393^a) e UNESPAR (516^a) entre as melhores universidades da América Latina. (WEBOMETRICS, 2022)

O problema é que simplesmente verificar as notas de um aluno em determinados testes não certifica a faculdade como ela realmente é. Fatores extracurriculares, principalmente relacionados aos alunos e suas famílias, são os fatores díspares que afetam as notas finais.

A hierarquia social, as possibilidades financeiras, o conhecimento adquirido na vida e na própria convivência familiar já adiciona ao aluno uma bagagem de conhecimento, pois o “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família” (BOURDIEU, 1998, p. 74).

Pierre Bourdieu debruçou-se sobre as referências do capital cultural, estabelecendo-o como principal reduto das características pessoais do aluno.

O capital cultural é um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relação mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidos pelo observador, pelos

outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1998, p. 28)

A compreensão do fato é simples. Aquele jovem que viaja com seus pais por vários lugares do Brasil e do mundo adquire conhecimentos concretos que a simples leitura não pode proporcionar. Os filhos de um professor são corrigidos diariamente com linguagem e dúvidas comuns no campo de seus pais, herdando seus saberes e expertises. (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 35)

A grande demanda e a relativa pouca oferta nas universidades públicas estaduais do Paraná, torna necessária uma seleção de seus futuros alunos através do desempenho em determinadas provas, como o Processo Seletivo Seriado (PSS) na UEPG, do Processo de Avaliação Seriado (PAS) na UEM, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e principalmente do vestibular.

O capital cultural é um elemento que interfere diretamente na pontuação obtida nestes testes de conhecimento – vestibular, ENEM, ENADE – e que são variáveis independentes dentro da avaliação das universidades.

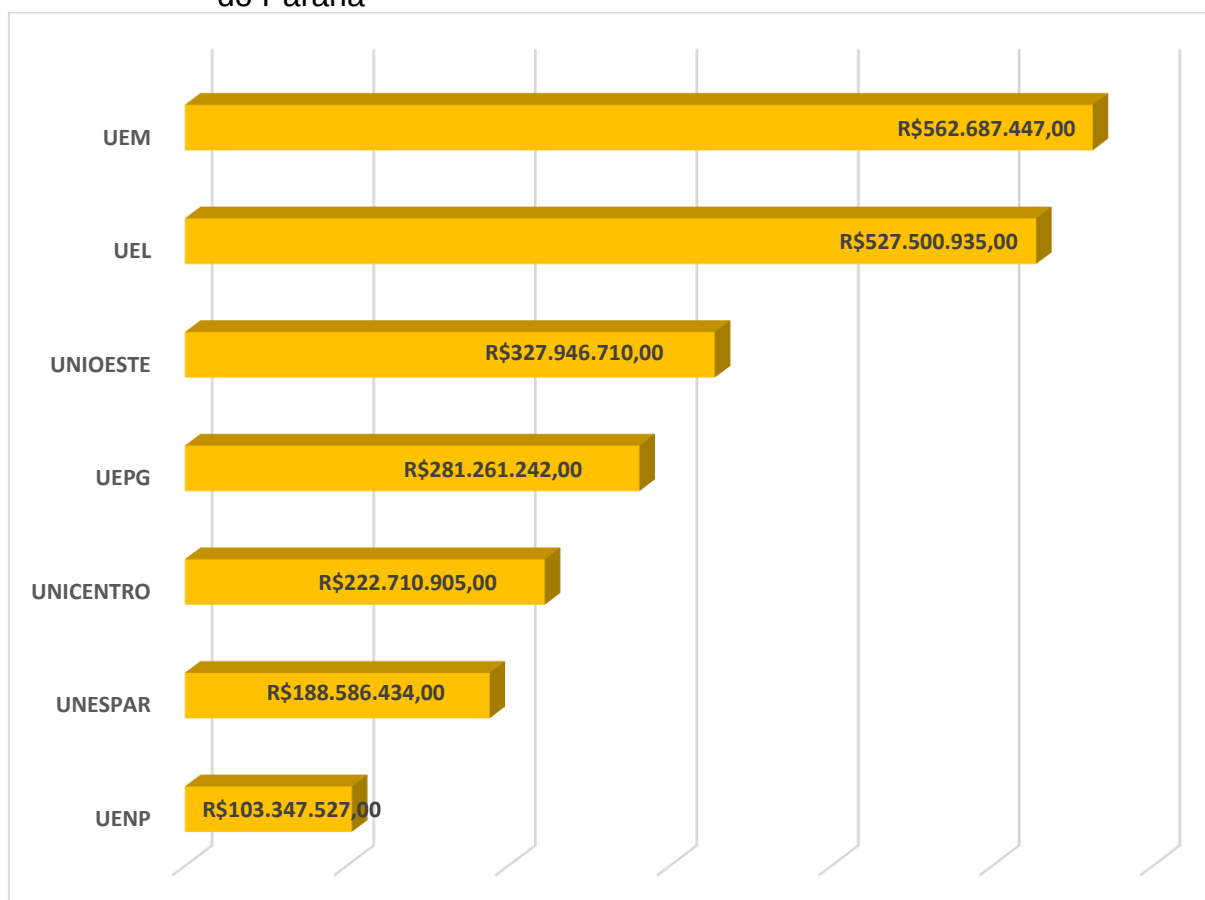
Esses métodos de escolha pelo conhecimento selecionável direcionam, irremediavelmente, um grupo de alunos mais bem preparados ou que pelo menos se prepararam para aquela etapa, garantindo uma maior qualidade para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Infelizmente é muito simples, se as matérias-primas forem melhores, o produto final será definitivamente melhor.

Esta não é uma matemática de segregação, mas é um fato. A maioria esmagadora dos jovens brasileiros preparam-se para uma universidade pública, que não gera custos de manutenção, além da própria sobrevivência do aluno.

O Estado realizará um investimento maciço, algumas vezes o único fomentador. Conforme o Plano Plurianual para o quadriênio 2020 a 2023, estabelecido pela Lei 20.077 de 2019, as universidades públicas estaduais do Paraná possuem um total orçamentário de R\$ 2.214.041.200,00 (dois bilhões e duzentos e quatorze milhões e quarenta e um mil e duzentos reais). Estes valores interferem diretamente no tamanho das instituições de ensino superior e no investimento que podem fazer em suas estruturas de ensino, pesquisa e extensão.

Gráfico 43 – Distribuição orçamentária para as universidades públicas estaduais do Paraná

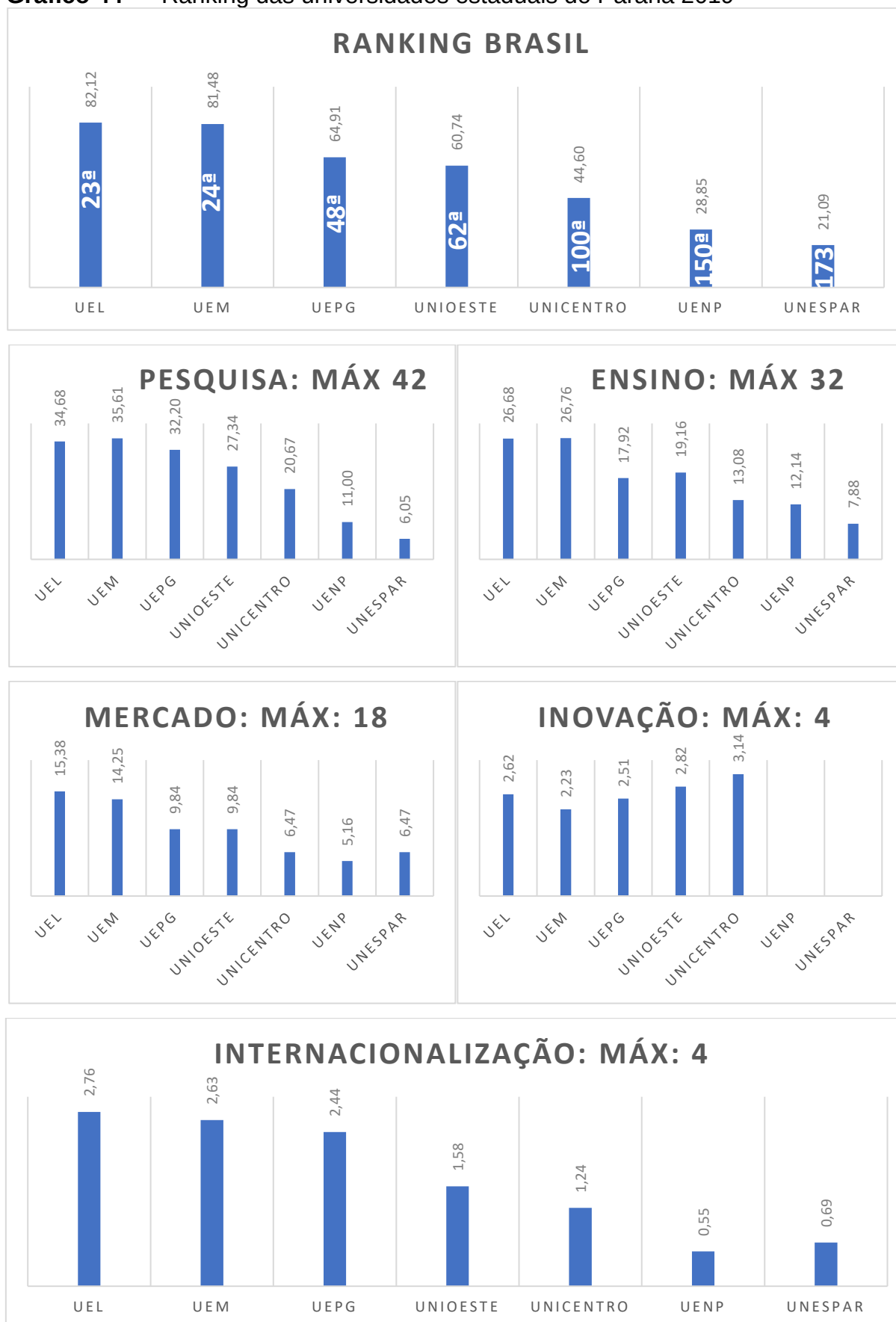


Fonte: O autor, compilado de (PARANÁ, 2019, p. 165-171)

Na análise, há vários sistemas e referências utilizados, tanto na iniciativa pública como na privada, “regularmente disponibilizados para a sociedade de modo a mantê-la constantemente informada sobre a ‘saúde’ das instituições e permitir que os alunos façam suas escolhas com base no máximo de dados possível”. (PORTO; RÉGNIER, 2003, p. 146)

Dos processos aplicados, inclusive pelo sistema público, entendemos que o Ranking Universitário da Folha (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019) tem o melhor método de análise das universidades brasileiras, com viés às universidades públicas estaduais do Paraná, pois inclui o índice mais completo de análise independente.

As universidades estaduais do Paraná estão assim classificadas no ranking da Folha:

Gráfico 44 – Ranking das universidades estaduais do Paraná 2019

Fonte: O autor, compilado de (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019)

Este sistema avalia vários fatores das universidades utilizando como referencial a pesquisa¹¹³, o ensino¹¹⁴, a inovação¹¹⁵, o mercado¹¹⁶ e a internacionalização¹¹⁷.

Além dos dados divulgados, as universidades públicas selecionam professores e técnicos por meio de concursos de provas e títulos, privilegiando os profissionais mais preparados, que também costumam receber maiores salários.

Proporciona treinamento, subsidia a formação docente e os mantém por meio de contratos exclusivos, que lhes proporcionam maior renda, licenças de formação sem cortes salariais e cargas horárias destinadas à pesquisa e extensão, bem como plano de carreira que devolve ao docente o reconhecimento pelo seu trabalho.

A mesma instituição presta serviços diretamente ao estado, possibilitando a troca direta de produtos, como hospitais universitários, escritórios de demonstração, incubadoras de empresas etc.

E o ensino a distância no ensino superior pode ser uma boa alternativa? É o que se pretende dialogar no próximo tópico.

4.3 UNIVERSIDADE À DISTÂNCIA

O ensino superior não presencial, através de sistemas virtuais de aprendizagem, é uma demonstração de que as universidades se adaptam às novas realidades da sociedade.

As universidades mudaram seu sistema de trabalho em poucos dias devido ao isolamento social causado pela pandemia de covid-19. As universidades públicas estaduais do Paraná suspenderam suas aulas em 10 de março de 2020 e até dezembro de 2021 continuaram suas atividades de ensino através de ferramentas remotas.

¹¹³ A pesquisa corresponde a 42% do total e referência nove componentes: Total de Publicações (7%), total de citações (7%), citações por publicação (4%), publicações por docente (7%), citações por docente (7%), publicações em revistas nacionais (3%), recursos recebidos por instituição (3%), bolsistas CNPQ (2%) e teses (2%). Utiliza como bases de informação o *Web of Science*, SciELO, CNPQ e agências federais de fomento.

¹¹⁴ O ensino corresponde a 32% do total e verifica quatro componentes: opinião de docentes do ensino superior (20%), professores com doutorado e mestrado (4%), professores com dedicação integral e parcial (4%) e nota do ENADE (4%). Utiliza como bases de informação a pesquisa Datafolha, Enade e Censos do Ensino Superior.

¹¹⁵ A inovação corresponde a 4% do total e analisa dois componentes: patentes (2%) e parcerias com empresas (2%). Utiliza como bases de informação o *Web of Science* e o INPI.

¹¹⁶ O mercado corresponde a 18% do total e verifica um componente que considera a opinião dos empregadores sobre preferências de contratação, utilizando como base a pesquisa Datafolha.

¹¹⁷ A internacionalização corresponde a 4% do total e verifica dois componentes: citações internacionais por docente (2%) e publicações em coautoria internacional (2%). Utiliza como base o *Web of Science*.

A Educação Aberta e a Distância (EaD) como forma de ensino superior é ainda uma incógnita na procura pelo consenso dentro do estado contemporâneo. Seus reflexos ainda não puderam ser efetivamente verificados pela sociedade.

Educação a distância, como forma de educação formal, só se tornou possível no Brasil na última década, devido à legislação específica e à disponibilidade de novas ferramentas que proporcionaram sua desenvoltura.

A educação a distância no Brasil não é pura, é um sistema híbrido de educação à distância com atividades remotas e atividades presenciais, conforme estabelece o artigo 4º do Decreto 9.057/2017 (BRASIL, 2017). Ainda é um período de transição, no qual o ensino remoto ainda é o futuro, o ensino presencial o passado e o ensino híbrido o presente.

O ensino híbrido não é uma simples combinação de ensino presencial com o remoto. A abordagem e as metodologias diferenciadas nesta forma de educação são a diferença entre os sistemas.

Não há tempo e lugar para o ensino a distância, e ao mesmo tempo, o ensino a distância acontece a qualquer hora, em qualquer lugar. Os fundamentos do ensino a distância são a colaboração, a comparação, a composição, o diálogo e o pluralismo.

Os alunos se adaptam mais facilmente do que os professores ao ensino remoto, isto porque os alunos de hoje não são os alunos de dez ou vinte anos atrás. Os alunos de hoje nascem em uma nova etapa tecnológica, não têm relógios, nem canetas, nem livros, mas têm um celular com acesso à internet e conseguem informação instantânea, sem custo.

O livro é uma tecnologia usada a 10 séculos, a televisão é usada como tecnologia há 50 anos, hoje computadores e celulares são as ferramentas atuais, e amanhã, quem sabe, darão lugar a outros dispositivos mais interativos.

Essas novas tecnologias beneficiam os alunos que estão acostumados a passar horas do dia conectados à Internet, utilizando as ferramentas que utilizam para o lazer também para aprender.

Com o ensino a distância, o aprendizado se torna mais elástico, desenvolvendo mais capacidade para permitir que os acadêmicos construam sua formação. As interações entre professores e alunos e entre alunos e outros alunos fazem parte do aprendizado e não se limitam às paredes da sala de aula.

Os alunos podem ver artigos científicos, livros, decisões judiciais, patentes, notícias online, diretamente relacionadas com as ideias e conhecimentos dos professores.

O principal objetivo do ensino superior é preparar os indivíduos para uma vida melhor na sociedade contemporânea.

As experiências com o ensino remoto pelo mundo vieram para superar necessidades, como aconteceu em 1969, na *Open University* do Reino Unido (MAIA; MEIRELLES, 2002); em 1971, na *Fair Universidad* alemã e na década de 1980, ou ensino para formação de professores de Cuba, ancestrais mais aparentes de um ensino superior não presencial.

Os dois primeiros casos se tratavam, em sua origem, de cursos de repasse de conhecimentos sem valor de ensino superior propriamente ditos. Para serem equiparados a cursos superiores submetiam seus alunos a validar seus conhecimentos perante universidades públicas reconhecidas.

Os alunos que participam em cursos de EAD oferecidos por instituições privadas recebem um certificado da instituição ao completarem o curso com sucesso, ou podem propôr-se a exame numa instituição externa se, por exemplo, desejarem continuar os estudos no sistema de educação pública. (STEFFENS, 1998, tradução nossa)¹¹⁸

O sistema inglês dispunha que “a universidade ministra os seus cursos através da televisão, rádio, correspondência e cursos residenciais de curta duração”, o que se dizia ser a “última palavra a respeito da Universidade Aberta, que começou a funcionar em janeiro de 1971”. (PROTA, 1987, p. 123)

Eram repassados os materiais didáticos e as aulas eram realizadas geralmente de madrugada em algum canal de televisão aberta, o que “mostrou ao mundo uma proposta com um desenho complexo, a qual conseguiu [...] em períodos de recesso de outras universidades convencionais, produzir cursos acadêmicos de qualidade”. (LITWIN, 2001, p. 15)

No caso de Cuba, havia somente três universidades para formar professores o que gerava uma escassez de mestres e alto índice de analfabetismo na ilha. O governo não teve escolha a não ser disseminar o ensino superior pela forma não

¹¹⁸ “Teilnehmer an privaten Fernstudienkursen können entweder nach erfolgreichem Abschluß des Kurses ein Zertifikat des jeweiligen Instituts erlangen oder sie können sich zur Prüfung bei einer externen, staatliche kontrollierten Stelle anmelden (wenn sie zum Beispiele im öffentlichen Bildungswesen weiterstudieren wollen).” (STEFFENS, 1998)

presencial, contudo, síncrona, simultânea entre as universidades e as demais salas de aula.

No ano letivo 1976-1977 existia pelo menos uma instituição de ensino superior em dez das catorze províncias do país, com especial destaque para as universidades médicas e as universidades pedagógicas. Este é o período em que são criadas as unidades de ensino, para promover maior integração ensino, produção e pesquisa, e são criadas filiais e campi universitários.

No final de 1979, iniciou-se o ensino a distância, cujo único requisito para se matricular era ter concluído o 12º ano, ampliando ainda mais as fontes e os meios de acesso aos estudos universitários.

Na década de 1980, a rede de centros de ensino superior continuou a crescer e as matrículas universitárias atingiram 310.000 no ano letivo de 1986-1987. (GUTIÉRREZ *et al.*, 2006, p. 147, tradução nossa)¹¹⁹

Tratava-se da instalação de uma elaborada rede de conexões entre a universidade da capital e o restante das escolas das cidades interioranas. Pela manhã sediavam aulas de ensino primário e secundário e tarde tornava-se um campus avançado da universidade da capital, com aulas pela televisão e acompanhamentos com materiais didáticos e técnicos elaborados.

O Brasil viu algo semelhante também na década de 1980 como o Telecurso oferecido pela Fundação Roberto Marinho em parceria com a Fundação Padre Anchieta. Este exemplo é utilizado como parâmetro para entender como o sistema funcionava, porém, neste caso, não há certificação além de tratar de conteúdos de ensino fundamental e médio.

O ensino muda a cada dia, como novas tecnologias, novas terminologias, novas pedagogias e novos conhecimentos. Basicamente, o ensino à distância é uma forma de ensino mediada pela tecnologia que retira a presença dos professores da frente dos alunos, repaginando a educação bancária.¹²⁰

¹¹⁹ “En el curso 1976-1977 existía al menos una institución de educación superior en diez de las catorce provincias del país, con énfasis especial en las universidades médicas y universidades pedagógicas. Este es el período en que se crean las unidades docentes, para propiciar mayor integración de la docencia, la producción y la investigación y se crean filiales y sedes universitarias.

A finales de 1979 se inicia la educación a distancia, que tiene como único requisito para su matrícula tener el duodécimo grado vencido, con lo que se amplían más las fuentes y vías de acceso a los estudios universitarios.

En los años 80 continúa creciendo la red de centros de educación superior y la matrícula universitaria alcanza la cifra de 310 000 en el curso 1986-1987.” (GUTIÉRREZ *et al.*, 2006, p. 147)

¹²⁰ Para Paulo Freire “a concepção bancária distingue a ação do educador em dois momentos, o primeiro o educador em sua biblioteca adquire os conhecimentos, e no segundo em frente aos educandos narra o resultado de suas pesquisas, cabendo a estes apenas arquivar o que ouviram ou copiaram. Nesse caso não há conhecimento, os educandos não são chamados a conhecer, apenas memorizam mecanicamente, recebem de outro algo pronto. Assim, de forma vertical e antidialógica, a concepção bancária de ensino ‘educa’ para a passividade, para a acriticidade, e por isso é oposta à educação que pretenda educar para a autonomia.” (ZATTI, 2007, p. 40)

A atuação de professores e alunos assume novas formas no espaço digital e foi significativa em 2020 e 2021. Perante a emergência, todos os níveis de ensino a nível mundial implementaram o ensino a distância devido à situação provocada pela pandemia de covid-19.

Não se pode confundir a situação emergencial experimentada neste período com a educação à distância que existe há vários anos. Na primeira, não houve planejamento ou preparo, mas havia uma necessidade humana de se evitar o distanciamento educacional dos alunos diante do distanciamento geográfico provocado pela pandemia.

No caso da educação a distância, a vantagem que essa forma de ensino traz, é a possibilidade de realizar encontros em diferentes lugares e horários, com tecnologia e pedagogia próprias, diante de um design instrucional bem planejado, pensando em ambientes virtuais de aprendizagem que são incorporados à autonomia virtual do aluno na comunidade.

Em breve análise, o sistema experimentado em Cuba na década de 1980 parece estar mais próximo da pedagogia utilizada no ensino presencial do que a própria educação a distância. Nesse sentido, notamos que o ensino presencial pode ser feito de forma digital, simplesmente utilizando aulas síncronas, o que tem acontecido inclusive durante a pandemia, em que até controle de presença ocorria.

Na educação a distância, não faz sentido tentar imitar as estratégias de ensino utilizadas no ensino presencial. São situações que não podem ser confundidas.

O ensino superior passa por uma série de mudanças, mudanças tão rápidas que não foram previstas, mas que foram aceleradas pela pandemia, “considerando que o campus começa, cada vez mais, a ser concebido também como um ‘não-lugar’, projetando um futuro desenho institucional ainda sem uma definição muito clara”. (RISTOFF, 2006, p. 12)

O ensino superior presencial nunca mais será o mesmo. Ao experimentar uma nova forma de se realizar, transformou-se numa forma híbrida, entre o ensino digital e o presencial.

Acreditamos que a melhor opção para o ensino superior é esse hibridismo, dando aos alunos o melhor dos dois mundos.

O EaD se mostrou viável para o Brasil devido à necessidade de levar o ensino superior para os lugares mais distantes. Beneficiou um segmento da população que não pôde usufruir da educação oferecida apenas nos grandes centros e acomodou a

obrigação imposta pela política econômica mundial baseada nas “estratégias do Banco Mundial para a educação superior” que visa “a diversificação de modelos e incentivo às instituições de ensino não universitárias, bem como o ensino a distância, a ampliação das instituições privadas”. (ROSA, 2014, p. 244)

O ensino a distância (EaD) torna-se uma alternativa viável para o estado, que precisa de ferramentas que ofereçam a possibilidade de rápida expansão a baixo custo, pois as universidades também devem mudar.

Em 1996, a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) permitiu a criação no Brasil “de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino”. (BRASIL, 1996)

Tratava-se de uma resposta direta a necessidade de expansão e da “necessidade de interiorização do ensino, abrem espaço para uma demanda alternativa à modalidade presencial”. (MOROSINI, 2006, p. 249)

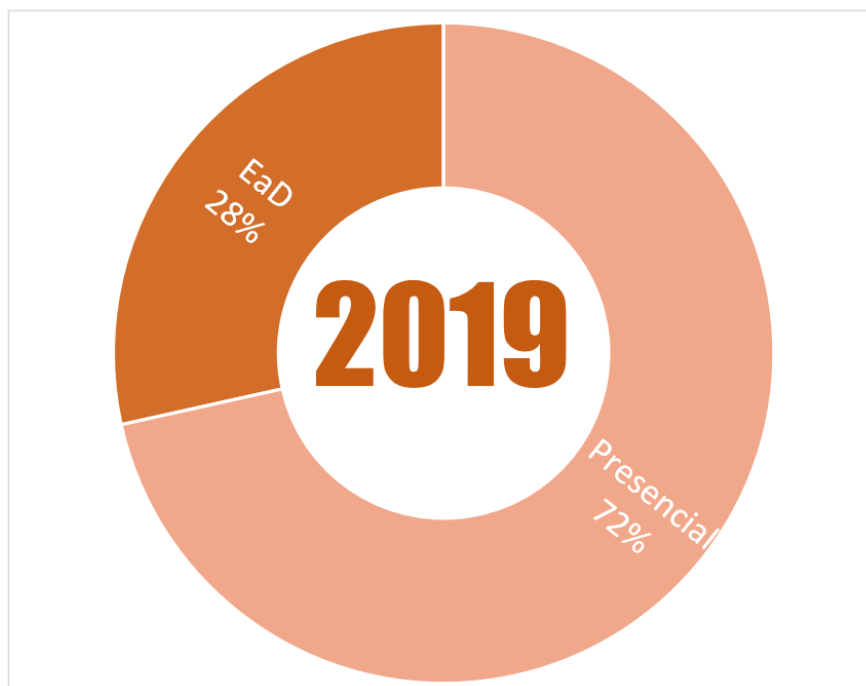
Nesse período, no entanto, a educação a distância só podia ser oferecida por universidades. Não era permitido às faculdades isoladas ou centros universitários, quase todas as instituições privadas de ensino superior do Brasil, trabalhar com essa modalidade de ensino.

A iniciativa privada se utilizou bem desta forma de ensino, por ser mais rentável economicamente e “em curto espaço de tempo, a educação a distância (EaD) passou de recurso marginal a menina dos olhos das políticas públicas e das ações empresariais”. (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 605)

Uma série de elementos, como o investimento maciço nas instituições privadas, mudanças legislativas e por se tratar de uma modalidade de ensino menos onerosa e com maior retorno para as instituições, culminaram a partir de 2005, no crescimento vertiginoso da educação à distância no Brasil e uma das principais propostas de massificação do ensino superior.

Em 2019, o EaD já era responsável por quase 1/3 do ensino superior brasileiro:

Gráfico 45 – Alunos matriculados por modalidade de ensino superior no Brasil em 2019



Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

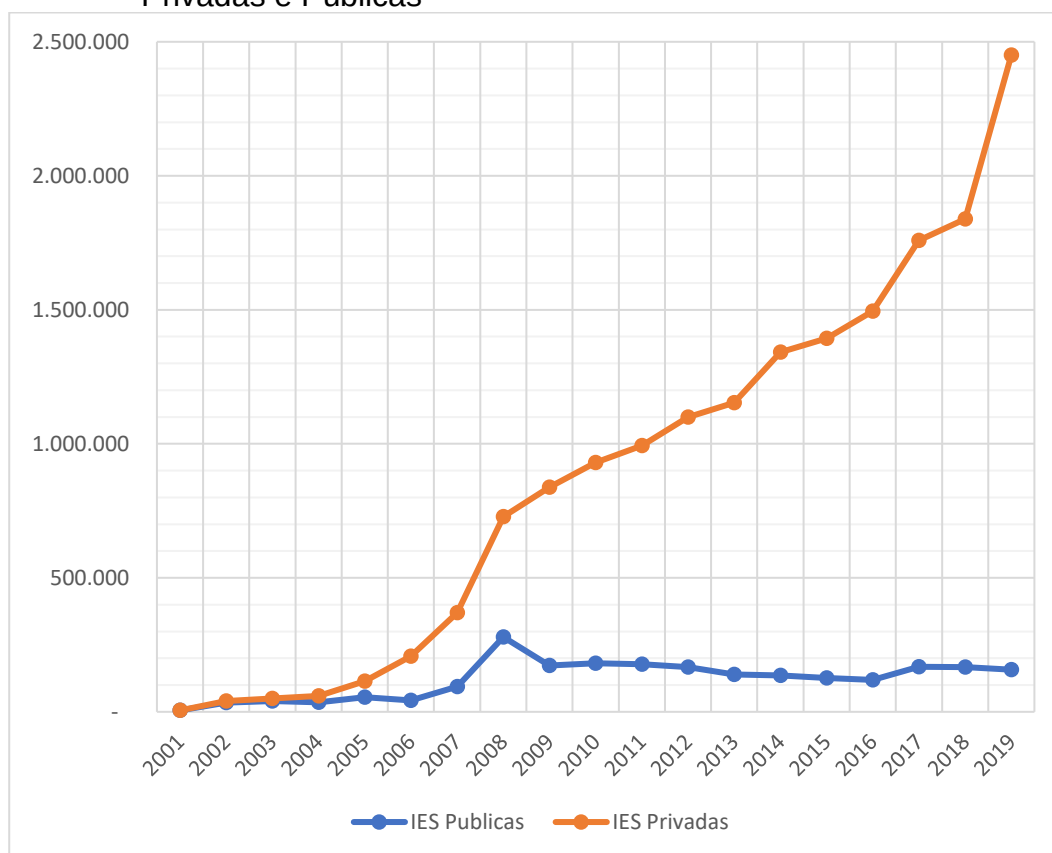
Entre 2018 e 2019 houve inclusive uma diminuição de 3,8% no número de matriculados no ensino presencial no Brasil.

Na década 2009-2019, enquanto o ensino presencial assinalou um aumento de 192%, o ensino privado consignou somente 20%.

O crescimento de matrículas em instituições públicas e privadas não tem sido igual. As instituições privadas brasileiras apostaram sem ressalvas no ensino à distância, enquanto as universidades públicas mantiveram basicamente inalteradas as ofertas desde 2009.

O gráfico abaixo mostra uma evolução do número de matriculados no ensino privado nas instituições privadas e nas instituições públicas brasileiras entre o período de 2001 e 2019:

Gráfico 46 – Matriculados no EaD nas últimas duas décadas em Instituições Privadas e Públicas



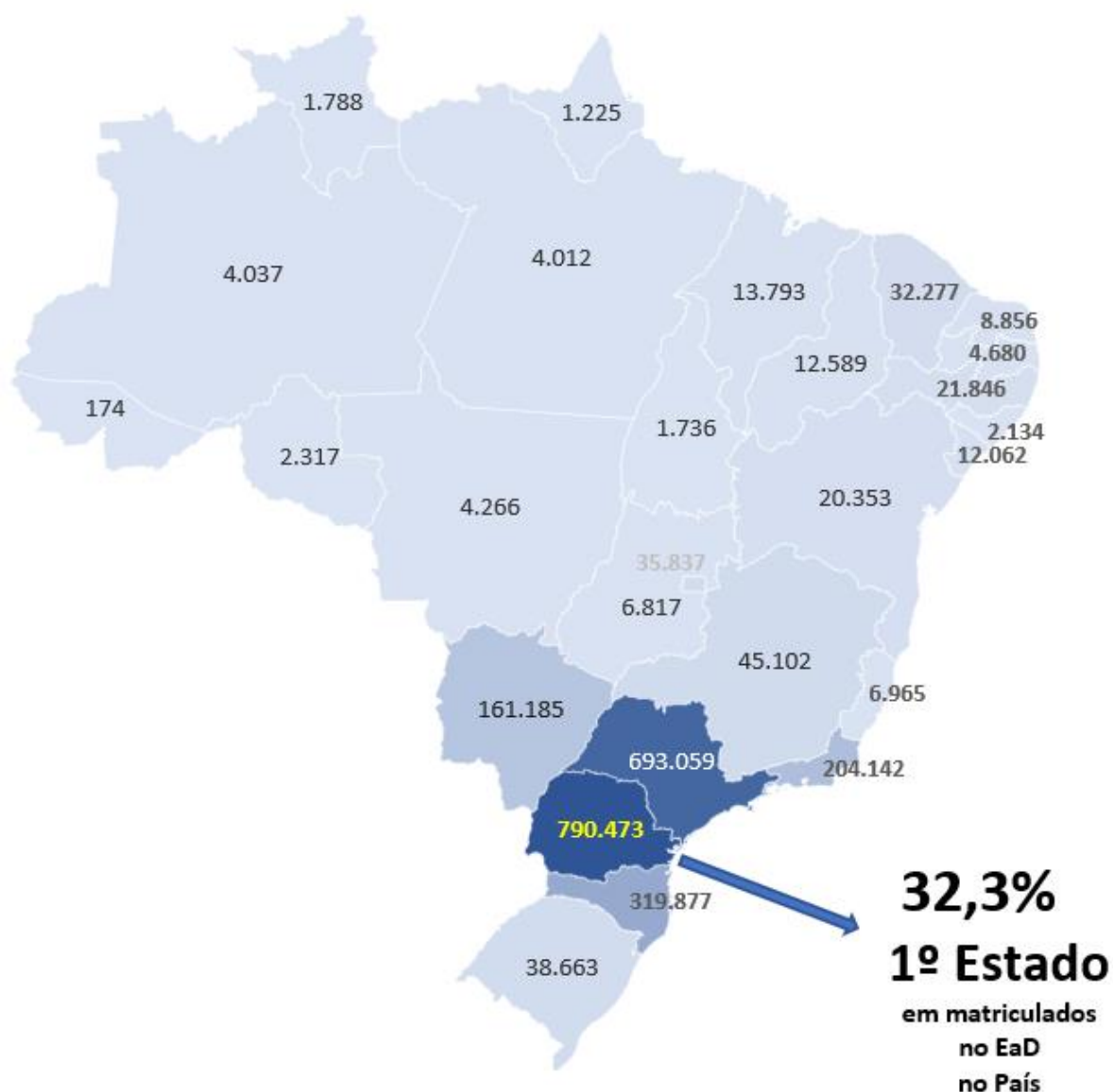
Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019)

Os jovens no Brasil entre 18 e 24 anos somam 23 milhões, o que equivale a 10,8% da população brasileira. Mesmo com este aumento significativo no número de matriculados no ensino superior brasileiro graças ao EaD, os jovens entre 18 e 24 anos em 2019 na universidade somavam somente 18%, o que equivaleria a 4.348.333 milhões.

Isto se deve principalmente porque o perfil do concluinte no ensino à distância é de 30 anos.

Na maioria, o ensino à distância é composto por acadêmicas que buscam a licenciatura.

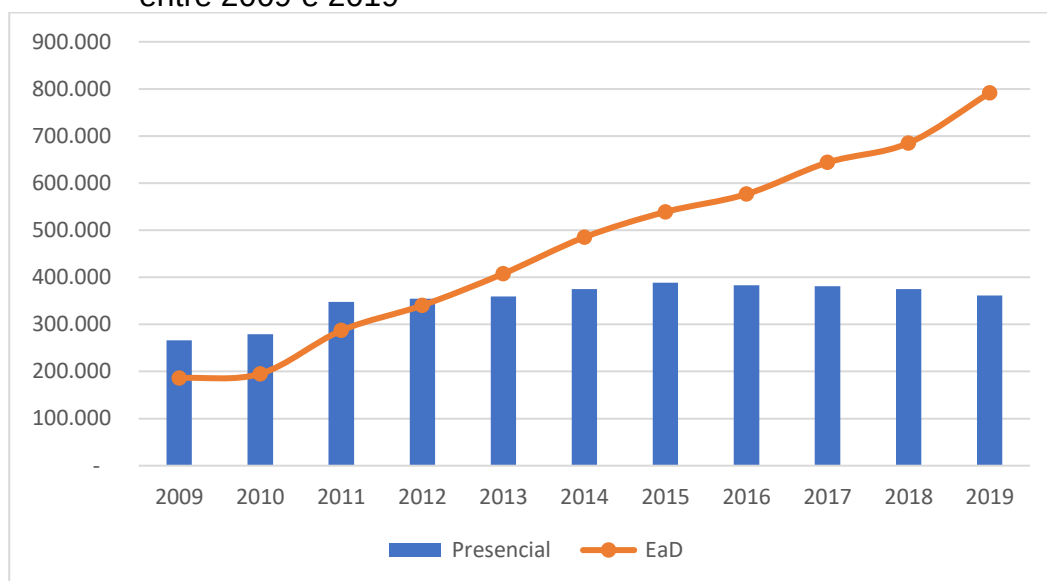
Neste cenário, o Paraná se destaca. É a unidade da Federação com o maior número de matriculados no ensino à distância do país, sendo responsável por 1/3 dos alunos matriculados no EaD brasileiro, conforme se verifica do gráfico abaixo:

Gráfico 47 – Distribuição de matriculados no EaD no Brasil em 2019

Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

O número de alunos matriculados no ensino superior no Paraná quase triplicou em dez anos. No entanto, observou-se que houve pouca mudança no número de alunos presenciais, diferentemente das matrículas de EAD, que passaram de menos de 200.000 em 2009 para mais de 800.000 em 2019.

Gráfico 48 – Aumento de matriculados no ensino superior no Paraná entre 2009 e 2019



Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

As sete universidades públicas estaduais do Paraná oferecem 318 cursos. Entre os 25 cursos com maior número de alunos matriculados no ano de 2019, os cursos que oferecem ensino à distância como Pedagogia, Administração, Educação Física, Ciências Contábeis e Gestão de Recursos Humanos, tiveram grande aumento na procura.

Pedagogia contabilizou 191.147 alunos, destes, somente 8% estavam no ensino presencial.

Em contraponto, os outros dois cursos que compunham as profissões imperiais no Brasil são unicamente presenciais. Direito é o curso com maior número de matriculados, são 48.673 alunos e Medicina, o 9º com 11.053.

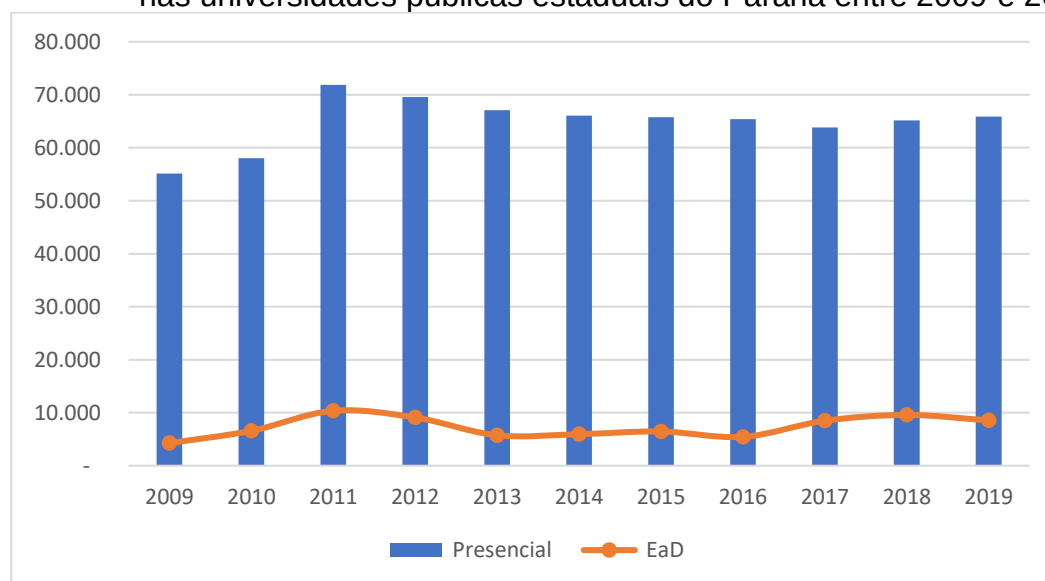
Tabela 12 – 25 cursos com maior número de matriculados no Paraná em 2019

Presencial		Ensino à Distância (EaD)		Presencial e EaD	
Curso	Presencial	Curso	Alunos	Curso	Total
1º DIREITO	48.673	1º PEDAGOGIA	175.935	1º PEDAGOGIA	191.147
2º ADMINISTRAÇÃO	24.127	2º ADMINISTRAÇÃO	85.146	2º ADMINISTRAÇÃO	109.273
3º ENGENHARIA CIVIL	16.439	3º EDUCAÇÃO FÍSICA	67.362	3º EDUCAÇÃO FÍSICA	78.760
4º CIÊNCIAS CONTÁBEIS	15.236	4º CIÊNCIAS CONTÁBEIS	55.780	4º CIÊNCIAS CONTÁBEIS	71.016
5º PEDAGOGIA	15.212	5º GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS	32.686	5º DIREITO	48.673
6º PSICOLOGIA	14.940	6º SERVIÇO SOCIAL	29.481	6º GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS	34.370
7º EDUCAÇÃO FÍSICA	11.398	7º PROCESSOS GERENCIAIS	22.700	7º SERVIÇO SOCIAL	31.443
8º AGRONOMIA	11.281	8º GESTÃO PÚBLICA	20.436	8º PROCESSOS GERENCIAIS	23.826
9º MEDICINA	11.053	9º LOGÍSTICA	17.496	9º ENGENHARIA CIVIL	20.986
10º ENFERMAGEM	10.205	10º ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	16.419	10º GESTÃO PÚBLICA	20.865
11º ARQUITETURA E URBANISMO	9.898	11º HISTÓRIA	15.955	11º ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	20.672
12º ENGENHARIA MECÂNICA	9.629	12º MATEMÁTICA	13.578	12º ENFERMAGEM	18.838
13º MEDICINA VETERINÁRIA	8.386	13º GESTÃO COMERCIAL	12.269	13º HISTÓRIA	18.761
14º ENGENHARIA ELÉTRICA	7.733	14º GESTÃO FINANCEIRA	11.331	14º LOGÍSTICA	18.596
15º FISIOTERAPIA	7.325	15º TEOLOGIA	10.443	15º MATEMÁTICA	16.628
16º ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	7.038	16º GEOGRAFIA	9.786	16º PSICOLOGIA	14.940
17º ODONTOLOGIA	6.451	17º GESTÃO AMBIENTAL	9.583	17º AGRONOMIA	14.732
18º FARMÁCIA	6.064	18º ENFERMAGEM	8.633	18º ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	14.280
19º CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	4.494	19º MARKETING	8.446	19º ENGENHARIA ELÉTRICA	13.412
20º NUTRIÇÃO	4.370	20º GESTÃO DA PRODUÇÃO INDUSTRIAL	7.969	20º GESTÃO COMERCIAL	13.138
21º ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	4.253	21º ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	7.242	21º GEOGRAFIA	12.147
22º CIÊNCIAS ECONÔMICAS	3.961	22º LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	6.316	22º ENGENHARIA MECÂNICA	11.954
23º ENGENHARIA QUÍMICA	3.689	23º ENGENHARIA ELÉTRICA	5.679	23º GESTÃO FINANCEIRA	11.765
24º BIOMEDICINA	3.599	24º NUTRIÇÃO	5.374	24º TEOLOGIA	11.597
25º QUÍMICA	3.529	25º GESTÃO DE SERVIÇOS JURÍDICOS E NOTARIAIS	5.264	25º MEDICINA	11.053

Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

Os grandes números do EaD no Paraná são atribuídos praticamente às instituições privadas, pois as universidades públicas estaduais do Paraná, ao contrário, não seguiram esta tendência, e em uma década, praticamente mantiveram o número de matriculados no ensino remoto.

Gráfico 49 – Proporção de matriculados no ensino à distância e presencial nas universidades públicas estaduais do Paraná entre 2009 e 2019



Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

A Universidade Estadual de Ponta Grossa é a universidade pública estadual que mais teve alunos no ensino à distância, modalidade de ensino praticamente inexistente na UEL e totalmente inexistente na UNESPAR.

Tabela 13 – Alunos matriculados do ensino à distância nas sete universidades públicas estaduais do Paraná em 2019

	UEPG	UEM	UNICENTRO	UNIOESTE	UEL	UENP	UNESPAR	Federal	Municipal	Privada	Total
2009	2.880	1.066	322	-	-	-	-	6.407	-	175.368	186.043
2010	3.397	3.403	466	-	-	-	-	12.793	-	230.330	250.389
2011	6.371	2.804	1.191	-	-	-	-	12.843	-	263.815	287.024
2012	5.070	3.043	980	-	-	-	-	6.617	-	324.580	340.290
2013	2.993	2.083	667	-	-	-	-	1.237	-	400.841	407.821
2014	1.908	3.339	568	-	136	-	-	575	-	478.525	485.051
2015	1.810	3.691	823	-	136	-	-	301	-	532.077	538.838
2016	1.000	3.250	1.195	-	-	-	-	319	-	570.881	576.645
2017	2.903	2.674	1.443	1.157	311	-	-	478	-	634.852	643.818
2018	2.804	2.994	2.740	710	132	202	-	652	-	674.869	685.103
2019	1.760	2.476	1.981	2.039	98	206	-	620	-	781.293	790.473
Total	32.896	30.823	12.376	3.906	813	408	-	42.842	-	5.067.431	5.191.495

Fonte: O autor, compilado de (INEP, 2019)

A falta de investimento no aumento de disponibilidade de cursos de ensino superior na modalidade à distância no Paraná é explicado, principalmente, pela interiorização das universidades públicas estaduais ao longo do século XX.

O Paraná é o estado brasileiro com o maior número de universidades públicas estaduais, abrangendo a maior parte do território diante de suas localizações.

A barreira geográfica encontrada em outros estados, não é a mesma no Paraná e os cursos oferecidos nestas instituições, são cursos que necessitam uma maior intervenção em estudos práticos laboratoriais.

O ensino superior no estado deve ser reformulado para se adequar as novas realidades do mercado, sem abandonar metodologias clássicas que favorecem o crescimento humanístico do acadêmico.

O ensino à distância é uma excelente ferramenta para auxiliar na construção das habilidades e competências dos alunos, contudo, o abandono total das abordagens e metodologias presenciais não pode ser compatibilizado com uma formação social que integre o acadêmico.

O ensino à distância é necessário e serve mais com um meio para diminuir falhas, como a falta de vagas no ensino superior, do que efetivamente para construir uma sociedade integrada, coesa.

Pelo conceito estabelecido para formação universitária em bacharel, licenciado e tecnólogo, não há como concordar que os dois primeiros, sejam em qual área de atuação forem destinados, sejam realizados à distância.

Quanto aos curso de tecnólogos, nem todos admitem a instrução remota, devendo ser trabalhados obrigatoriamente presencialmente. Alguns destes, diante da opinião de especialistas em suas áreas, até poderiam se submeter ao sistema não presencial, principalmente diante de sua curta duração, desde que verificados com muita cautela.

Dos 25 cursos com o maior número de alunos no ensino superior no Paraná, 6 são de licenciatura e 6 são de bacharelado, os outros 13 são de tecnólogos.

Ao que parece, ocorreu um subdimensionamento dos valores humanísticos, sociológicos e formadores de opinião crítica, o que leva o ensino superior a uma irremediável perda de foco em suas funções primordiais.

O aumento substancial de alunos matriculados proporcionam uma massificação do ensino superior, mas não contribuem com uma democratização efetiva. Entregar milhares de diplomas sem conhecimentos efetivos tornam estes alunos ainda mais excluídos.

O ranqueamento de cursos realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem desqualificado totalmente vários cursos de Pedagogia à distância (G1, 2022), contudo, estas desqualificações demoram a surtir efeito.

O Estado tenta resolver o problema posteriormente ao curso favorecendo cursos de aperfeiçoamento. Pratica-se uma lógica de mercado inversa ao repassar à iniciativa privada o lucro do fornecimento do ensino à distância e depois onerando os cofres públicos com alternativas em cursos de formação.

Esse resultado de avaliações se deve por falências de cunho técnico, fiscalizatório e de interação.

Não existem ainda ferramentas disponíveis que repassem a completude que o ensino superior exige. A teoria não se coaduna com a simples leitura de um texto, em assistir um vídeo ou praticar uma atividade interativa minimamente exigente.

O Estado não se preparou efetivamente para desenvolver uma atividade fiscalizatória que venha a proporcionar uma real qualificação do ensino remoto, “em que é necessário velar para que todos os produtos educativos correspondam a exigências precisas de qualidade”. (DELORS, 1998, p. 67)

Não bastam legislações esparsas, aplicação de provas objetivas ou até mesmo visitas de fiscalização em centros de ensino. É necessária uma intervenção direta e imediata naqueles cursos insuficientes, bem como uma valorização no reconhecimento de instituições sérias.

O ensino à distância não fornece interação social, o aluno não conversa com o professor, ele assiste um ator que, na maioria das vezes, não atua a contento. O vídeo pré-gravado é estanque e não permite discussão. A universidade se faz pela crítica e da crítica.

Há também o problema de excesso de carga de trabalho destinado ao aluno. Admite-se que no ensino remoto, o aluno é responsável por mais da

metade do sucesso no desenvolvimento dos resultados. Para que seja efetivo, o ensino à distância deveria aumentar o rendimento do aprendizado sem, que com isso, sufoque o aluno.

O conhecimento produzido na universidade traz ao acadêmico a certeza de sua aplicação no mundo real, sem incertezas, sem transformar seu futuro local de trabalho em um laboratório de testes e seus alunos, pacientes ou clientes em cobaias.

A informação é colocada sob os holofotes do método científico para ser validada e verificada. Por isto, o excesso de carga de trabalho destinado aos alunos no ensino superior à distância é prejudicial, pois “o excesso e a falta de informações se combinam pelos efeitos negativos que produzem”. (TOMASQUIM; BONELA; COTIA, 2021, p. 5)

O ensino remoto é necessário, indispensável e faz parte da nova universidade, contudo, da maneira como está sendo utilizado está sendo prejudicial a comunidade acadêmica.

Exemplo disto são os últimos dois anos de 2020 e 2021, em que o mundo inteiro atuou de forma remota diante da pandemia de covid-19. Os resultados na aprendizagem foram desastrosos.

Entendemos que falta maturidade para o ensino remoto neste momento, que com o tempo e a especialização tornar-se-á uma ferramenta maravilhosa para o ensino superior.

Este elementos fornecem as condições necessárias para se analisar a universidade como uma instituição social que faz parte de um organismo social, o Estado.

A universidade passa por uma crise contemporânea em vários aspectos, que fundamentam mudanças. Um ensaio sobre esta crise será abordada a seguir.

4.4 A CRISE CONTEMPORÂNEA DA UNIVERSIDADE

Enuncia-se que a universidade brasileira perpassa por três crises: de modelo, financeira e elitista. Estas crises estão diretamente ligadas à sua função dentro do Estado orgânico como instituição funcional, sua importância e seu enfraquecimento diante das novas necessidades sociais.

O próprio funcionamento da universidade pode ser um entrave à sua existência.

O professor italiano Nucci Ordine (2017, p. 15) inicia todos os anos sua aula inaugural na Universidade de Calábria perguntando aos alunos:

- O que veio fazer nesta Universidade?
- Qual é o vosso objectivo ao assistir a estas aulas?

Como professor de ensino superior, em uma universidade pública estadual do Paraná, perguntei a vários concluintes do ensino médio, por que almejavam entrar na universidade? Por que se dedicavam tanto a uma rotina de estudos preparatórios para o vestibular, renunciando a seu lazer e de sua vida social. Perguntei também a acadêmicos que já ingressaram em universidades públicas estaduais no Paraná, o que pretendiam com o ensino superior?

Não foram obtidas respostas satisfatórias. Até poderiam saber as respostas, mas não tinham confiança se era aquilo mesmo que pretendiam.

Estas questões são de suma importância para se entender a real razão de existência da universidade contemporânea. Trata-se de uma crise de identidade institucional em que se pergunta a verdadeira função da universidade nesta sociedade.

As incertezas que já estavam presentes na sociedade brasileira e na sociedade mundial sobre o ensino superior, foram agravadas pela pandemia de covid-19. Os jovens têm dúvidas sobre seu futuro, sobre o que pretendem, o que querem e como vão realizar seus sonhos, outros, nem sonhos têm. Onde a universidade entra no futuro deles?

Conforme se conferiu em uma pesquisa realizada pelo Museu do Amanhã no Rio de Janeiro, que discutia os efeitos da pandemia de covid-19, os jovens posicionam-se que “sobre o futuro de uma forma geral ao todo, 66% dos participantes se sentem incertos com relação ao futuro, sendo que 37% sentem muita incerteza e 29% alguma incerteza”. (TOMASQUIM; BONELA; COTIA, 2021, p. 5)

A confiança é o ponto principal a se estabelecer sobre o conhecimento. Por este motivo as universidades são os templos do conhecimento e as informações lá passadas são, por consequência, confiáveis.

Outro ponto relevante desta pesquisa é que somente 48% dos participantes retrataram que a origem de suas informações sobre a pandemia eram confiáveis, vindo de “comunicadores digitais especializados em saúde ou ciência”. (TOMASQUIM; BONELA; COTIA, 2021, p. 5)

As universidades trabalham a ciência, conhecimento produzido, testado e revisado. A disposição do conhecimento é sob medida, nem pouco, nem muito, o necessário.

- Alguns chegaram a balbuciar que seria para ficarem mais sábios.

Esta primeira alternativa seria uma explicação para a crise de modelo enfrentada pelas universidades.

De fato, a universidade por muito tempo foi calcada na exposição da sabedoria. Os mestres explanavam seus entendimentos livres, criavam sua própria forma de ensinar e do que ensinar. Tratava-se de uma filosofia de inspiração, onde os alunos almejavam a sabedoria do mestre de acordo com os ensinamentos dos dogmas que lhes era ditado.

A sabedoria se traduz na decisão mais acertada para o problema posto. Não se pode buscar a sabedoria, por si só, na universidade, pois ela é um conjunto de atributos pessoais do indivíduo, na construção de seu ser social diante das adversidades que a vida lhe impõe.

A sabedoria seria também sinônimo de sucesso. A busca dos povos sempre foi pelo indivíduo mais sábio, aquele que pudesse conduzir as melhores escolhas para o seu grupo, para o seu povo. Dentro do grupo social alguns indivíduos se sobressaem por terem maior versatilidade na tomada de decisões. Indivíduos que possuíam maior conhecimento sobre as coisas, singulares ou conjunturais, que associavam reflexos de sua decisão numa maneira mais versátil de ver o problema.

Na contemporaneidade também se buscam esses sábios, os *experts*. No momento que ocorre a dúvida buscam-se os professores, os religiosos, os políticos, os médicos, os advogados. A universidade auxilia na construção intelectual do indivíduo, sendo a sabedoria o uso sustentável destes e outros ensinamentos.

O alinhamento do indivíduo com a sabedoria se dá pela exteriorização de sua educação, seja ela formal ou informal. A formação em cursos superiores e a

certificação do conhecimento, aliados ao conhecimento de mundo, experiências de vida, viagens, a instrução recebida pelos seus mestres de profissão, tudo é levado em conta na construção do seu perfil.

A universidade é nova forma encontrada pela sociedade para reproduzir cultura, reproduzir sabedoria, para aplicação prática coerente da utilização do que se aprendeu.

Uma casa provida de bons livros, de bons laboratorios, com bons programas de ensino, bons mestres, bom ar, boa mobilia e boa luz, ó, quando muito uma fabrica de sciencia.

Para que se transforme num instituto de educação é preciso que n'elle se imponha á mocidade, por meio da mais rigorosa disciplina o sentimento da solidariedade social, o espirito de esforço e de sacrificio na subordinação ao dever, a regularidade, a exactidão, a firmeza do porte, de accordo com a firmeza do character, em todos os actos da vida. Só assim se formam cidadãos, o que é uma coisa differente de formar bacharéis. (VERÍSSIMO, 1890, p. 3-4)

Tal como os sábios de antigamente utilizavam de seus conhecimentos de vida para resolver problemas de seu grupo social com alternativas viáveis, também os professores, médicos, advogados, engenheiros utilizam seu conhecimento para auxiliar a sociedade, ocupando um lugar de prestígio na condução das respostas.

Então, a resposta seria sim, a universidade proporciona sabedoria, mas não só isto.

- Outros que a universidade proporcionará ao acadêmico uma vida social?

Quem sabe este seja um dos pontos de maior inflexão dentro do ensino superior. Enquanto no ensino médio a um acúmulo de repasse de conhecimento sem as vezes se saber a real razão, no ensino superior o grupo irá auxiliar na discussão do problema.

Cria-se dentro dos muros da universidade uma verdadeira rede de conhecimento com pessoas das mais variadas ideologias, raças, culturas, modos de vida e objetivos. Denomina-se de *networking* este emaranhado de ligações que o ensino superior proporciona.

Este grupo de trabalho que auxilia na conceituação de universidade é certamente uma das maiores dificuldades em se atribuir validade ao ensino à distância, principalmente pelo isolamento dos alunos e dos professores. Não há grupos, entregas, trocas, simplesmente conhecimento solidificado sendo repassado.

Um único material de leitura pode gerar inúmeras interpretações, muito mais ainda uma tradução de uma obra estrangeira. A tradução no meio acadêmico é antes

de tudo uma opinião pessoal do tradutor, que deixa suas marcas, sua visão sobre aquele determinado material. Com a interpretação cria-se conhecimento.

A relação nos grupos de pesquisa, de estudo, nos projetos de pesquisa e extensão, na simples orientação de pesquisa entre o professor e o mestrando ou doutorando, criam-se perspectivas sobre o objeto pesquisado.

Nenhuma pesquisa é igual a outra, nenhuma interpretação é igual a outra, “aos poucos o foco se desloca da interpretação de um acervo consagrado de textos para a observação da natureza” (CASTILHO, 2008, p. 10), por isto há tanta inflexão na construção do conhecimento.

Uma universidade é uma comunidade de trabalho e nunca um agregado de grupos, é uma comunidade única. A produtividade não pode ser utilizada como indexação para escalonar um ou outro pesquisador.

Este conceito de unicidade assemelha-se a revolução enciclopédica do século XVIII em que “*una encyclopedia in qua nihil sit non e communi radice ortum*” ou a ciência é una, pois o mundo é uno. (FILLOUX, 2010, p. 99)

Na revolução enciclopédica a universidade era sinônimo de ciência e por isto, o problema seria definir sua extensão e a integração de suas partes para se buscar uma renovação e atualização da enciclopédia ou da ciência ou da universidade.

A definição de vida social buscada pelos jovens em idade acadêmica, às vezes, é interpretada de forma um pouco divergente do que é pregado pelas instituições. Busca-se com as interações sociais uma erudição baseada na troca de conhecimentos científicos. A criação do *networking* também se dá fora dos muros da universidade, nos arredores sociais, nas confraternizações e nos encontros sociais de lazer.

Então, a universidade também proporciona vida social.

- Alguns ainda discorreram sobre a formação acadêmica e erudição.

Ao se dispor de enfrentar uma formação humanística e funcional, o acadêmico se entrega a uma realidade quase alheia à vida individual.

A formação acadêmica é muito das vezes solitária e bastante exigente. A erudição exige além da busca pelo conhecimento, também inteligência, curiosidade e astúcia, mas gera um distanciamento da sociedade.

A imagem mais familiar da universidade é a torre de marfim, símbolo do santuário no qual o erudito silenciosamente persegue seu ofício livresco. O erudito é um homem de cultura, o Gelehrte, o leitor de línguas clássicas e modernas, que laboriosamente domina a literatura da grande tradição

humanística juntamente com os comentários que seus predecessores fizeram sobre ela e leva, então, a tradição um passo à frente com sua contribuição original. A vida dos intelectuais se mantém afastada das questões imediatas da ordem social. Quieta, contemplativa, freqüentemente celibatária, ela é avivada por disputas livrescas de notável virulência em que uma nota de rodapé pode ferir tão profundamente como uma espada e uma resenha pode esmagar com força fatal. Os eruditos verdadeiramente grandes são homens de enorme estatura no mundo universitário.

Por menos atraentes que possam ser em sua aparência e em sua fala, uma aura os circunda como a que desce sobre o ganhador de um Prêmio Nobel. (WOLFF, 1993, p. 29)

A pesquisa como forma de desvendar as respostas dos questionamentos da sociedade e da natureza movimenta a vontade do acadêmico por seguir adiante, tornando viciante a busca pelo conhecimento.

Aqui se desvenda a crise financeira calcada no enfraquecimento da universidade.

A erudição que enraizou as cátedras e sua conseqüente extinção na década de 1970, foi deflagrada por uma crise política de enfraquecimento das universidades.

Conhecimento é poder, como afirmava Francis Bacon, e a sabedoria sempre foi vista como um perigo ao consenso da sociedade. Trata-se de um problema antigo em que a dominação por determinados grupos deve combater as críticas para se manter no poder. Inclusive, o Livro bíblico dos Provérbios cita que “o homem sábio é poderoso, e quem tem conhecimento aumenta a sua força (24:5)” e que “quem obtém sabedoria ama-se a si mesmo; quem acalenta o entendimento prospera” (19:8).

Historicamente, os catedráticos eram tidos como autoridades políticas e sua extinção tirou as universidades das discussões políticas. A importância das universidades perante o Estado diminuiu, colocando-as na tangente das decisões orçamentárias e comprometendo boa parte de seu orçamento.

Por estes motivos, inúmeras vantagens que a carreira acadêmica proporcionaria já não existem mais. É o caso das licenças especiais, conhecida como licença-prêmio, que forneciam ao professor um alento para se reestruturar psicologicamente. Também é o caso do achatamento de salários com as perdas inflacionárias durante anos.

A formação acadêmica é uma estrada de conquistas na busca do conhecimento que retribui satisfação pessoal e destinação a objetivos de caráter altruísta.

Então, a universidade é muito valiosa na progressão desta busca pela erudição.

- A grande maioria discursou sobre a formação profissional.

Esta é a grande objetivação dada pelo Estado e fomentada pelas políticas neoliberais, incentivadas pelo Banco Mundial. Busca-se entender que a universidade é uma fábrica de profissões. O Brasil conta hoje com 1.246 cursos diferentes somente na graduação.

Esta perspectiva gera uma séria crise de modelo institucional para a universidade. Desde a colonização, Portugal queria somente explorar as terras tupiniquins. A Inconfidência Mineira, no final do século XVIII, visava a instalação de uma indústria brasileira e de uma universidade, e por isso Portugal, por sua vez, barrou todas as formas de institucionalização de um corpo pensante, o que levou a criação de cursos superiores com finalidades específicas de criação de mão de obra especializada.

Aliado aos pensamentos utilitaristas franceses e aos princípios desenvolvimentistas neoliberais, a universidade brasileira conta com um perfil bastante específico de fábrica de profissões.

Em cada etapa, os mesmos passos foram dados: em primeiro lugar, afirma-se que a atividade baseia-se num conjunto de conhecimentos e técnicas que podem ser formulados em princípios e ensinados em sala de aula; conclui-se, então, naturalmente, que um profissional competente pode ensinar a atividade a outros e julgar se o aluno a dominou; segue-se daí que escolas profissionais deveriam ser criadas, exigências de admissão fixadas, diplomas concedidos e comissões oficiais de credenciamento indicadas, de modo que somente aqueles qualificados a praticar a profissão estarão legalmente autorizados a fazê-lo. Em alguns casos, o nível mais alto de profissionalização é alcançado e os profissionais reservam-se o direito de julgar quais fins seus clientes deveriam almejar, bem como quais meios deveriam empregar. (WOLFF, 1993, p. 37)

Robert Paul Wolff informa que houve um acidente histórico para que hoje “muitas das ‘profissões’ mais recentemente estabelecidas são meros empregos dando-se ares de grande importância” (1993, p. 38), tirando a verdadeira relevância da universidade como centro de conhecimento crítico e de que “a inclusão de escolas e programas profissionais na universidade afeta e eventualmente destrói a unidade da comunidade acadêmica” (1993, p. 39).

Não se trata de menosprezar as faculdades profissionais, mas a de entender que seriam mais bem aproveitadas em centros específicos de profissionalização, tal como os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

O ingresso em uma universidade pública estadual no Paraná se dá principalmente pelo concurso vestibular de provas de conhecimento, expressão máxima da meritocracia.

Esta se trata de uma crise elitista, pois a meritocracia é alimentada pelo elitismo.

Ao se analisar que maior parte dos acadêmicos ingressa buscando uma profissionalização e saem da universidade em busca do primeiro emprego, isto torna novamente a universidade elitista.

A grande parte dos alunos do ensino superior brasileiro são de classe média. Mesmo as universidades públicas estaduais do Paraná contabilizando mais da metade de seus alunos provenientes de escolas públicas, não significa que estes alunos sejam menos favorecidos economicamente.

A condição social já é um elemento filtrante que sequer possibilita ao aluno concluir o ensino médio, muito menos tentar ingressar numa universidade.

Estas três crises que passa a universidade contemporânea, não são somente identificáveis no Brasil e muito menos somente no Paraná. Também não são tão atuais.

O segundo capítulo desta tese repassou as políticas educacionais que permearam o ensino superior no último século. Nesta análise é bastante evidente que cada universidade viveu o tempo de sua sociedade.

Cada um dos momentos históricos trouxe preocupações pontuais e algumas das situações são alvo de inquietações em vários períodos.

[...] dentre os preceitos mais proeminentes no campo das políticas de Educação Superior no Brasil, nas últimas décadas, constam: a autonomia universitária, a expansão do acesso, a qualidade do ensino, as relações público-privado; a defesa da universidade pública e gratuita, a gestão democrática das instituições, a privatização e diversificação do sistema, as relações entre Educação Superior, Educação Básica, mercado de trabalho, desenvolvimento econômico-social e ciência, Tecnologia & Inovação. (MOROSINI, 2006, p. 166)

Outro fator importante que o segundo capítulo desta tese demonstrou é que a universidade se adaptou as necessidades da sociedade daquela época, dando condições para superar a crise instalada a cada momento.

O Paraná, diante das peculiaridades de suas universidades como a interiorização, a presença nas regiões mais populosas do estado, com o segundo maior número de matriculados, a maior comunidade de ensino à distância e institucionalização de medidas de ingresso que permitam a democratização do ensino superior, dão alento a superação destas crises.

A universidade tem que olhar para o futuro, pois esta é sua dinâmica.

4.5 A UNIVERSIDADE DO FUTURO

O futuro mudará a sociedade, e as universidades têm a responsabilidade de acompanhar essas mudanças e se adaptar às necessidades da sociedade. Os campi universitários não têm mais muros e as salas de aula não têm mais paredes.

Se a função de uma universidade é criar um meio de discussão para o avanço da ciência e da própria sociedade, então a universidade deve lidar com novas abordagens, metodologias, filosofias, teorias, ideologias e políticas.

Quando os alunos não estiverem mais usando cadernos e livros, as faculdades terão que se aproximar, levar o conhecimento científico aos alunos por meio de celulares ou computadores, ou qualquer outro meio. A universidade deve ser fruto da sua época, deve ser renovada, deve ser continuamente atualizada.

Se o objetivo de uma universidade é preparar tecnicamente um indivíduo profissionalmente, então os cursos ministrados na universidade devem ser atuais. Mais do que isto, as profissões não são mais rígidas, a preparação acadêmica deve proporcionar a possibilidade de autorrealização que eles utilizam continuamente ao longo de suas vidas. Tem que oferecer uma reinvenção ao aluno.

Ao longo da história da sociedade, a coisa mais cobiçada sempre foi a informação e as universidades costumavam ser os polos de informação.

Os livros não estavam tão prontamente disponíveis quanto hoje, pois poucos eram alfabetizados, permitindo que nobres e clérigos interpretassem as escrituras como lhes aprouvesse.

Também não havia exemplares suficientes, sendo reproduzidos manualmente, um a um, ficando a cargo da Igreja Católica o título de Guardiã das Escrituras nos templos e mosteiros para evitar seu extravio.

O livro guarda muito sobre ciência, pois as notas de aula eram repassadas aos alunos pelos mestres.

Se a universidade tivesse unicamente como função a informação, já teria sido derrotada pelo livro há muito tempo.

A Bíblia foi traduzida na baixa Idade Média, contudo, não haviam meios hábeis para sua divulgação. Somente com a Imprensa de Gutenberg, em 1455, a Bíblia foi impressa pela primeira vez, não necessitando mais ser reproduzida a pena, linha por linha, página por página, tornando seu conteúdo facilmente acessível.

Mesmo assim, os altos custos de produção tornaram a disseminação do conhecimento uma realidade distante até o século XX.

Durante as guerras tudo acontecia pelas mãos dos mensageiros, que carregavam as ordens e estratégias das tropas por grandes distâncias.

O rádio, a televisão e a Internet trouxeram uma nova face à informação.

Um século ou dois atrás, as pessoas eram valorizadas pelo conhecimento que adquiriam no caminho da vida, e os eruditos eram elogiados pelas informações que obtinham através da investigação e da leitura. Hoje, as crianças recebem informações instantâneas sobre qualquer assunto por meio de redes sociais, vídeos 3D ou aplicativos interativos.

Todos que vivenciaram a chegada da Internet no Brasil entre 1995 e 2000 lembram do alto custo e da falta de conteúdo dessa ferramenta incrível. Os mecanismos de busca nem existiam, e era necessário comprar uma revista para obter um endereço de site, como se fosse um número de telefone.

Em pouco mais de duas décadas, a Internet trouxe informações sobre tudo para o mundo, sem perda de tempo e sem custos. Qualquer dúvida é só pesquisar no buscador, o leitor nem vai pedir o endereço de origem.

Os trabalhadores do campo estão acostumados a conhecer as unidades de medida em que trabalham: litros, braças, hectares e alqueires. Só de olhar, sua experiência lhe permite "saber" quantas sementes usará para plantar aquela superfície. A prática permite decidir sobre a compra de sementes e de outros insumos.

Com os conhecimentos universitários, drones mapeiam a área a ser plantada, engenheiros agrônomos retiram amostras do solo e indicam a correção química necessária, aconselhando sementes oriundas de cultivares devidamente adaptadas para o clima e pragas daquela região. Tudo isso resultou em um aumento maciço de mais de dez vezes na produção de alimentos.

A internet aumentou a versatilidade e eficiência, proporcionando tomadas de decisão baseadas em informação.

Nem assim, as crianças tornam-se mais sábias e capazes de renunciar a toda instrução educacional formal. O excesso de informação produz alienação. Criou-se, contudo, a possibilidade de se tomar uma decisão com mais facilidade, em razão da rapidez da aquisição da informação, que é selecionada, filtrada e específica.

Em segundos, com uma breve consulta a um buscador, pode-se conhecer o melhor tratamento para os sintomas da doença. Entretanto, não há conhecimento

científico suficiente para dispensar a erudição de um médico com base no seu conhecimento científico.

Pode-se até encontrar leis ou precedentes para a solução de um problema pessoal, mas, para dar efetiva aplicabilidade jurídica nas searas forenses só o advogado formado em uma faculdade obterá êxito na real situação e discussão perante o magistrado.

Se a função de uma universidade é fornecer informação, for trazer a informação, esta é uma instituição destinada a ruína, pois se tornou obsoleta, desatualizada.

O mundo da informação instantânea tirou das universidades a tarefa de ser uma simples transmissora de conteúdos e informações que já estão disponíveis gratuitamente na Internet.

Em maio de 2020, Elon Musk, o homem mais rico do mundo na época, comentou em uma conferência que “você não precisa da faculdade para aprender coisas, tudo está disponível basicamente de graça” e ainda concluiu que “eu acho que a universidade é para se divertir e para provar que você sabe executar suas tarefas” e que um dos valores do ensino superior “é testar a capacidade das pessoas para se dedicar a tarefas difíceis ´especificamente a lição de casa chata””. (GRANATO, 2020)

Sobre a contratação de profissionais em suas empresas, disse que não exigia um diploma universitário em seus currículos, mas precisava de habilidades excepcionais, extraordinárias. Cursar uma faculdade não seria excepcional para ele.

O recrutamento da Tesla não tem nada que diga que a universidade é um requisito. Pois isso é absurdo. Porém há um requisito pedindo a evidência de uma habilidade excepcional. Se você quer fazer algo excepcional, você precisa ter a evidência de uma habilidade excepcional. E eu não considero ir à faculdade uma evidência de habilidade excepcional. Na verdade, idealmente você desistiu dela e fez algo. (GRANATO, 2020)

Umberto Eco, cinco anos antes já havia se manifestado sobre declarações meritórias sem conhecimento de causa: “A internet deu voz a todos, inclusive aos idiotas”. (ECO, 2015, tradução nossa)¹²¹

¹²¹ Em discurso realizado por Umberto Eco na Universidade de Turim, em junho de 2015, ao receber o título de doutor *honoris causa*, manifestou-se que “as redes sociais dão a legiões de idiotas o direito de falar. Antes eles só falavam no bar depois de um copo de vinho, sem prejudicar a comunidade. Eles foram imediatamente silenciados, enquanto agora eles têm o mesmo direito de falar como um ganhador do Prêmio Nobel. É a invasão dos imbecis”. Tradução nossa de “*I social media danno diritto di parola a legioni di imbecilli. Prima parlavano solo al bar dopo un bicchiere di vino, senza danneggiare la*

A universidade não cria um milionário e nem um gênio, mas participa de uma formação cultural coletiva. O simples fato de participar de um grupo que aspira conhecimento é excepcional. Participar como um ser atuante da sociedade em que vive é extraordinário.

Max Weber (1989, p. 7) descreveu o papel da universidade no início do século XX como um espaço de crítica, eis que, “além dos acanhados limites da reprodução, a universidade como espaço de crítica, sem a qual não há ciência”.

Na verdade, Elon Musk está certo ao listar as carreiras digitais em tecnologia como uma área em que um diploma universitário pode ser indiferente. Essas áreas são ministradas inclusive em cursos de curta duração, seguindo um procedimento fabril em que se omitem críticas e análises situacionais.

As universidades criam grupos de indivíduos para interagir com a sociedade e para sustentar o Estado com pessoas habilitosas e críticas preparadas para sugerir mudanças nas estruturas atuais da nação.

O objetivo da universidade não é ensinar uma linguagem de programação específica ou a legislação de uma cidade do interior do Paraná, mas dar a possibilidade para a academia observar a macroestrutura.

A Internet só surgiu e se desenvolveu conectando o mundo todo porque as pesquisas das universidades deram retorno. Historicamente a ligação entre laboratórios da Universidade da Califórnia em Los Angeles, Menlo Park e Santa Bárbara, posteriormente com a Universidade de Utah, demonstraram que era possível a instalação de uma rede de comunicação à longas distâncias.

Além disso, o ensino superior é um dos poucos canais realmente eficazes de mobilidade social vertical ascendente, pois garante melhor colocação na carreira, composição de renda e estrutura social para os graduados.

Uma simples análise da pesquisa realizada pela Plataforma Finanças, Direito e Renda - Economia Simplificada (FDR) sobre a “mediana do salário das 100 profissões que mais empregam no Brasil” (SOUZA, 2021) constata-se que os bacharéis médicos, analistas de sistema, contadores e farmacêuticos estão no topo da lista, enquanto as demais 96 profissões pautadas não exigem nível superior, possuindo uma média salarial inferior ao salário-mínimo.

É sempre mais fácil ser empreendedor em um mercado capitalista com auxílio financeiro, porém, é praticamente impossível para quem é proveniente de classes sociais menos favorecidas. Informações sobre como agir criar uma *startup* são muito difíceis. Em alguns casos, os jovens de classes menos abastadas sequer sabem a que destina a faculdade que estão aspirando cursar.

Durante séculos, havia apenas o Direito, a Medicina e a Teologia no ensino superior. No século XVIII, como disse Kant, as faculdades menores começaram a se concentrar na Filosofia. Após a Revolução Francesa e o estabelecimento da universidade utilitária, a diversificação das faculdades e especialização de cursos tornaram-se as regras para a especialização dos recursos humanos.

Na contemporaneidade, a universidade já pratica o ensino semipresencial e até puramente remoto. Como será a universidade do futuro?

A professora norte-americana Iris Keynan reflete que a responsabilidade social das universidades é inspirar o pensamento crítico do aluno para que intervenha com a e para a comunidade.

Inspirar o pensamento crítico e produtivo em um espírito de busca da verdade requer um diálogo totalmente diferente com a comunidade. Esse colóquio deve abranger diferentes perspectivas que desafiem o pensamento científico e examinem o impacto do tema em todos os segmentos da sociedade, reconhecendo o valor do conhecimento gerado por meio do aprendizado compartilhado e incorporando mais vozes nas novas cadeiras' da mesa de pesquisa. (KEYNAN, 2014, p. 196, tradução nossa)¹²²

A universidade do futuro tende a ser um centro educacional, ensinando os alunos a aprender, mesmo e principalmente sozinho, à medida que aprendem novas tecnologias, novas matérias, novas situações e novas necessidades.

Os alunos de hoje não são mais capazes de se concentrar em longas aulas expositivas na graduação em que somente o professor repassa o conteúdo. A informação não é mais uma exclusividade do professor ou dos livros, muito pelo contrário, ela chega mais rápida aos alunos pela tecnologia. Smartphones, tablets e computadores emergem informação de todos os lados.

¹²² "To inspire critical and fruitful thinking in the spirit of the search for truth, a totally different dialogue with the community is required. This dialogue should embrace diverse perspectives that challenge scientific thinking and examine the impact of the issues at hand on all segments of society while recognizing the value of knowledge created through shared learning and incorporating additional voices as "new chairs" at the research table." (KEYNAN, 2014, p. 196)

E esse processamento da informação é um dos problemas que o ensino superior deve enfrentar diretamente, ensinando a aprender, filtrando a informação e apontando caminhos confiáveis para a informação científica.

A função da universidade do futuro, ainda mais do que antes, é a de ensinar a pesquisar, interpretar, uma função de ensino que evita que a informação seja prejudicial aos indivíduos.

Trata-se de refletir que a pesquisa realizada pela universidade tem um fim em si própria, “só a busca da verdade pode incentivar o pensamento ousado, honesto e inovador que considera o bem universal e os interesses e necessidades de todos os segmentos da sociedade no espírito dos princípios de responsabilidade social”. (KEYNAN, 2014, p. 197, tradução nossa)¹²³

No ensino superior, constrói-se a capacidade de aprender e usar essa capacidade para produzir ciência.

As questões levantadas devem ser provocativas, atuais, reais e não do passado, mortas, resolvidas. É preciso ensinar a amar aprender, aprender por si mesmo e não pelos outros.

4.6 A UNIVERSIDADE COMO SOLUÇÃO PARA UMA CRISE DE FUTURO

A educação formal no ensino superior deve ser uma via de mão dupla, onde os alunos aprendem com os professores, os professores aprendem com os alunos e os alunos aprendem muito mais com os outros alunos do que com os próprios professores.

Certos aspectos da antiga universidade devem ser utilizados, pois são a base do conhecimento interdisciplinar. A universidade deve ser nova, baseada em novas ferramentas, baseada no ensino a distância, baseada em ferramentas midiáticas e aprofundando os alunos para além da universidade.

O século XXI é o século da informação, informação que chega instantaneamente sem filtros, um verdadeiro *merchandising* de futuro, sendo alento ou debilidade para o homem.

¹²³ “Only the search for truth can encourage bold, honest, and innovative thinking that considers the universal good and the interests and needs of all segments of society in the spirit of the social responsibility principles defined above.” (KEYNAN, 2014, p. 197)

O ideal de uma profissão rentável que garanta a sobrevivência digna é arremessado ao jovem ao alcançar a adolescência, seja na escola, na família ou na Internet, mas a “orientação profissional que permite que os diferentes alunos escolham cursos variados não deveria fechar a porta a outras opções posteriores”. (DELORS, 1998, p. 139)

A educação formal fornece a ferramenta de escolha, ou às vezes a impõe, assim como as condições de vida e as circunstâncias sociais empurram os jovens para uma determinada vida profissional.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definem a educação formal obrigatória, ou seja, a "educação básica", em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. (BRASIL, 1996)

A mesma lei estabelece que o ensino médio, desenvolvido a partir dos 14 anos, é responsável pela preparação básica para o trabalho e a cidadania, bem como os conhecimentos necessários para a continuidade dos estudos. O ensino superior é uma “opção” para o desenvolvimento intelectual.

Após o ensino médio, os jovens de 17 a 18 anos terão que escolher seu futuro. Poderá, se é que em alguns casos esta opção existe, optar por prosseguir no ensino superior¹²⁴ ou iniciar imediatamente no mercado de trabalho.

¹²⁴ Lei de diretrizes e bases da educação Nacional. (BRASIL, 1996)

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

A crise do futuro é um tema que colide diretamente com a função do ensino superior enquanto engrenagem de uma sociedade moderna e os efeitos positivos e negativos que pode ter nessa estrutura complexa.

A educação superior é uma política pública desenvolvida pelo e para o Estado para identificar projetos futuros, com perspectiva local, geral e global. A construção da política de educação superior interfere no reconhecimento do futuro dos jovens, como pessoa, como profissional e como ser político.

A falta destas políticas educacionais poderia criar uma crise estrutural associada a uma perda de proeminência do futuro.

A crise do futuro é algo sistêmico na sociedade contemporânea. O Estado moderno dita e dirige o tempo, estruturando a legislação, os métodos de trabalho e as relações sociais.

É por isso que a Universidade era menos importante para o Império e se tornou importante nos primórdios da República e se fortaleceu com o Estado Novo.

Desde o século XIX, o plano nacional era sincronizar o processo de inserção de sua população no mesmo tempo do tempo da nação, o que implicou uma nova forma de consciência histórica moderna.

As universidades foram o veículo para essa escolha estrutural, pois naquela época apenas a mídia impressa era o meio de divulgação das ideias.

O Estado, por meio de sua superestrutura, estabelece a vida material e social diante de uma estrutura permanente que cria e recria as condições para sua própria reprodução. Tudo isso é denominado por Durkheim de solidariedade social, tornando-se uma sociedade estável, integrada, interdependente, produtiva e coesa.

Portanto, o ensino superior se engaja como ferramenta para inserir essa pessoa e todos aqueles a ela ligados no estado moderno. Por isso, as universidades são comunicadoras de ideologias, passadas, presentes e futuras, pois fazem parte da estrutura funcional.

Acontece que esses mesmos preceitos nem sempre são aceitos pelos governantes de uma outra corrente.

Os conceitos de soberania, representação e cidadania são articulados diretamente pela universidade, por isso são a base para projetos futuros.

O neoliberalismo se baseia nas mudanças sociais impulsionadas pela década de 1980, aprimoradas por novas tecnologias e alimentadas por uma economia financeira global, acelerando todas as mudanças sociais. Essa aceleração aumenta a

complexidade de sincronizar a sociedade com o Estado, dificultando o planejamento do futuro do Estado e de seus indivíduos.

A crise do futuro da juventude tornou-se um problema sistêmico na sociedade contemporânea. As crises financeiras, ecológicas e sociais eliminaram os modos temporários de ação para alcançar situações de crise. Cada vez mais os jovens deixam de seguir um padrão normativo de cidadania como estudar, seguir uma carreira, ter um projeto de vida biográfico para ter que se adequar a novas situações que são colocadas ao decorrer da vida.

A reinvenção profissional é um exemplo claro da falta de estabilidade de um indivíduo com o tempo da nação. Quantas vezes na vida profissional é necessário se reinventar para conseguir sobreviver.

O ensino superior parece ser uma das soluções para essa crise futura, como pode ser visto no notável crescimento da comunidade acadêmica em relação à população brasileira.

4.7 O ENSINO SUPERIOR COMO ELEMENTO DE COESÃO SOCIAL

Instituições sociais como a família, a igreja, o governo e a escola estabelecem relações dentro da sociedade que fortalecem e mantêm coesos os grupos sociais, seja por compartilhamento de ideais ou mesmo por normas impositivas.

A educação superior cria vínculos através do compartilhamento da alta cultura. A memória de uma sociedade, que se consubstancia na cultura, é um dos principais laços da solidariedade orgânica de um povo. As sociedades são coesas porque compartilham cultura, projetos comuns, valores semelhantes e vontade de viver juntos.

A vida profissional começa com a preparação formal para o mercado de trabalho, proporcionando ao indivíduo uma integração com pessoas, ambientes funcionais, técnicas e problemas.

O acadêmico é preparado para atuar em várias funções, adquirindo autonomia, disciplina e experiência prática. Atuando em atividades de extensão adquire experiências profissionais e de vida, socializando e aprendendo a conviver com a comunidade.

As universidades fornecem uma visão de como funciona o mundo corporativo, proporcionando a participação em grupos e fomentando a liderança e o

empreendedorismo. Já na década de 1970, Newton Sucupira (1972, p. 7) afirmava que “hoje, a universidade constitui uma das grandes instituições de seu tempo, de importância vital na aplicação do saber aos problemas da sociedade”.

As trocas sociais possibilitam a criação de *networking*, uma rede de conhecimentos e pessoas que irão acompanhar o futuro profissional do acadêmico, o tirando do isolamento social e o colocando na vida profissional. O conhecimento superior atua como um minimizador de riscos, além de proporcionar maiores salários e tornando o egresso essencial à sociedade.

A produção de conhecimento, nesse nível de formação, impacta múltiplas áreas relacionadas ao avanço socioeconômico e cultural de uma região, bem como influencia diretamente a mobilidade social. A inovação, a pesquisa e a geração de conhecimento e sua disseminação, contribuem decisivamente na construção de capital humano qualificado que não só aprimora e catalisa mudanças sociais, mas também transforma a realidade pessoal de quem está exposto a ela. Entre as ações que norteiam a melhoria da qualidade do ensino superior encontram-se: o estreitamento da comunicação entre comunidade e o ambiente acadêmico, ou seja, a socialização do saber universitário; a expansão de programas de Ensino a Distância; o monitoramento e avaliação dos planos de ação universitários, bem como do gerenciamento de recursos investidos; a preocupação com uma formação integral, que abrange desde os níveis básicos de educação até o Ensino Superior; a internacionalização dos saberes e a busca por parcerias externas. Qualificam-se como benefícios proporcionados pela qualidade na educação superior: abordagens novas para solucionar problemas, como os de natureza ambiental; a inclusão produtiva e social das pessoas; uma cultura política participativa e consciente; a capacitação de mão de obra profissional; o incentivo à pesquisa e à ciência. (PARANÁ, 2019, p. 161)

Por todos estes motivos afirma-se que “a educação pode ser um fator de coesão”. (DELORS, 1998, p. 54)

A universidade, muito das vezes, é um espelho da escola pós-revolução industrial, voltada para o desenvolvimento de habilidades de manufatura. Antes da Revolução Industrial, todo o trabalho era feito manualmente, sem a ajuda de máquinas, e na melhor das hipóteses, com a ajuda de animais como cavalos e bois.

O artesão estava envolvido pessoalmente em todas as etapas da fabricação, desde a obtenção e preparação de matérias-primas até a fabricação do produto e sua colocação no mercado para venda, além, é claro, da gestão do negócio.

Suas habilidades eram repassadas apenas aos seus aprendizes, formando um círculo de conhecimento e centralizando a cadeia produtiva em uma pessoa.

Com a Revolução Industrial, a produção foi descentralizada e todas as etapas foram repassadas aos funcionários da linha de produção. Cada um era responsável por uma parte do processo, sequer conhecendo como o processo se concluía.

Os jovens eram disciplinados, treinados para as tarefas que irão desempenhar e, uma vez concluídos os estudos e aptos a ingressar no mercado de trabalho, já começam a participar das atividades. Disciplina e organização, assim como obediência, sempre foram aspectos importantes da escola, como na cadeia produtiva de uma indústria.

Já no século XIX, movimentos filosóficos entendiam que a educação e com a ela a universidade, teriam ficado velhas.

Por acaso vivi numa época em que prevalecia o catecismo, ou melhor, uma época em que a grande arte de ensinar era desfigurada e degradada por uma mistura de capuchinhos e fórmulas acadêmicas. As pessoas naquela época sonhavam em despertar a sabedoria assim e criar milagres do nada; mas acredito que agora ela começou a acordar desse sonho. (PESTALOZZI, 1889, p. 51, tradução nossa)¹²⁵

Muito se buscou para retirar a universidade daquele funcionamento medieval em que só os altos saberes e o elitismo monárquico e aristocrático atuavam dentro de suas paredes, “a universidade reorienta seu sentido e incorpora-se a uma visão mais pragmática da formação e da pesquisa: o interesse é formar para o exercício da profissão e pesquisar assuntos mais rentáveis e melhor aceitos no mercado”. (ZABALZA, 2004, p. 77)

A função da universidade transformou-se, atuando ainda formação humana intelectual em grau máximo, por isto denomina-se ensino “superior”, mas, também diante da pressão do mercado instituiu uma formação técnica.

Não há como admitir que tudo fique como antes, pois as instituições sociais existem para sustentar, cada uma de sua forma, a sociedade a que participam. Reformas, mudanças ou simplesmente adaptações é o mínimo que se pode exigir das instituições que continuarão integrantes à sociedade.

Essas instituições precisam se reformular para aceitar novas tarefas além daquelas que classicamente estavam dispostas. Já em 1972, Newton Sucupira alertava para estas críticas e também para o apoio que as universidades receberiam em sua nova roupagem.

¹²⁵ “El vivía justamente en un tiempo en que la enseñanza catequística estaba de moda, ó más bien en una época en que este grande arte de la enseñanza había sido desfigurado y envilecido por una mezcla de fórmulas capuchinas y escolásticas. Se soñaba en esa época en despertar de esa manera la inteligencia y en hacer maravillas de la nada; pero yo creo ahora que se principia á despertar de ese sueño.” (PESTALOZZI, 1889, p. 51)

Gritica-se a universidade por haver perdido seu caráter orgânico, sua coesão interna para dispersar-se num conglomerado de escolas profissionais, institutos especializados e serviços sem unidade de espírito e de propósito. Ha, no entanto, quem defenda a tese de que a universidade moderna não é um organismo integrado e que só pode exercer, com eficácia, a multiplicidade de suas tarefas na medida em que é uma organização pluralística, uma 'multiversidade', um 'caos construtivo'. (SUCUPIRA, 1972, p. 8)

A crise de modelo, financeira e elitista não foi nacional, somente brasileira, mas abarcou universidades do mundo todo, de todas as culturas. O que é facilmente entendível, pois o século XX foi o século de maiores modificações que a humanidade já percebeu e todas as instituições mudaram, algumas, mais radicalmente que outras.

Para o professor espanhol Miguel Zabalza (2004, p. 103), as universidades devem abandonar, desaprender, a cultura institucional, a resistência a mudança, rotinas e ritos e percepções entre professores e alunos. Ao mesmo tempo devem adotar, aprender a se autoavaliar, a explicitar pensamentos e necessidades, posicionar-se frente as características e necessidades de alunos, professores e profissão e ajustar os mecanismos institucionais.

Zabalza (2004, p. 81-82) analisa que existem duas formas de cultura instaladas nas universidades: a cultura monástica e a cultura de aeroporto.

Na cultura monástica, tradicional, clássica, a universidade é uma comunidade quase independente, em que seus membros compreendem a importância da instituição e sua importância como membros destas instituições. Todos fazem parte de uma enorme estrutura semelhante a família que tiveram enquanto mais jovens.

Como numa família, entrar para uma universidade é nunca mais sair do grupo, é possuir uma *alma mater*, um sobrenome, um elemento no currículo de reconhecimento notório. Reconhece-se o indivíduo como portador de características próprias daquela comunidade, admitindo um sentimento de honra, respeito de inclusão. Preocupa-se com a educação humanística, social e o ser pelo ser.

Na cultura de aeroporto ou *fast food* de formação superior, o acadêmico é tratado com um consumidor do produto educação, o pagamento da mensalidade é sua importância funcional dentro do sistema.

Não há vínculos entre a instituição, os professores, e com outros acadêmicos. Os professores não têm tempo necessário para adquirir a consideração dos alunos, pois são recentemente substituídos por outros diante das necessidades do mercado.

A preocupação dessas instituições é diretamente ligada à conclusão, a saída do acadêmico de sua estrutura, não havendo maiores relações afetivas.

As universidades públicas estaduais do Paraná, ao mesmo tempo que conservam os dogmas clássicos, a simbologia do ensino superior medieval e europeu, a colação de grau com formaturas institucionais tradicionais, ritos de passagem por disciplinas práticas e visitas técnicas, bem como exposição de grandes eventos de pesquisa, ainda mantém estruturas de independência do aluno e vieses de aperfeiçoamento para a profissionalização.

Algumas competências sempre vão exigir diplomas como forma de atestar a capacidade para o exercício daquela atividade, contudo, algumas habilidades não serão verificáveis por certificação, mas poderão ser constatadas pela historicidade do sujeito.

As sete universidades paranaenses são mais clássicas do que modernas, mas fornecem perfis arrojados de aglutinação da comunidade acadêmica.

De tudo, o homem busca com a educação superior o próprio desenvolvimento, parte de sua tendência natural. Pestalozzi (1889, p. 23) já afirmava no final do século XIX que *“toda la enseñanza del hombre no es, pues, otra cosa que el arte d tender la mano á esa tendencia natural hacia su propio desarrollo”*.

A ideia de coesão social que a universidade realiza perante a sociedade pode ser identificada nos pilares que fundamentam a educação, trabalhados tanto por Pestalozzi no final do século XIX, como por Delors, no final do século XX.

A educação, conforme Pestalozzi, deveria envolver três dimensões: a cabeça, o coração e as mãos. A primeira dimensão ficaria responsável pela formação intelectual, a segunda pelos valores morais, éticos e o terceiro a prática.

Pestalozzi pretendia vincular o estudo ao trabalho, a escola à indústria, e aproximá-los. Entendeu, contudo, a necessidade de estabelecer uma distinção clara entre a formação primária, que é anterior, dedicada ao estudo, identificando as especificidades e necessidades de cada área do saber e posteriormente a dedicação à profissão.

Jacques Delors (1998, p. 89-101), por sua vez, reviveu os elementos de Pestalozzi e acrescentou uma dinâmica atualizada. Para ele a educação era baseada na autonomia e na crítica, estabelecendo-se sobre quatro pilares: conhecer, fazer, ser e conviver.

O saber conhecer se refere ao aprender a aprender, utilizando memória associativa, a atenção, o pensamento e desenvolver habilidades como compreender, conhecer, e descobrir. O saber fazer é o conseguir sair do pensamento teórico e

colocar em prática os conhecimentos adquiridos, resolver os problemas. Simplesmente memorizar não resolveria problemas. Enquanto no saber conhecer a atuação da universidade seria integral, no fazer o aluno atuaria individualmente buscando a solução do problema. Ambos, o saber conhecer e o saber fazer devem atuar em conjunto.

Enquanto estes dois primeiros são saberes técnicos, funções essenciais que o ensino superior deve abastecer no indivíduo, mas que até podem ser conseguidos por outras formas, os últimos dois: o ser e o conviver, seriam inerentes as preocupações institucionais.

Tratam-se de valores primordiais no convívio corporativo, saberes comportamentais.

O aprender a ser desenvolve o pensamento crítico, criativo, independente, sempre dentro de um ética social, dos ditames coletivos.

O saber conviver é afluído pelo autoconhecimento ou conhecimento de si mesmo. Para que o indivíduo compreenda o outro, deve antes de tudo conhecer suas próprias qualidades, defeitos, vantagens e falências.

As universidades estaduais públicas do Paraná seguem as premissas de fazer o ensino superior atuar na “promoção humanística, científica e tecnológica do País”, conforme determina o artigo 214 da Constituição Federal. (BRASIL, 2016), mesmas premissas da Constituição Estadual do Paraná estabelecidas no artigo 184. (PARANÁ, 1989)

As universidades públicas estaduais do Paraná, ao mais do que foi visto, exercem todas estas funções, podendo afirmar-se que são instituições que atuam diretamente na coesão social, utilizando a educação como fato social que institui maneiras de reflexão crítica e coersão sobre os indivíduos para que adaptem a cultura e às normas da coletividade.

A instituição universitária é pensada quanto a sua missão acadêmica e o seu compromisso social tendo-se em mente a concepção e o diagnóstico de suas atividades em suas áreas estratégicas que basicamente envolvem: gestão universitária; ensino de graduação; pós-graduação; ciência tecnologia e inovação; extensão universitária, cultura; esporte; formação inicial e continuada de professores para a educação básica; cooperação técnica científica; assistência estudantil e infraestrutura. Na busca pela modernização e qualificação do Estado, considerando o compromisso social e acadêmico das IEES no Estado no Paraná, e ainda a desejada expansão da educação superior de qualidade, foram identificados alguns desafios que se traduzem nos objetivos estratégicos desse programa. (PARANÁ, 2019, p. 161)

A formação geral baseada em matérias humanísticas e sociais, estimuladas pela convivência e trabalho em equipe, favorecem ao acadêmico uma inclusão dentro do sistema social. Também fornecem subsídios para o desenvolvimento da ética e da moral, trabalhados sobre aplicação prática de casos que levam a uma reflexão de consciência.

A convivência estimula a visão do não egoísmo, demonstrando que o acadêmico tem que conhecer seus direitos e deveres, mas também tem que respeitar os direitos e deveres dos outros. Por isso, a universidade preza tanto o acesso das minorias que fornecem ao grupo social como um todo, uma visão de respeito e observação sobre outras culturas.

As instituições atuam como referência de auxílio intelectual às crises sociais, sejam elas morais, éticas, científicas ou institucionais, proporcionando inclusão e diminuindo as desigualdades sociais. As políticas de democratização do ensino que visam combater a exclusão são fortes elementos de coesão.

A formação geral dada na universidade proporciona um amparo histórico, auxiliando o aluno a ver como ocorriam as situações pretéritas da comunidade e como se enfrentaram os problemas para uma solução harmoniosa. Esta revisitação da história patrocina o respeito ao bem público, ao patrimônio coletivo.

A universidade é um *locus* democrático, onde, basicamente, todas as situações enfrentadas são decididas pela maioria. Desde a formação de grupos para realização de trabalhos, como os colegiados de curso ou administração universitária complexa entre conselhos e o reitor. Também há o exercício da democracia na sua mais simples exteriorização, a escolha por eleição diretamente no voto pessoal.

A universidade incentiva a ponderação crítica, dando ao acadêmico condições de discernir sozinho entre o bem e o mal, o bom e o ruim, a qualidade e validade dos atos do Estado.

As universidades públicas estaduais do Paraná também exercem a grande função de preparadora de mão de obra facilmente verificada na grande quantidade de cursos oferecidos, 973 cursos de ensino superior entre bacharelados, licenciaturas, tecnólogos, especializações, mestrados e doutorados.

Com a grande gama de especializações *lato e strictu sensu*, atuam diretamente no Estado moderno, fornecendo uma formação baseada nos mais altos critérios de qualidade científica e moral, não se afastando as necessidades futuras de seus acadêmicos, proporcionando-os ao retorno à academia para uma especialização.

Delors (1998, p. 60) afirma que mesmo a grande diversificação de cursos com a consequente visão utilitarista da universidade como formadora de mão de obra preenche as regras de integração social, eis que “o sistema educativo tem, pois, por missão explícita ou implícita, preparar cada um para este papel social”.

Para que a universidade efetivamente atue como engrenagem de coesão social deve prover o ensino baseado na pesquisa, integrar-se socialmente diante da extensão. As universidades públicas estaduais do Paraná são grandes centros de pesquisa integradas com a extensão local e regional.

A universidade é a casa do saber, é a “encarnação da vida do intelecto num organismo social a serviço da coletividade, objetivação de uma idéia sujeita às limitações do espaço e do tempo e a inércia da organização que lhe serve de base”. (SUCUPIRA, 1972, p. 27)

Somente na área de saúde, verifica-se a forte presença das universidades no atendimento do estado. A UEPG, a UEL, a UEM e a UNIOESTE possuem quatro complexos hospitalares de alto nível, com natureza educacional e científica.

O Hospital Universitário sediado em Londrina (HU/UEL) é o terceiro maior da região sul do país, atendendo uma população de aproximadamente 3,4 milhões de pessoas e 21 municípios. (SETI, 2020)

O Hospital Universitário sediado em Maringá (HU/UEM) atende 30 municípios e uma média mensal de 8,3 mil pronto-atendimentos e ambulatoriais. O Hospital Universitário com sede em Ponta Grossa atende 12 municípios e registra cerca de 72 mil atendimentos por ano. O Hospital Universitário em Cascavel atende 25 municípios e registra 6 mil atendimentos ano. (SETI, 2020)

Estes referenciais atestam que as universidades públicas estaduais do Paraná moldam o indivíduo do futuro, tornando-o um ser pertencente a sociedade, com um papel efetivo e decisivo nas relações do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há mais prazer do que se estudar o que se ama. É com esse princípio em mente que esta pesquisa começou e, muito satisfatoriamente, desenvolveu um trabalho em que o caminho reflexivo devolveu um conhecimento sólido e uma crítica sensorial.

Uma universidade pública, gratuita e de qualidade é uma conquista do povo brasileiro e deve ser defendida por todos. É por meio do ensino superior que os alunos se transformam em doutores da história social.

O Paraná é o estado com o maior número de universidades públicas estaduais. Democratiza o acesso às populações menos abastadas por meio de políticas de inclusão, como ações afirmativas para alunos de escolas públicas, indígenas, negros e pardos e a reinserção de idosos na academia. Retornando profissionais da comunidade prontos para atender às necessidades básicas e técnicas estaduais e nacionais.

As universidades públicas estaduais do Paraná, UEPG, UEL, UEM, UNICENTRO, UNIOESTE, UNESPAR e UENP apresentam-se como uma oportunidade de mudar a vida de muitos jovens, bem como a possibilidade de ascensão vertical na classe social.

Não só por meio do ensino, mas também por meio de projetos de extensão, a oferta gratuita de cultura é a base do ensino prático na formação acadêmica. Prestam serviços básicos às populações regionais em áreas como saúde, cultura, defesa dos direitos e integração. Atendem necessidades de empreendedores, atualizando a coletividade, indicando caminhos e oportunidades, fornecendo serviços de apoio ao empresário, além da preparação e especialização da mão de obra.

A vida profissional do cidadão do século XXI necessita “conhecimentos fundacionais” ligados à área disciplinar e científica, como a matemática, a história, as ciências da natureza e de competências transversais como atitudes e qualidades de caráter, que devem ser exploradas e aprimoradas dialogando com habilidades e competências essenciais para o século XXI.

Esse profissional deve se reinventar constantemente, adaptando-se às novas demandas do mercado.

A busca pelo conhecimento é o caminho mais rápido para o estabelecimento do indivíduo na sociedade. A sociedade cobra do aluno um adulto produtivo, com sucesso, dirigente de atividades lucrativas, incita-lhe a ter uma função na sociedade.

A universidade proporciona que esta pessoa nunca mais será a mesma depois de cursar uma faculdade. O ensino superior materializa a ligação entre o professor e o aluno, promove relacionamentos científicos e fornece estruturas de confiança com a sociedade.

A universidade como está é ruim, mas será muito pior sem ela. As novidades apresentadas nas universidades já são velhas, ultrapassadas, mas é com a cultura do passado que se aprende a evitar erros no futuro. A nova cultura se constrói com conhecimento crítico e perseverança.

O professor como ator real envolvido na renovação universitária adquire importância sistemática. Sem relação na direção pedagógica não há produção de saber, portanto, não basta passar bibliografia para se discutir o assunto. O professor deve preparar suas aulas com base nos resultados advindos do saber puro, dos resultados da pesquisa, sendo exigente e não condizente com a inércia dos alunos.

A hierarquia baseada na magnitude do conhecimento é a pedra angular que gera referência entre a necessidade constante de desenvolver professores como mestres da ciência.

Outro ator real, o aluno, não é apenas um consumidor do conteúdo que se precisa agradar para não desistir. O acadêmico não vem para obter um diploma, ele vem para ser uma pessoa melhor, capaz de entender o mundo, de ter sentido em sua vida, de pensar independentemente, de ser crítico. Obter um diploma e um bom emprego é um efeito, frequentar a universidade torna o indivíduo melhor, crítico, com cultura.

Na lógica funcionalista, as instituições sociais são caracterizadas pelas definições, objetivos, funções e significados.

Os principais objetivos da Universidade são promover o ensino, disseminar cultura, realizar pesquisas e transmitir os resultados, criar profissionais intelectuais e executar projetos de extensão para auxílio social.

A questão da identidade da instituição ideal impacta os sujeitos da pesquisa e se reestrutura para formar um consenso de que a universidade faz parte do todo orgânico que a sociedade hoje representa.

Todas as sete universidades estaduais do Paraná têm impacto social, urbano e regional e passam a fazer parte do complexo de ensino superior paranaense.

Este estudo foi desenvolvido com o viés de se verificar em que lugar as universidades encontravam-se dentro do Estado atual, sua importância, seu valor e seu papel na construção do consenso na sociedade contemporânea.

O primeiro capítulo propõe uma definição do fenômeno da educação superior diante da história. O segundo capítulo analisa as explicações clássicas em relação às políticas educacionais formuladas no Brasil. O terceiro capítulo estabelece a tipologia da tese, uma análise da situação, argumentando sobre as várias nuances das universidades públicas paranaenses, para desenvolver uma teoria geral da existência dessas instituições. Por fim, o quarto capítulo propõe pontos de interesse que reflitam diretamente as identidades contemporâneas dessas instituições.

Os pesquisadores da área da educação não são obrigados a fornecer a verdade absoluta, mas devem garantir conhecimentos que levem a níveis mais elevados de reflexão¹²⁶. É entendido como “o rigor de um trabalho acadêmico e constitui uma aplicação de seu método sociológico”. (CABRAL, 2004, p. 10)

As instituições sociais universitárias atuam diretamente sobre os indivíduos por meio dos fatos sociais da educação superior e, assim, geram seus modos de funcionamento e funções. Seus estudiosos tornam-se parte integrante da sociedade, agindo em solidariedade orgânica, cada um com suas próprias funções e dependências dos demais membros da sociedade. A diversidade do currículo e as diferentes ocupações que o acompanham, propiciam a troca de serviços entre esses membros da sociedade na divisão social do trabalho.

A tese de que “os ideais neoliberais se centram na educação superior a partir da necessidade de capital e, portanto, ao formular a política educacional, afetam a

¹²⁶ “Não só nos considerarmos obrigados a dogmatizar sobre todos os problemas ao mesmo tempo, como até julgamos poder, em algumas páginas ou em algumas frases, atingir a própria essência dos fenômenos mais complexos. Isto equivale a dizer que tais teorias exprimem, não os factos, que não poderiam esgotar-se com essa rapidez, mas a pré-noção que deles tinha o autor antes da pesquisa. E, sem dúvida, a ideia que temos das práticas colectivas, do que são ou do que devem ser, é um factor do seu desenvolvimento. Mas esta ideia é em si mesma um facto que, para ser convenientemente determinado, deve, por sua vez, ser estudado no exterior, pois o que importa saber não é a maneira como certo pensador individualmente imagina uma dada instituição, mas a concepção que dela tem o grupo; só, com efeito, esta concepção é socialmente eficaz. Ora, ela não pode ser conhecida por simples observação interior, visto que não se encontra integralmente em nenhum de nós; o que é preciso, portanto, é encontrar alguns sinais exterior que a tornem sensível. Além disso, ela não nasceu do nada; ela própria é um efeito de causas externas que devemos conhecer para poder apreciar o seu papel no futuro.” (DURKHEIM, 2004, p. 24)

valorização das universidades, limitam-se à lógica do mercado e tendem a mostrar possíveis cenários de transformação das universidades públicas estaduais do Paraná” foi comprovada.

A demanda do mercado, diante da forte busca pela especialização, obrigou as faculdades e universidades a reduzir a formação humanística e social e focar na formação profissional. O fetiche do diploma do ensino superior e a lógica de mercado influenciam a profundidade da necessidade da graduação no ensino superior.

O princípio da redução dos gastos públicos levou o Estado a investir apenas em pesquisas de alto lucro, deixando em segundo plano a pesquisa na área social com menor investimento.

Além disso, a falta de manutenção de docentes qualificados substituídos por professores temporários dificulta a continuidade de linhas de pesquisa em andamento. A diminuição do poder de compra dos salários pela falta de reajustes anuais, gera a evasão de bons docentes pesquisadores para o setor privado.

Os ideais neoliberais forçam uma massificação do ensino superior e investem na meritocracia, contrariando a democratização para inclusão de minorias. Incentiva o ensino à distância e o ranqueamento das universidades baseado no aumento rápido de vagas e no produtivismo desenfreado, ambos indiferentes à qualidade.

A crise pela qual passa a universidade, seja em termos de modelo, finanças ou elitismo, é exacerbada pelo estabelecimento de ideais neoliberais.

Os alunos são influenciados pelas condições de mercado, sacrificando uma educação baseada em valores morais e éticos e buscando um diploma especializado. Aceitam cursos de curta duração, conteúdos não aprofundados e são estimulados pela competição e não pela paz social.

A hipótese de que “as universidades públicas estaduais do Paraná afetam toda a vida social do estado e interferem diretamente coesão social” foi comprovada e o objetivos, tanto geral como específicos foram alcançados.

Ao final deste estudo, entendeu-se que a abordagem epistemológica baseada no funcionalismo foi o caminho mais acertado para a composição dos resultados obtidos.

A forma como a sociedade se comunica mudou, assim como a forma como o conhecimento é transmitido aos alunos. Como os trabalhadores da indústria exerciam suas atividades todos em uma sala, também os alunos tinham aulas expositivas em grandes grupos, mas isto também está mudando.

A universidade é a principal forma de mudar o mundo e mudar o futuro. As humanidades e a sociologia devem ser a base do ensino superior. A pesquisa é o caminho para encontrar o conhecimento e a extensão é o caminho para exteriorizar o conhecimento acadêmico.

A tecnologia é a ferramenta que auxilia na mudança, mas não pode ser encarada como a própria mudança. A internet fornece dados, os dados são transformados em informação, a informação em conhecimento e o conhecimento em ciência. A universidade ensina ciência.

Se o maior desafio do mundo é saber o suficiente para ser um cidadão melhor, então a universidade será a escolha mais próxima e democrática que um indivíduo terá. Até porque universidade é ciência, ciência é conhecimento e conhecimento é verdade. Aprender a pensar, a ser crítico, a participar da nação, a questionar a verdade, esses são os objetivos da universidade.

Todas essas situações exigem a transformação das universidades públicas do Paraná para que atuem cada vez mais como instituições que retratam a coesão social, investindo na educação geral, humanística e social, na pesquisa e na extensão. Estes foram os preceitos identificados quando da análise dos referenciais das Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), de Londrina (UEL), de Maringá (UEM), do Oeste do Paraná (UNIOESTE), do Centro Oeste (UNICENTRO), do Norte do Paraná (UENP) e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

As universidades públicas estaduais do Paraná estão no caminho certo participando como instituições sociais ativas na coesão social, contribuindo com um consenso de Estado e de sociedade contributiva.

REFERÊNCIAS

A faculdade de Direito e o Rei Alberto. *o Paiz*, Rio de Janeiro, p. 4, 20 Out. 1920.

A recepção de ontem no Club dos Diarios. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 4-5, 24 set. 1920.x

ABMES. No ritmo atual, Brasil só baterá a meta de matrículas de jovens na universidade em 2037. **G1**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/08/10/no-ritmo-atual-brasil-so-batera-a-meta-de-matriculas-de-jovens-na-universidade-em-2037.ghtml>. Acesso em: 2 maio 2022.

ABRES. Estatísticas. **Associação Brasileira de Estágios**, 2022. Disponível em: <https://abres.org.br/estatisticas/>. Acesso em: 1 maio 2022.

ACADEMIA de Commercio do Rio de Janeiro aclama S.M. Alberto I professor honorário. *o Paiz*, Rio de Janeiro, p. 4, 26 set. 1920.

ADORNO, Theodor. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995. Disponível em: https://www.uel.br/prograd/gepe/materiais/palavras_sinais.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

ADORNO, Theodor; HOCKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialectica_esclarec.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

AEN. Universidades estaduais do Paraná são destaques em rankings nacionais e internacionais. **Agência Estadual de Notícias**, 2021. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Audio/Universidade-estaduais-do-Parana-sao-destaques-em-rankings-nacionais-e-internacionais>. Acesso em: 15 maio 2022.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão Crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul/dez 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577/36315>. Acesso em: 19 maio 2022.

ALVES, Alda J. A revisão de bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/990/999>. Acesso em: 19 maio 2022.

AMÉRICO. **Filopedagogia: Breve história de la pedagogia y su filosofía**. Ciudad del Mexico: Editorial Porrúa, 1981. Disponível em: <https://docplayer.es/12593278-Filopedagogia-breve-historia-de-la-pedagogia-y-su-filosofia.html>. Acesso em: 19 maio 2022.

ANDES. Sindicato Nacional do Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Cortes ameaçam o financiamento de pesquisas no país**, 2019. Disponível em:

<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/cortes-ameacam-o-financiamento-de-pesquisas-no-pais1>. Acesso em: 05 maio 2022.

ARANTES, Adriana R. V. Políticas educacionais no Brasil: visão geral da educação superior. **Pontifícia universidade Católica de Goiás**, Goiânia, p. 1-17, maio 2006. Disponível em: <https://www.catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2013/05/POLÍTICAS-EDUCACIONAIS-NO-BRASIL.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2022.

ARAÚJO, José C. S. O projeto de Humboldt (1767-1835) como fundamento da pedagogia universitária. **Aprender: Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n. 12, p. 65-81, 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3106/2591>. Acesso em: 19 maio 2022.

AZEVEDO, Fernando D. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade no gasto público no Brasil. Brasília: Worldbank, v. 1, 2017. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 2 maio 2022.

BARBOSA, Maria L. D. O. Democratização ou massificação do ensino superior no Brasil. **Revista de Educação**, Campinas, v. 24, p. 240-253, maio/ago 2019. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4324/2808>. Acesso em: 06 maio 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

BARRETO, Arnaldo L.; FILGUEIRAS, Carlos. Origens da Universidade brasileira. **Química Nova**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 7, p. 1780-1790, setembro 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/rzxmW6ggvDDvXJYLBfkg38m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2022.

BBCNEWS. O Brasil tem 190 línguas indígenas em perigo de extinção. **BBC News**, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43010108>. Acesso em: 10 maio 2020.

BENGOECHEA, Sonia; CORTES, Fernando; ZEMELMAN, Hugo. Investigación Empírica y Razonamiento Dialéctico: a Propósito de una Práctica de Investigación. **Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales**, México, v. 24, p. 73-95, 1978. Disponível em: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/72497>. Acesso em: 19 maio 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-Escritos-de-educacao.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5944580/mod_resource/content/1/A%20miséria%20do%20mundo%20-%20Pierre%20Bourdieu.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**. São José: UFSC, 2018. Biblioteca pessoal - impresso.

BRASIL. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm. Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. **Decreto 3.890, de 1º de janeiro de 1901**. Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1901. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911**. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html#:~:text=DECRETA%3A,com%20as%20disposi%20deste%20decreto..> Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto 14.343 de 07 de setembro de 1920**. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, DF: Presidencia da República, 1920. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto 19.402, de 14 de novembro de 1930**. Cria uma Secretária de Estado com a denonimação de Ministério dos Negócios da Educação e Saude Publica. Rio de Janeiro: DF: Presidência da República, 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931**. Regulamenta o systema universitário. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1931. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. **Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931**. Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei 1.063, de 20 de janeiro de 1939**. Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. Rio de Janeiro: DF: Presidência da República, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1063-20-janeiro-1939-349215-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei 4.244, de 09 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei 9.323, de 06 de junho de 1946**. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1946. Disponível em: Dispõe sobre a equiparação da Universidade do Paraná e aprova os respectivos Estatutos.. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. **Lei 1.254, de 4 de dezembro de 1950**. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1950. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l1254.htm#:~:text=LEI%20No%201.254%2C%20DE%204%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201950.&text=Dispõe%20sobre%20o%20sistema%20federal,Art.. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Rio de Janeiro, DF.: Presidência da República, 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. **Lei 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. Rio de Janeiro: DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. **Decreto 591, de 6 de julho de 1992**. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Rio de Janeiro:DF: Presidência da República,

1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. **Lei 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: 06 maio 2022.

BRASIL. **Lei 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. **Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 06 maio 2022.

BRASIL. **Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Rio de Janeiro, DF.: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 09 maio 2022.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. **Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. **Decreto 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. **Lei 13.535, de 15 de dezembro de 2017**. Altera o art. 25 da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do Idoso), para garantir aos idosos a oferta de cursos e programas de extensão pelas instituições de educação superior. Rio de Janeiro, DF.: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13535.htm. Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL 500 anos: 1877-1892. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BRASIL, [Constituição (1935)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1935. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL, [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Exposição de Motivos: Anteprojeto de Lei da Educação Superior**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/anteprojeto.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **História e Missão**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório da Linha de Base 2018 - INEP**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 02 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Agricultura Indústria e Comércio. **Anuario Estatístico do Brazil (1908-1912)**. Rio de Janeiro, DF. Directoria Geral de Estatística, v. 3, 1916. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1908_1912_v3.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRAZIL. **Decisões de 1808**. Bahia: [S.n.], 1808. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/Colecoes/Legislacao/Legimp-A2_2.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

BROTI, Marcelo P. **O Ensino Superior no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: sujeitos, experiências e currículo (1969-1976)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCSP. São Paulo. 2012.

CABRAL, Augusto. A sociologia funcionalista nos estudos organizacionais: foco em Durkheim. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. II, p. 2-15, jul. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-39512004000200002>. Acesso em: 11 maio 2022.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999. Biblioteca pessoal - impresso.

CAMPOS, Vanessa B. **Marcas indeléveis da docência no ensino superior**. representações relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria 145, de 10 de setembro de 2021**. Consolida as disposições sobre o Qualis Periódicos, seus objetivos e finalidade. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2021. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-145-de-10-de-setembro-de-2021-344468240>. Acesso em: 15 maio 2022.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria 213, de 15 de dezembro de 2021**. Revoga a Portaria 145 de 10 de setembro de 2021. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2021. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=7583#anchor>. Acesso em: 15 maio 2022.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sistema de Informações Georreferenciadas**, 2022. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 12 maio 2022.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Parecer 977 de 3 de dezembro de 1965**. Definição dos curso de pós-graduação. Brasília, DF: CAPES, 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 2 maio 2022.

CARVALHO, José S. D. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 307-322, mai/ago 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8V3HHwpqRtrjD5nN83w7kQg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2022.

CASTILHO, Fausto. **O conceito de universidade no projeto UNICAMP**. Campinas: Unicamp, 2008. Disponível em: <https://issuu.com/editoraunicamp/docs/1275>. Acesso em: 17 maio 2022.

CEPE/UEM. **Resolução 115/2007**. Institui o Programa de Inclusão e Permanência de Alunos Indígenas (PROINDI). Maringá: Reitoria, 2007. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2007/cep/115cep2007.htm>. Acesso em: 10 maio 2022.

CGEE, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Mestres e doutores 2015**: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, DF: CGEE, 2016. Disponível em:

https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/Mestres_Doutores_2015_Vs3.pdf
Acesso em: 19 maio 2022.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. Biblioteca pessoal - impresso.

CHIZZOTTI, Antonio. Metodologia do Ensino Superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria E. **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 103-112. Biblioteca pessoal - impresso.

COELHO, Edmundo C. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/48912682/As_profissões_imperiais_medicina_engenharia_e_advocacia_no_Rio_de_Janeiro_1822_1930_Edmundo_Campos_Coelho. Acesso em: 22 maio 2022.

COGNA. Sobre nós. **Cogna Educação**, 2022. Disponível em: <http://www.cogna.com.br>. Acesso em: 06 maio 2022.

COLLEGESTATS. College Stats. **Top 10 oldest universities in the world: ancient colleges**, 2022. Disponível em: <https://collegestats.org/2009/12/top-10-oldest-universities-in-the-world-ancient-colleges/>. Acesso em: 19 maio 2022.

CONFÚCIO. **Os analectos**. Tradução de D. C. Lau e Caroline Chang. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2006. Biblioteca pessoal - impresso.

CONSELHO DE ENSINO SUPERIOR, C.E.Su. **Define a Pós-graduação stricto sensu no Brasil**, que define os cursos de Pós-Graduação. Brasília, 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 16 maio 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artemed, 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf. Acesso em: 19 maio 2022.

CUNHA, Luiz A. A universidade brasileira nos anos oitenta: sintomas de regressão institucional. **Em Aberto**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 43, p. 2-9, setembro 1989. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2064/1803>. Acesso em: 18 maio 2022.

CUNHA, Luiz A. Autonomia universitária: teoria e prática. **Avaliação**, v. 10, n. 1, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1295/1286>. Acesso em: 18 maio 2022.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, set/dez 2013. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/2698/2362>. Acesso em: 18 maio 2022.

DAROS, William R. **Epistemología y Didáctica**. Rosário: UCEL, 2010. Disponível em: https://www.ucel.edu.ar/images/2018/PDF_UCEL/Libros_publicados/Filosofia/Epistemologia_y_Didactica.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: Cortez, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

DIDEROT, Denis. **Obras I: Filosofia e Política**. São Paulo: Perspectiva, 2000. Biblioteca pessoal - impresso.

DINIZ, Rosa V. W. Valores expressos no ensino superior: um análise kantiana. **Seminário Internacional de Educação Superior 2014: formação e conhecimento**, Sorocaba, p. 01-10, 2014. Disponível em: <http://www.uniso.br/assets/docs/publicacoes/publicacoes-eventos/anais-dossies/edicoes/edu-formacao-professores/52.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, p. 381-393, set/dez 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1614/909>. Acesso em: 22 maio 2022.

DURKHEIM, Émile. **Lições de Sociologia**. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Disponível em: <http://www.dominionpublico.gov.br/download/texto/me4657.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa: Presença, 2004. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2018/05/As-Regras-Do-Metodo-Sociologico-Emile-Durkheim.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.

ECO, Umberto. I social danno voce ad un mare di imbecilli! **Youtube**, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qkzw6vm865l>. Acesso em: 07 mar. 2022.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2016. Biblioteca pessoal - impresso.

EMBREE, Lester. **Análise Reflexiva: uma primeira introdução na investigação fenomenológica**. Tradução de Antonieta Lopes. São Paulo: Zeta Books, 2011. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=KIHLBAAAQBAJ&lpg=PP1&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 20 maio 2022.

EZ-ZITOUNA UNIVERSITY. Ez-Zitouna University. **L'Université - Historique**, 2022. Disponível em: <http://www.uz.rnu.tn/fr/historique/>. Acesso em: 19 maio 2022.

FÁVERO, Maria D. L. D. A. **O título de doutor honoris causa ao rei dos belgas e a criação da URJ**. Rio de Janeiro: Proedes/FE/UFRJ, 2000. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1483681/o-titulo-de-doutor-honoris-causa-ao-rei-dos-belgas-e>. Acesso em: 10 maio 2022.

FÁVERO, Maria D. L. D. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7609/5423>. Acesso em: 25 abr. 2022.

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade tupinambá**. 1951. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo. São Paulo. 1951.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975. Biblioteca pessoal - impresso.

FERREIRA, Luciana R.; CHAVES, Vera Lucia Jacob. A pós-graduação no Brasil: a expansão de doutores no novo Plano Nacional de Educação. **EccoS**, São Paulo, n. 45, p. 291-312, jan/abr 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7934/3747>. Acesso em: 2 maio 2022.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Tradução de Maria Lúcia Salles Boudet. Recife: Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4657.pdf>. Acesso em: 17 maio 2022.

FOLHA DE SÃO PAULO, RUF. Folha de São Paulo. **Ranking Universitário Folha**, 2019. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/>. Acesso em: 06 abril 2022.

FONSECA, Isis B. D. **Poemas de K. Kaváfis**. São Paulo: Odysseus, 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/309761669/Konstantinos-Kavafis-Poemas-Nova-Fronteira-1982>. Acesso em: 20 maio 2022.

FREIRE, Paulo. **Universidade e compromisso popular**. Campinas: PUCCamp, 1986. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1030/1/FPF_OPF_06_010.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6ª. ed. São Paulo: Moraes, 1986. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007-2/EstDir/Freitag_1980.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

G1. Brasil cai para último lugar no ranking de status do professor. **G1 Educação**, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/11/08/brasil-cai-para-ultimo-lugar-no-ranking-de-status-do-professor.ghtml>. Acesso em: 22 maio 2022.

G1. Universidades estaduais e federais no Paraná têm 27 cursos com pontuação máxima no Enade 2018. **G1 Paraná**, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2019/10/04/universidades-estaduais-e-federais-no-parana-tem-27-cursos-com-pontuacao-maxima-no-enade-2018.ghtml>. Acesso em: 16 maio 2022.

G1. Mesmo com notas baixíssimas no MEC, faculdades de pedagogia caçam alunos com mensalidades abaixo de R\$ 200. **G1 Educação**, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/05/15/mesmo-com-notas-baixissimas-no-mec-faculdades-de-pedagogia-cacam-alunos-com-mensalidades-abaixo-de-r-200.ghtml>. Acesso em: 16 maio 2022.

GAIO, Géssica G. G.; SOUSA, Francisco Gouvea. Desmonte ou reconstrução da universidade? Entre o capital e a democratização. **Hydra**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 103-131, dezembro 2019. ISSN 7. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/hydra/article/view/9901/7615>. Acesso em: 15 maio 2022.

GAMBOA, Sílvio S. **Epistemologia da pesquisa em Educação**. Campinas: Práxis, 1998. Disponível em: <http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegamboa.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 381-392, set/dez 2003. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/734/585>. Acesso em: 15 maio 2022.

GONÇALVES, Nadia G.; GONÇALVES, Sandro A. Desenvolvimentismo e Educação no Paraná (Décadas de 1960 e 1970). **Diálogos**, Maringá, v. 12, p. 143-171, 2008. ISSN 2. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/38154/19852>. Acesso em: 25 abr. 2022.

GUTIÉRREZ, Dimas Hernández. *et al.* **La nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento**. Havana: Félix Varela, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420843004.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

GRANATO, Luísa. Para Elon Musk, você pode aprender tudo online e a universidade tem 2 funções. **Exame.com**, 2020. Disponível em: <https://exame.com/carreira/para-elon-musk-voce-pode-aprender-tudo-online-e-a-universidade-tem-2-funcoes/>. Acesso em: 23 fevereiro 2021. https://drive.google.com/open?id=1-wfs4qygqmrM6_A-9YA7H07Ihm60UQha.

HABERMAS, Jurgén. A Idéia de Universidade: processos de aprendizagem. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 74, p. 111-130, jan/abr 1993. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1127/866>. Acesso em: 20 maio 2022.

HASKINS, Charles H. **A ascensão das Universidades**. Tradução de Nilton Ribeiro. Balneário Camboriú: Editora Santa Catarina, 2015. Biblioteca pessoal - Kindle.

HOSTINS, Regina C. L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, p. 133-160, jan/jun 2006. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315/9578>. Acesso em: 2 maio 2022.

HUMBOLDT, Wilhelm V. **Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin**. Berlin: [S.n.], 1810. Disponível em: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/5305/229.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 maio 2022.

HUMBOLDT, Winhelm V.; CASPER, Gerhard. **Um mundo sem Universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997. Biblioteca pessoal - impresso.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Acesso em: 31 maio 2021.

INEP. Microdados | Censo do Ensino Superior 1997. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 1997. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_educacao_superior_1997.zip. Acesso em: 26 novembro 2019.

INEP. Microdados | Censo do Ensino Superior 1999. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 1999. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_educacao_superior_1999.zip. Acesso em: 26 novembro 2019.

INEP. **Seminário Internacional “Reforma e avaliação da Educação Superior – tendências na Europa e na América Latina”**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_050_Seminario_Internacional_INEP.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

INEP. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/educacao_superior_brasileira_1991_2004_parana.pdf. Acesso em: 03 maio 2022.

INEP. Microdados | Censo do Ensino Superior 2009. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_censo_superior_2009.zip. Acesso em: 26 novembro 2019.

INEP. Microdados | Censo do Ensino Superior 2013. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_censo_superior_2013.zip. Acesso em: 22 julho 2019.

INEP. Microdados | Censo do Ensino Superior 2018. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2018. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_censo_da_educacao_superior_2018.zip. Acesso em: 10 maio 2022.

INEP. Microdados | Censo do Ensino Superior 2019. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_educacao_superior_2019.zip. Acesso em: 22 julho 2020.

INEP. Microdados | Censo do Ensino Superior 2020. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_censo_da_educacao_superior_2020.zip. Acesso em: 29 março 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Anuario Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: Tipografia do Departamento de Estatística e Publicidade, 1936. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1936.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Disponível em: http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 20 maio 2022. Disponível em: https://drive.google.com/open?id=1EVHZKVR8T_nK1M7K4ypjFqbCHcZw7zd6 >.

JASPERS, Karl. **The idea of the university**. Boston: Beacon Press, 1959. Disponível em: <https://archive.org/details/karl-jaspers-the-idea-of-the-university-1960>. Acesso em: 10 maio 2022.

JOAO, Oscar P.; BAÑOS, Juan Carlos Escobar. **Educación y Realidad: introducción a la filosofía del aprendizaje**. São José: Impresora Obando, v. 3, 2008. Disponível em: https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_03.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2013/09/kant-critica-da-razao-pura.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022. Disponível em: https://drive.google.com/open?id=1ehiKDPFVrxb2SlIWj6cWg9M4_aYjsa6w >.

KANT, Immanuel. **O Conflitos das Faculdades**. Tradução de Artur Morão. Covilhã: LusoSofia Press, 2008. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/kant_immanuel_conflito_das_faculdades.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

KARNAL, Leandro. A universidade ainda não foi superada. **Revista Ensino Superior**, 2019. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/leandro-karnal-ensino/>. Acesso em: 23 maio 2022.

KAST, Fremont E.; ROSENZWEIG, James. **Organização e Administração**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1987. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3316436/mod_folder/content/0/Kast%20%20Ros.pdf. Acesso em: 11 mai 2022.

KEYNAN, Iris. Knowledge as responsibility: universities and society. **Journal of Higher Education Outreach and Engagement**, Georgia, v. 18, p. 179-206, 2014. ISSN 2. Disponível em: <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1119/1118>. Acesso em: 15 maio 2022.

LEITE, Bruno M. B. Conimbricenses nos trópicos: a escrita dos manuais de filosofia da Companhia de Jesus e sua importância nos colégios jesuítas do Brasil. **Revista Brasileira de História e Ciência**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 100-109, dez. 2015. ISSN 2. Disponível em: https://www.sbh.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=2035. Acesso em: 25 abr. 2022.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa, Rio de Janeiro: Livraria Portuguesa/Civilização Brasileira, 1938. Disponível em: <https://archive.org/details/leite-serafim-1938-historia-da-companhia-de-jesus-no-brasil-tomo-2/page/n1/mode/2up>. Acesso em: 22 maio 2022.

LIMA, Ademir B. A. D. **Aproximação Crítica à Teoria dos Estudos de Usuários de Biblioteca**. Londrina: Embrapa-CNPSo, 1994. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/46655/1/digitalizar0075.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

LITWIN, Edith. **Educação à Distância**: Temas para o debate de uma agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001. Biblioteca pessoal: Impresso.

LOBO, Haddock. **História Universal**. São Paulo: Egéria, v. I, 1981. Biblioteca pessoal - impresso.

LOBO, Haddock. **História Universal**. São Paulo: Egéria, v. II, 1981. Biblioteca pessoal - impresso.

MACEDO, Horácio C. D. M. A universidade num país periférico. **Em Aberto**, Brasília, p. 18-23, jul./set. 1989. ISSN 43. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2066/1805>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MAIA, Marta de Campos; MEIRELLES, Fernando de Souza. Educação à Distância: o caso Open University. **RAE Eletrônica**, São Paulo, p. 2-15, jan-jun 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/raeel/a/rLLmDMqhrj7bzfxbzYYZb3d/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Educação%20a%20distância%20\(EAD\)%20é,uma%20classe%20ou%20um%20laboratório](https://www.scielo.br/j/raeel/a/rLLmDMqhrj7bzfxbzYYZb3d/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Educação%20a%20distância%20(EAD)%20é,uma%20classe%20ou%20um%20laboratório). Acesso em: 25 maio 2022.

MANÁOS, Universidade D. Repositorio da UFSC. **Organização do acervo documental da Universidade Federal do Amazonas**, 1913. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/134125/Archivos%20da%20Universidade%20de%20Manáos%2001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 maio 2022.

MANJINSKI, Everson. **Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Alajur, 2017. Biblioteca pessoal - impresso.

MANJINSKI, Everson; OLIVEIRA, Flavia da Silva. A consolidação da identidade da Universidade Aberta para a Terceira Idade na Comunidade de Ponta Grossa: de projeto extensionista à obrigação legal. **Conexão**, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/17954/209209215432>. Acesso em: 24 maio 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. Biblioteca pessoal - impresso.

MARQUES, Jairo; SCOLESE, Eduardo. Batizados de 'calças-curtas, eles não foram aprovados em concurso nem passaram por treinamento na Polícia Civil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 03 março 2001. C3. Biblioteca pessoal - impresso (incluído nos anexos).

MARSHALL, John. **A guide to Taxila**. Cambridge: Cambridge University Press, 1960. Disponível em: <https://archive.org/details/cu31924024121125>. Acesso em: 16 maio 2022.

MARTINS, Antonio C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirurgica Brasileira**, São Paulo, v. 17, p. 4-6, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

MENDONÇA, Ana W. O educador: de intelectual a burocrata. **Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, p. 156-172, julho 1997. ISSN 58. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CFhysXCMxGNq6RZnzwJd56g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2022.

MIGALHAS. Brasil tem um advogado para cada 190 habitantes. **Migalhas**, 2019. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/312946/brasil-tem-um-advogado-para-cada-190-habitantes>. Acesso em: 06 maio 2022.

MINOGUE, Kenneth R. **O conceito de universidade**. Brasília: Editora UNB, 1981. Biblioteca pessoal - impresso.

MOLLIS, Marcela. **Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas? la cosmética del poder financeiro**. Buenos Aires: Clacso, 2003. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109010429/mollis.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

MOROSINI, Marília. Internacionalização da Educação Superior: um modelo em construção. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira **Modelos Institucionais de Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 7, 2006. p. 93-118. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/molos_intitucionais_de_educacao_superior.pdf. Acesso em: 12 maio 2022.

MOROSINI, Marília C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Rio de Janeiro: INEP/RIES, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. São Carlos: Zahar, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4993606/mod_resource/content/1/Aula%2011b_NOBRE-Marcos-A-Teoria-Critica.pdf. Acesso em: 12 maio 2022.

O Rei Alberto, cidadão carioca. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 5-6, 1 out. 1920.

O Rei, professor honorário. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 5-6, 1 out. 1920.

OECD, Organisation for Economic Co-Operation and Development. **Education at a Glance 2019**: OECD indicator. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en. Acesso em: 01 maio 2022.

OECD, Organisation for Economic Co-Operation and Development. **Education at a Glance 2019**: OECD indicator. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>. Acesso em: 15 maio 2022.

OECD, Organisation for Economic Co-Operation and Development. **Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018**. OECD. Paris, p. 2-11. 2019.

OECD, Organisation for Economic Co-Operation and Development. **Education at a glance 2020**: Country Note. Paris: OECD Indicators, 2020. Disponível em: https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2020_CN_BRA.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

OECD, Organisation for Economic Co-Operation and Development. **Education at a Glance 2021**: OECD indicators. Paris: OECD Publishin, 2021. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf?expires=1651883607&id=id&accname=guest&checksum=36575D6F7E8EE9C3140B73F5A5F226B2>. Acesso em: 06 maio 2022.

ONO, Hiroshi. Who Goes to College? Features of Institutional Tracking in Japanese Higher Education. **American Journal of Education**, Chicato, v. 109, p. 161-195, Fevereiro 2001. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1085805>. Acesso em: 08 abr. 2022.

ORDINE, Nuccio; GOUVEIA, Regina. **A utilidade dos saberes inúteis**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2017. Disponível em: <https://fronteirasxxi.pt/wp-content/uploads/2018/08/a-utilidade-dos-saberes-inuteis.pdf>. Acesso em: 16 maio 2022.

PACHECO, João A. **Políticas de acesso à educação superior no Brasil: contradições da expansão nos governos Lula**. Marília: Lutas Anticapital, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ran/article/view/174670/168201>. Acesso em: 22 maio 2022.

PAIM, Antonio. **Os novos caminhos da universidade**. Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, 1981. Biblioteca pessoal - impresso.

PAIS, José M. Das regras do método, aos métodos desregrados. **Tempo Social**, São Paulo, p. 85-111, maio 1996. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ts/a/NfjJk9RPBPGbpXrkd7BLzXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

PARANÁ. **Lei 4.599, de 02 de julho de 1962**. Institui o Fundo Estadual do Ensino e dá outras providências. Curitiba: Assembléia Legislativa, 1962. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-4599-1962-parana-institui-o-fundo-estadual-do-ensino-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 26 abr. 2022.

PARANÁ. **Lei 4.978, de 05 de dezembro de 1964**. Estabelece o sistema estadual de ensino. Curitiba: Assembléia Legislativa, 1964. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-4978-1964-parana-estabelece-o-sistema-estadual-de-ensino#>. Acesso em: 26 abr. 2022.

PARANÁ. **Lei 6.034, de 06 de novembro de 1969**. Cria as Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba. Curitiba: Assembléia Legislativa, 1969. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=localizarAto&codTipoAto=1&nroAto=6034&dataAto=06/11/1969&dataPublicacao=10/11/1969&tipoVisualizacao=original>. Acesso em: 26 abr. 2022.

PARANÁ. Lei 6.174, de 16 de nov. de 1970. **Regime jurídico dos funcionários civis do Estado do Paraná.**, Curitiba, 20 novembro 1970. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=10297&codItemAto=107791#107791>. Acesso em: 17 maio 2021.

PARANÁ. **Lei 8.680, de 30 de dezembro de 1987**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná, com sede e foro na cidade de Cascavel, Estado do Paraná. Curitiba.: Governo do Estado do Paraná, 1987. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=7691&codItemAto=68204#68204>. Acesso em: 03 maio 2022.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná**. Curitiba: Casa Civil, 1989. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=9779&codTipoAto=&tipoVisualizacao=compilado>. Acesso em: 22 maio 2022.

PARANÁ. **Lei 9.295 de 13/06/1990**. Institui a Fundação do Centro-Oeste - UNICENTRO, com sede na cidade de Guarapuaba. Curitiba.: Governo do Estado do Paraná, 1990. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-9295-1990-parana-institui-a-fundacao-do-centro-oeste-unicentro-com-sede-e-foro-na-cidade-de-guarapuaba-entidade-mantenedora-da-faculdade-de-filosofia-ciencias-e-letras-de-guarapuaba-e-da-faculdade-de-educaca>. Acesso em: 03 maio 2022.

PARANÁ. **Lei 11.500, de 05 de agosto de 1996**. Autoriza as IES a prestarem serviços ou produzirem bens para terceiros. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1996. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-11500-1996-parana-autoriza-as-ies-a-prestarem-servicos-e-ou-produzirem-bens-para-terceiros-bem-como-repassarem-aos-servidores-parte-da-receita-decorrente-conforme-especifica>. Acesso em: 03 maio 2022.

PARANÁ. Lei 11.713, de 07 de maio de 1997. **Dispõe sobre as carreiras do Pessoal Docente e Técnicos-Administrativo das Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná**, Curitiba, maio 1997. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=5808&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 16 maio 2021.

PARANÁ. **Lei 13.134, de 18 de abril de 2001**. Reserva vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses nos vestibulares das universidades estaduais. Curitiba: Casa Civil, 2001. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-13134-2001-parana-reserva-3-tres-vagas-para-serem-disputadas-entre-os-indios-integrantes-das-sociedades-indigenas-paranaenses-nos-vestibulares-das-universidades-estaduais>. Acesso em: 10 maio 2022.

PARANÁ. **Lei 13.283, de 25 de outubro de 2001**. Integram em uma só autarquia, denominada Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR: Governo do Estado do Paraná, 2001. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-13283-2001-parana-integram-em-uma-so-autarquia-denominada-universidade-estadual>. Acesso em: 03 maio 2022.

PARANÁ. Lei 14.825, de 12 de setembro de 2005. **Altera a Lei 11.713 e adota outras providências pertinentes aos integrantes do Magistérios do Ensino Superior**, Curitiba, 12 setembro 2005. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=2168&codTipoAto=&tipoVisualizacao=original>. Acesso em: 16 maio 2021.

PARANÁ. **Lei 15.300, de 28 de setembro de 2006**. Integra em autarquia denominada Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Curitiba.: Governo do Estado do Paraná, 2006. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-15300-2006-parana-integra-em-autarquia-denominada-universidade-estadual-do-nort#:~:text=titularidade%20da%20UENP.-,Art.,Chefe%20do%20Poder%20Executivo%20Estadual..> Acesso em: 03 maio 2022.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025)**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2015. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf. Acesso em: 03 maio 2022.

PARANÁ. Paraná tem 230 alunos indígenas nas universidades estaduais. **Imprensa Oficial do Paraná**, 2018. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.pr.gov.br/Noticia/Parana-tem-230-alunos-indigenas-nas-universidades-estaduais#:~:text=Geral,alunos%20indígenas%20nas%20universidades%20estaduais>. Acesso em: 10 maio 2022.

PARANÁ. **Lei 20.077, de 18 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2020 a 2023. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2019. Disponível em: https://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/lei_ppa_n_20077_ano_2020_2023_final.pdf. Acesso em: 04 maio 2022.

PEREIRA, Elisabete M. D. A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/cLn5QWDTHfXR5K95mkfn3JN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

PERRUCCI, Gadiel. Um projeto oligárquico-liberal de universidade. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v. 2, n. 2, p. 505-520, jul/dez 1986. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1003/724>. Acesso em: 23 maio 2022.

PESTALOZZI, Juan E. **Cómo Gertrudis enseña á sus hijos**. Santiago: Tipografia de Antonio M. Rebolledo, 1889. Disponível em: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022565/1080022565.PDF>. Acesso em: 19 maio 2022.

PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. **O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

PRAKASH, Budha. **Political and social movements in Ancient Punjab**. Lahore: Azis Publishers, 1976. Disponível em: <https://www.indianculture.gov.in/ebooks/political-and-social-movements-ancient-punjab-vedic-age-upto-maurya-period>. Acesso em: 23 maio 2022.

PRINCE EA. I sued the school system (2021). **Youtube**, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dqTTojTija8>. Acesso em: 05 maio 2022.

PROTA, Leonardo. **Um novo modelo de universidade**. São Paulo: Convívio, 1987. Disponível em: http://cdpb.org.br/antigo/novo_modelo_universidade_prota.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

QUEIROZ, Fernanda C. B. P. *et al.* Transformações no ensino superior brasileiro: análise da Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. **Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 349-370, abr/jun 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZjxVZScb8SKnxtPjNkGwqz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

QUERUBIM, Viviane R. **Paulo Freire e o ensino superior: referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) - USP. São Paulo. 2013. Disponível em: https://drive.google.com/open?id=1_jGluZQRL40LX5GpKvq9FSQ5yJ_NMvnU >.

REIS, Luis F.; MELO JUNIOR, Aroldo Messias de. Despesas com manutenção e desenvolvimento da educação no estado do Paraná: um estudo comparativo do período de 2003 a 2010. **Acta Scientiarum**, Maringa, v. 36, p. 297-307, jul-dez 2014. ISSN 2. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/18615/13227>. Acesso em: 03 maio 2022.

RESCHER, Nicholas. **Epistemology: an introduction to the Theory of Knowledge**. New York: State University of New York Press, 2003. Disponível em: <http://polanco.jesuits-africa.education:8080/jspui/bitstream/123456789/94/1/Epistemology%20-%20An%20Introduction%20to%20the%20Theory%20of%20Knowledge%20%28Suny%20Series%20in%20Philosophy%29.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

RICHARDSON, Robert J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034822/mod_resource/content/1/Texto%20-%20Pesquisa%20social.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

RISTOFF, Dilvo. Introdução. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira **Modelos Institucionais de Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), v. 7, 2006. p. 11-16. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/modelos_intitucionais_de_educacao_superior.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

ROSA, Chaine D. M. Marcos legais e a Educação Superior no Século XXI. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 236-250, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1029/369>. Acesso em: 13 maio 2022.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de historia**. Passo Fundo: Edupf, 1998. Biblioteca pessoal - impresso.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo: USP, 1991. Disponível em: <https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

SANTOS, Ana L. F. D.; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 534-605, set/dez 2009. ISSN 42. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9gS5G9MGJfFn9C6fwMtx7vp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2022.

SANTOS, Boaventura D. S. **Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-modernidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1999. 11-62 p. Disponível em: <https://www.athuar.uema.br/wp-content/uploads/2018/01/Pela-Mão-de-Alice-o-social-e-o-político-na-pós-modernidade.pdf>. Acesso em: 5 maio 2022.

SANTOS, Boaventura D. S.; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade do século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: [S.n.], 2008. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

SANTOS, Edicleia A. A. D. **Políticas públicas em educação de jovens e adultos na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa: período de 1990 a 2004**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UEPG. Ponta Grossa. 2008.

SANTOS, Milton. A Universidade: da Intencionalidade à Universalidade. **Anuário do Instituto de Geociências - UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 23, 2000. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/aigeo/article/view/6218/4815>. Acesso em: 23 maio 2022.

SANTOS, Thales L. D. **Universidade Técnica (UNITEC): instituição educacional de seleção, orientação e formação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) - FGV. Rio de Janeiro. 1980.

SÃO PAULO. **Decreto Estadual 47.734, de 31 de janeiro de 1967**. Dispõe sobre o sistema remuneratório do pessoal docente da Universidade de São Paulo. São Paulo: Casa Civil, 1968. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1967/decreto-47734-31.01.1967.html>. Acesso em: 25 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, v. 3, n. 22, p. 1-6, jul/ago 1984. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>. Acesso em: 19 maio 2022.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia da política educacional: algumas precisões conceituais. **ReLePe (Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa)**, Ponta Grossa, v. 2, p. 1-5, 2002. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10477/5933>. Acesso em: 19 maio 2022.

SCHWARTZ, Laurente. **Para salvar a universidade**. Tradução de Alvino Moser. São Paulo: EdUSP, 1984. Biblioteca pessoal - impresso.

SEMESP. Estado do Paraná. **Dados Estatísticos e Regiões - 11ª edição**, 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/educacao-11/dados-estados-e-regioes/sul/parana/#:~:text=Com%2011%2C5%20milhões%20de,IES%20ofertavam%20ensino%20a%20distância>). Acesso em: 16 maio 2022.

SETI. Hospitais Universitários estaduais do Paraná intensificam ações de combate à Covid-19. **Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**, 2020. Disponível em: <https://www.seti.pr.gov.br/Noticia/Hospitais-Universitarios-estaduais-do-Parana-intensificam-acoes-de-combate-Covid-19>. Acesso em: 22 maio 2022.

SETI. Universidades estaduais do Paraná conquistam nota máxima no Enade. **Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**, 2020. Disponível em: <https://www.seti.pr.gov.br/Noticia/Universidades-estaduais-do-Parana-conquistam-nota-maxima-no-Enade>. Acesso em: 16 maio 2022.

SETI/PR. Apresentação. **Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**, 2022. Disponível em: <https://www.seti.pr.gov.br/institucional/apresentacao>. Acesso em: 04 maio 2022.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira **Modelos**

Institucionais de Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 7, 2006. p. 67-92. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/a_universidade_no_brasil_concepcoes_e_modelos.pdf. Acesso em: 18 maio 2022.

SILVA, José Aparecido; BIANCHI, Maria de Lourdes Pires. Cientometria: a métrica da ciência. **Paideia**, Ribeirão Preto, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8mL9rKKQgL4vydsrZfZLbcr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

SILVEIRA JUNIOR, Adilson Aquino; NASCIMENTO, Clara Martins do. A crítica de Florestan Fernandes à reforma universitária e sua atualidade. **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 199-216, 1 semestre 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/download/25398/18363>. Acesso em: 17 maio 2022.

SOUZA, Karoline C. D. A. E. A sociologia positivista de Émile Durkheim. **Alamedas**, Toledo, v. 6, n. 1, p. 81-95, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/alamedas/article/view/18397/12706>. Acesso em: 12 maio 2022.

SOUZA, Silvio. Conheça as 100 profissões que mais empregam no Brasil (e os salários). **FDR**, 2021. Disponível em: <https://fdr.com.br/2021/10/26/conheca-as-100-profissoes-que-mais-empregam-no-brasil-e-os-salarios/>. Acesso em: 06 março 2022. Disponível em <https://drive.google.com/open?id=1qbcJUSCugx0o8TdOr98q4dxglFRxQKqX>.

STEFFENS, Karl. Das Fernstudium in Deutschland. In: BARTOLOMÉ, Antonio Teeode. [S.l.]: [s.n.], 1998. Disponível em: <http://www.lmi.ub.es/teeode/THEBOOK/files/deutsch/html/3germ.htm>. Acesso em: 19 março 2022.

STRASBURG, Quênia Renee; CORSETTI, Berenice. Combinação teórica: um ensaio. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13777/209209210962>. Acesso em: 22 maio 2022.

SUCUPIRA, Newton. **A condição atual da universidade e a reforma universitária brasileira**. Brasília: [S.n.], 1972. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002101.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

SZEUCZUK, Anderson; SILVA, João Carlos da. A expansão e interiorização do ensino superior público no Paraná: o caso da região de Guarapuava/PR (1970-1990). **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 21, p. 51-72, 2020. ISSN 35. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/22645/17524>. Acesso em: 03 maio 2022.

TAMIZARI, Fabiana. **Conhecimento e educação no pensamento de Diderot**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 50, p. 20-43, abr/jun 1953. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/crise.html>. Acesso em: 23 maio 2022.

TEIXEIRA, Anísio. A expansão do Ensino Superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 83, p. 3-4, jul/set 1961. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/expansao.html>. Acesso em: 22 maio 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Notas para a história da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, p. 181-188, jan/mar 1962. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/notas2.html>. Acesso em: 22 maio 2022.

TEIXEIRA, Anísio. A universidade de ontem e de hoje. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 27-47, jul/set 1964. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ontem.html>. Acesso em: 15 maio 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Funções da Universidade. **Boletim Informativo CAPES**, Rio de Janeiro, p. 1-2, fev 1964. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/funcoes.html>. Acesso em: 22 maio 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino Superior no Brasil: Análise e Interpretação de sua Evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/ensino.zip>. Acesso em: 22 maio 2022.

TERRA, Ricardo R. Humboldt e a formação do modelo de universidade e pesquisa alemã. **Cadernos de Filosofia Alemã**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 133-150, jun 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/154074/154201>. Acesso em: 22 maio 2022.

TEXAS UNIVERSITY. The University of Texas at Austin. **The Origin of universities**, 2009. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20090220164836/http://www.cwrl.utexas.edu/~bump/OriginUniversities.html>. Acesso em: 19 maio 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Observatório PNE. **Meta 12 - Educação Superior**, 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-superior>. Acesso em: 2 maio 2022.

TOMASQUIM, Alfredo; BONELA, Davi; COTIA, Ruy. Pandemia e visão de futuro: a percepção do público do Museu do Amanhã sobre o futuro a partir da pandemia do novo coronavírus. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 1, p. 4-8, jan/mar 2021. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v73n1/v73n1a02.pdf>. Acesso em: 16 maio 2022.

TORRES, Adriana A. G. *et al.* Desempenho acadêmico dos estudantes e titulação de docentes no curso de bacharelado em administração: as organizações acadêmicas e/ou categorias administrativas apresentam correlação distinta. **GUAL - Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 129-145, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2016v9n4p129/33198>. Acesso em: 2 maio 2022.

TRINDADE, Héglio. A República em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 25, p. 819-844, Out. 2004. ISSN 88. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300009>. Acesso em: 24 abr. 2022.

TURMENA, Leandro. Política educacional e ensino superior: a gênese do ensino superior no sudoeste do Estado do Paraná. **IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, Curitiba, p. 304-316, outubro 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2517_1064.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022.

UEPG. Resolução UNIV. 21, de 09 de dezembro de 2013. **Regulamento da Política Docente da UEPG**, Ponta Grossa, 08 dezembro 2010. Disponível em: <https://pitangui.uepg.br/secrei/LegisInicial%20Arquivos/Resuniv%20021%202013%20-%20Politica%20Docente.pdf>. Acesso em: 16 maio 2021. Alterada pela Portaria 84/2017 que diminui a carga horária destinada ao docente com pesquisa.

UEPG. **Resolução UNIV 17, de 9 de dezembro de 2013**. Aprova as normas relativas à reserva de vagas ofertadas nos Concursos. Ponta Grossa: Reitoria, 2013. Disponível em: <https://pitangui.uepg.br/secrei/LegisInicial%20Arquivos/Resol%20Univ%2017%202013%20-%20Normas%20relativas%20a%20reserva%20de%20vagas%20nos%20Vestibulares%20dos%20Cursos%20de%20Graduacao%20presenciais%20para%20candidatos%20oriundos%20de%20Instituições%20P>. Acesso em: 09 maio 2022.

UFAM. Escola Livre de Manáos e o início de tudo. **Universidade Federal do Amazonas**, 2022. Disponível em: <https://ufam.edu.br/historia.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.

UFPR, Universidade F. D. P. Histórico. **Universidade Federal do Paraná**, 2022. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portafulpr/historico-2>. Acesso em: 04 maio 2022.

VASCONCELOS, Isamara M. **A federalização do ensino superior no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - UnB. Brasília. 2007.

VERGER, Jacques. **Homens e saber na Idade Média**. Bauru: Edusc, 1999. Biblioteca pessoal - impresso.

VERÍSSIMO, José. **Educação Nacional**. Pará: Editores Tavares Cardoso, 1890. Disponível em: <https://archive.org/details/aeducaonacional00vergoog>. Acesso em: 29 abr. 2022.

VICENTINE, Claudia M. Uma análise estratégica do marketing e o ensino superior privado no Brasil. **REBRAE - Revista Brasileira de Estratégia**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 27-36, jan/abr 2009. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/REBRAE/article/view/13418/12833>. Acesso em: 22 maio 2022.

VINCENZI, Leticia J. B. D. A fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil. **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 10, jul./set. 1986. ISSN 3. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/federal.html>. Acesso em: 24 abr. 2022.

VONBUM, Christian; MENDONÇA, João Luís de Oliveira. **Educação Superior: uma comparação internacional e suas lições para o Brasil**. Brasília: IPEA, 2012. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1720.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

VOSGERAU, Dilmeira Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 168-189, jan/abr 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>. Acesso em: 22 maio 2022.

WEBER, Max. **Sobre a universidade: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica**. São Paulo: Cortez, 1989. Biblioteca Pessoal - impresso.

WEBOMETRICS. Ranking of universities. **Webometrics**, 2022. Disponível em: https://www.webometrics.info/en/Latin_America. Acesso em: 15 maio 2022.

WEISS, Raquel; ROSATI, Massimo. Tradição e autenticidade em um mundo pós-convencional: uma leitura durkheimiana. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, p. 110-162, mai/ago 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-017003904>. Acesso em: 22 maio 2022.

WOLFF, Robert P. **O ideal da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1993. Biblioteca pessoal - impresso.

WORLDBANKGROUP. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington: [S.n.], 1994. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

WORLDBANKGROUP. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington: [S.n.], 1995. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

WORLDBANKGROUP. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial**. Whashington: [S.n.], 1996. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 06 maio 2022.

YASUHARA, Yoshihito; LOWE, Roy. **The origins of higher learning: knowledge networks and the early development of universities**. London and New York: Taylor & Francis, 2016. Biblioteca pessoal - Kindle.

YIN, Robert K. **Qualitative Research from Start to Finish**. New York: The Guilford Press, 2016. Disponível em: <http://eli.johogo.com/Class/Qualitative%20Research.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5717001/mod_resource/content/3/O%20Ensino%20Universitário.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2007. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivro/livros/autonomiaeeducacao.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

ANEXO A - FOLHA DE SÃO PAULO: 03 MAR. 2001 - "PAÍS TEM 1.200 DELEGADOS IRREGULARES"

FOLHA DE SÃO PAULO - 03/03/2001 COTIDIANO sábado, 3 de março de 2001 C 3

(Doc. N.º 15) (Doc. N.º 15)

SEGURANÇA Batizados de 'calças-curtas', eles não foram aprovados em concurso nem passaram por treinamento na Polícia Civil

País tem 1.200 delegados irregulares

Por Roberto Góes/Pública Imagem



JAIR MARQUES
EDUARDO SCOLESE
DA AGÊNCIA FOLHA

Dos 14,7 mil delegados de polícia do Brasil, 1.200 (8%) estão em situação irregular — os chamados "calças-curtas". Contrariando a Constituição, não são bacharéis em direito, não foram aprovados em concurso público nem passaram por 90 dias de treinamento em academias da Polícia Civil.

Os Estados onde existem "calças-curtas" são Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Paraná, Piauí, Sergipe e Tocantins, segundo a Associação dos Delegados de Polícia do Brasil.

A entidade informa que os piores quadros estão no Paraná e em Tocantins. No Paraná, com 177 "calças-curtas", não há perspectiva de correção. Em Tocantins, ocorre "uma aberração constitucional", segundo a associação.

O procurador-geral de Justiça do Paraná, Marco Antonio Teixeira, afirma que os "remendos" feitos na polícia dificultam o trabalho do Ministério Público.

"A falta de uma apuração tecnicamente correta do crime e a eventual ausência dos direitos assegurados ao indicado são os piores prejuízos", diz Teixeira.

O governo tocanense, por sua vez, promoveu há dois anos um concurso público para oficiais da Polícia Militar, que foram depois encaminhados às delegações de todo o Estado com a patente de tenente. Os candidatos tinham de ser bacharéis em direito.

Além de ignorar o que diz a Constituição e o que recomenda o Ministério da Justiça, o governo do Estado é tão também tão estrito entre os policiais militares.

O descontentamento partiu de setores mais antigos da PM, que não aceitam bem o fato de recém-formados em direito assumirem cargos que, em seu equivalente na corporação, exigem no mínimo oito anos de estudos.

Nas 178 unidades policiais de Tocantins, apenas 33 abrigam delegados concursados da Polícia Civil. A Secretaria da Segurança Pública do Estado não se pronunciou sobre o assunto.

Consequências

Para o Ministério Público, a existência dos "calças-curtas" no país resulta em iniquidade, inquéritos malcondicionados e falhas processuais que podem soltar criminosos ou condenar inocentes.

Não são raros os casos em que os tribunais constatarem nulidade dos inquéritos elaborados por delegados irregulares e de um para cada cinco municípios do país.

Não há critérios definidos para a escolha dos "calças-curtas". Há apadrinhamento político por parte de prefeitos e deputados, mas há também pessoas com liderança comunitária e em cidades pe-

quenas. Os PMs são a maioria, em geral sargentos, cabos e trombetas.

"Eles (os PMs) estão acostumados a apurar roubos de galinhas e de roupas do mural. São incapazes de solucionar casos mais graves", diz o presidente da associação dos delegados, Jair Cesar da Silva.

No Piauí, onde hoje atuam 180 "calças-curtas", o delegado-geral da Polícia Civil tinha apenas o primeiro grau completo até ser exonerado, no ano passado.

"Não concordo que os irregulares sejam incapacitados. Não estão dentro da lei, mas garantem que possuem nível intelectual à altura de exercer a função", diz o secretário da Segurança do Piauí, Carlos Alberto de Melo Lôbo.

Ações no STF

Em todos os Estados em que os "calças-curtas" atuam, as associações de delegados ou as representações da OAB já encaminharam ao STF (Supremo Tribunal Federal) ações diretas de inconstitucionalidade para obrigar a realização de concursos públicos.

Também tramita no Congresso Nacional uma lei orgânica, de autoria do Ministério da Justiça, que explicita e detalha o artigo da Constituição que regulamenta a contratação dos delegados.

A Bahia é hoje o local que mais concentra "calças-curtas": 280. O Estado fez um concurso público e vai regularizar a situação até o final do ano.

Editoria de Arte/Pública Imagem

'Não há mistério em inquéritos'

DA AGÊNCIA FOLHA

Para o tenente da Polícia Militar e delegado titular de Presidente Figueiredo (AM), Hermes Silva de Macedo, 32, "não há mistério para elaborar um inquérito policial, principalmente porque, nos casos de dúvida, sempre se podem verificar, sem pressa, os artigos do Código Penal".

Há quatro meses exercendo a função (ele substituiu um capitão da PM em outubro), Macedo afirma que, no dia-a-dia dos plantões, os acidentes de trânsito são as ocorrências mais graves com que costuma lidar.

"Acidentes com vítimas fatais tornam-se inquéritos complicados, por isso nós temos de consultar com atenção as normas do novo Código de Trânsito Brasileiro".

A rotina da delegacia está em pequenas discussões que podem ser resolvidas sem a necessidade de um inquérito. "É sempre bom trabalhar em uma cidade turística como essa. São poucas ocorrências e conseguimos nos adaptar às leis com tranquilidade".

Macedo, que abre um sorriso ao falar sobre o trabalho, recebeu com satisfação a "promoção" para delegado, apesar de não receber somente o salário de policial, sem ter direito a gratificações. O tenente teve que abandonar o curso de direito para assumir a delegacia.

No Amazonas, em somente 3 dos 62 municípios do Estado existem delegados bacharéis, concursados e treinados: Manaus, Itacoatiara e Parintins.

Nas outras localidades, como em Presidente Figueiredo, policiais militares conduzem inquéritos, dando ordem de prisão e mandando investigar.

Piauí

A Agência Folha tentou entrevistar, por telefone, um dos delegados do Piauí que estão em situação de irregularidade.

O tenente Cláudio Pessoa, que exerce a função de delegado no município de Luzilândia, afirmou que só falaria à reportagem com autorização do secretário estadual da Segurança Pública, Carlos Alberto de Melo Lôbo.

Depois de alguns minutos, o "calça-curta" disse à Agência Folha que havia sido proibido de conceder entrevista.

A assessoria da secretaria afirmou que o delegado não entrou em contato com Melo Lôbo e que "não existe censura no Estado, apenas respeito à hierarquia".

Para o presidente da Associação dos Delegados de Polícia do Brasil, Jair Cesar da Silva, "o sentimento de condescendência persiste em algumas autoridades do país". (UHF110)

O PROBLEMA DOS "CALÇAS-CURTAS"

Estado	Nº de delegados irregulares	Situação nos Estados
Acre	11	50% dos municípios têm agentes de posto
Amazonas	59	56,3 dos 62 cidades não têm inquiridores (Manaus, Itacoatiara e Parintins)
Bahia	280	67,5% dos 415 municípios têm pelo menos um irregular
Maranhão	70	Há 70 irregulares e nenhum plano contra o problema
Paraíba	200	Não realiza concurso público para delegado há dez anos
Paraná	169	Não há perspectiva de regularização
Piauí	180	Só seis delegados são concursados
Sergipe	122	Cerca de 85% dos delegados estão irregulares
Tocantins	125	PMs foram contratados para exercer a função de delegados
Ceará	*	Em 140 cidades (76% do total), não há delegados

* Não divulgado. Fonte: Associação Estadual de Delegados, 2001. Dados dos delegados do Brasil e secretarias estaduais de Segurança Pública.

Estados dizem querer resolver irregularidade

DA AGÊNCIA FOLHA

Dos dez Estados em que há delegados em situação irregular, só Amazonas, Sergipe, Piauí e Bahia, por meio de concursos públicos, pretendem resolver ou amenizar até o fim do ano a situação de inconstitucionalidade. As secretarias da Segurança dos outros lugares não admitiram contradição. Tocantins e Paraná não responderam à reportagem.

No Piauí, o secretário Carlos Alberto de Melo Lôbo (Segurança) declarou que "há dez anos que o Bat do não realizava concurso público para delegado. Em abril 30 policiais civis devem assumir delegacias regionais".

O superintendente da Polícia Civil de Sergipe, Marco Passos, disse que 104 aprovados em concurso público estão em treinamento. Já foram 60 concursados desde a abertura do processo. Sergipe tem 75 municípios.

A Secretaria da Segurança da Bahia pretende acabar com os "calças-curtas" até o final deste ano. Os 258 delegados concursados irão assumir os cargos ocupados de forma irregular.

Para o delegado-geral do Maranhão, Jairo Cesar Amaral, o Piauí responderá pelos expedientes em dezenas de cidades do interior não têm autorização para presidir inquéritos.

"Quando existe algo relevante, um delegado de carreira é enviado de São Luís à cidade onde ocorreu o fato".

No Amazonas, a Secretaria da Segurança informou que PMs contratados como delegados recebem curso de especialização para poder dar andamento a inquéritos.

Segundo a Secretaria da Segurança do Acre, nas 11 cidades em que não há delegado concursado existem "chefes de posto" — policiais civis indicados pelo governo estadual para, no dia-a-dia, fazer acordos conciliatórios. Eles não abrem inquéritos.

Leonil Ribeiro, delegado-geral do Paraná, diz estudar "formas para acabar com a situação (dos 'calças-curtas')". "Reconhecemos que o quadro precisa ser reformado".

No Ceará, segundo o governo, designa-se de volta da Polícia Civil de 44 cidades consequentemente 184 municípios.

Vida Social

