



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO OU DOUTORADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

ANILTON OLIVEIRA DA SILVA

**A IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE HUMANIDADES NA UTFPR: PERCEPÇÕES DA
COMUNIDADE ACADÊMICA**

**CASCADEL – PR
2025**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO OU DOUTORADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

ANILTON OLIVEIRA DA SILVA

**A IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE HUMANIDADES NA UTFPR: PERCEPÇÕES DA
COMUNIDADE ACADÊMICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: formação de professores e processos de ensino aprendizagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Vilmar Malacarne

**CASCADEL – PR
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Silva, Anilton Oliveira da
A implantação do ciclo de humanidades na UTFPR: percepções da comunidade acadêmica / Anilton Oliveira da Silva; orientador Vilmar Malacarne. -- Cascavel, 2025.
189 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Formação humanística. 2. Formação profissional. 3. Formação técnica. 4. Formação tecnológica. I. Malacarne, Vilmar, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO



ANILTON OLIVEIRA DA SILVA

A IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE HUMANIDADES NA UTFPR: PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ACADÊMICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br VILMAR MALACARNE
 Data: 03/04/2025 14:02:45-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

 Orientador(a) - Vilmar Malacarne

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
gov.br ADRIAN ALVAREZ ESTRADA
 Data: 10/04/2025 15:39:38-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

 Adrian Alvarez Estrada

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
gov.br JOAO FERNANDO CHRISTOFOLETTI
 Data: 09/04/2025 17:25:42-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

 João Fernando Christofolletti

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon (UNIOESTE)

Vitor Manuel Barrigão Gonçalves

 Vitor Manuel Barrigão Gonçalves

Instituto Politécnico de Bragança (IPB)

Documento assinado digitalmente
gov.br BARBARA WINIARSKI DIESEL NOVAES
 Data: 09/04/2025 11:47:23-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

 Barbara Winiarski Diesel Novaes

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR)

Cascavel, 4 de abril de 2025

DEDICATÓRIA

Ao Senhor, Criador da vida, minha gratidão pela oportunidade de concluir este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que, em determinados momentos da vida, mesmo nos esforçando ao máximo, precisamos do auxílio de diversas pessoas. Assim, ainda que arrisque esquecer de alguém, expresso aqui minha gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para esta trajetória.

Ao corpo docente e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste – Campus Cascavel, pelo suporte ao longo dessa jornada.

Em seguida, expresso meu profundo agradecimento ao professor Vilmar Malacarne, cuja orientação dedicada foi essencial para que eu mantivesse o foco e não procrastinasse.

Aos professores Vitor Gonçalves, Bárbara Winiarski Diesel Novaes, João Fernando Christofolletti e Adrian Alvarez Estrada, membros da banca de qualificação, cujas valiosas orientações busquei incorporar neste trabalho.

À professora Dulce Maria Stieder, sua liderança no grupo de pesquisa Formação de Professores de Ciências e Matemática (Fopecim) enriqueceu imensamente minha experiência como pesquisador.

Às colegas Queli Ghilardi Cancian e Andréia Florêncio Eduardo de Deus, pelos conselhos e apoio ao longo da pesquisa e da produção desta tese, pois foram fundamentais para que eu chegasse a esta etapa.

Agradeço à minha esposa e aos meus filhos, Michele Schwingel da Silva, Isabela Schwingel da Silva e Pedro Schwingel da Silva. Sem o suporte deles, não teria conseguido.

Aos meus pais, Marinalva Oliveira da Silva e Valdemi Borges da Silva, e à minha avó, Idália Sena de Oliveira, que, mesmo diante de tantas dificuldades, sempre se esforçaram para que eu tivesse acesso à educação formal.

Às minhas irmãs, Ana Paula Oliveira da Silva e Fernanda Oliveira da Silva, que sempre me incentivaram nos estudos e em outros desafios da vida.

Ao professor Ivan José Coser, seu auxílio durante a coleta de dados foi imprescindível.

Aos colegas de trabalho Jorge Luiz de Mendonça Ortellado Alderete e Simone Urnau, que, na fase final do trabalho, trouxeram contribuições valiosas.

Obrigado a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Acima de tudo, agradeço a Deus pela vida, pela saúde e pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

Mais uma vez, muito obrigado a todos.

EPÍGRAFE

“[...] Existe uma universalidade humana; mas ela não é dada, e sim permanentemente construída”.

(Sartre, 2014, p. 36).

OLIVEIRA DA SILVA, Anilton. **A IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE HUMANIDADES NA UTFPR: PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ACADÊMICA. 2025.** 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: formação de professores e processos de ensino aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

RESUMO

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) foi criada no ano de 2005, pela Lei n. 11.184/2005. No entanto, antes de se tornar universidade, ela passou por diversas transformações, tendo sido, primeiramente, a Escola de Aprendizizes Artífices, fundada em 1909. Uma marca em sua história de mais de um século é o foco na formação técnica. O debate sobre a formação humanística, nesse contexto, tem sido constante na instituição, um marco importante foi a obrigatoriedade de que 10% (dez por cento) da carga horária dos cursos seja composta por disciplinas do ciclo de humanidades (UTFPR, 2022b). Considerando que na UTFPR prevalecem cursos de bacharelado e tecnologia, esse percentual gerou uma série de debates sobre sua viabilidade. O seguinte problema de pesquisa foi estabelecido: quais são as percepções dos coordenadores de curso, docentes e alunos de graduação da UTFPR sobre a contribuição das humanidades no processo formativo dos estudantes da instituição? O objetivo deste trabalho foi investigar as percepções da comunidade acadêmica sobre as contribuições do ciclo de humanidades na formação do estudante da graduação da UTFPR. Para isso, esta pesquisa está fundamentada na relevância das humanidades para o ensino superior, a partir dos estudos de diversos autores, dentre eles, Snow (1995), Gallo (2000), Said (2007), Kagan (2009), Morin (2010), Paviani (2014), Kohls (2019). A metodologia adotada foi o estudo de caso, com uma abordagem qualitativa. Na análise dos dados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2016). A coleta de dados envolveu questionários aplicados a 103 professores, 30 coordenadores e 134 estudantes. Também foram entrevistados 20 estudantes, selecionados entre aqueles que responderam ao questionário. A estrutura do trabalho foi organizada em cinco capítulos. Primeiramente, apresenta-se a metodologia; em seguida, no segundo e terceiro capítulos, explora-se a fundamentação teórica; no quarto capítulo, investiga-se, dentre outros aspectos da instituição, o processo de implantação do ciclo de humanidades e, no último capítulo, apresentam-se os resultados da pesquisa. Inicialmente, adotou-se da hipótese de que, embora prevista nos regulamentos e no currículo dos cursos de graduação da UTFPR, as humanidades são, muitas vezes, percebidas pela comunidade acadêmica como uma mera formalidade. No entanto, as percepções da comunidade acadêmica da UTFPR a respeito da implantação do ciclo de humanidades indicam posicionamentos distintos. Isso ocorreu tanto internamente a cada grupo da comunidade bem como entre eles. Houve coordenadores de curso que apontaram que a implantação seria uma oportunidade para ampliar a formação humanística dos estudantes, mas outros questionaram a eficácia do ciclo de humanidades. Quanto aos docentes, alguns viram o ciclo de humanidades como positivo para a formação social do estudante, enquanto outros apontaram que sobrecarregaria a grade curricular. Por fim, alguns alunos demonstraram interesse por disciplinas do ciclo de humanidades, como uma forma de debater ética, política e outros temas sociais. Já outros estudantes, consideraram essas disciplinas como pouco relevantes. Em síntese, tendo em vista a relevância das humanidades para a formação do estudante,

para além do estabelecimento de normas, a comunicação sobre a importância da formação humanística precisa ser abordada de forma ampla na instituição, em todos os campi, envolvendo toda a comunidade acadêmica, indo além do reconhecimento institucional em seus documentos.

Palavras-chave: Formação humanística; Formação profissional; Formação técnica; Formação tecnológica.

OLIVEIRA DA SILVA, Anilton. **A IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE HUMANIDADES NA UTFPR: PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ACADÊMICA. 2025.** 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: formação de professores e processos de ensino aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

ABSTRACT

The Federal Technological University of Paraná (UTFPR) was created in 2005 by Law N. 11.184/2005. However, before becoming a university, it underwent several transformations, having first been the Schools of “Aprendizes Artífices”, founded in 1909. One of the hallmarks of its more than century-long history is its focus on technical training. In this context, the debate on humanistic training has been constant at the institution, with an important milestone being the obligation for 10% (ten percent) of the course load to be made up of subjects from the humanities cycle (UTFPR, 2022b). Considering that bachelor's degrees and technologists prevail at UTFPR, this percentage has generated a series of debates about its feasibility. In view of this, the following research problem was established: what are the perceptions of course coordinators, teachers and undergraduate students at UTFPR regarding the contribution of the humanities in the training process of the institution's students? The aim of this study was to investigate these perceptions of humanities training in undergraduate courses. To this end, this research is based on the relevance of the humanities to higher education, based on the studies of various authors, among them, Snow (1995), Gallo (2000), Said (2007), Kagan (2009), Morin (2010), Paviani (2014), Kohls (2019). The methodology adopted was a case study, with a qualitative approach. For data analysis, we used Discursive Textual Analysis (Moraes; Galiazzi, 2016). Data collection involved questionnaires administered to 103 teachers, 30 coordinators and 134 students. Twenty students were also interviewed, selected from among those who answered the questionnaire. The structure of the work was organized into five chapters. Firstly, the methodology is presented; then, in the second and third chapters, the theoretical basis is explored; in the fourth chapter, the process of implementing the humanities cycle is investigated, among other aspects of the institution; and, in the last chapter, the results of the research are presented. Initially, we started from the hypothesis that, although provided for in the regulations and curriculum of UTFPR's undergraduate courses, the humanities are often perceived by the academic community as a mere formality. However, the perceptions of the UTFPR academic community regarding the implementation of the humanities cycle indicate different positions. This occurred both within each group of the community and between them. There were course coordinators who pointed out that the implementation would be an opportunity to broaden students' humanities training, but others questioned the effectiveness of the humanities cycle. As for the teaching staff, some saw the humanities cycle as positive for students' social training, while others pointed out that it would overload the curriculum. Finally, some students showed an interest in the humanities subjects as a way of debating ethics, politics and other social issues. Other students, on the other hand, considered these subjects to be of little relevance. In summary, given the relevance of the humanities to student education, in addition to establishing standards, communication about the importance of humanistic education

needs to be addressed broadly in the institution, on all campuses, involving the entire academic community, going beyond institutional recognition in its documents.

Keywords: Humanistic education; Professional education; Technical education; Technological education.

OLIVEIRA DA SILVA, Anilton. **A IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE HUMANIDADES NA UTFPR: PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ACADÊMICA. 2025.** 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: formação de professores e processos de ensino aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

RESUMEN

La Universidad Tecnológica Federal de Paraná (UTFPR) fue creada en 2005 por la Ley 11.184/2005. Sin embargo, antes de convertirse en universidad, pasó por varias transformaciones, habiendo sido primero la Escuela de “Aprendizes Artífices”, fundada en 1909. Una de las señas de identidad de su historia más que centenaria es su orientación hacia la formación técnica. En este contexto, el debate sobre la formación humanística ha sido constante en la institución, siendo un hito importante la obligación de que el diez por ciento (10%) de la carga lectiva esté constituida por asignaturas del ciclo de humanidades (UTFPR, 2022b). Considerando que en la UTFPR predominan los bachilleres y tecnólogos, este porcentaje ha generado una serie de debates sobre su viabilidad. Ante esto, se estableció el siguiente problema de investigación: ¿cuáles son las percepciones de los coordinadores de curso, profesores y estudiantes de licenciatura en la UTFPR sobre la contribución de las humanidades en el proceso de formación de los estudiantes de la institución? El objetivo de este estudio fue investigar estas percepciones sobre la formación en humanidades en los programas de pregrado. Para ello, esta investigación se basa en la relevancia de las humanidades para la educación superior, a partir de los estudios de diversos autores, entre ellos, Snow (1995), Gallo (2000), Said (2007), Kagan (2009), Morin (2010), Paviani (2014) y Kohls (2019). La metodología adoptada fue un estudio de caso con un enfoque cualitativo. Utilizamos el Análisis Textual del Discurso (Moraes; Galiuzzi, 2016) para analizar los datos. Los datos se recogieron mediante cuestionarios administrados a 103 profesores, 30 coordinadores y 134 alumnos. También se entrevistó a 20 alumnos, seleccionados entre los que respondieron al cuestionario. La estructura del trabajo se organizó en cinco capítulos. En primer lugar, se presenta la metodología; a continuación, en los capítulos segundo y tercero, se explora la base teórica; en el cuarto capítulo, se investiga el proceso de implantación del ciclo de humanidades, entre otros aspectos de la institución; y en el último capítulo, se presentan los resultados de la investigación. Inicialmente, se hipotetizó que, a pesar de estar previstas en el reglamento y en el currículo de los cursos de pregrado de la UTFPR, las humanidades suelen ser percibidas por la comunidad académica como una mera formalidad. Sin embargo, las percepciones de la comunidad académica de la UTFPR en relación a la implementación del ciclo de humanidades indican posiciones diferentes. Esto ocurrió tanto dentro de cada grupo de la comunidad como entre ellos. Hubo coordinadores de curso que señalaron que la implantación sería una oportunidad para ampliar la formación en humanidades de los estudiantes, pero otros cuestionaron la eficacia del ciclo de humanidades. En cuanto al profesorado, algunos veían el ciclo de humanidades como algo positivo para la formación social de los estudiantes, mientras que otros señalaban que sobrecargaría el plan de estudios. Por último, algunos alumnos mostraron interés por las asignaturas de humanidades como forma de debatir sobre ética, política y otras cuestiones sociales. Otros, en cambio, consideran que estas materias son poco relevantes. En resumen, dada la relevancia de las humanidades para la formación de los estudiantes, además del establecimiento

de normas, la comunicación sobre la importancia de la formación humanística debe abordarse de forma amplia en la institución, en todos los campus, implicando a toda la comunidad académica, yendo más allá del reconocimiento institucional en sus documentos.

Palabras clave: Formación humanística; Formación profesional; Formación técnica; Formación tecnológica.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Respostas ao questionário discente por segmento acadêmico.....	36
Gráfico 2 - Entrevistas com discentes por segmento acadêmico.....	36
Gráfico 3 - Representação esquemática das etapas da ATD	40
Gráfico 4 - Idade (matrícula) por modalidade	63
Gráfico 5 – Falta de docentes relatada por coordenadores, por campus.....	120
Gráfico 6 - Falta de docentes relatada por professores, por campus.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos da UTFPR por Campus	33
Tabela 2 – Universo e amostra da pesquisa	35
Tabela 3 - Participantes por campus	37
Tabela 4 - Codificação dos participantes da pesquisa	39
Tabela 5 - Importantes universidades criadas na Idade Média	47
Tabela 6 - Organização: Centro Universitário, Universidade e Faculdade	58
Tabela 7 - Número de Organizações Acadêmicas por ano (2013-2023)	59
Tabela 8 - Dados dos encontros com servidores e estudantes da UTFPR	94
Tabela 9 - Matriz Curricular dos cursos de engenharia civil da UTFPR	113
Tabela 10 - Matriz Curricular dos cursos de Tecnologia em Alimentos da UTFPR	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Hierarquização das Áreas do Conhecimento	73
Quadro 2 - Comparativo entre as três culturas.....	82
Quadro 3 - Comparativo dos valores nos PDIs da UTFPR	98
Quadro 4 - Comentários dos coordenadores sobre a falta de docentes	119
Quadro 5 - Cursos de Licenciatura na UTFPR.....	127
Quadro 6 - Comparativo entre duas versões das DCNs da UTFPR	131
Quadro 7 - Áreas do colégio de humanidades	132
Quadro 8 - Referências às soft skills.....	152

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo: da EAA à UTFPR	29
Figura 2 - Abrangência da UTFPR no estado do Paraná	32
Figura 3 - Distribuição de Docentes e Coordenadores por Faixa Etária	39
Figura 4 - Representação visual do corpus de análise.....	41
Figura 5 - Organização do metatexto	43
Figura 6 - Componentes de uma produção escrita, implicando teorização.....	44
Figura 7 - IES por organização acadêmica e categoria administrativa – 2023.....	59
Figura 8 - Percentual de matrículas em cursos de graduação	60
Figura 9 - Distribuição do número de matrículas em cursos de graduação da rede federal, por organização Acadêmica – 2023	62
Figura 10 - Aspectos do humanismo e das humanidades abordados no capítulo	67
Figura 11 - O Homem Vitruviano	69
Figura 12 - Os Colégios aglutinadores de áreas	75
Figura 13 - A organização do Colégio de Humanidades	75
Figura 14 - Colégio de Humanidades: áreas aglutinadas.....	76
Figura 15 - Número de ingressos em cursos de graduação, por categoria administrativa – 2013-2023	79
Figura 16 - Evolução no número de servidores.....	92
Figura 17 - A morte de Sócrates	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Apucarana
ATD	Análise Textual Discursiva
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CM	Campo Mourão
CNE/CES	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
COGEP	Conselho de Graduação e Educação Profissional
COUNI	Conselho Universitário
CP	Cornélio Procópio
CT	Curitiba
DACHS-CP	Departamento de ciência humanas e sociais aplicadas do campus de Cornélio Procópio
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCs	Diretrizes Curriculares
DIRGRAD	Diretoria de Graduação e Educação Profissional
DV	Dois Vizinhos
EAA	Escolas de Aprendizes Artífices
EAD	Educação a Distância
EBTT	Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ETC	Escola Técnica de Curitiba
ETPR	Escola Técnica Federal do Paraná
FB	Francisco Beltrão
FFCL/USP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo
GP	Guarapuava
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LD	Londrina
MD	Medianeira
MEC	Ministério da Educação
MS	Professor do Magistério Superior
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PB	Pato Branco
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PG	Ponta Grossa
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso de graduação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários
SH	Santa Helena
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Toledo
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
UNB	Universidade de Brasília
UNED	Unidades de Ensino Descentralizadas
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1. PERCURSO INVESTIGATIVO DA PESQUISA	27
1.1. O PROBLEMA DE PESQUISA	28
1.2. O CAMPO DE PESQUISA E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS.....	31
1.3. COLABORADORES DA PESQUISA	37
1.4. A ANÁLISE DOS DADOS	40
1.5. CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO	45
2. O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	47
2.1. O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS.....	49
2.1.1. Da chegada de Dom João VI à Primeira República.....	49
2.1.2. Da Era Vargas à Redemocratização	52
2.2. O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	57
3. O PAPEL DAS HUMANIDADES NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E HUMANÍSTICA.....	66
3.1. HUMANISMO HISTÓRICO E HUMANISMO CRÍTICO	68
3.1.1. Humanismo histórico	68
3.1.2. Humanismo crítico	71
3.2. AS ÁREAS DE CONHECIMENTO E O COLÉGIO DE HUMANIDADES	72
3.3. O PAPEL DAS HUMANIDADES NO ENSINO SUPERIOR	77
3.3.1. A crise das humanidades: a era das especializações	78
3.3.2. Por uma formação crítico-reflexiva no ensino superior.....	83
4. A UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	87
4.1. INSTITUIÇÕES ANTECESSORAS DA UTFPR	87
4.2. A TEMÁTICA TECNOLOGIA E HUMANISMO NA UTFPR	93
4.2.1. Tecnologia e Humanismo no PPI	93
4.2.2. Tecnologia e humanismo no PDI.....	96
4.3. O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE HUMANIDADES.....	101
5. AS PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ACADÊMICA SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE HUMANIDADES	117

5.1. DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA OPERACIONALIZAÇÃO DO CICLO DE HUMANIDADES.....	117
5.1.1. Falta de docentes para as humanidades.....	118
5.1.2. Disputa por carga horária	125
5.1.3. Divergências nas concepções de humanidades.....	130
5.2. DESAFIOS À IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE HUMANIDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM	134
5.2.1. Humanidades para além da disciplinaridade	134
5.2.2. De disciplina optativa à disciplina obrigatória	138
5.2.3. Entre o aprender e o cumprir a matriz curricular.....	141
5.3. HUMANIDADES: ENTRE O CETICISMO E O RECONHECIMENTO DE SUA RELEVÂNCIA	143
5.3.1. Ceticismo sobre as humanidades.....	143
5.3.2. Reconhecimento da relevância das humanidades	151
CONCLUSÕES.....	159
REFERÊNCIAS.....	162
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DO DISCENTE	178
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O ALUNO	180
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR.....	181
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DO COORDENADOR	182
APÊNDICE E – ÁREAS DE FORMAÇÃO INDICADAS PELOS PROFESSORES	183
APÊNDICE F – ÁREAS DE FORMAÇÃO INDICADAS PELOS ESTUDANTES ...	184
ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	185
ANEXO B - CURSOS DA UTFPR POR CAMPUS	188

INTRODUÇÃO

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), com o objetivo de ampliar a formação humanística de seus estudantes, estabeleceu o percentual de 10% de disciplinas que compõem um ciclo de humanidades para todos os seus cursos de graduação (UTFPR, 2022b). Nesta tese defendemos que essa implantação contribui significativamente para a formação integral dos estudantes, tanto em aspectos críticos-reflexivos, como profissionais.

Neste trabalho, trataremos principalmente dos temas, formação profissional, formação técnica e formação humanística. As duas primeiras nomenclaturas são utilizadas como sinônimas neste trabalho e se referem aos conhecimentos técnicos e científicos estabelecidos no processo formativo de determinada profissão no ensino superior. O terceiro termo, formação humanística, é a inserção de conteúdos de humanidades em cursos superiores, visando a ampliação do conhecimento dos estudantes para além da formação profissional. A integração entre formação profissional e humanística é um dos pilares do ensino superior brasileiro (Brasil, 1996).

Manter um equilíbrio entre a formação profissional e humanística representa um dos grandes desafios no campo educacional, uma vez que a tendência é privilegiar um desses aspectos em detrimento do outro, principalmente, a formação profissional. Neste contexto, a partir da análise da situação específica da UTFPR, este estudo buscou contribuições para o debate sobre a integração da formação profissional e humanística no ensino superior.

Desde 2017, atuo como servidor público na UTFPR, na cidade de Toledo. A UTFPR também está presente em outras 12 cidades, totalizando 13 campi. A instituição tem um histórico de transformações que totalizam mais de um século. Sua existência se deu principalmente como formadora da educação básica, com um foco na profissionalização. No entanto, em 2005, ela foi transformada em Universidade. Esse foco na profissionalização e a inclusão da expressão “tecnológica” no nome da universidade parecem ser dois dos aspectos que tornam o tema sensível, gerando debates e perspectivas opostas sobre as humanidades.

Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) é o nome do cargo que desempenho. Para essa função, exige-se licenciatura, justamente porque uma de suas atribuições é supervisionar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, também demanda

uma carga administrativa intensa, foi nessa posição que participava das reuniões da Diretoria de Graduação e Educação Profissional com a função de lavrar as atas.

Assim, a partir do ano de 2018, nessas reuniões, houve diversas discussões sobre a implantação de um ciclo de humanidades, que exigiria que todos os cursos da UTFPR definissem o percentual de 10% (dez por cento) da carga horária em disciplinas desse ciclo. Por exemplo, um curso com carga horária de 3000 horas, deveria destinar 300 horas de disciplinas que compusessem esse ciclo.

Essas reuniões eram mensais, sendo presididas pelo diretor de graduação e educação profissional do campus, contando com a participação, dentre outros, de coordenadores dos sete cursos do campus Toledo.

Era perceptível a preocupação de todos sobre as condições de se efetivar essa nova norma da UTFPR (UTFPR, 2018). O processo estendeu-se até dezembro de 2022, quando de fato foi implantado o ciclo de humanidades, após um intenso debate em toda a instituição em seus 13 campi.

Diante desse cenário, com a intenção de aperfeiçoar-me enquanto TAE, entendi que seria um tema de pesquisa apropriado, compreendi que a temática das humanidades na UTFPR se apresentava como um grande desafio, sendo relevante ouvir a comunidade acadêmica sobre a implantação do ciclo de humanidades. Assim, identificamos o seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições do Ciclo de Humanidades na formação integral, na percepção dos coordenadores de curso, docentes e alunos de graduação da UTFPR?

Diante do contexto institucional, partimos da seguinte hipótese: embora prevista nos regulamentos e no currículo dos cursos de graduação da UTFPR, as humanidades são, muitas vezes, percebidas pela comunidade acadêmica como uma mera formalidade.

Para compreensão da temática, não seria suficiente o conhecimento das Diretrizes Curriculares da UTFPR que estabeleciam o ciclo de humanidades (UTFPR, 2018; 2022b), mas também seria vital compreender o histórico da instituição, o contexto educacional brasileiro e, principalmente, as percepções da comunidade acadêmica.

Desta forma, esta pesquisa investigou as percepções dos discentes, dos docentes e dos coordenadores de curso sobre a importância da formação humanística na graduação. Foram estabelecidos quatro objetivos específicos para serem investigados: identificar os motivos que levaram à implantação do ciclo de

humanidades na UTFPR; descrever o processo de implantação do ciclo de humanidades na UTFPR; investigar a importância da temática tecnologia e humanismo para a UTFPR; e, por fim, refletir sobre o papel das humanidades no ensino superior.

Seguindo esses objetivos, este trabalho está estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa. Considerando tratar-se de uma pesquisa qualitativa, optamos pela Análise Textual Discursiva (ATD) para análise dos dados. Os públicos da pesquisa foram estudantes, coordenadores de cursos de graduação e professores da UTFPR. Utilizamos dois instrumentos de coleta de dados, questionários e entrevistas. Na referida seção serão detalhados os procedimentos.

Os capítulos 2, 3 e 4 compõem o referencial teórico. No capítulo 2, abordaremos o ensino superior brasileiro, seus aspectos históricos, visando contextualizar sua transformação. Na sequência, investigaremos o quadro do ensino superior em 2023, a partir do censo do ensino superior daquele ano (Brasil, 2024a).

O capítulo 3 explora os conceitos de humanismo e humanidades, examinando sua trajetória histórica e sua presença na organização do conhecimento acadêmico brasileiro (Brasil, 2022a), bem como sua relevância para o ensino superior, a partir dos estudos de diversos autores, dentre eles, Snow (1995), Gallo (2000), Said (2007), Kagan (2009), Morin (2010), Paviani (2014), Kohls (2019).

No capítulo 4, realizamos uma reconstituição histórica da UTFPR, destacando suas transformações ao longo de mais de um século de existência. Em seguida, analisamos a presença da temática “tecnologia e humanismo” nos documentos institucionais e, posteriormente, abordamos o processo de implantação do ciclo de humanidades. Por fim, examinamos como esse processo foi incorporado nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de dois cursos de graduação. É importante destacar que o termo “humanidades”, na UTFPR, contempla as áreas de ciências humanas, sociais aplicadas, linguagem, letras e artes (UTFPR, 2019). Na elaboração do capítulo 4, também foram utilizados documentos e transcrições de vídeos publicados no YouTube da instituição.

No quinto e último capítulo desta tese, apresentaremos as percepções da comunidade acadêmica, coordenadores de curso, professores e alunos, sobre a relevância das humanidades na graduação, tendo como pano de fundo a implantação desse ciclo na UTFPR.

Na apresentação dos resultados, buscamos evidenciar as perspectivas da comunidade acadêmica, articulando esses dados com autores de nossa revisão bibliográfica, bem como com outros referenciais teóricos, a partir de questões que emergiram em nossa ATD.

A partir deste estudo, foi possível concluir que a temática das humanidades é um tema sensível na UTPFR, que carece de ações amplas e abrangentes para sua efetiva implantação, como mais contratação de docentes para as áreas que compõem o ciclo de humanidades.

Desta forma, após a elaboração do projeto, aprovação na seleção do doutorado em educação e aprovação do projeto no comitê de ética, iniciamos a pesquisa, apresentada neste trabalho.

1. PERCURSO INVESTIGATIVO DA PESQUISA

Este primeiro capítulo dedica-se à apresentação da metodologia, pois trata-se de um item fundamental da pesquisa científica. O percurso metodológico indica os procedimentos adotados na realização de uma pesquisa, demonstrando, dentre outros aspectos, o rigor teórico e processual do estudo. Prodanov (2013, p. 44) esclarece que, “pesquisar cientificamente significa realizarmos essa busca de conhecimentos, apoiando-nos em procedimentos capazes de dar confiabilidade aos resultados”. Ou seja, os aspectos metodológicos são essenciais para a ratificação de um procedimento científico.

No que concerne à sua natureza, esta pesquisa é qualitativa.¹ Na tentativa de traçar uma definição abrangente dessa abordagem, Flick (2009, p. 16) afirma que:

[...] a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades de estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão de estudo.

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo exploratório com uma abordagem qualitativa e orientação epistemológica interpretativa. Essas perspectivas são coletadas, observadas e interpretadas pelo pesquisador. Assim, a pesquisa qualitativa é essencialmente interpretativa, e tem no ser humano o principal instrumento. Mediante a interpretação, ocorre a fusão entre a visão de mundo do pesquisador e dos sujeitos pesquisados, uma vez que,

[...] de certo modo, o pesquisador é o intérprete da realidade exposta diante dele. Ele está cheio de realidades, teorias e experiências que se defrontam com outras realidades, teorias e experiências constitutivas de determinada visão de mundo envolvida no processo de investigação (Ghedin, 2011, p. 172).

A abordagem interpretativa visa capturar “[...] a singularidade dos eventos” (Yin, 2016, p. 34), se concentra nos significados múltiplos provenientes das relações humanas (Stake, 2011). Esses diversos significados têm o potencial de criar uma multiplicidade de interpretações (Flick, 2009). Isso significa que o pesquisador

¹ Ainda que a abordagem qualitativa seja predominante na estrutura da pesquisa, utilizou-se de dados quantitativos para a caracterização da amostra e outras informações relevantes.

interpreta os dados a partir de determinada metodologia científica. Sendo assim, é permitido ao pesquisador realizar inferências, a partir do material coletado e analisado.

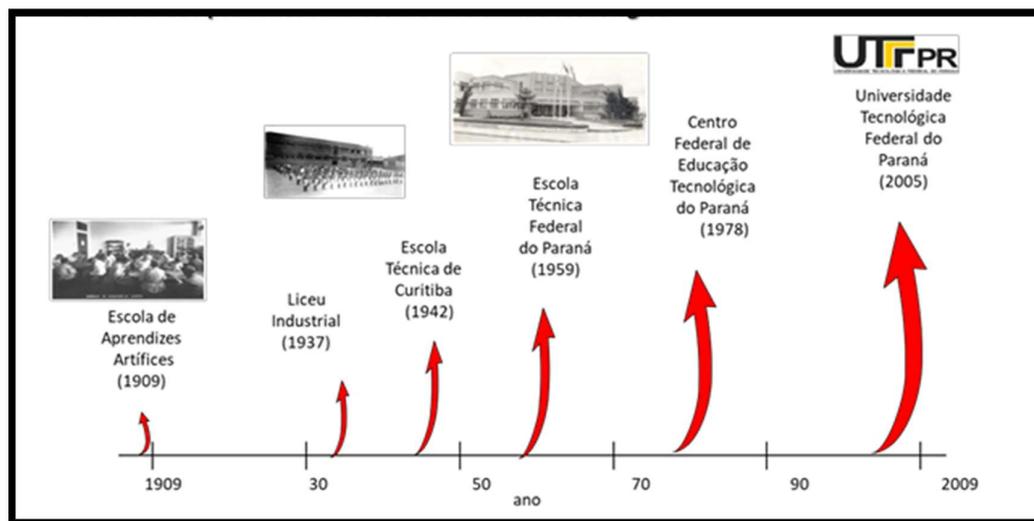
Nessa perspectiva, este trabalho adota uma abordagem exploratória de natureza qualitativa, considerando que a interação do pesquisador com seu objeto de estudo permite compreensões aprofundadas e qualificadas do fenômeno investigado.

Considerando o compromisso com a ética na pesquisa, após submissão, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e aprovado pelo parecer n. 61394222.8.0000.0107. Os detalhes do processo metodológico serão apresentados na sequência.

1.1. O PROBLEMA DE PESQUISA

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) foi criada no dia 7 de outubro de 2005, pela Lei n.º 11.184 (Brasil, 2005). Antes de se tornar uma universidade, em um período de quase um século, a UTFPR passou por diversas transformações institucionais, na seguinte sequência: Escola de Aprendizes Artífices, 1909; Liceu Industrial do Paraná, 1937; Escola Técnica de Curitiba, 1942; Escola Técnica Federal do Paraná (ETPR), 1959 e Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), 1978. Na Figura 1, apresentamos uma linha do tempo com os diversos momentos históricos da instituição:

Figura 1 - Linha do tempo: da EAA à UTFPR



Fonte: UTFPR, 2019, p. 13.

Essas mudanças acompanhavam as demandas sociais e, em muitos aspectos, visavam atender a indústria. Por isso, a instituição esteve voltada principalmente à formação técnica e à profissionalização de seus alunos em diversos momentos de sua existência.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação regulares da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), publicadas em fevereiro de 2022, estabelecem que todos os Projetos Pedagógicos de Curso de graduação (PPC) devem definir um ciclo de humanidades com, pelo menos, 10% (dez por cento) da carga horária das disciplinas voltadas para a ampliação da formação humanística dos estudantes (UTFPR, 2022b). Tendo como prazo para a integralização da proposta, dezembro de 2022.

Esse ciclo deve ser composto por disciplinas de áreas que integram o Colégio das Humanidades da Capes: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes. Além dessas, as diretrizes institucionais acrescentaram os temas atividade física, saúde e qualidade de vida (UTFPR, 2022b).²

É importante pontuar que já havia uma carga horária de humanidades delimitada para os cursos de bacharelado: “a fim de contribuir para uma formação

² O colégio de humanidades é o agrupamento de três áreas: ciências humanas, ciências sociais e aplicadas e linguística, letras e artes. No capítulo 3, esclarecemos o que é o colégio de humanidades da Capes.

humanista, prevista no perfil do egresso, os Projetos Pedagógicos dos Cursos deverão prever um número **mínimo de 90 horas** de disciplinas nas áreas de ciências humanas, sociais e cidadania” (UTFPR, 2012, art. 23, § 2º, grifo nosso).

Considerando que a carga horária dos cursos de bacharelado era cerca de 3.000 horas, 90 horas equivalia a aproximadamente 3%. Outro aspecto importante de se pontuar é que, já se intentava com esse percentual um perfil do egresso com formação generalista e humanista (UTFPR, 2012).

Apesar dessa norma vigente desde 2012, em 2016 foi publicado um estudo demonstrando a resistência de algumas engenharias na implementação das 90 horas estabelecidas em UTFPR (2012). Esse estudo foi conduzido por Amorim (2016) que fez a seguinte análise do documento:

Mas, apesar de suas Diretrizes Curriculares estabelecerem uma carga horária de 90 horas/aula de um determinado rol de disciplinas, tal entendimento **não é consensual no âmbito dos cursos de engenharia da UTFPR**. Há cursos em que tal diretriz é seguida à risca, como os de Engenharia Industrial Elétrica, em todas as suas ênfases; há o de Engenharia da Computação, que estabelece 150 horas/aula, no mínimo, de carga horária em disciplinas da área de Ciências Humanas; e, por fim, os que aceitam apenas disciplinas ligadas à gestão, como os de Engenharia Mecânica e Engenharia de Produção Civil (Amorim, 2016, p. 31, grifo nosso).

A partir de sua análise, Amorim (2016) reconhece as limitações das humanidades, mas também indica seus benefícios para as engenharias:

Ora, a simples adição de disciplinas com conteúdos de ciências humanas e sociais certamente não será suficiente para modificar definitivamente o direcionamento para o mercado dos cursos de engenharia aqui analisados, se não for **alterada a concepção de neutralidade e determinismo tecnológico**, que, como examinado acima, permanece nos PPP. Mas, pode, pelo menos, auxiliar num processo de questionamento a respeito do fazer do engenheiro, até mesmo para dar conta do propalado atendimento às demandas da sociedade (Amorim, 2016, p. 31, grifo nosso).

Em relação aos cursos tecnológicos, embora se esperasse um perfil formativo também voltado para as humanidades, não havia uma carga horária específica destinada a essas disciplinas. As humanidades deveriam estar alocadas em um núcleo denominado “básico”, em contraposição ao núcleo “específico” (UTFPR, 2012).

Contudo, prevalecia apenas o que era determinado pela legislação nacional: "os Cursos Superiores de Tecnologia da UTFPR deverão respeitar as **cargas horárias mínimas previstas na legislação vigente**" (UTFPR, 2012, art. 30, grifo nosso).

Com as atuais DCs (UTFPR, 2022b), tanto os cursos de bacharelado quanto os tecnólogos precisam ofertar, no mínimo, os 10% (dez por cento) de disciplinas do ciclo de humanidades. Nesta pesquisa, buscamos compreender como se deu a implantação do ciclo de humanidades na UTFPR e qual o lugar das humanidades nos cursos de graduação, nas vozes de seus atores: coordenadores, professores e estudantes.

Definimos o problema de pesquisa da seguinte maneira: quais são as percepções dos coordenadores de curso, docentes e alunos de graduação da UTFPR, sobre a contribuição das humanidades no processo formativo dos estudantes da instituição? Ademais, partimos da hipótese de que as humanidades são uma formalidade na compreensão de muitos coordenadores, professores e estudantes.

1.2. O CAMPO DE PESQUISA E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Para investigar o problema de pesquisa, a metodologia definida como adequada foi o estudo de caso que "[...] busca registrar porque determinada decisão foi tomada, como ela foi elaborada e quais os desdobramentos resultantes dessa decisão" (Schramm, 1971, p. 5, tradução nossa).³

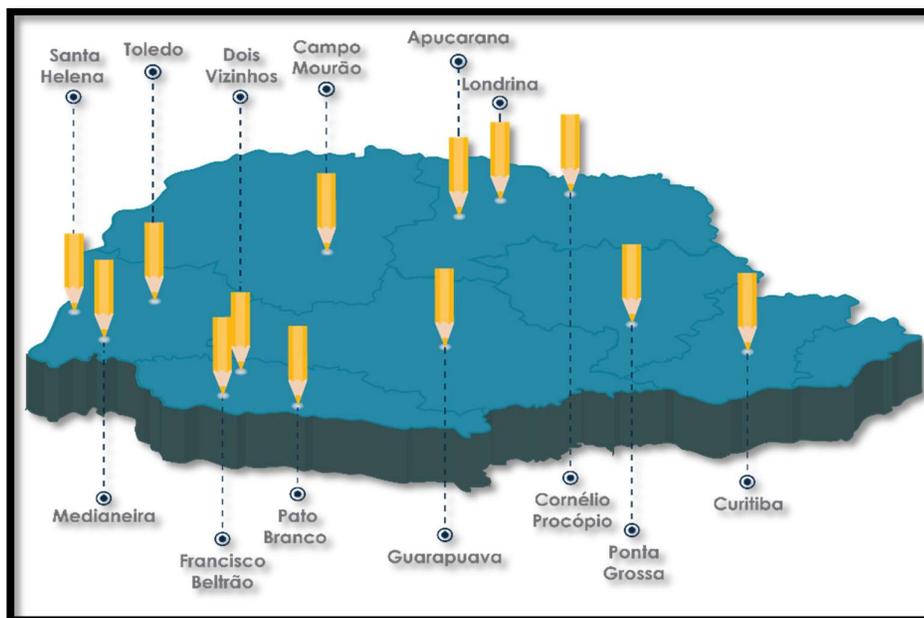
Visto que, durante a pesquisa, o ciclo de humanidades ainda estava em processo de implantação e os cursos de graduação estavam reformulando seus PPC, tem-se um caso em processo ou um fenômeno contemporâneo, fato esse que valida a relevância de uma pesquisa empírica de estudo de caso (Yin, 2016).

Com essas considerações, o campo de pesquisa é constituído pelos 13 (treze) campi da UTFPR. Eles estão distribuídos por diversas regiões do estado. Na região Oeste, encontram-se os Campi Toledo, Medianeira e Santa Helena; no Sudoeste, os campi Dois Vizinhos, Pato Branco e Francisco Beltrão. Na região Centro-oeste, há somente o campus Campo Mourão e na região norte, os campi Londrina, Apucarana

³ "It seeks to record why a given decision was taken, how it was worked out, and what happened as a result".

e Cornélio Procópio. Na região Sul, encontram-se os Campi Guarapuava e Ponta Grossa. Finalmente, o campus Curitiba está situado na região Leste. Essa abrangência é demonstrada na figura 2.⁴

Figura 2 - Abrangência da UTFPR no estado do Paraná



Fonte: UTFPR, 2017a.

Esta pesquisa abrangeu os 112 cursos de graduação da UTFPR, sendo 75 bacharelados, 20 tecnólogos e 17 licenciaturas. A distribuição dos cursos por campi é heterogênea, conforme indica a tabela 1.⁵

⁴ A Reitoria também está localizada em Curitiba-PR.

⁵ A relação completa de cursos por campus encontra-se no Anexo B.

Tabela 1 - Cursos da UTFPR por Campus

CAMPUS	BACHARELADO	TECNOLOGIA	LICENCIATURA	TOTAL
Apucarana	5	1	1	7
Campo Mourão	6	1	1	8
Cornélio Procópio	6	1	1	8
Curitiba	15	4	5	24
Dois Vizinhos	5	0	1	6
Francisco Beltrão	5	0	1	6
Guarapuava	2	2	0	4
Londrina	5	1	1	7
Medianeira	5	3	1	9
Pato Branco	9	2	2	13
Ponta Grossa	6	3	1	10
Santa Helena	2	0	1	3
Toledo	4	2	1	7
Total	75	20	17	112

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A tabela 1, quando comparado ao perfil da UTFPR em seu primeiro ano, evidencia tanto o crescimento institucional quanto as mudanças em sua natureza, pois, em 2005, a instituição contava com 19 cursos técnicos de nível médio, 57 cursos tecnológicos e apenas 20 bacharelados e 2 licenciaturas no ensino superior (UTFPR, 2004).

Retomando a tabela 1, percebe-se a predominância de cursos de bacharelado e tecnologia na graduação. Os bacharelados representam aproximadamente 68% (sessenta e oito por cento) dos cursos; as tecnologias, aproximadamente 17% (dezessete por cento) e as licenciaturas, cerca de 15% (quinze por cento). No entanto, no que concerne à natureza dos cursos de graduação, alguns campi possuem especificidades, como, por exemplo, os campi Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Santa Helena. Neles, não são ofertados cursos de tecnologia. Por outro lado, o campus de Guarapuava não possui nenhuma licenciatura.

Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo central investigar as percepções dos discentes, dos docentes e dos coordenadores de curso sobre a importância das humanidades na graduação.

Estabelecemos os seguintes objetivos específicos: identificar os motivos que levaram à implantação do ciclo de humanidades na UTFPR; descrever o processo de implantação do ciclo de humanidades na UTFPR; investigar a importância da temática tecnologia e humanismo para a UTFPR; e, por fim, refletir sobre o papel das humanidades no ensino superior.

Durante a pesquisa, utilizamos diferentes protocolos e instrumentos para investigar e analisar as percepções dos coordenadores de curso, docentes e discentes da UTFPR sobre a importância da formação humanística durante a graduação e para o futuro exercício profissional dos graduados.

Os dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, todos elaborados pelo pesquisador. Os questionários, desenvolvidos na plataforma *Google Forms*, foram adaptados para cada grupo, contendo predominantemente questões abertas. O convite para participação na pesquisa foi enviado por e-mail aos coordenadores, docentes e discentes.⁶

Para o aprofundamento na compreensão das percepções dos graduandos sobre a importância da formação geral e específica em suas futuras atuações profissionais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas na plataforma *Google Meet*. A adesão foi voluntária e o interesse em participar foi indicado pelo aluno no momento do preenchimento do questionário, desta forma, a participação nas entrevistas foi espontânea.

Para fins de transcrição, as gravações foram feitas com a anuência dos estudantes. Existem duas formas principais de transcrição, uma detalhada e outra mais ampla (Azevedo *et al.*, 2017). Adotamos a segunda opção, uma transcrição mais abrangente. Assim, privilegiaram-se elementos verbais expressados pelos pesquisados em detrimento das pausas e interjeições. Quando necessário, o incluímos intervenções entre colchetes.

Em síntese, foram criados quatro instrumentos, o questionário do coordenador de curso, o questionário do docente, o questionário do aluno e o roteiro de entrevista do aluno. Considerando a natureza da pesquisa, a amostra foi não-probabilística por

⁶ Para o contato com os discentes, solicitamos o auxílio dos professores responsáveis pelos estágios.

conveniência ou acessibilidade. O universo e a amostra tiveram o seguinte resultado, como indicado na tabela 2.⁷

Tabela 2 – Universo e amostra da pesquisa

Público	Universo	Amostra		Percentual	Período
		Questionários	Entrevistas		
Coordenadores de curso	112	30	Não se aplica	26,79%	Primeiro e segundo semestre de 2023
Professores	2.536	103	Não se aplica	4,06%	
Estudantes	4.828	134	20	2,77% / 0,41%	Primeiro semestre de 2023

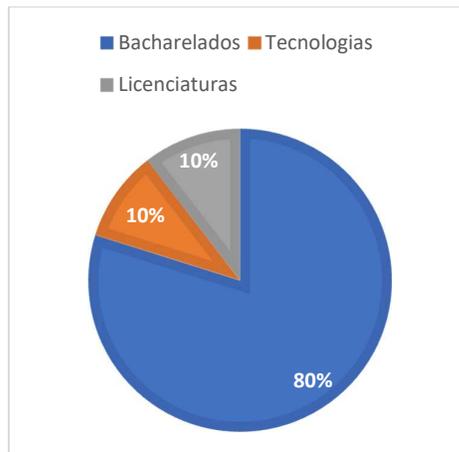
Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Como forma de preservação da identidade dos participantes, os questionários foram de acesso exclusivo ao pesquisador, mediante senha pessoal, e para coleta das respostas. Durante a apresentação dos dados, foram elaborados códigos, resguardando o anonimato de todos.

Quanto ao público discente, adotamos como critério de inclusão estudantes matriculados nas disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso I e II de seus respectivos cursos, no primeiro semestre de 2023. Em princípio, o percurso formativo desses estudantes possibilita uma reflexão mais amadurecida sobre a relação entre a formação acadêmica e a atuação profissional (UTFPR, 2022c).

Participaram estudantes matriculados em cursos de bacharelado, licenciatura e tecnólogo, com a representação de 105 (cento e cinco), 15 (quinze) e 14 (quatorze), respectivamente. O gráfico 1 apresenta a distribuição dos estudantes que responderam ao questionário, classificados pelo tipo de curso superior em que estão matriculados: bacharelado, tecnologias ou licenciatura.

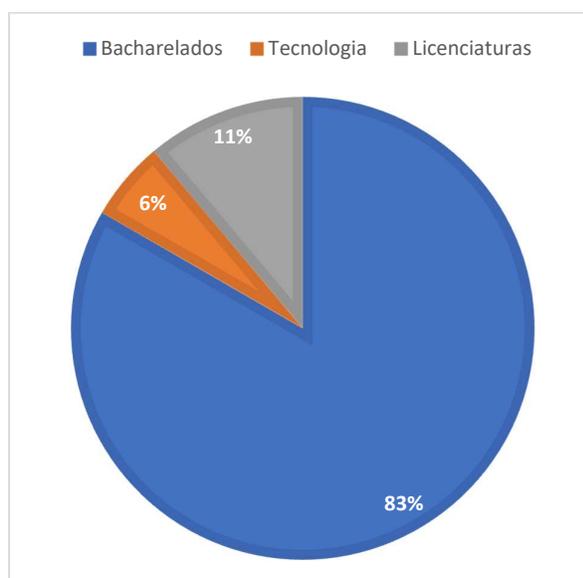
⁷ No caso dos coordenadores e docentes, incluiu-se todo o universo desses profissionais. O dado da amostra dos estudantes foi fornecido pela UTFPR em resposta a uma consulta realizada por meio da plataforma Fala Brasil.

Gráfico 1 - Respostas ao questionário discente por segmento acadêmico

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

O gráfico 1 evidencia que a maioria dos respondentes ao questionário discente está matriculada em cursos de bacharelado, somando 107 de 134 estudantes. Entre eles, 82 cursam engenharias, representando 57% do total de participantes.⁸

Por sua vez, o gráfico 2 apresenta a porcentagem dos entrevistados por segmento acadêmico, referente aos 20 estudantes participantes.

Gráfico 2 - Entrevistas com discentes por segmento acadêmico

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

⁸ No Apêndice F é detalhada a participação dos estudantes por curso.

Tanto nas respostas aos questionários quanto nas entrevistas, predominou a participação dos estudantes matriculados em cursos de bacharelados. Esse fato é importante, pois as percepções analisadas tenderão a ser impactadas por esse grupo de estudantes.

Referente aos demais públicos, todos os professores e coordenadores de curso de graduação da UTFPR foram convidados a participar. Dentre os três grupos, foram excluídos os que não tiveram interesse em participar da pesquisa ou não assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

1.3. COLABORADORES DA PESQUISA

A participação total da comunidade acadêmica foi de 267 pessoas, sendo 134 estudantes, 103 professores e 30 coordenadores de curso.⁹ A distribuição dos participantes por campus está apresentada na tabela 3.

Tabela 3 - Participantes por campus

Campus	Alunos		Professores	Coordenadores
	Questionário	Entrevista		
Apucarana	12	0	20	2
Campo Mourão	2	0	3	1
Cornélio Procópio	9	0	14	2
Curitiba	31	5	4	5
Dois Vizinhos	7	1	1	3
Francisco Beltrão	11	3	8	2
Guarapuava	3	0	3	0
Londrina	17	2	8	3
Medianeira	4	3	5	3
Pato Branco	27	2	11	2
Ponta Grossa	2	1	4	0
Santa Helena	6	1	2	1
Toledo	3	2	20	6
Total	134	20	103	30

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

⁹ A soma dos participantes na tabela 3 é de 287. No entanto, os entrevistados já estão computados no preenchimento do questionário, pois isso o número de pessoas é de 267.

Esclarecemos que cada campus possui sua política interna de divulgação de convites para participação em pesquisas científicas. Assim, em alguns casos, o envio do questionário foi realizado pelo pesquisador aos docentes.

Dos estudantes colaboradores da pesquisa, prevaleceu a participação de alunos do sexo masculino com 56,7% para 43,3% feminino. A maioria dos alunos (94,8%) não possuía filhos. Quase a metade (43,3%) estava na faixa etária de 22 a 24 anos. O percentual de 88,8% afirmou que pretende atuar na profissão referente aos cursos em que estão estudando.

Professores do sexo masculino foram os que mais preencheram o formulário de pesquisa, com a porcentagem de 61,2% e 38,8% para o sexo feminino. Mais da metade dos docentes tem pelos menos um filho, sendo a porcentagem exata 67%. Quanto à natureza da formação, houve o indicativo de 67 professores bacharéis, 34 licenciados e 1 tecnólogo.¹⁰

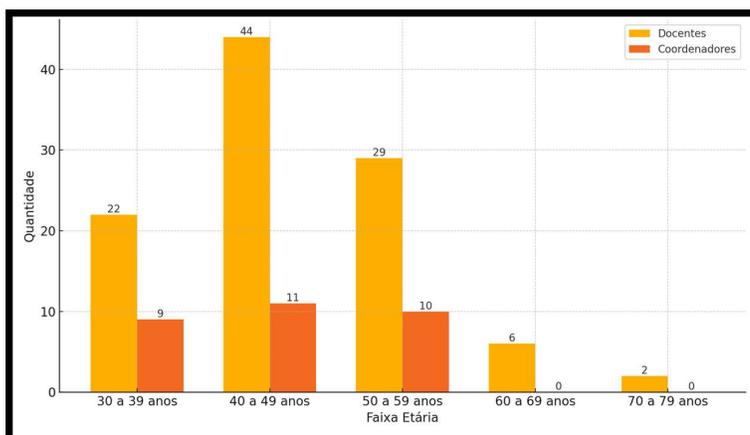
As áreas de formação informadas pelos docentes ao preencherem o formulário são diversificadas, prevalecendo química (13), administração (10), matemática (10) e ciências da computação (7). Foram informadas 24 engenharias em suas diversidades. A listagem completa das áreas dos docentes encontra-se no apêndice E.

Entre os coordenadores de curso, que participaram da pesquisa, um percentual de 70% indicou ser do sexo masculino e 30% feminino.¹¹ A porcentagem dos que tem filho foi de 63,3%. Quatro coordenadores tinham menos de 10 anos de experiência no ensino superior, e quinze tinha 10 ou mais anos. Dez coordenadores tinham 20 ou mais anos. Com mais de 30 anos de experiência, houve somente um coordenador. A área de formação dos coordenadores não foi perguntada para não comprometer o anonimato, visto que, em alguns casos, seria possível cruzar as informações - campus, curso e formação do coordenador.

A figura 3 indica a faixa etária dos professores e dos coordenadores no momento da pesquisa.

¹⁰ Por questões de estilística, não diferenciamos o sexo dos participantes no capítulo 5, durante a apresentação dos resultados, assim, utilizamos os termos: professor/professores, alunos/alunas, coordenador/coordenadores, etc.

¹¹ Durante a apresentação dos resultados, não fez-se distinção do sexo dos participantes, por questão de estilística, optamos pela do substantivo masculino, forma clássica da língua portuguesa: docente, professor, aluno, coordenador, etc.

Figura 3 - Distribuição de Docentes e Coordenadores por Faixa Etária

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Como mostra a figura 3, a faixa etária predominante entre os docentes e coordenadores era 40 a 49 anos. Essa informação se aproxima do relatado no censo da educação superior, referente ao ano de 2022: “41 anos é a idade mais constante dos docentes em instituições públicas, já nas instituições privadas, 42 anos” (Brasil, 2023, p. 10).

Visando a manutenção do anonimato, adotamos o seguinte processo de codificação: os coordenadores são identificados como C.1 a 30; os professores como P.1 a 103; e os alunos como E.1 a 134 para os questionários e E.134 a 154 para as entrevistas. A tabela 4 auxilia na compreensão do processo de codificação.

Tabela 4 - Codificação dos participantes da pesquisa

Colaborador	Código	Instrumento	Numeração
Coordenadores	C.	Questionário	1 a 30
Docentes	P.	Questionário	1 a 103
Alunos	E.	Questionário	1 a 134
		Entrevista	135 a 154

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A codificação não teve como objetivo a hierarquização dos participantes, mas somente a organização das ideias. A numeração seguiu a ordem de preenchimento do aceite de participação de cada grupo. O resultado da pesquisa com a comunidade acadêmica encontra-se no quinto capítulo desta tese.

1.4. A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados mediante a Análise Textual Discursiva (ATD). Essa metodologia permitiu organizar a análise em três etapas: desmontagem dos textos ou unitarização; estabelecimento de relação ou categorização; e comunicação ou produção de metatextos (Moraes; Galiazzi, 2016). O gráfico 3 ilustra como ocorre o processo de análise.

Gráfico 3 - Representação esquemática das etapas da ATD



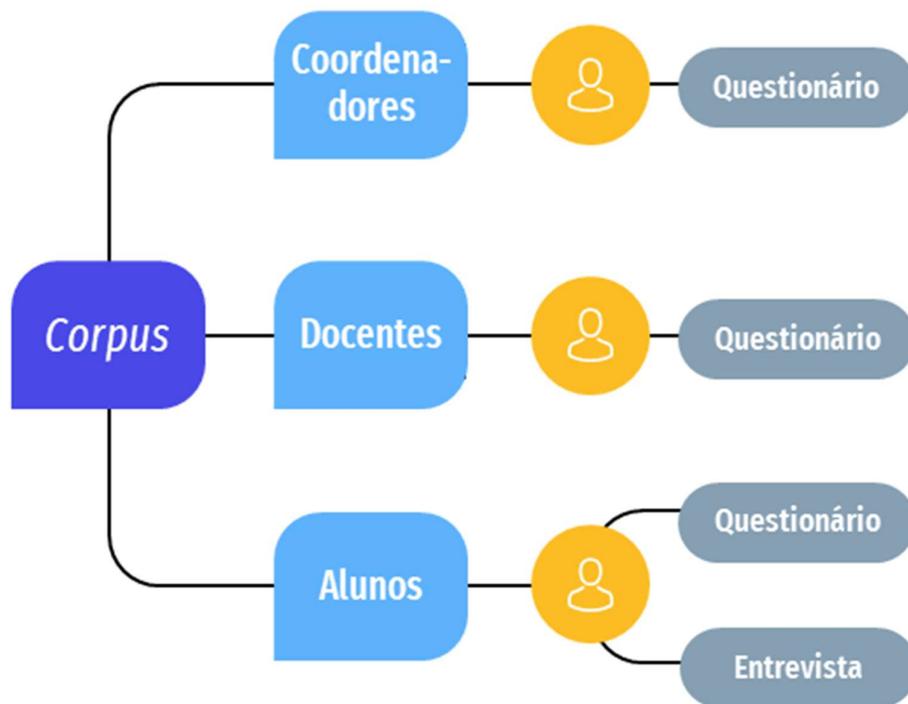
Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

No gráfico 3, as setas indicam que todas as etapas da análise estão interligadas, o que demonstra o caráter recursivo da ATD.

O *corpus* de análise foi composto pelas respostas aos questionários dos coordenadores, docentes e discentes; bem como pelas transcrições das entrevistas realizadas com os estudantes. As transcrições das entrevistas foram realizadas mediante a utilização do site *Transkriptor*.¹² Na figura 4, apresenta-se uma representação da constituição do *corpus*.

¹² Trata-se de uma plataforma paga que permite a transcrição automática de áudios. O endereço eletrônico é: www.transkriptor.com.

Figura 4 - Representação visual do corpus de análise



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025, na plataforma *SlideGo*.

A **construção de unidades de sentido**, ou unitarização de textos, teve como objetivo o aprofundamento na análise do *corpus*. Mesmo tratando-se de um processo de fragmentação, buscamos manter a ideia do todo, ou seja, compreender a importância da formação humanística para os colaboradores da pesquisa, coordenadores de curso, docentes e discentes.

Esse procedimento veio ao encontro do que definem Moraes e Galiazzi (2016, p. 71):

Unitarizar um texto é desmembrá-lo, transformando-o em unidades elementares, correspondendo a elementos discriminantes de sentidos, significados importantes para a finalidade da pesquisa, denominadas de unidades de significado.

Desta forma, primeiramente, mediante leitura e releitura, os textos que compuseram o *corpus* foram analisados individualmente e em detalhes. Durante as leituras, estabelecemos unidades de sentido com trechos provenientes das desmontagens. Em nossa unitarização, adotamos um recorte prioritariamente

semântico ou temático, nessa direção também seguimos a orientação de Moraes e Galiazzi (2016, p. 81):

Finalmente adotar critérios semânticos de recorte é fundamentar a unitarização no significado, no estudo da significação das palavras e das frases. Uma análise semântica se direciona aos temas e aos significados que os textos possibilitam construir.

Nessa etapa, concentramo-nos nos significados gerados pelos discursos dos pesquisados, tanto o dito quanto o não dito, ou seja, ler e reler o texto para capturar tanto as mensagens explícitas quanto as subjacentes dos sujeitos da pesquisa (Moraes; Galiazzi, 2016).

A construção das unidades preparou os dados para a **categorização**, definida como

[...] um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias (Moraes, 2003, p. 197).

As categorias foram criadas pelo pesquisador a partir do agrupamento das unidades de sentido em blocos maiores, visando à simplificação e ao agrupamento das informações pesquisadas. Pedruzzi *et al.* (2015, p. 592) esclarecem que,

[...] neste momento, nosso olhar para os textos analisados começa a se tornar menos superficial e aparente, pois a partir do detalhe de cada unidade avançamos para a totalidade das unidades e delas chegamos às categorias, nas quais congregamos informações sobre aquelas unidades.

Na etapa final de nossa ATD, a organização da comunicação da análise dos dados, ocorreu em três categorias principais: 1. Desafios enfrentados pelos cursos de graduação na operacionalização do ciclo de humanidades. 2. Desafios à implantação do ciclo de humanidades no ensino-aprendizagem. 3. Humanidades: entre o ceticismo e o reconhecimento de sua relevância. Além dessas categorias principais, outras categorias emergentes foram identificadas e incluídas como subcategorias, aprofundando a compreensão dos temas analisados. A figura 5 detalha a organização da comunicação.

Figura 5 - Organização do metatexto



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Enquanto na unitarização as vozes dos sujeitos foram isoladas, na categorização foram aproximadas, passando a compartilhar de uma mesma categoria. O processo de categorização construído foi de natureza emergente, ou seja, deu-se indutivamente, das informações do *corpus* para a teorização (Pedruzzi *et al.*, 2015).

A unitarização preparou o processo da categorização, essa última encaminhou a comunicação dos resultados. Essa construção foi circular, pois as etapas dialogaram entre si (Silva; Marcelino, 2022).¹³

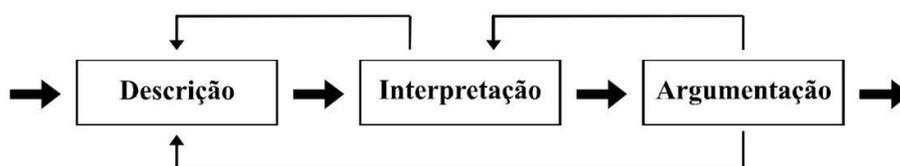
Tal como afirmam Silva e Marcelino (2022), o pesquisador teve um papel autoral na produção textual, pois conduziu e organizou as inserções das vozes, dos aportes teóricos e dos novos sentidos emergentes provenientes das interações.

¹³ Geralmente, utiliza-se os termos recursivo e espiral (MORAES; GALIAZZI, 2016). Adotamos aqui o termo circular com a ideia de diálogo entre as etapas da ATD.

Nesse sentido, o pesquisador construiu novos sentidos e compreensões a partir dos dados analisados. Moraes e Galiuzzi (2016, p. 117) esclarecem que, “[...] avanços de explicação e compreensão atingidos nas análises, entendimentos que extrapolam as informações coletadas diretamente na pesquisa”.

A comunicação dos resultados da pesquisa baseia-se em três mecanismos essenciais: descrição, interpretação e argumentação (Moraes; Galiuzzi, 2016). A figura 6 ilustra esse processo, bem como, seu aspecto recursivo:

Figura 6 - Componentes de uma produção escrita, implicando teorização



Fonte: Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 119.

A descrição consiste na exposição das compreensões provenientes das análises e tem sustentação “[...] na realidade empírica. Isso garante, ao mesmo tempo, sua validade e contextualização” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 120).

Quanto à interpretação, Moraes e Galiuzzi (2016, p. 123) esclarecem que:

[...] o momento interpretativo, ainda que derivando da descrição e se prendendo à realidade empírica, constitui abstração e afastamento da realidade imediata investigada, movimento no sentido de expressar novos entendimentos e construções teóricas produzidas na pesquisa.

Finalmente, argumentar é relacionar os diversos elementos da análise (Moraes; Galiuzzi, 2016). Desse modo, a comunicação dos resultados demandou contínuo aperfeiçoamento e reorganização textual, no que diz respeito à sua estrutura e seus argumentos (Pedruzzi *et al.*, 2015).

O *software* Atlas.ti, versão online, foi utilizado como instrumento de apoio a análise dos dados, trata-se de um programa computacional para análise qualitativa de grande volume de dados textuais. As ferramentas desse *software* permitiram a exploração, codificação e categorização dos dados coletados nesta pesquisa.

Destacamos que “[...] o software otimiza o trabalho, mas não faz a análise sozinho. Todas as correlações e análises são conduzidas pelo analista a partir de seu

referencial teórico e de sua compreensão dos dados” (Silva Junior; Leão, 2018, p. 727).

O programa nos permitiu “subir” os dados para sua plataforma, organizá-los por grupo, categorizar o conteúdo e deslocarmos-nos para uma análise mais aprofundada a partir dos objetivos da pesquisa, ora por grupo, coordenadores, docentes e discentes; ora por categoria ou por assunto elencado. Desta forma, a discussão final se deu a partir da realidade observada.

1.5. CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

Para a construção dos capítulos 2, 3 e 4, que compõem o referencial teórico, procedimentos de análise documental e revisão bibliográfica foram utilizados (Severino, 2017; Junior, 2021). Aborda-se, no capítulo 2, o ensino superior brasileiro, seus aspectos históricos, visando contextualizar sua transformação (Castanho, 2002; Fávero, 2006; Cunha, 2010; Flores, 2017; Senkevics, 2021; Brasil, 2024a). Na sequência, investiga-se o quadro do ensino superior em 2023, a partir do censo do ensino superior daquele ano (Brasil, 2024a).

O capítulo 3 explora os conceitos de humanismo e humanidades, examina-se sua trajetória histórica e sua presença na organização do conhecimento acadêmico brasileiro (Brasil, 2022a), bem como sua relevância para o ensino superior, a partir dos estudos de diversos autores, dentre eles, Snow (1995), Gallo (2000), Said (2007), Kagan (2009), Morin (2010), Paviani (2014), Kohls (2019).

No capítulo 4, realiza-se uma reconstituição histórica da UTFPR, destacando suas transformações ao longo de mais de um século de existência. Em seguida, analisa-se a presença da temática “tecnologia e humanismo” nos documentos institucionais e, posteriormente, abordamos o processo de implantação do ciclo de humanidades. Por fim, examina-se como esse processo foi incorporado nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de dois cursos de graduação. É importante destacar que o termo “humanidades”, na UTFPR, contempla as áreas de ciências humanas, sociais aplicadas, linguagem, letras e artes (UTFPR, 2019). Na elaboração do capítulo 4, também foram utilizados documentos institucionais (UTFPR, 2004, 2007, 2009, 2013, 2017, 2019, 2023b) e transcrições de vídeos publicados no canal institucional no YouTube (UTFPR, 2021b, 2021c, 2022a).

Neste primeiro capítulo foi apresentada a metodologia da pesquisa. No capítulo 2, abordaremos o ensino superior brasileiro, tanto alguns aspectos históricos, bem como, sua expansão na atualidade.

2. O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A universidade ocidental teve início no século XI em Bolonha na Itália. No século seguinte, a Universidade de Paris tornar-se-ia a mais proeminente (Castanho, 2002).¹⁴ Entre o século XI e XVI foram criadas dezenas de universidades, a tabela 5 detalha a criação de algumas importantes instituições:

Tabela 5 - Importantes universidades criadas na Idade Média

Bolonha	1088
Paris	1170
Salamanca	1230
Oxford	1249
Cambridge	1284
Coimbra	1308
Pisa	1343
Heidelberg	1385
Leipzig	1409
Tübingen	1477
Barcelona	1477

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Castanho, 2002.

Paula (1957, p. 86) caracteriza a universidade ocidental da seguinte forma:

A palavra Universidade refere-se a uma coisa tipicamente medieval. [...] Aparece com o sentido de comunidade — *Universitas magistrorum et scholarium*, ou então *discipulorum*; nestas condições é uma comunidade, uma corporação de professores e de alunos. Com este conceito só na Idade Média existiu a Universidade. Essa designação de Universidade, que é medieval, evidentemente referia-se a coisas que vinham de muito antes, com outros nomes, como por exemplo: *studium generale*, palavras que designavam escolas mas que não tinham entretanto absolutamente o pleno sentido medieval de Universidade — comunidade de professores e de alunos.

Criada sob a tutela da igreja católica, a universidade transcendeu a formação de clérigos, e o conhecimento expandiu-se para além da dimensão religiosa,

¹⁴ No mundo oriental, a Universidade Al-Qarawiyyin, no Marrocos, é considerada a mais antiga do Mundo. Ela foi criada em 859 d.C. por uma mulher, Fátima Al-Fihri, com o objetivo de se estudar teologia e direito (Hoque; Abdullah, 2021).

formaram-se especialistas diplomados em outras áreas, como direito e medicina (Alcântara, 1975). Nesse sentido, “a instituição universitária representa sem dúvida a mais importante das aquisições duráveis com as quais o período medieval enriqueceu o patrimônio da cultura universal” (Gusdorf, 2021, p. 13).

No que concerne ao contexto luso-espanhol, a expansão marítima iniciada no século XV, liderada por Portugal e Espanha, desencadeou processos colonizadores. Enquanto a Espanha implantou diversas universidades em suas colônias, Portugal preferiu centralizar o ensino superior na metrópole (Soares, 2002). Esse fato postergaria o início da universidade no Brasil por mais de 400 anos desde sua colonização.

Em relação às concepções de universidade, Paula (2002) explica que o Brasil foi impactado por três modelos principais. O modelo francês, focado no ensino e na formação profissional, que predominou até a década de 1930. O modelo alemão, que defendia as humanidades como eixo integrador da universidade, com ênfase no ensino e na pesquisa, influenciou a criação da USP. Por fim, o modelo americano, que sustenta uma visão empresarial da universidade, exercendo sua influência a partir da década de 1960.

No ordenamento jurídico brasileiro, a educação tem por finalidades a formação para a cidadania e profissionalização (Brasil, 1996). Nesse sentido, o ensino superior pode contribuir para se alcançar esse objetivo a partir da qualificação científica, técnica e da formação humanística.

Com essas considerações, o presente capítulo encontra-se estruturado em duas seções, “o ensino superior brasileiro: diferentes momentos históricos” e “desenvolvimento e expansão do ensino superior”. No primeiro momento, faz-se uma retrospectiva do ensino superior brasileiro a partir da chegada dos portugueses. No segundo momento, analisa-se os dados do censo do ensino superior de 2023, com o intuito de se traçar um quadro do ensino superior na atualidade.

2.1. O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS

A educação no Brasil, da chegada dos portugueses em 1500 até 1808, era restrita à evangelização, à educação básica de uma parcela da população e à formação de clérigos. Entre 1500 e 1808, não é possível se falar em ensino superior, uma vez que os residentes da colônia que tinham condições de cursarem o ensino superior iam a Portugal estudar na Universidade de Coimbra (Cunha, 2010).

A guerra entre França e Portugal, impulsionada pelo poderio francês, resultou na mudança dessa história, uma vez que, Dom João VI, fugindo de Napoleão, refugiou-se no Brasil. Assim, a Coroa Portuguesa passou a olhar com mais atenção para sua colônia.

2.1.1. Da chegada de Dom João VI à Primeira República

A chegada de Dom João VI ao Brasil em 1808 marca o início do ensino superior na colônia portuguesa. Ainda não se pode falar em universidade, as ações da monarquia foram na direção da criação de cursos superiores para proporcionar formação profissional de médicos, engenheiros e magistrados. Dessa forma, o início do ensino superior no Brasil foi marcado por um caráter tecnicista.

Cunha (2010, p. 153) sintetiza essa questão:

Em vez de universidades criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura: de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de Engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois.

Orientada pela concepção francesa, a formação superior implantada por Portugal teve como objetivo atender às novas demandas da agora sede da Coroa portuguesa, a partir da chegada de sua corte. Estabelece-se assim uma nova elite brasileira, a saber, profissionais com formação superior em solo brasileiro.

Para Fávero (2006, p. 20), “[...] mesmo como sede da Monarquia, o Brasil consegue apenas o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante”. Essa foi a tônica do ensino superior durante o período monárquico.

Sampaio sumariza o período joanino e imperial da seguinte forma:

Durante esse primeiro período, de 1808 a 1889, o sistema de ensino superior se desenvolve lentamente, em compasso com as rasas transformações sociais e econômicas da sociedade brasileira. Tratava-se de um sistema voltado para o ensino, que assegurava um diploma profissional, o qual dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente e a assegurar prestígio social (Sampaio, 1991, p. 3).

O desinteresse pela implantação de universidades, que existiu durante a estadia de Dom João VI no Brasil, perdurou no período imperial, de 1822 a 1889, pois, embora tenha havido 20 projetos de universidades, nenhum foi executado (Nunes; Silva, 2005).

A República Velha, de 1889 a 1930, foi extremamente influenciada por ideias positivistas. O filósofo francês Augusto Comte foi o sistematizador dessa doutrina. Para ele a história do conhecimento passou por três períodos evolutivos, do conhecimento teológico para o metafísico, culminando no conhecimento positivo. Segundo esse filósofo francês, “[...] nossa atividade intelectual estimula-se suficientemente com a pura esperança de descobrir as leis dos fenômenos, com o simples desejo de confirmar ou infirmar uma teoria” (Comte, 1978, p. 6).

Para os positivistas brasileiros, as duas primeiras fases do conhecimento eram representativas da universidade e a terceira seria implantada mediante uma formação em cursos superiores com vieses profissionalizantes (Cunha, 2010; Flores, 2017).

Sampaio (1991, p. 5) explica como essas ideias prevaleceram no Brasil:

No decorrer do século XIX nem só os positivistas eram contrários à criação de universidades. Os argumentos foram vários e se dividem em dois blocos: no primeiro, sustentava-se que os cursos especializados, como a engenharia, minas e agronomia, por terem caráter mais pragmático seriam mais apropriados à ex-colônia, onde, segundo este tipo de argumento, faltavam as bases para os cursos mais amplos e desinteressados, conforme convém a uma universidade. No segundo bloco, encontram-se aqueles que tomavam os cursos de caráter mais humanístico como fúteis e ultrapassados, uma vez que apareciam associados ao modelo escolástico da decadente universidade de Coimbra antes de sua reforma.

Apesar dessa resistência, algumas universidades foram implantadas após a proclamação da república. Todavia, tiveram curta duração. Saviani (2010) fala em esboço de universidades. As instituições universitárias criadas na primeira república

e sua data de extinção estão como se segue: Universidade de Manaus, 1910 a 1926;¹⁵ Universidade de São Paulo, 1911 a 1917 e Universidade do Paraná, 1912 a 1920 (Saviani, 2010).¹⁶ Essas universidades, embora tenham sido criadas ou autorizadas pelo governo, não eram públicas e se concentravam principalmente na formação profissional.

A primeira república foi marcada pela expansão do ensino superior e pelo início formal da universidade brasileira. Mas, como visto, a universidade desse período não teve sucesso (Souza, 2012), devido à influência francesa com o foco na “[...] criação de escolas isoladas e na resistência da criação de universidade” (Flores, 2017, p. 406). Diante disso, a escola superior no Brasil teve um avanço limitado, a visão positivista veio para consolidar ainda mais a importância da formação profissional e técnica, visando à criação de mão de obra especializada, novamente, recebendo destaque medicina, direito e engenharia.

Ocorreu, a partir das primeiras décadas do século XX, uma virada nos argumentos sobre a necessidade de se fazer estabelecer universidades. A ideia positivista de se criar cursos voltados para a formação técnica passou a ser questionada e ampliou-se o debate sobre a importância de se estabelecer a universidade como locus da pesquisa científica (Sampaio, 1991).

A década de 1920 efervesceu a mentalidade brasileira sobre a universidade, seus resultados foram sentidos nas décadas seguintes. Desse modo, as primeiras universidades foram criadas para reunir as escolas superiores existentes. Merecem destaque a Universidade do Paraná e a Universidade do Brasil. Mesmo com essas criações, “a ideia moderna de universidade – autônoma, científica, desinteressada, não profissionalizante – ainda não estava consolidada no Brasil na passagem dos anos 1920 aos 1930” (Santos, 2023, p. 21). No entanto, a visão positiva de universidade passou a ser criticada, e começa-se a idealizar uma instituição onde se realize pesquisas e não somente se ministre aulas. Essas ideias ganharam força na década de 1930 (Flores, 2017).

¹⁵ Tuffani (2009, p. 64) apresenta as seguintes informações sobre a Universidade de Manaus: “[...] A Escola Universitária foi instalada em 15 de março de 1910 e, a partir de 13 de julho de 1913, passou a se chamar Universidade de Manaus por deliberação de sua Congregação”.

¹⁶ A atual Universidade de São Paulo foi criada somente em 1934. A Universidade Federal do Paraná reconhece seu início em 1912, com a criação da Universidade do Paraná. No entanto, em 1920, os cursos da então Universidade do Paraná foram desmembrados em faculdades isoladas (Siqueira, 2012).

2.1.2. Da Era Vargas à Redemocratização

A universidade como conhecemos hoje se formou e se consolidou no Brasil na Era Vargas (1930 a 1945). O documento basilar desse período é conhecido como Estatuto das Universidades, a saber, o Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, que declara em sua abertura: “[...] o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados” (Brasil, 1931). Percebe-se que o documento exalta a organização universitária em lugar da fragmentação de cursos em diversas instituições.

O documento também estabeleceu como objetivo do ensino superior a elevação da cultura geral, bem como o aprimoramento técnico e científico dos estudantes (Brasil, 1931). Trata-se de um aspecto importante, pois, até então, a formação técnica e profissional tinha sido o padrão, por meio das profissões liberais.

Apesar da turbulência política, a Era Vargas representou um período em que a universidade passou a valorizar outras formações, além de medicina, engenharia e direito. No início da década de 1930, diversos intelectuais, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, seguidos por mais 23 pessoas, assinaram o Manifesto dos Pioneiros. Tratou-se de um documento combativo que buscava uma reforma do sistema educacional brasileiro. Um dos principais inimigos que se pretendia combater era o tecnicismo.

Cunha (2012, p. 135) pontua que:

Os signatários do manifesto declaram-se filiados a uma concepção de ensino superior integrada ao traço essencial da modernidade, a ciência, que não se presta a demandas particularistas, mas sim universais, que exigem uma racionalidade democrática para repensar o Brasil.

As inquietações desse período culminaram na criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, uma iniciativa daquele Estado. Essa instituição buscou ampliar o conceito de ensino superior ao fortalecer as áreas das humanidades, agregando diversas faculdades, em busca da criação de um sistema coeso que possibilitasse o desenvolvimento científico de forma ampla no Brasil.

A USP também contribuiu para a formação de professores para a educação básica. Essa universidade representou um avanço não somente para a educação superior, mas também para a educação em geral, conforme explica Roiz (2007, p. 93):

“a organização dos cursos da FFCL/USP esteve articulada sobre um projeto político e intelectual de formação de profissionais tanto para os níveis ‘primário’ e ‘secundário’, quanto para o nível superior”.¹⁷

Em suma, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo foi propulsora da ampliação da formação superior brasileira, como pode ser constatado na citação abaixo:

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo atravessava, entre as décadas de 1930 e 1950, um período de institucionalização das Ciências Humanas – que foi paralela em outras Faculdades de Filosofia criadas no país e no Estado de São Paulo –, posicionadas nas áreas de Filosofia, Ciências e Letras, em que o uso de instrumentos discursivos e administrativos foi à base para a manutenção de suas seções e subseções, interna (entre alunos e professores) e externamente (Roiz, 2007, p. 105).

A USP enfrentou fortes resistências internas, uma vez que cursos consolidados historicamente, como medicina e direito, não aceitaram com facilidade o fato de terem que integrar um sistema de ensino com a faculdade de ciências humanas e filosofia, que era o fato aglutinador da universidade. Justamente por essa forma de organização, essa instituição, para muitos estudiosos, é um divisor de águas para o ensino superior brasileiro (Soares, 2002; Nunes; Silva, 2005). Desta forma, a FFCL/USP foi propulsora das humanidades na universidade brasileira.

A partir da década de 1940, ocorre a expansão pelo país de faculdades de Filosofia, com um foco na preparação de professores para disciplinas específicas (Nunes; Silva, 2005). Nessas instituições ainda se priorizava o ensino, em detrimento da pesquisa, e havia escassez de materiais e profissionais (Nunes; Silva, 2005).

Também é importante destacar a criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1962, pois foi a primeira não criada a partir de aglutinação de faculdades (Nunes; Silva, 2005). Tratou-se de um projeto idealizado pelo antropólogo Darcy Ribeiro, buscando a criação de uma universidade inovadora que fizesse frente à nova capital do Brasil, Brasília (Bomeny, 2016). A UnB nasceu de um projeto de consolidação de um modelo de universidade genuinamente brasileira, tendo como princípio a difusão do saber, a busca de soluções para os problemas nacionais e a liberdade de pensamento e manifestação de seus professores e alunos (Ribeiro, 1975).

¹⁷ FFCL/USP – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da Universidade de São Paulo.

Paula (2002, p. 75-76) sintetiza as duas concepções que vigoraram no Brasil até a década de 1960:

O modelo alemão enfatiza a importância da pesquisa na universidade, e mais do que isto, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação; ao passo que, no modelo francês, a pesquisa não é tarefa primordial. O modelo alemão enfatiza a importância da pesquisa na universidade, e mais do que isto, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação; ao passo que, no modelo francês, a pesquisa não é tarefa primordial.

Durante o governo dos militares, de 1964-1985, o ensino superior colocou o Estado em um dilema, pois era visto como um local de subversão, mas que possuía uma função estratégica para o desenvolvimento econômico do país, a partir da criação de mão de obra especializada (Flores, 2017). Para coibir as ações de subversão, Souza (2012, p. 55) explica que:

Após o golpe de 1964, o governo militar cuidou de coibir a criticidade da universidade brasileira, expulsando professores, policiando ideologicamente os novos docentes, reprimindo o movimento estudantil. Tais medidas aprofundaram a crise da universidade.

Essa perseguição não foi restrita ao Brasil, pois também ocorreu em outros países da América Latina, como Argentina, Chile e México (Sampaio, 1991). Apesar desse cenário, em 1968, ocorreu a Reforma Universitária, Lei 5.540/68, cujo objetivo foi fixar normas da organização do ensino superior e como se daria a articular com a escola média. O documento estabelecia como objetivo do ensino superior “a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário” (Brasil, 1968, art. 1).

A partir de uma concepção de universidade, estabelecida nesse documento (Brasil, 1968), reforçou-se também o princípio de priorizar a universidade como a instituição padrão, uma vez que “os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão, sempre que possível incorporar-se a universidades ou congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas” (Brasil, 1968, art. 8). Mas, essa realidade ainda parece utópica para o Brasil, pois, no que concerne ao tipo de IES, estamos distantes dela, como será possível verificar na próxima seção desse capítulo que tratará da expansão do ensino superior.

Apesar desse quadro político brasileiro, a reforma de 1968 “[...] incluía medidas de efetiva democratização interna e substancial aumento da participação de estudantes e docentes na gestão da instituição” (Sampaio, 1991, p. 16). Outra característica desse período foi o processo de privatização do ensino superior, entre o final dos anos 1960 e durante a década de 1970 (Flores, 2017). Nesse momento, a universidade existiu como instituição de reprodução do conhecimento e manutenção dos poderes estabelecidos. Segundo Paula (2002), a Lei n. 5540 de 1968, absorveu concepções norte-americanas de universidade.

Com a redemocratização em 1985, ou seja, o fim do governo dos militares iniciado em 1964, culminando na publicação da Constituição de 1988, houve uma mudança na natureza de todo o sistema educacional, conforme afirma Saviani (2010, p. 10):

A Constituição de 1988 incorporou várias das reivindicações relativas ao ensino superior. Consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único.

Um avanço, que não pode ser desconsiderado, é a garantia à população do acesso à educação pública e gratuita. Em outras palavras, o estado se compromete formalmente a ser responsável pela educação (Brasil, 1988). No que diz respeito ao ensino superior, a constituição garante a autonomia universitária e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 1988).

Por outro lado, é preciso desprender-se de ilusões, acreditando que uma legislação, por si só, é capaz de transformar a história educacional de um país muito rapidamente. Senkevics (2021) aponta que, em 1995, 80% dos jovens matriculados no ensino superior eram brancos, indicando distorções sociais.

Senkevics resume a década de 1990 da seguinte forma:

Em síntese, se fosse possível resumir em poucas palavras o que era o ensino superior brasileiro em nível de graduação no início dos anos 1990, antes das transformações subjacentes a seu segundo ciclo de expansão, poderíamos dizer que era um sistema elitizado, destinado aos segmentos mais ricos da população, frequentado por brancos, majoritariamente do sexo feminino, ofertado em cursos presenciais por faculdades privadas, concentradas nas regiões Sul e Sudeste (Senkevics, 2021, p. 203).

Em 1999 havia 2,38 milhões de estudantes, com 65% alocados nas IES privadas (Corbucci, 2001). Esse fato nos mostra que mesmo alcançando uma legislação cidadã, desfazer as distorções históricas e garantir acesso ao ensino superior gratuito havia se tornado um grande desafio.

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) foi criado em 1999, substituindo o crédito educativo da década de 1970. Essas linhas de crédito permitiam aos estudantes pagarem suas mensalidades em IES privadas após a conclusão do curso. O programa contribuiu para o crescimento e expansão das IES privadas (Pereira; Brito, 2018).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto n. 6096/2007, impulsionou o crescimento da rede federal de ensino. Entre o final da primeira e da segunda década dos anos 2000, a rede federal de ensino superior passou por uma expansão, pois, “[...] entre 2008 e 2018, as matrículas na rede federal duplicaram, saltando de 643 mil para 1,2 milhão, com a oferta interiorana crescendo de 38 para 53% do total, e maior diversificação de formas institucionais” (Senkevics, 2021, p. 203). Assim, o país avançou no acesso ao ensino superior, mas continua distante de números satisfatórios.

A partir dessas considerações, é importante compreender a atual situação do ensino superior e para onde se dirige. Considerando sua relevância no desenvolvimento da ciência no Brasil, a próxima seção abordará a trajetória do ensino superior no país. Desta forma, na sequência, analisam-se os dados do censo do ensino superior referentes ao ano de 2023.

2.2. O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Existem, no Brasil, instituições de ensino superior (IES) com naturezas distintas: universidades, centros universitários, faculdades e Institutos Federais/Centros Federais de Educação Tecnológica.¹⁸ Embora essas instituições estejam habilitadas para ofertar cursos de nível superior, existem especificidades. As universidades e os centros universitários têm um compromisso com o ensino, com a pesquisa e com a extensão. No entanto, em linhas gerais, as faculdades buscam uma aproximação com a pesquisa, desta forma, é possível encontrar fomento à pesquisa também em faculdades.

As universidades públicas são criadas por lei, mas as universidades privadas são criadas originalmente como faculdades e seu “[...] recredenciamento como universidade ou centro universitário depende da manutenção do cumprimento dos requisitos exigidos para o credenciamento na respectiva organização acadêmica” (Brasil, 2017a, art. 28).

A tabela 6 demonstra o comparativo entre essas instituições, conforme o Decreto n. 9.235 de 15 de dezembro de 2017.¹⁹

¹⁸ Os Institutos Federais e CEFETs fazem parte da rede de ensino federal. Essas instituições para fins administrativos, registros de diplomas e abertura de cursos são equivalentes às universidades. No entanto, devido às suas especificidades, não estão sendo consideradas em nosso estudo.

¹⁹ A letra S equivale a “Sim” e a letra N a “não”.

Tabela 6 - Organização: Centro Universitário, Universidade e Faculdade

CRITÉRIO	CENTRO UNIVERSITÁRIO	UNIVERSIDADE	FACULDADE
$\frac{1}{5}$ dos docentes em tempo integral	S	N	N
$\frac{1}{3}$ dos docentes em tempo integral	N	S	N
$\frac{1}{3}$ dos docentes mestres ou doutores	S	S	N
Ofertar pelo menos um curso de graduação	N	N	S
Depende de autorização prévia para ofertar cursos de graduação	N	N	S
Mínimo de oito cursos com conceito satisfatório em avaliação externa.	S	N	N
No mínimo, sessenta por cento dos cursos de graduação	N	S	N
Ofertar programas de extensão	S	S	N
Possuir programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres	S	S	N
Obter Conceito Institucional - CI maior ou igual a quatro na avaliação externa in loco realizada pelo Inep	S	S	N
Não ter sido penalizada em decorrência de processo administrativo nos últimos dois anos.	S	S	N
Oferecer regularmente quatro cursos de mestrado e dois cursos de doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação	N	S	N

Fonte: Desenvolvido pelo autor a partir de Brasil, 2017a.

A tabela 6 esclarece o que aproxima e separa as IES, bem como alguns dos critérios para uma instituição se transformar em Centro Universitário ou Universidade. Dentre outros aspectos, a exigência do quantitativo de professores em tempo integral é superior na universidade, um terço para um quinto. Brasil (2017a) não pontua o perfil formativo mínimo dos docentes de faculdades, no entanto, ele impactará na nota institucional.

Quanto à pós-graduação, as universidades precisam oferecer pelo menos quatro cursos de mestrado e dois de doutorado, para os centros universitários e faculdades, não há essa condição.

O crescimento dessas instituições não é homogêneo, como indica a tabela 7.

Tabela 7 - Número de Organizações Acadêmicas por ano (2013-2023)

IES	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Universidades	195	195	195	197	199	199	198	203	204	205	205
Centros Universitários	104	147	149	166	189	230	294	322	350	381	393
Faculdades	2.016	1.986	1.980	2.004	2.020	2.068	2.076	1.891	1.979	1.968	1941
IFs e Cefets	40	40	40	40	40	40	40	40	41	41	41
Total	2.355	2.368	2.364	2.447	2.496	2.537	2.608	2.456	2.576	2.595	2.580

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Brasil (2014a; 2015; 2016; 2017b; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022c; 2023; 2024a).

A tabela 7 nos indica que somente os centros universitários estão em expansão numérica, os demais, estão praticamente estagnados. Esse tipo de IES saltou de 104 em 2013 para 393 em 2023, um aumento de mais de 250%. Dentre outros aspectos que possam indicar esse crescimento, destaca-se a Resolução da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) n. 1, de 20 de janeiro de 2010, que regulamentou a transformação de faculdades em centros universitários (Brasil, 2010).

Mesmo com essa diversidade, a instituição de ensino superior tida como ideal é a universidade (Cunha, 2012), uma vez que, dentre outras coisas, ela promove de forma mais ampla à docência em tempo integral, impactando a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Enquanto a administração pública supera a iniciativa privada em número de universidades, ela é superada nos demais segmentos, centro universitário e faculdade. A figura 7 indica considerando a organização administrativa, pública e privada, referente ao censo do ensino superior de 2023.

Figura 7 - IES por organização acadêmica e categoria administrativa – 2023

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2023	2.580	116	89	9	384	150	1.791	41	n.a.

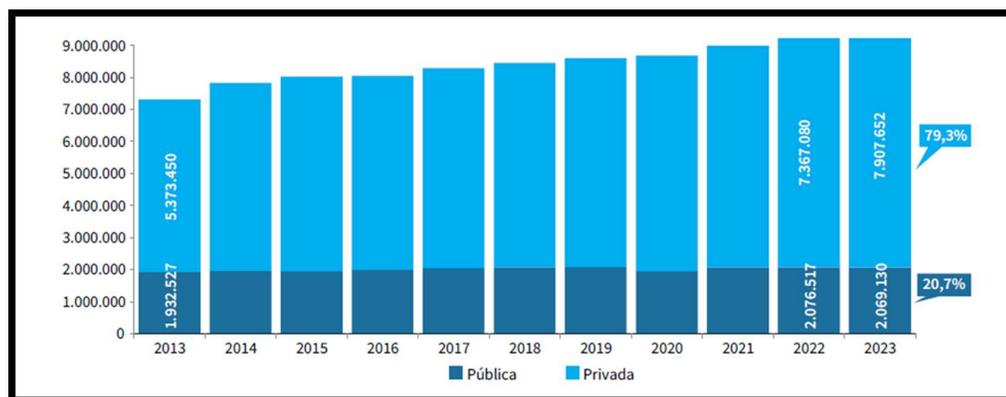
Fonte: Brasil, 2024a, p. 8.

O censo do ensino superior é realizado anualmente. Esse trabalho é gerido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). No site do órgão, é possível acessar os censos a partir do ano de 1995. Com essa contextualização, nesta seção serão apontados alguns dados presentes no censo referente ao ano de 2003.

O número total de matrículas na graduação em 2023 foi de nove milhões e novecentos e setenta e sete mil e duzentas e dezessete (9.977.217). Entre 2013 e 2023, acumulou-se um aumento de 36,2%, com uma média anual de 3,2% de crescimento, mas em 2023, esse crescimento, variou positivamente em 5,6% (Brasil, 2024a).

Os dados do censo do ensino superior de 2023 indicam a importância das universidades no Brasil, pois “as 205 universidades existentes no Brasil equivalem a 7,9% do total de IES; por outro lado, 53,1% das matrículas de graduação estão concentradas nas universidades. Cinquenta e quatro por cento (54%) das matrículas estavam alocadas em universidades” (Brasil, 2024a, p. 10). No entanto, a distribuição entre a rede privada e pública de ensino é desigual, conforme demonstra a figura 8.

Figura 8 - Percentual de matrículas em cursos de graduação



Fonte: Brasil, 2024a, p. 18.

A figura 8 indica que, em 2023, o número de matrículas na rede privada cresceu 1,3% em relação a 2022, ocorrendo uma redução proporcional no percentual de matrículas na rede pública, evidenciando a manutenção do deslocamento de estudantes para o setor privado.

A educação a distância, por sua vez, é um fator de grande impacto no ensino superior brasileiro na atualidade. Em junho de 2024, o MEC publicou uma Portaria suspendendo novos cursos EaD temporariamente.

O documento dispõe o seguinte:

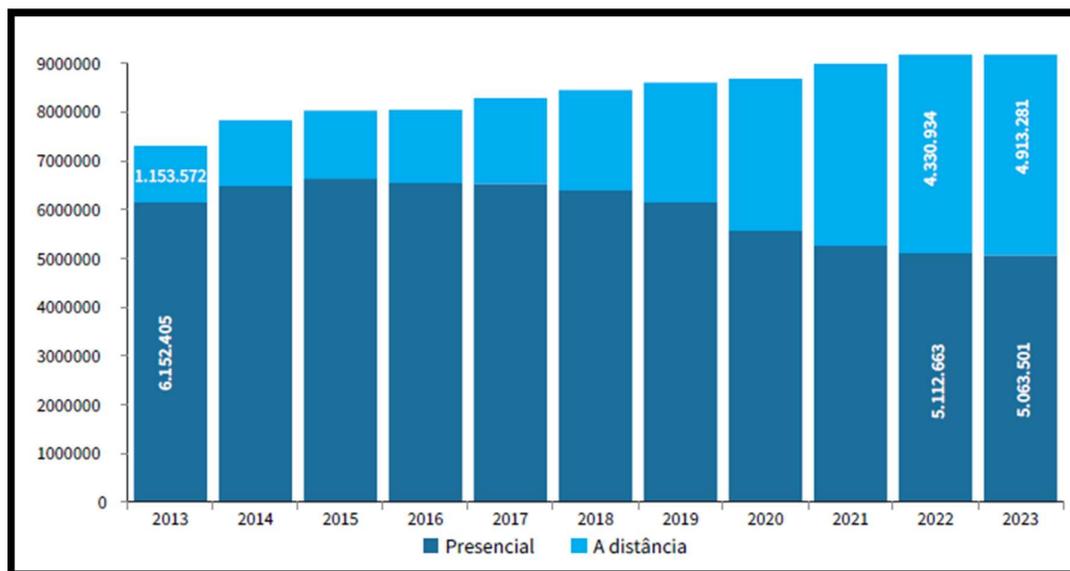
Fica suspensa a criação de novos cursos de graduação na modalidade EaD, o aumento de vagas em cursos de graduação EaD e a criação de polos EaD por instituições do Sistema Federal de Ensino, inclusive por universidades e centros universitários, até 10 de março de 2025 (Brasil, 2024b, art. 4)

Esse fato demonstra que há algum tipo de impacto dessa modalidade nos rumos do ensino superior nacional. Desta forma, nesta tese, investigou-se no censo também essa modalidade, visando obter uma compreensão desse momento histórico do ensino superior.

Assim, para uma compreensão da expansão do ensino superior, é preciso também mencionar a educação a distância, pois ela tem crescido no Brasil, conforme aponta o censo de 2023: “Entre 2013 e 2023, o número de ingressos variou negativamente (-24,6%) nos cursos de graduação presencial e, nos cursos a distância, aumentou 543,1%” (Brasil, 2024a, p. 15).

Em 2023, 49,2% das matrículas estavam alocadas na EaD. A figura 9 aponta a evolução dessa modalidade de ensino no Brasil.

Figura 9 - Distribuição do número de matrículas em cursos de graduação da rede federal, por organização Acadêmica – 2023



Fonte: Brasil, 2024a, p. 21

Com essa escalada, e sem se saber os limites desse crescimento, isso “[...] pode significar a construção de uma nova perspectiva, segundo a qual a educação presencial é direcionada para a formação das elites e a educação à distância é uma alternativa barata para as camadas populares” (Arruda; Arruda, 2015, p. 335). Nesse sentido, longe de promover a justiça social, o ensino superior construirá uma casta superior de estudantes, contribuindo para as desigualdades sociais. Desta forma, é preciso que se pense na qualidade do ensino superior brasileiro para não se trocar a democratização do ensino pela simples massificação (Arruda; Arruda, 2015).

Um expressivo público está migrando da educação presencial para à educação a distância (EaD). Verifica-se que, em 2023, 66,4% dos ingressantes no ensino superior optaram pela EaD (Brasil, 2024a).

Esses números também mostram que a participação da rede privada aumenta juntamente com o aumento da EaD, “no período compreendido entre 2013 e 2023, a rede privada cresceu 100,1%, enquanto a rede pública apresentou crescimento de 7,0% no mesmo período” (Brasil, 2024a, p. 15).

A tendência de queda nas matrículas em cursos presenciais ocorre desde 2015 (Senkevics, 2022) e sente-se cada vez mais, em todas as instituições. Senkevics (2022) aponta três fatores para a expansão da EaD, a flexibilização das regras, a partir de 2017, com a publicação da Portaria Normativa n. 11, de 20 de dezembro de 2017

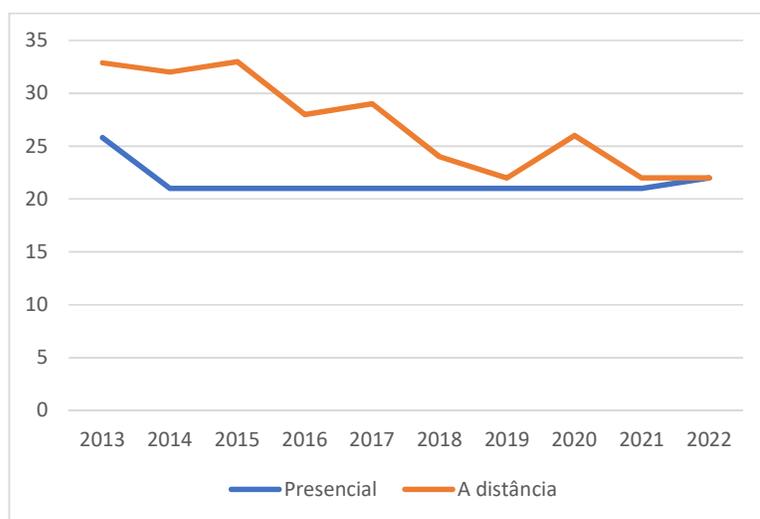
(Brasil, 2017c); o avanço da tecnologia da comunicação com a internet de alta velocidade e com o acesso a equipamentos eletrônicos como o celular (smartphone) e a deterioração econômica, levando-se a uma formação mais rápida e barata para a população que precisa buscar ou deseja melhorar sua condição socioeconômica.

Sobre esse último fator, Dubet (2015, p. 257) comenta:

Os estudantes precisam viver, alimentar-se e alojar-se durante o período em que estão estudando. Além disso, o tempo dedicado aos estudos representa também uma perda de salário que muitas famílias não podem assumir, uma vez que já esperam dos jovens que se responsabilizem por si mesmos e que contribuam para o sustento da família (Dubet, 2015, p. 257).

A matrícula na EaD é realizada por um perfil cada vez mais jovem, atualmente a idade entre os matriculados na educação presencial e na educação a distância são idênticas. Considerando os resultados sobre a faixa etária dos alunos em 2022, a situação era muito diferente em 2013, a queda de cerca de três anos para o público presencial, de 25,8 para 22, e de 10 anos para a educação a distância, de 32,9 para 22. Nesta pesquisa, realizou-se uma série histórica dos últimos dez anos demonstrando a evolução da idade dos matriculados, conforme indicado no gráfico 4.²⁰

Gráfico 4 - Idade (matrícula) por modalidade



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Brasil (2014a; 2015; 2016; 2017b; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022c; 2023).

²⁰ Esses dados não apareceram no censo do ensino superior referente ao ano de 2023 (Brasil, 2024a).

Considerando que a idade de matrícula entre os dois modelos, presencial e a distância, é similar, a qualidade do acesso ao ensino superior continua desigual, uma pequena parcela da população e metade da população universitária não tem acesso a uma educação superior com foco no ensino, na pesquisa e na extensão (Senkevics, 2012; Dubet, 2015).

O avanço da EaD parece ser irreversível a curto prazo, pelos seguintes aspectos apontados por Senkevics (2022): falta de indicação dos governantes na atualização das normativas e o contínuo crescimento das ferramentas tecnológicas. É preciso aguardar, pelo menos, o desenrolar do ano de 2025 para se verificar os rumos que as políticas públicas darão a EaD (Brasil, 2025).

Segundo Dubet (2015), os jovens de baixa renda tinham, em 2015, três vezes mais chance de entrar no ensino superior do que tinha na década de 1960. Por outro lado, a rede pública, agregando-se as esferas, federal, estadual e municipal, acumula 191,257 (cento e noventa e um mil, duzentos e cinquenta e sete) vagas não ocupadas (Brasil, 2023). Essas vagas não preenchidas representam um prejuízo para a população e para toda a sociedade no que diz respeito à formação profissional e humana dos cidadãos. Essa desocupação deve ser um fator de preocupação, pois os jovens ou não estão dando continuidade a seus estudos, ou estão optando pelo pagamento de mensalidades. Muitas vezes, o convite à flexibilidade de tempo e espaço pode estar atraindo alunos a essa modalidade.

Esses dados ajudam a entender os motivos que levaram o governo federal a suspender novos cursos nessa modalidade. A intenção estabelecida no documento é criar um novo marco regulatório para a EaD (Brasil, 2024b).

Garantir acesso ao ensino superior aos jovens brasileiros ainda é um desafio social, como fica claro ao se estabelecer a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (2014-2024):

[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (Brasil, 2014b, p. 41).

Acreditamos que dificilmente essa meta será alcançada, pois “[...] até 2021, último ano com dados disponíveis, apenas 9,3% das novas matrículas desde 2013 haviam sido criadas na rede pública, muito abaixo do valor mínimo estabelecido de 40%” (Undime, 2023).

Essa constatação demonstra como o Estado brasileiro ainda é dependente do setor público para atender as demandas sociais estabelecidas pelo próprio poder público. Esse quadro se coaduna com os apontamentos de Chauí (2023), a saber, a educação não é um direito de todos, mas serviço prestado a algumas pessoas.

Neste capítulo, abordamos o ensino superior brasileiro sob duas perspectivas, primeiro, realizamos uma retrospectiva histórica, visando contextualizar sua evolução. Na sequência, analisamos desafios contemporâneos, como a expansão da EaD. A partir das questões destacadas no capítulo, foi possível inferir que, apesar do grande número de matrículas, ainda existem diversos desafios, principalmente para a educação pública. No próximo capítulo, exploraremos os conceitos de humanismo e humanidades, demonstrando como esses conceitos se inserem no sistema educacional, bem como, sua relevância para o ensino superior.

3. O PAPEL DAS HUMANIDADES NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E HUMANÍSTICA

Termos como humanismo, humanidades e ciências humanas muitas vezes se confundem. O nome da área do conhecimento é ciências humanas e o termo humanidades é usado como um sinônimo ou um adjetivo para a área (Marcovitch, 2002; Nogaro; Marca, 2004). Humanismo, por sua vez, remete ao legado histórico-cultural da sociedade ocidental.

Dito isso, o objetivo deste capítulo é refletir sobre o papel das humanidades no ensino superior. Este trabalho considera a formação humanística como um componente da formação universitária de todos os estudantes, visando à formação de um estudante crítico e reflexivo.

Nessa direção, primeiramente, aborda-se a história do humanismo, em seguida, verifica-se como se dá a organização das humanidades pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, por fim, discute-se o lugar das humanidades no currículo do ensino superior.

Diante dessas considerações, a figura 10 demonstra importantes aspectos das humanidades e do humanismo que serão abordados no capítulo.

Figura 10 - Aspectos do humanismo e das humanidades abordados no capítulo



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

3.1. HUMANISMO HISTÓRICO E HUMANISMO CRÍTICO

Nesta seção, abordaremos o humanismo histórico e o humanismo crítico. Geralmente, as humanidades concentravam-se no primeiro, enfatizando, por exemplo, o estudo dos clássicos. O humanismo crítico retoma os valores históricos e culturais do humanismo clássico com uma abordagem mais ampla, de forma reflexiva e questionadora.

3.1.1. Humanismo histórico

Humanitas é uma palavra latina, utilizada por Cícero (106 - 30 a.C.) para expressar os princípios da *paideia* grega na cultura romana (Chervel; Compère, 1999).²¹ Esses dois termos referiam-se à formação plena do homem (Chervel; Compère, 1999; Kohls, 2019; Jaeger, 2013). *Humanitas* não estava relacionado especificamente ao ensino formal, mas abrangia “[...] todos os elementos internos e externos ao indivíduo que o tornarão cultivado, educado, polido e civilizado” (Frighetto, 2004, p. 147).

O termo latino, bem como o grego, aplicava-se somente aos cidadãos, homens livres. A partir do século IV, *humanitas* foi contraposto ao conceito de bárbaros, estrangeiros que não compartilhavam dos elementos da cultura romana (Frighetto, 2004).

Na Idade Média, a instrução foi absorvida como uma das atribuições da igreja católica. O *trivium* e o *quadrivium* organizavam disciplinas denominadas de As sete artes liberais. Os autores Xavier, Chagas e Reis explicam essa organização:

[...] Os professores iniciais eram representantes do clero menor, que ensinavam as chamadas sete artes liberais, divididas em dois ciclos, o **trivium**: gramática, retórica e lógica; e o **quadrivium**: aritmética, geografia, astronomia e música. Essa espécie de composição curricular seria adotada, posteriormente, inclusive nas universidades (Xavier; Chagas; Reis, 2017, p. 315, grifo nosso).

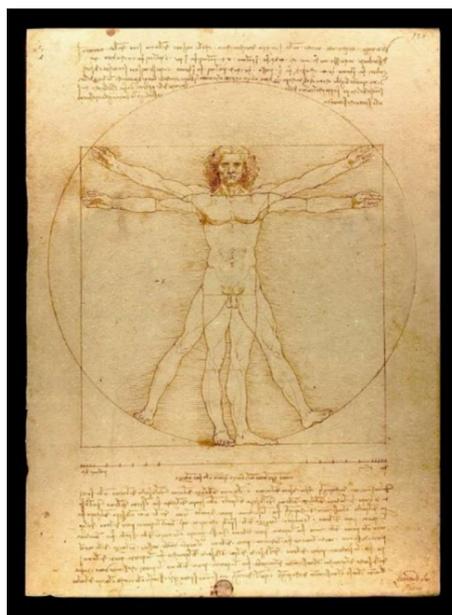
²¹ Chervel e Compère (1999) indicam que o filósofo Varrão (116 – 27 a.C.) também utilizava o termo *humanitas* como tradução de *paideia*.

Esses estudos, denominados de artes liberais, não visavam uma formação profissional, mas serviam como base para estudos posteriores. Joseph (2014, p. 22) as contrapõe às artes utilitárias e às belas-artes:

As sete artes liberais diferem essencialmente das muitas artes ou ofícios utilitários (tais como carpintaria, alvenaria, vendas, impressão, edição, serviços bancários, direito, medicina, ou o cuidado das almas) e das sete belas-artes (arquitetura, música instrumental, escultura, pintura, literatura, teatro e dança).

Com o Renascimento, século XV, surgiu o movimento humanista. Adotou-se o vocábulo *humanitates* em lugar de artes liberais (Nunes, 1979). Esse período interliga a Idade Média à Moderna (Russell, 2015). Nesse momento, o homem começa a ser entendido como um ser ativo em seu meio, ou seja, “[...] os humanistas apontaram para o lugar de uma política cujo centro se deslocou da eternidade das formas transcendentais para a imanência das cidades” (Bignotto, 2012, p. 124). Isso significa que se passa a buscar a solução dos problemas humanos na própria realidade material. O desenho de Leonardo Da Vinci, Homem Vitruviano, na figura 11, ilustra essa nova percepção.

Figura 11 - Homem Vitruviano



Fonte: Da Vinci, s.d.

O Homem Vitruviano, apesar de criticado por estabelecer um padrão europeu, oferece um olhar científico sobre o homem, levando em conta sua anatomia. Essa percepção, que não se restringe ao caráter espiritual, é um dos fatores que contribuiu para o desenvolvimento do conhecimento científico.²²

Ainda no Renascimento, a cultura greco-romana clássica ressurgiu em diversos segmentos da sociedade italiana, como na arquitetura, literatura e educação. Conforme Damião (2018, p. 25), “[...] o resgate do antropocentrismo e da razão, da cultura e da estética greco-romana foi fundamental para o desenvolvimento de novas práticas epistemológicas durante o Renascimento”.

A educação humanista teve como limitação sua valorização de uma parcela da sociedade, a aristocracia (Cambi, 1997). Apesar dessa fragilidade, o Renascimento montou as bases para o Iluminismo surgir séculos depois (Russell, 2015).

A partir do Iluminismo, os princípios do humanismo se expandiram para diversos países da Europa, sendo incorporado por vários movimentos filosóficos distintos que elegeram a natureza humana como objeto de estudo e reflexão (Abbagnano, 2007). O conhecimento científico foi fortemente impulsionado no Iluminismo, as universidades passaram a criar campos cada vez mais especializados de estudo.

Além disso, uma série de transformações ocorreram nas sociedades com a revolução industrial, como explica Chizzotti (2016, p. 602):

A revolução industrial da sociedade ocidental, iniciada no século XIX, produziu profunda transformação na vida social, na cultura, nos costumes e trouxe para a reflexão questões relativas ao modo de viver em sociedade, ao desenvolvimento do capitalismo, à democracia, à organização da vida urbana, ao lugar do indivíduo, entre outras (Chizzotti, 2016, p. 602).

No entanto, o avanço científico e tecnológico, por si só, não é suficiente para assegurar a sobrevivência da humanidade, que, ao contrário, continua enfrentando diversos desafios (Chizzotti, 2016; Morin, 2010). Assim, as humanidades mantêm sua relevância, mas precisam ser abordadas de forma crítica, como será discutido na próxima seção.

²² Sobre essa percepção do Homem Vitruviano, recomenda-se o trabalho de Buzato (2019).

3.1.2. Humanismo crítico

O humanismo deixou um legado à cultura ocidental. Desta forma, apropriar-se dessa herança é importante a todos os estudantes. No entanto, o humanismo não deve ficar restrito ao conhecimento histórico ou, como afirma Lima (2008), a um elitismo intelectual. Assim sendo, é preciso reexaminar sua aplicabilidade ao ensino superior. Uma perspectiva de humanismo crítico é proposta por Said (2007), que alinha o conhecimento histórico-cultural às reflexões e críticas sociais.

Edward Wadie Said (1935-2003) foi professor de Literatura e humanidades na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos. Em Sua obra “Humanismo e crítica democrática” (Said, 2007), originada de palestras proferidas em sua universidade, o autor aborda a relevância do humanismo na contemporaneidade. Lima explica que “o objetivo central de Said era reexaminar a relevância do humanismo ao se entrar em um novo milênio” (Lima, 2008, p. 83).

Na perspectiva do humanismo crítico, “[...] as humanidades e o humanismo precisam em essência de revisão, reconsideração e revitalização. Uma vez mumificados na tradição, deixam de ser o que realmente são e tornam-se instrumentos de veneração e repressão” (Said, 2007, p. 55). Ou seja, necessita-se da compreensão histórica, mas com um diálogo com a sociedade atual. Nessa direção, o humanismo também se torna alvo de reflexão e crítica pelas próprias humanidades. Assim como a ciência está em contínuo aperfeiçoamento, da mesma forma estão as humanidades.

Em Said (2007), as humanidades se relacionam estreitamente com as ciências sociais, uma vez que, para ele, ambas cumprem a função de pensar o ser humano a partir de seu papel histórico, social, refletindo sobre o futuro. Assim, humanismo torna-se uma “[...] prática persistente, e não como um patrimônio” (Said, 2007, p. 21). Isso requer uma visão crítica, como explica o autor:

[...] o humanismo não é um meio de consolidar e afirmar o que ‘nós’ sempre conhecemos e sentimos, mas antes um meio de questionar, agitar e reformular muito do que nos é apresentado como certezas transformadas em produtos do mercado, empacotadas, incontroversas e codificadas de modo acrítico, inclusive aquelas contidas nas obras-primas agrupadas sob a rubrica de ‘os clássicos’ (Said, 2007, p. 49).

Lima (2008) aponta que a percepção de Said não é ingênua, mas crítica. Diante disso, não se espera que uma maior carga horária de disciplinas de humanidades e/ou ciências sociais transforme automaticamente estudantes em sujeitos mais humanos, em suas palavras, o autor afirmou: “não acredito que, como as ciências sociais, as humanidades devam considerar ou de algum modo resolver os problemas do mundo contemporâneo” (Said, 2007, p. 80-81).

Desse modo, as humanidades não existem para serem um enfeite intelectual, antes são operantes socialmente. Sobre isso, o autor explica:

[...] O que me interessa é o humanismo como uma práxis utilizável para intelectuais e acadêmicos que desejam saber o que estão fazendo, com o que estão comprometidos como eruditos, e que também desejam conectar esses princípios ao mundo em que vivem como cidadãos (Said, 2007, p. 21-22).

Para alcançar esse objetivo, as humanidades precisam de “[...] muita história contemporânea, alguma generalização sociológica e, acima de tudo, uma consciência aguçada das razões pelas quais o humanismo é importante para esta sociedade neste tempo” (Said, 2007, p. 21-22). Aqui temos um aspecto importante, o diálogo entre as humanidades e as ciências sociais.

Em síntese, o humanismo crítico não se restringe ao estudo do humanismo histórico, mas em diálogo com as ciências sociais, reflete como esse humanismo pode ser ativo na crítica ao próprio humanismo e as questões sociais que nos afligem.

Após considerar a amplitude dos conceitos de humanismo e humanidades, na próxima seção, analisaremos como as humanidades estão organizadas no sistema educacional superior brasileiro.

3.2. AS ÁREAS DE CONHECIMENTO E O COLÉGIO DE HUMANIDADES

Nesta seção, será esclarecido que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) organiza o conhecimento em grupos distintos. Com destaque para as áreas do conhecimento e para os colégios.

A Capes organiza as áreas do conhecimento no país, às quais as IES brasileiras enquadram seus cursos conforme as diretrizes desse órgão governamental. Segundo a Capes, essa disposição tem a

[...] finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar às Instituições de ensino, pesquisa e inovação uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia (Brasil, 2022b, n.p).

A estruturação das áreas ocorre da seguinte maneira:

A organização das Áreas do Conhecimento na tabela apresenta uma hierarquização em **quatro níveis**, do mais geral ao mais específico, abrangendo **nove grandes áreas** nas quais se distribuem as **49 áreas de avaliação** da CAPES. Estas áreas de avaliação, por sua vez, agrupam áreas básicas (ou áreas do conhecimento), subdivididas em subáreas e especialidades (Brasil, 2022b, n.p, grifo nosso).

O quadro 1 detalha como se dá esse arranjo:

Quadro 1 - Hierarquização das Áreas do Conhecimento

Níveis	Posição	Detalhamento
1º nível	Grande Área	Aglomerção de diversas áreas do conhecimento, em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos.
2º nível	Área do Conhecimento (Área Básica)	Conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas.
3º nível	Subárea	Segmentação da área do conhecimento (ou área básica) estabelecida em função do objeto de estudo e de procedimentos metodológicos reconhecidos e amplamente utilizados.
4º nível	Especialidade	Caracterização temática da atividade de pesquisa e ensino. Uma mesma especialidade pode ser enquadrada em diferentes grandes áreas, áreas básicas e subáreas.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Brasil, 2022b.

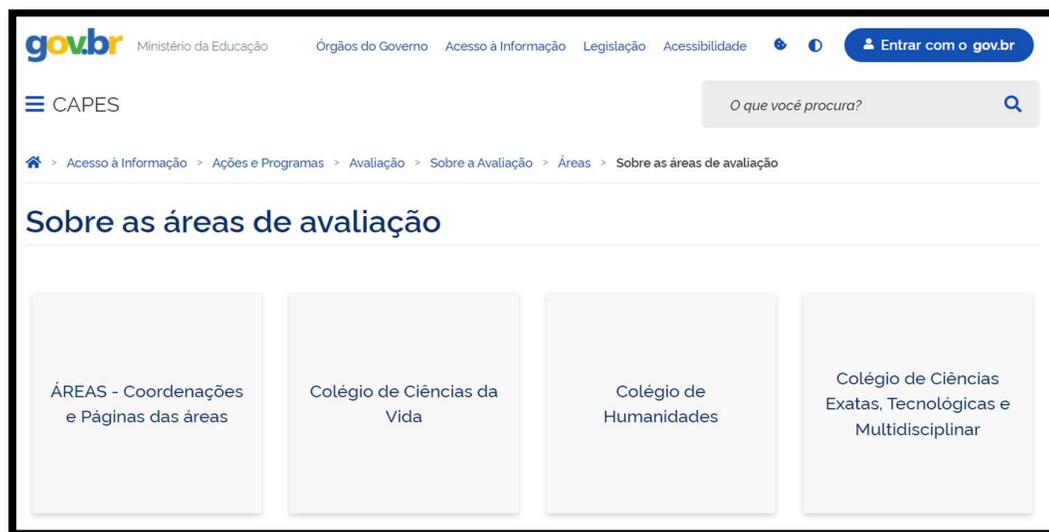
A Capes (Brasil, 2022b) disponibiliza uma tabela da organização das áreas do conhecimento, sua extensão alcança 28 laudas, contabilizando as grandes áreas, áreas de avaliação e subáreas. As grandes áreas e suas respectivas áreas de

avaliação são: **Ciências Exatas e da terra:** matemática e probabilidade e estatística, ciência da computação; astronomia e física; química e geociências. **Ciências biológicas:** ciências biológicas I, II e III e biodiversidade. **Ciências Biológicas:** Ciências Biológicas I, II, III e Biodiversidade. **Engenharias:** Engenharias I, II, III e IV. **Ciências da Saúde:** Medicina I, II e III; nutrição, odontologia, farmácia, enfermagem, saúde coletiva e educação física. **Ciências agrárias:** ciências agrárias I, Zootecnia e recursos pesqueiros, medicina veterinária e ciência e tecnologia de alimentos. **Ciências sociais aplicadas:** direito, administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo; economia, arquitetura, urbanismo e design; planejamento urbano e regional e demografia; comunicação e informação e serviço social. **Ciências humanas:** Filosofia; ciência da religião e teologia; sociologia; antropologia e arqueologia; história, geografia, psicologia, educação e ciência política e relações internacionais. **Linguística, letras e artes:** linguística e literatura e artes. **Multidisciplinar:** interdisciplinar, ensino, materiais, biotecnologia e ciências ambientais.

Por sua vez, os colégios são utilizados pela Capes como agregadores de áreas do conhecimento, “[...] em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos” (Brasil, 2022a). Em seu portal, a autarquia indica o total de três Colégios, são eles o Colégio de Ciências da Vida, Colégio de Humanidades e o Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar.

Nessa estrutura, existem duas representações do conceito de humanidades, a área do conhecimento definida como Ciências Humanas e o Colégio de Humanidades. Vejamos na figura 12 como se dá essa apresentação no portal institucional.

Figura 12 - Os Colégios aglutinadores de áreas



Fonte: Brasil, 2022a.

O Colégio de Humanidades agrupa as Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes. A figura 13 demonstra como essa organização é apresentada no portal da Capes.

Figura 13 - A organização do Colégio de Humanidades



Fonte: Brasil, 2022a.

Das 49 áreas de avaliação, 18 estão nesse colégio. A figura 14 detalha as áreas e subáreas pertencentes ao Colégio de Humanidades:

Figura 14 - Colégio de Humanidades: áreas aglutinadas

COLÉGIO DE HUMANIDADES		
CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES
Antropologia / Arqueologia	Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	Artes
Ciência Política e Relações Internacionais	Arquitetura, Urbanismo e Design	Linguística e Literatura
Ciências da Religião e Teologia	Comunicação e Informação	
Educação	Direito	
Filosofia	Economia	
Geografia	Planejamento Urbano e Regional / Demografia	
História	Serviço Social	
Psicologia		
Sociologia		

Fonte: Capes, 2022a.

Nesta seção, verificou-se que existe um agrupamento de áreas denominado de Colégio de Humanidades. Bem como há a área denominada de Ciências Humanas que engloba diversas áreas de avaliação e subáreas.

Essa organização se apresenta aos estudantes por meio de cursos: licenciaturas, bacharelados e tecnólogos. Aqueles que desejarem se dedicar às humanidades poderão optar por um portfólio diversificado de cursos, assim como ocorre nas demais áreas do conhecimento.

Em linhas gerais, parece não haver necessidade para a presença de disciplinas de humanidades em todos os cursos, pois existem cursos nessa área. No entanto, as humanidades são importantes no processo formativo de todos os estudantes, como será argumentado na sequência. Na composição do ciclo de humanidades, a utilização de outras áreas, além das ciências humanas, está conforme o que propõe o humanismo crítico (Said, 2007).

O estudo da distinção entre áreas e colégios é relevante neste trabalho, pois, como será observado nos capítulos 4 e 5, alguns membros da comunidade acadêmica têm dificuldade em compreender como a UTFPR inclui no seu ciclo de humanidades disciplinas, por exemplo, de ciências sociais aplicadas. Essa inclusão é justamente

porque a UTFPR adota o colégio de humanidades como paradigma do ciclo de humanidades (UTFPR, 2022b).

3.3. O PAPEL DAS HUMANIDADES NO ENSINO SUPERIOR

Uma vez verificada a organização das áreas do conhecimento no Brasil, nesta seção, indicaremos que as humanidades passam por uma crise no Brasil (Chizzotti, 2016; Kohls, 2019; Chizzotti, 2020; Marcovitch, 2002). Apesar dessa crise, sustentamos que as humanidades são essenciais para formação acadêmica, pois sem as humanidades, nosso país não cumprirá os objetivos da educação superior, como demonstrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

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, capítulo IV, artigo 43, grifo nosso).

Considerando essas finalidades, verificamos que a educação superior tem finalidades muito claras e, no texto da lei, os diálogos entre as áreas e as interações entre as múltiplas teorias, trarão uma formação mais ampla aos estudantes,

resultando em mais qualidade de vida para esses e em melhores serviços à população.

Dito isso, um dos papéis das humanidades é manter viva a compreensão de nossa humanidade, infelizmente, muitas vezes, ignorada. Hannah Arendt (2016) ao discutir a condição humana afirmou: “[...] o que proponho, portanto, é muito simples: trata-se de pensar o que estamos fazendo” (Arendt, 2016, p. 6). Assim, a atitude reflexiva pode ser uma das contribuições das humanidades às demais áreas.

Entendemos que as humanidades vão muito além de disciplinas pertencentes às ciências humanas ou às ciências sociais, pois, “no cerne das Humanidades está a cultura e o conhecimento elaborado da cultura” (Costa, 2016, p. 1). No entanto, disciplinas dessas áreas podem auxiliar os graduandos, independentemente da formação profissional, a pensarem sobre a essência do ser humano, bem como em aspectos sociais (Costa, 2016).

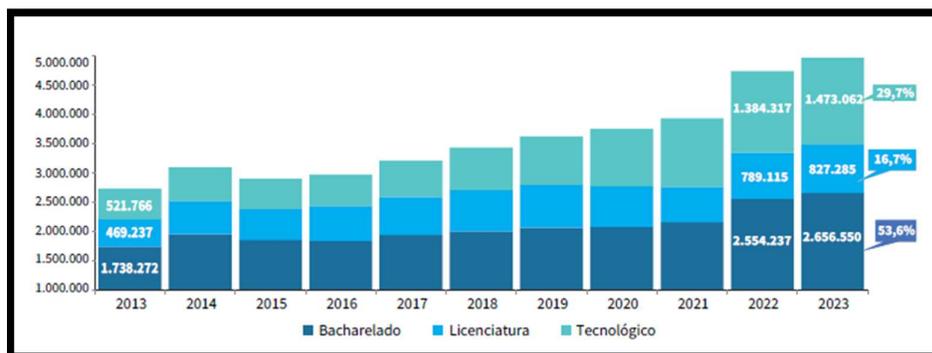
Embora se possa dizer que todos os cursos sejam voltados à profissionalização, existem pressões que demandam uma formação cada vez mais rápida e especializada. Busca-se cegamente o mercado de trabalho, nesse desenfreio, há pouco espaço para uma formação que não supra esse objetivo. Trata-se de um equívoco, pois discutir temáticas em disciplinas que não tenham uma relação direta com a profissão almejada, também contribui para a formação profissional, uma vez que o ser humano é inseparável, pessoa e profissional.

3.3.1. A crise das humanidades: a era das especializações

O senso do ensino superior referente ao ano de 2023 indica que “[...] os cursos de bacharelado continuam concentrando a maioria dos ingressantes da educação superior (53,6%), seguidos pelos cursos tecnológicos (29,7%) e pelas licenciaturas (16,7%)” (Brasil, 2024a, p. 16). A figura 15 amplia nosso olhar para uma década, entre 2012 e 2022.²³

²³ No intuito de atrair mais matrículas para as licenciaturas presenciais, a Capes publicou uma Portaria em janeiro de 2025 criando um regulamento para Bolsas de Atividades para a Docência (Brasil, 2025).

Figura 15 - Número de ingressos em cursos de graduação, por categoria administrativa – 2013-2023



Fonte: Brasil, 2024a, p. 16.

Ainda quanto ao número de ingressos, encontramos o seguinte apontamento no documento: “Entre 2022 e 2023, houve um aumento no número de ingressantes no grau tecnológico (6,4%), superando a variação positiva verificada na licenciatura (4,8%) e no bacharelado (4,0%)” (Brasil, 2024a, p. 16).

Os dados também demonstram que, “no período de 2013 a 2023, o grau tecnológico registrou o maior crescimento em termos percentuais: 182,3%” (Brasil, 2024a, p. 16). Isso indica o quanto os cursos superiores no Brasil, cada vez mais, concentram-se na rapidez para se acessar uma formação profissional.

No caso específico da UTFPR, as licenciaturas representam somente 15% dos cursos. Número equivalente às tecnologias, com cerca de 17%. Alcançando o bacharelado quase 67%.

É preciso evitar os *tecnófilos* e os *tecnófobos* (Chizzotti, 2020), mas esses números sugerem que existe de fato a necessidade de se ofertar uma formação humanística sólida em todos os cursos superiores, pois sua eliminação impactará a maioria dos acadêmicos.²⁴ Em outras palavras, considerando esse aumento, se a formação humanística se restringir aos cursos da área de humanas, uma grande parcela dos estudantes brasileiros não terá acesso a ela, impactando suas formações, como argumenta Marcovitch (2002, p. 239):

[...] Digo aqui que o mundo cambiante de hoje, com suas perdas e ganhos, requer um modelo educacional flexível e sem absolutismos.

²⁴ *Tecnófilos* representa a supervalorização da técnica, e os *tecnófobos* são os que a evitam a todo custo. Ou seja, em ambos os casos, têm-se uma relação desequilibrada com a técnica.

Requer uma educação plena, que oriente os jovens em seus projetos de vida, mas igualmente o sensibilize para as artes, transmita valores fundamentais e abra espaço à formação de novos quadros para o avanço do conhecimento (Marcovitch, 2002, p. 239).

Remover as ciências humanas do currículo seria repetir o erro histórico de se priorizar o desenvolvimento técnico e científico em detrimento de maiores reflexões filosóficas e humanas, como ocorreu no desencadeamento das duas grandes guerras mundiais, conforme indicado por Chizzotti (2016, p. 604):

No século XX, duas grandes guerras trouxeram, de diferentes modos, a ruptura da ilusão cientificista e interrogações sobre os compromissos éticos da ciência e o uso dela em favor da construção da vida humana ou dos riscos de a ambição transformá-la em meios de destruição, morte ou dominação.

Foi justamente após essas guerras, motivadas por seus resultados, que as ciências humanas se desenvolveram em todo o mundo, uma vez que “[...] no século XX, o nascimento das ciências humanas foi o grande desafio de reedificar a existência humana nos escombros de duas guerras que devastaram muito mais vidas do que em séculos precedentes” (Chizzotti, 2020, p. 492-493).

Felizmente, nossa legislação reconhece a importância da formação humanística (Brasil, 1988). No entanto, isso não se dá sem resistências. Em 1959, em uma palestra, Snow (1995) postulou a existência de dois grandes grupos, os cientistas e os literatos, ele os classificou como duas culturas distintas. Segundo o autor, essa divisão conduzia à falta de diálogo entre as áreas, trazendo sérias consequências para toda a sociedade, nas palavras de Snow:

[...] Essa polarização é pura perda para todos nós. Para nós como pessoa, e para a nossa sociedade. E ao mesmo tempo perda prática, perda intelectual e perda criativa, e repito que é errôneo imaginar que esses três aspectos são claramente separáveis (Snow, 1995, p. 29).

Para Snow (1995), não existe vilão nem mocinho nessa ruptura, todos os campos buscam sua própria especialização, ou seja, a especialização está presente em todas as áreas. Segundo o autor, “[...] parece não haver lugar onde as culturas se encontrem” (Snow, 1995, p. 34).

A publicação dessa palestra gerou uma série de controvérsias, inclusive promovendo uma visão de que as humanidades são um artigo de luxo, como pode ser percebido a partir das palavras de Kagan (1999):

[...] Da sua ousada rejeição das humanidades como uma missão intelectual sem rigor e incapaz de contribuir para o bem-estar daqueles que vivem em regiões economicamente subdesenvolvidas (Kagan, 1999, p. 1, tradução nossa).²⁵

Snow (1995) reconhece que há subdivisões nessas culturas, mas o conceito de cultura auxilia na compreensão de que existem “[...] formas comuns de comportamento, abordagens e postulados comuns” (Snow, 1995, p. 88). O enfoque de Snow se concentra em distinguir as ciências naturais das ciências humanas, representadas pelos literatos. Mas já previa o levantar de uma terceira cultura, voltada aos estudos sociais. Em suas palavras:

[...] Estou cada vez mais impressionado com um corpo de opinião intelectual que se forma, desorganizadamente e sem qualquer tipo de líder ou direção consciente, sob a superfície desse debate. E esse o aspecto novo a que me referi anteriormente. Esse corpo de opinião parece englobar pessoas de diferentes áreas; história social, sociologia, demografia, ciência política, economia, governo (no sentido que o termo recebe no mundo acadêmico americano), psicologia, medicina, e artes sociais como a arquitetura. Parece um saco de gatos, mas existe uma consistência interna. Todos eles estão interessados em saber como os seres humanos estão vivendo ou viveram - e interessados, não em termos de lenda, mas de fato (Snow, 1995, p. 89).

A partir de uma leitura de Snow, Kagan (1999) publica um trabalho denominado *As três culturas*, a saber, ciências naturais, ciências humanas e ciências sociais. O quadro 2 apresenta um comparativo entre essas três culturas.

²⁵ [...] of its brash dismissal of the humanities as an intellectual mission lacking in rigor and unable to contribute to the welfare of those living in economically underdeveloped regions (Kagan, 1999, p. 1).

Quadro 2 - Comparativo entre as três culturas

Dimensão	Ciências Naturais	Ciências Sociais	Humanidades
Interesse primário	Previsão e explicação de todos os fenômenos naturais.	Previsão e explicação dos comportamentos humanos.	Compreensão das reações humanas e dos significados atribuídos às experiências, moldados por cultura, história, época e trajetória de vida.
Fontes primárias e controle das condições	Observações controladas	Comportamentos, declarações verbais, e menos frequentemente biológicas medidas biológicas, recolhidas em condições em que os contextos não podem sempre ser controlados.	Textos escritos e comportamentos humanos observados em condições de controle mínimo.
Vocabulário	Conceitos matemáticos cujos referentes são as entidades materiais da física, química, e da biologia.	Construções referentes a características psicológicas, estados e comportamentos de indivíduos ou grupos, com uma aceitação dos condicionamentos que o contexto de observação impõe à generalidade.	Conceitos relacionados ao comportamento humano e aos eventos que o desencadeiam, considerando severas restrições contextuais e as inferências possíveis.
Influência histórica	Mínima	Modesta	Elevada
Influência ética	Mínima	Elevada	Elevada
Dependência de suporte externo	Elevada	Moderada	Relativamente independente
Condições de trabalho	Pequenas e grandes colaborações	Pequena colaboração e solitária	Solitária
Contribuição para a economia nacional	Elevada	Modesta	Mínima
Critério de beleza	Conclusões sobre a essência da natureza, baseadas em evidências e descritas matematicamente.	Conclusões que sustentam uma abordagem teórica voltada ao entendimento do comportamento humano.	Argumentos semanticamente coerentes, apresentados em uma prosa elegante.

Fonte: Adaptado de Kagan, 2009, p. 4-5.

A distinção apresentada no quadro 2, apesar de limitada, demonstra que existem especificidades e uma formação restrita a somente uma dessas culturas compromete o processo de ensino-aprendizagem. Kagan (2009) também demonstra que há afinidade teórico-metodológica entre as ciências humanas e as ciências sociais: “[...] os fenômenos que humanistas e cientistas sociais descrevem representam combinações especiais de eventos que requerem seu próprio vocabulário” (Kagan, 2009, p. 14, tradução nossa).²⁶

Olhando para o contexto brasileiro, Kohls (2019) afirma que vivemos uma crise das humanidades no ensino superior brasileiro. Essa crise conduz a formação do estudante a um eixo estritamente técnico com foco exclusivo no desenvolvimento profissional. A pesquisadora esclarece que:

Não queremos dizer que as universidades devem abandonar a formação profissional, mas entendemos que se faz necessário reconsiderar aspectos que conduzam a um tipo de formação que possibilite elevar o ser humano para um nível, culturalmente falando, que transcenda os interesses meramente técnicos (Kohls, 2019, p. 85).

Desta forma, postulamos que as humanidades têm um lugar importante na formação superior em todos os cursos, pois elas contribuem para a formação crítica e reflexiva do estudante.

3.3.2. Por uma formação crítico-reflexiva no ensino superior

É perfeitamente compreensível que um jovem ou adulto, que inicia um curso superior, bacharelado, tecnólogo ou licenciatura, deseje acumular conhecimentos e habilidades para sua futura atuação profissional. Mas não será aceitável que, durante seu processo formativo universitário, essa visão não seja confrontada e ampliada para a compreensão de que existe a necessidade para a futura atuação profissional de outros conhecimentos e habilidades fora da área específica. Assim, é preciso evitar uma “[...] crença fanática na educação especializada” (Snow, 1995, p. 35).

Para uma compreensão mais profunda de sua atuação como ser humano em uma profissão, necessita-se de certo distanciamento, conforme esclarece Morin:

²⁶ [...] the phenomena that humanists and social scientists describe represent special combinations of events that require their own vocabulary (Kagan, 1999, p. 14).

O conhecimento científico é um conhecimento que não se conhece. Essa ciência, que desenvolveu metodologias tão surpreendentes e hábeis para apreender todos os objetos a ela externos, não dispõe de nenhum método para se conhecer e se pensar (Morin, 2010, p. 20).

As inovações, as invenções e as teorias não surgem, necessária ou exclusivamente, do estudo ou da execução técnica, mas podem advir “[...] dos espíritos humanos no seio de uma cultura *hic et nunc*” (Morin, 2010, p. 25).²⁷ Em nosso contexto, a universidade brasileira sofre pressões políticas e sociais para demonstrar resultados; essas pressões conduzem ao estreitamento do tempo e do conteúdo para ser *devolvido* um profissional *qualificado* à sociedade. Com isso,

[...] progressivamente as humanidades estão sendo dispensadas, muitas vezes justificadas pelas próprias instituições e, pior, com o assentimento de muitos professores e alunos. Tendo como justificativa as crises econômicas e a consequente necessidade de redução de custos, a primeira área a ser atingida nos cortes orçamentários é a das humanas (Kohls, 2019, p. 18).

A rejeição das humanidades no ensino superior é um equívoco, pois “[...] a formação científica plena é aquela que assume sua especialidade sem ignorar os demais conhecimentos” (Paviani, 2014, p. 67). Desse modo, mesmo sendo impossível se apropriar de todos os conhecimentos produzidos pela humanidade, é preciso manter-se aberto a sua diversidade, não desprezando os que não façam parte de sua estrita atuação profissional.

Além disso, deve-se valorizar a contribuição histórica das ciências humanas, conforme esclarece Chizzotti:

[...] século XX e XXI na fundação e no desenvolvimento das ciências humanas, e revelar a importância decisiva delas na compreensão e na solução das grandes questões que provocaram profundas inquietações, e ainda, desafiam homens e mulheres a construir, continuamente, a história humana (2016, p. 601).

Diante disso, as ciências humanas podem contribuir para o desenvolvimento ético, cultural e humano dos estudantes, tendo esses conhecimentos um impacto direto na futura atuação profissional dos mesmos. Pois precisarão, em muitas situações, questionar-se, repensando suas práticas e atitudes, bem como para “[...]”

²⁷ *hic et nunc* significa aqui e agora.

construir sua identidade humana, seus meios de realizar sua vida, manter a convicção ética no valor do outro e sua certeza de que a vida é um dom supremo e merece ser bem vivida, partilhada e, sobretudo, ser feliz” (Chizzotti, 2020, p. 498).

Embora o foco acadêmico do estudante possa ser sua formação técnica, ocorrerão grandes inquietações em sua vida que interferirão também em sua atuação profissional. Considerando a diversidade da vida, a formação universitária não dará conta de responder a todas essas inquietações, mas permitirá que o estudante “[...] **disponha dos meios da reflexividade, isto é, da auto-interrogação**” (Morin, 2010, p. 26, grifo nosso).

Em consonância Morin (2010), durante o processo formativo no ensino superior, deve-se buscar “[...] uma educação com vistas à formação integral do sujeito, para além dos saberes úteis, mas uma educação que promova o despertar do pensamento autônomo, reflexivo, argumentativo e livre” (Kohls, 2019, p. 87). Em síntese, precisa-se estimular o desenvolvimento crítico, subjetivo e participativo que não se volte somente ao econômico (Kohls, 2019), pois a educação superior não forma simples executores, mas seres humanos que vivem em comunidades.

Ainda para a pesquisadora Rosana Cristina Kohls, o processo de humanização é a “[...] tarefa mais urgente e necessária na contemporaneidade” (Kohls, 2019, p. 14). No entanto, a tendência humana é sempre direcionada para o aumento da especialização (Snow, 1995). Berger e Luckmann (2003) fazem o seguinte apontamento sobre a complementaridade da formação profissional e humanística:

[...] o humanismo deve ser parte da realidade dos estudantes, pois a sociedade é constituída de dois aspectos, objetividade e subjetividade, “sendo a sociedade uma realidade ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, qualquer adequada compreensão teórica relativa a ela deve abranger ambos estes aspectos (Berger; Luckmann, 2003, p. 11).

Diante disso, longe de ser uma barreira à formação profissional, as humanidades auxiliarão na formação de profissionais mais qualificados. Infelizmente, em nossa contemporaneidade elas são vistas como um empecilho à formação rápida de profissionais.

Finalmente, como a UTFPR se apropria do termo humanidades em uma perspectiva mais ampla, com as áreas que compõem o ciclo de humanidades, desde que haja um equilíbrio entre as áreas, ainda cumpre a função de uma formação humanística.

Este capítulo explorou os conceitos de humanismo e humanidades, examinando sua trajetória histórica e sua presença na organização do conhecimento acadêmico no Brasil e sua relevância para o ensino superior. No capítulo seguinte, será apresentada a história da UTFPR, a temática formação profissional e humanística e o processo de implantação do ciclo de humanidades na instituição.

4. A UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

Após a análise de aspectos do ensino superior e das humanidades, este capítulo se concentrará na UTFPR, em sua história, na temática da formação profissional e humanística na instituição e no processo de implantação do ciclo de humanidades. Considerando que a UTFPR é a única universidade tecnológica no Brasil, é necessário um estudo específico.

4.1. INSTITUIÇÕES ANTECESSORAS DA UTFPR

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná foi criada em 7 de outubro de 2005, pela Lei n.º 11.184 (Brasil, 2005) e está presente em 13 municípios do estado, ofertando 112 cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento.

Sua trajetória, de certa forma, é muito anterior a essa data. Nilo Peçanha, então presidente da república, publicou o Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 1909), criando em todas as capitais do país, instituições denominadas de **Escolas de Aprendizes Artífices (EAA)**. Tratava-se de instituições profissionalizantes de nível primário, que ofertavam ensino gratuito à população.

De acordo com Brasil (1909), o público-alvo dessas escolas eram pessoas desfavorecidas, com idade entre 10 e 13 anos. Não se exigia comprovação de renda, somente autodeclaração. Os horários das aulas ocorriam das 10 horas da manhã às 16 horas. Havia também cursos noturnos para alunos analfabetos que estivessem matriculados no período diurno.

A instituição paranaense foi criada em janeiro do ano seguinte, em 1910. O primeiro diretor foi Paulo Ildefonso d'Assumpção. No jornal Diário da tarde foi publicado no setor de classificados um chamamento aos interessados. Na publicação havia os critérios de elegibilidade. Ao finalizar o texto, o diretor esclarece como se matricular ou obter mais informações: “Os interessados poderão dirigir-se ao edifício da Escola Federal de Aprendizes Artífices, sito à praça Carlos Gomes, todos os dias uteis das 10 às 4 da tarde” (Assumpção, 1910, n.p).²⁸

Com uma vocação para a formação profissional, “os cursos inicialmente oferecidos pela escola foram os de alfaiataria, marcenaria e sapataria. No transcorrer

²⁸ Foi mantida a redação original, conforme ortografia da época.

do ano organizaram-se duas novas oficinas: de serralheiro mecânico e seleiro tapeceiro” (Leite, 2010, p. 17). Ainda de acordo com Leite (2010), diversas dificuldades foram encontradas pela instituição, como baixo número de matrículas, evasão e incorporação prematura ao mercado de trabalho, sendo essa última também um dos fatores da evasão.

A década de 1930 traria a primeira transformação à instituição. Getúlio Vargas iniciou seu governo em 1930 e sete anos depois, desencadeou-se o Estado Novo. O historiador Boris Fausto descreve o início desse golpe:

No dia 10 de novembro de 1937, tropas da polícia militar cercaram o Congresso e impediram a entrada dos congressistas. O ministro da Guerra - general Dutra - se opusera a que a operação fosse realizada por forças do Exército. À noite, Getúlio anunciou uma nova fase política e a entrada em vigor de uma Carta constitucional, elaborada por Francisco Campos. Era o início do Estado Novo (Fausto, 2006, p. 364).

Os fundamentos do Estado Novo estão na Constituição Brasileira de 1937. Uma das prioridades educacionais era a formação profissional das crianças e da juventude:

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e **tendências vocacionais** (Brasil, 1937, art. 129, grifo nosso).

A referência ao Estado Novo é importante para demonstrar o contexto político em que se vivia em 1937; no entanto, a lei 378, de 13 de janeiro de 1937, que transformou as EAA em Liceus, foi publicada nove meses antes. O trecho da lei que versa sobre essa transformação diz o seguinte:

A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e as **escolas de aprendizes artífices**, mantidas pela União, serão transformadas em **liceus**, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. [...] Novos liceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos vários ramos e graus, por todo o território do País (Brasil, 1937, art. 37, grifo nosso).²⁹

²⁹ A linguagem foi atualizada neste trecho, o texto original é: “A Escola Normal de Artes e Offícios Wencesláo Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em

Criou-se assim o **Liceu Industrial do Paraná**.³⁰ Conforme Leite (2010, p. 35), “[...] O novo liceu ampliou o leque de cursos ofertados, incluindo alfaiataria, sapataria, marcenaria, pintura decorativa e escultura ornamental no ensino de primeiro grau”. Com os Liceus, vislumbrava-se a formação de uma mão de obra mais qualificada do que se podia obter nas escolas de aprendizes artífices (Fonseca, 1961).

Entre 1942 e 1946 uma série de leis e decretos que versavam sobre a educação ficou conhecida como a Reforma Capanema, sob a direção do Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema.

O governo de Getúlio Vargas priorizou a formação profissional para atender o processo de industrialização que se acelerava no Brasil (Amorim, 2013), com isso foi promulgada a Lei orgânica do ensino industrial, estabelecida no decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Brasil, 1942b) dando diretrizes quanto à organização da educação profissionalizante.

Na sequência, o decreto-lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 (Brasil, 1942c) instituiu as escolas técnicas federais. Assim foi também criada a **Escola Técnica de Curitiba (ETC)**, substituindo o Liceu Industrial do Paraná.³¹ Leite (2010, p. 42) pontua alguns avanços advindos nesse período:

[...] o ensino industrial tornou-se curso de segundo grau, em paralelo com o ensino secundário. O avanço representado por essa medida foi revolucionário, considerando-se que o ensino industrial libertava-se do peso fatalista da terminalidade, para ser alçado à condição que permitia aos alunos portadores de diplomas de cursos técnicos ingressarem nas escolas de curso superior.

Nesse mesmo ano, o decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942 criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Essa instituição tinha competência de gerir escolas voltadas para uma formação rápida de mão de obra para à indústria. Enquanto isso, as Escolas Técnicas, seguindo as diretrizes nacionais, ampliaram a oferta de formação técnica, ministrando cursos denominados de industriais, de mestria e pedagógicos (Brasil, 1942a). Assim, as Escolas Técnicas

lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. [...] Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos varios ramos e graus, por todo o territorio do Paiz” (Brasil, 1937, art. 37).

³⁰ Leite (2010, p. 35) explica que houve uma confusão quanto ao nome da instituição: “A princípio a situação ficou confusa em Curitiba, pois várias denominações foram usadas para designar a escola: Liceu Industrial do Paraná, Liceu Profissional do Paraná, Liceu Industrial de Curitiba”.

³¹ Embora criada em 1942, sua instalação oficial se deu em 1943.

passaram a ter uma formação mais ampla, no que concerne à formação técnica, conforme explica Machado:

Os cursos do 2º ciclo destinados aos concluintes dos cursos industriais básicos eram de caráter técnico e pedagógico. Dessa forma, a escola da rede federal de ensino que oferecesse somente os cursos do 1º ciclo seria denominada de Escola Industrial ou Escola Técnica, quando abrangesse os dois ciclos (Machado, 2012, p. 103).

O período da Escola Técnica de Curitiba (ETC) foi expansionista. Inclusive parte do terreno onde se encontra a atual sede da UTFPR foi conquistada nesse tempo. No entanto, uma fração do terreno foi decorrente de desapropriação de terra, o que levou ao questionamento de parte da sociedade. Amorim (2010) comenta esse episódio:

A área pertencente ao governo estadual acabou sendo cedida sem maiores problemas pelo interventor Manoel Ribas. Quanto às áreas de particulares, as desapropriações enfrentaram resistências dos proprietários de terrenos na área, conseguindo mobilizar inclusive órgãos de imprensa, que publicaram reportagens contrárias às obras de ampliação da escola, então prestes a se iniciarem. Usando de argumentos, tais como o despejo de mais de quinhentas pessoas residentes no local, numa época de crise imobiliária, e a demolição de prédios considerados como importantes, o Diário da Tarde sugeriu que a Escola se mudasse para uma região afastada do centro da cidade, tida como área não apropriada para escolas (Amorim, 2010, p. 182).

A instituição se tornou Escola Técnica Federal do Paraná (ETFPR) em 1959. Com a Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, publicada pelo então presidente da república Juscelino Kubitschek, foi alterada a organização administrativa da ETC, assim como das demais instituições da mesma natureza, que passaram a ter mais autonomia. O documento delibera o seguinte: “os atuais estabelecimentos de ensino industrial, mantidos pelo Ministério da Educação e Cultura, terão personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, regendo-se nos termos da presente lei” (Brasil, 1959, art. 16).

Com a ETFPR, a instituição passou a ofertar cursos de ensino superior a partir de 1973. O primeiro curso foi na área de engenharia, especificamente em engenharia de operações, construção civil e elétrica (Dallabona, 2008).

A Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978, transformou a ETFPR em **Centro Federal de Educação Tecnológica** (CEFET-PR). Ela estabeleceu os objetivos do

CEFET-PR, bem como dos demais Centros Federais de Educação Tecnológica, com a redação a seguir:

Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm os seguintes objetivos:

I - ministrar ensino em grau superior:

a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;

b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;

II - ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;

III - promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;

IV - realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (Brasil, 1978, art. 2).

Em 1993, a lei n. 8.711, de 28 de setembro de 1993, alterou essa redação:

Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm por finalidade o oferecimento de educação tecnológica e por objetivos:

I - ministrar em grau superior:

a) de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;

b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;

II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;

III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;

IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (Brasil, 1993).

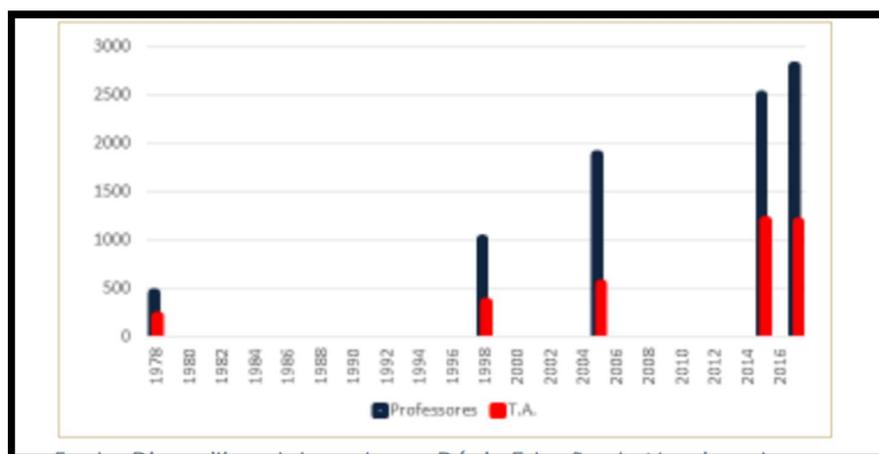
A mudança no texto não alterou a natureza da instituição. Dentre outras modificações, algumas questões foram clarificadas, como a especificação dos tipos de cursos de pós-graduação oferecidos, *lato* e *stricto sensu*. Também se retirou a licenciatura curta, mantendo-se a licenciatura plena para formação de professores tanto para o ensino médio, antes chamado de segundo grau, e para cursos tecnológicos, em disciplinas profissionalizantes (Brasil, 1993).

Com o CEFET-PR, ocorreu o primeiro processo de interiorização. Os campi criados receberam a definição de Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs). Foram estabelecidas as unidades Medianeira, 1990; Cornélio Procópio, 1993; Pato Branco, 1993; Campo Mourão, 1995 e Dois Vizinhos em 2003.

Conforme Dallabona (2008), foram os indicadores do CEFET que permitiram sua transformação em universidade. Com a UTFPR, ocorreu o segundo processo de interiorização, com os campi Francisco Beltrão, 2006; Londrina, 2007; Toledo, 2007; Guarapuava, 2011 e Santa Helena em 2013.

Entre 2005 e 2016 houve um incremento de aproximadamente 1.800 docentes (Santos, *et al.*, 2022), como pode ser visto na figura 16.

Figura 16 - Evolução no número de servidores



Fonte: Santos, *et al.*, 2022.

Um fator que possibilitou o crescimento no número de docente foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), prevendo, em um primeiro momento, a contratação de 679 professores do ensino superior e 200 técnico-administrativos (Leite, 2010).

Esse percurso histórico de mais de 100 anos demonstra como as temáticas técnica e tecnológica foram proeminentes. Esse aspecto pode ser uma das questões que levaram a instituição a se preocupar em enfatizar a formação humanística de seus estudantes, estabelecendo o percentual de 10% (dez por cento) de disciplinas de humanidades para todos os cursos.

4.2. A TEMÁTICA TECNOLOGIA E HUMANISMO NA UTFPR

Uma série de documentos internos regem a instituição. Destacam-se o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Eles, dentre outros, são utilizados pelo Ministério da Educação para regulamentação, supervisão e avaliação da instituição (Brasil, 2017a). Nesta seção, será examinada a temática Tecnologia e Humanismo no PPI e no PDI.

4.2.1. Tecnologia e Humanismo no PPI

Desde sua transformação em universidade, a UTFPR publicou dois PPIs, em 2007 e 2019. O PPI indica o ideal de futuro, fundamenta os demais documentos (UTFPR, 2007; 2019) e, nele, as instituições de ensino expressam suas concepções de formação (Yamano; Stuart Junior, 2021).

O PPI é construído coletivamente, o documento em vigor foi fruto de consultas públicas e reuniões realizadas nos 13 campi. Durante essas reuniões, a necessidade de maior inserção das humanidades nos cursos foi um dos temas recorrentes (UTFPR, 2019). A tabela 8 demonstra como se deu a participação da comunidade.

Tabela 8 - Dados dos encontros com servidores e estudantes da UTFPR

Campus	Período	Encontros	Servidores	Estudantes
Santa Helena	10 e 11 de setembro/2018	3	32	3
Toledo	12 e 13 de setembro/2018	4	54	4
Francisco Beltrão	18 e 19 de setembro/2018	4	29	0
Dois Vizinhos	20 e 21 de setembro/2018	5	91	0
Cornélio Procopio	23 a 26 de setembro/2018	10	65	11
Guarapuava	01 de outubro/2018	4	31	4
Medianeira	16 a 18 de outubro/2018	12	134	62
Apucarana	21 e 22 de outubro/2018	6	114	4
Pato Branco	29 a 31 de outubro/2018	8	285	161
Campo Mourão	12 a 14 de novembro/2018	4	176	5
Londrina	19 a 20 de novembro/2018	6	166	1
Ponta Grossa	21 a 23 de novembro/2018	5	223	0
Curitiba	03 a 06 de dezembro/2018	4	43	1
Reitoria	07 de dezembro/2018	2	49	0
Total		77	1495	256

Fonte: UTFPR, 2019, p. 42.

O PPI em vigor, diferentemente do anterior, não consta o termo **político**, denominado apenas de Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Essa mudança não altera seu caráter político (Yamano; Stuart Junior, 2021).

O termo humanidades é compreendido no PPI de forma ampla, não restrito às ciências humanas, conforme segue:

[...] importância nos currículos de cursos da área tecnológica de mecanismos que garantam a efetiva construção de competências socioemocionais no egresso, tais como a ênfase na formação na área de **humanidades (compreendida pelas áreas de ciências humanas, sociais aplicadas, linguagem, letras e artes)** buscando formar cidadãos críticos, éticos e empreendedores (UTFPR, 2019, p. 25, grifo nosso).

Desta forma, as DCs (UTFPR, 2022b) estão alinhadas ao PPI no que concerne à utilização do termo humanidades para se referir a uma gama de áreas que vão além das ciências humanas.

O texto de 2007 já abordava a importância de outras dimensões além da prática, conforme explicitado: “[...] e na dimensão da integração ao mundo do trabalho, já não basta a competência técnica específica, o **‘saber fazer’**” (UTFPR, 2007, p. 27, grifo nosso). Esse aspecto é reiterado no PPI atual, esclarecendo que além da técnica é importante o posicionamento crítico e reflexivo do profissional egresso da UTFPR (UTFPR, 2019). Ambos documentos sustentam a necessidade de se superar a dicotomia teoria x prática. A intenção é articular formação humana e formação técnica. Diante disso, a instituição assume como compromisso o objetivo de “[...] **romper com a dualidade entre teoria e prática**, dimensões indissociáveis para a educação integral” (UTFPR, 2019, p. 24, grifo nosso).

Em seu primeiro PPI, foram utilizadas as expressões “desenvolvimento integral do homem” e “superar o pragmatismo” para demonstrar a superação dessa dicotomia (UTFPR, 2007). Para a instituição, tecnologia e humanismo são faces de uma mesma moeda: “Tecnologia e humanismo: considerar a tecnologia como algo inerente à sociedade e que os aspectos humanos são parte integrante do problema e da solução de todo desenvolvimento tecnológico” (UTFPR, 2019, p. 18).

Apesar de o PPI demonstrar que a UTFPR, desde sua implantação, esteve preocupada em ofertar um ensino técnico amplo, ela reconhece a importância das humanidades para a formação de “[...] cidadãos críticos e empreendedores” (UTFPR, 2019, p. 25).

Embora no nome da UTFPR conste apenas o termo “tecnológica”, tecnologia e humanismo são dois dos valores da instituição (UTFPR, 2019), promovendo uma “[...] formação humana baseada na apropriação crítica dos saberes tecnológicos” (UTFPR, 2007, p. 63).

O PPI e o PDI estão interligados (Yamano; Stuart Junior, 2021), uma vez que o PDI detalha o planejamento institucional para um período de cinco anos. O PDI, por sua vez, deve indicar ações para se alcançar o que foi estabelecido no PPI. A próxima seção vai analisar esse documento.

4.2.2. Tecnologia e humanismo no PDI

Desde sua transformação em universidade, a UTFPR está em seu quinto PDI, conforme segue: 2004-2008; 2009-2013; 2013-2017; 2017-2022 e 2023-2027.³² Em seu primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2004-2008, a UTFPR, ao tratar de sua política de ensino, explicita que ser tecnológica abrange também uma formação mais geral de sua comunidade:

A educação em todos os seus níveis e modalidades deve ser encarada como referencial permanente de formação geral, que encerra como objetivo fundamental o desenvolvimento do ser humano, pautado por valores éticos, sociais e políticos, de maneira a preservar a sua dignidade e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores (UTFPR, 2004, p. 36).

Segundo a instituição, a formação tecnológica e profissional não deve ser uma restritiva, mas ampla, pois, para a instituição, a formação humanística é necessária tanto para o desempenho profissional quanto para a atuação cidadã do egresso (UTFPR, 2004).

Ao tratar da política educacional no PDI 2009-2013 (UTFPR, 2009), a UTFPR reconhece que os bacharelados e tecnólogos, bem como, naquele momento, os cursos técnicos de nível médio, são parte de sua natureza tecnológica.

Segundo a instituição:

As políticas de ensino da UTFPR devem considerar os atributos da especialidade constante em sua designação, em consonância com a sua vocação histórica, como critério definidor de suas prioridades e como contribuição necessária e fundamental para consolidação de sua identidade. É por isso que as engenharias, os cursos de tecnologia e os cursos técnicos se constituem como naturalmente predominantes, a considerar a tradição desta Universidade (UTFPR, 2009, p. 49).

Nessa direção, a instituição postula uma formação integral, abarcando as dimensões sociais, política e ambiental (UTFPR, 2009).

³² PDI é um documento obrigatório para todas as IES. Nele, deve conter missão, objetivos e metas; projeto pedagógico da instituição; cronograma de implantação e desenvolvimento dos cursos; organização didático-pedagógica; perfil do corpo docente; organização administrativa; infraestrutura; oferta de educação a distância; oferta de pós-graduação *stricto sensu* e demonstrativo de capacidade financeira (Brasil, 2017a).

Consta, no PDI de 2013-2017, uma referência ao termo **área humanística**, provavelmente, uma referência às humanidades. Essa menção encontra-se na temática Política de qualificação para Docentes e Técnicos Administrativos, conforme segue:

Cada campus elabora um Plano Anual de Capacitação. Além das ações internas, também é possibilitada a participação de servidores em ações de capacitação ofertadas por outras Instituições. Há, também, **preocupação da Instituição com a área humanística** e com a formação de servidores nos diversos níveis do ensino regular (UTFPR, 2013, p. 84, grifo nosso).

No PDI em vigor, 2023-2027, o termo humanista surge de forma explícita. A instituição enfatiza que essa política permeia seus treze campi:

Assim, a UTFPR oferta nas treze diferentes localidades, níveis e modalidades de ensino que dão ênfase à formação de pessoas no âmbito da educação tecnológica para os diversos setores da economia. Alia-se a essa formação, a vivência com os desafios contemporâneos da sociedade, voltados, notadamente, para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil. Sempre atuando para oferecer **um ensino aplicado, tecnológico e humanista** e buscando alternativas inovadoras para resolução dos problemas atuais que resultem em uma melhor qualidade de vida (UTFPR, 2023b, p. 119, grifo nosso).

A partir dos valores estabelecidos no PDI em vigor, o quadro 3 detalha a evolução histórica dos valores institucionais apresentados em seus cinco PDIs.

Quadro 3 - Comparativo dos valores nos PDIs da UTFPR

(Continua)

VALORES	2004-2008 (UFTPR, 2004)	2009-2013 (UFTPR, 2009)	2013-2017 (UFTPR, 2013)	2017-2022 (UFTPR, 2017b)	2023-2027 (UFTPR, 2023b)
ÉTICA	Gerar e manter a credibilidade junto à sociedade.	Gerar e manter a credibilidade junto à sociedade.	Gerar e manter a credibilidade junto à sociedade.	Gerar e manter a credibilidade junto à sociedade.	Contar com estudantes e servidores eticamente responsáveis, inseridos em um contexto de busca do conhecimento e de dedicação à verdade científica e à imparcialidade.
DESENVOLVIMENTO HUMANO	Formar o cidadão integrado no contexto social.	Formar o cidadão crítico, ético e autônomo.			
INTEGRAÇÃO SOCIAL	Realizar ações interativas com a sociedade para o desenvolvimento social e tecnológico.	Realizar ações interativas com a sociedade para o desenvolvimento social e tecnológico.	Realizar ações interativas com a sociedade para o desenvolvimento social e tecnológico.	Realizar ações interativas com a sociedade para o desenvolvimento social e tecnológico.	Não se aplica.
INOVAÇÃO	Efetuar a mudança através da postura empreendedora	Efetuar a mudança por meio de atitude empreendedora.			

Quadro 3 - Comparativo dos valores nos PDIs da UTFPR

(Continua)

VALORES	2004-2008 (UFTPR, 2004)	2009-2013 (UFTPR, 2009)	2013-2017 (UFTPR, 2013)	2017-2022 (UFTPR, 2017b)	2023-2027 (UFTPR, 2023b)
QUALIDADE E EXCELÊNCIA	Promover a melhoria contínua dos serviços oferecidos para a satisfação da sociedade.	Promover a melhoria contínua dos serviços oferecidos para a satisfação da sociedade.	Promover a melhoria contínua dos serviços oferecidos para a satisfação da sociedade.	Promover a melhoria contínua dos serviços oferecidos para a satisfação da sociedade.	Promover a melhoria contínua das atividades acadêmicas, de gestão e da relação com a sociedade.
SUSTENTABILIDADE	Não se aplica.	Não se aplica.	Assegurar que todas as ações se observem sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais e econômicas.	Assegurar que todas as ações se observem sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais e econômicas.	Assegurar que todas as ações se observem sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais e econômicas.
TECNOLOGIA E HUMANISMO	Não se aplica.	Não se aplica.	Não se aplica.	Não se aplica.	Considerar a tecnologia como algo inerente à sociedade e que os aspectos humanos são parte integrante do problema e da solução de todo desenvolvimento tecnológico.

Quadro 3 - Comparativo dos valores nos PDIs da UTFPR

(Conclusão)

VALORES	2004-2008 (UFTPR, 2004)	2009-2013 (UFTPR, 2009)	2013-2017 (UFTPR, 2013)	2017-2022 (UFTPR, 2017b)	2023-2027 (UFTPR, 2023b)
INTERAÇÃO COM O ENTORNO	Não se aplica.	Não se aplica.	Não se aplica.	Não se aplica.	Desenvolver sua missão de modo responsável, solidário e cooperativo com a sociedade, governos e organizações.
DEMOCRACIA E TRANSPARÊNCIA	Não se aplica.	Não se aplica.	Não se aplica.	Não se aplica.	Valorizar a participação democrática e a transparência em todas as instâncias da UTFPR, com compromissos voltados ao fortalecimento dos processos de participação das comunidades universitária e externa na concepção, decisão, implementação e avaliação das ações da Universidade.

Fonte: desenvolvido pelo autor, 2025.

Analisando o quadro 3, em linhas gerais, os valores da UTFPR são repetidos em cada edição do PDI, no entanto, o documento, referente aos anos de 2023 a 2027, inclui três valores que não constavam nos anteriores, dentre eles o valor **tecnologia e humanismo**.³³ Isso demonstra a importância que a instituição tem dado ao tema, haja vista as novas DCNs que estabelecem o ciclo de humanidade (UTFPR, 2018; 2022b). Desta forma, o estabelecimento do ciclo de humanidade parece ser o resultado da ampliação da discussão da relação entre a tecnologia e o humanismo na instituição.

A partir da análise dos PPIs e PDIs, existe uma confluência entre os documentos no que se refere a relação entre tecnologia e humanismo. Mas as definições não são claras, o que pode perpetuar as incompreensões sobre o que tecnologia, humanismo, bem como, sobre o lugar das humanidades na UTFPR.

Por outro lado, o registro em documentos não significa a concretização na prática. No que tange ao PPI, de acordo com Yamanoe e Stuart (2021), a instituição busca concepções mais amplas, no entanto, ainda está impregnada de tecnicismo. Considerando a relação entre os dois documentos, o mesmo se aplica ao PDI.

4.3. O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE HUMANIDADES

Este tópico está dividido em duas partes, na primeira, analisaremos as controvérsias e debates sobre a implantação do ciclo de humanidades na instituição, abordadas no Conselho de Graduação e Educação Profissional (COGEP) e no Conselho Universitário (COUNI), culminando em um evento online para discutir o tema com a presença de alguns professores da instituição. Em seguida, investigaremos como essa implantação se apresenta nos PPCs dos cursos de engenharia civil e tecnologia de alimentos.

4.3.1. Controvérsias sobre a implantação do ciclo de humanidades

O primeiro documento, com as diretrizes curriculares, prevendo o ciclo de humanidades foi publicado em 2018 (UTFPR, 2018). O prazo máximo para essa implantação era dezembro de 2021. Diante disso, todos os cursos teriam três anos

³³ Os demais valores incluídos foram: interação com o entorno e Democracia e transparência.

para reformularem seus PPCs. No entanto, a UTFPR publicou um novo documento estendendo esse prazo para dezembro de 2022 (UTFPR, 2022b).

Nesta seção, três momentos dessa implantação são destacados, a flexibilização do ciclo de humanidades pelo COGEP, segundo a manutenção dos 10% (dez por cento) de humanidades pelo COUNI, com a rejeição da deliberação do COGEP e, terceiro, considerando a irreversibilidade do tema, a realização de um evento online preparando a comunidade para essa implantação.

Às vésperas do prazo final da implantação do ciclo de humanidades, em 11 de novembro de 2021, o COGEP se reuniu para debater, dentre outras questões, a flexibilização do ciclo de humanidades. Essa proposta visava rever os 10% (dez por cento) de humanidades, que entrariam em vigor em um mês.

Vários conselheiros se manifestaram. O conselheiro Paulo Sérgio Walênia argumentou que a nova proposta trazia uma mudança conceitual, retirando as humanidades do formato de disciplinas para o de competências.

Paulo Sérgio Walênia afirma que:

[...] Então, quando você muda o foco para competências, pode ser, inclusive, que dez por cento seja pouco. Quando você se propõe a fazer uma série de coisas e aquilo não está fechado, provavelmente será necessário reorganizar e reformular o curso. Isso fica mais aberto e cabe ao NDE, ao colegiado e ao grupo de professores, levando em conta a disponibilidade e as características locais daquele curso, decidir o que mais vai se adaptar (UTFPR, 2021b, 1 h 10 m 38 s).

Segundo esse conselheiro, delimitar um percentual mínimo de carga horária enrijeceria o currículo, retrocedendo-se a procedimentos da década de 1970. Diante disso, o conselheiro Lucas Albuquerque Souza pediu a palavra para expressar sua preocupação com a não proposição de um número mínimo de disciplinas para o ciclo de humanidades.

Lucas Albuquerque Souza se expressou da seguinte maneira:

[...] Parece que ainda existe, dentro do conselho, uma resistência muito grande à questão das humanidades, uma dificuldade até mesmo de compreender a importância delas. Quantas foram as discussões que tivemos, com argumentos como o engenheiro não precisa disso ou daquilo. Parece haver uma resistência significativa à pauta das humanidades, o que, inclusive, faz com que a instituição receba tão mal a obrigatoriedade dos 10 por cento (UTFPR, 2021b, 1 h 15 min 53 s).

A conselheira Samoara Viacelli da Luz seguiu o argumento do conselheiro Lucas e afirmou temer por um

[...] Esvaziamento, porque, historicamente, inclusive esses dez por cento e toda essa questão de ciclo de humanidade já foram colocados nas normativas anteriores. Existe uma tendência de não se incluir essas disciplinas, às vezes por falta de professores, às vezes por não se reconhecer a importância que elas podem ter em um curso. [...] Eu temo por um esvaziamento e, com isso, pela incoerência em relação ao que está previsto em nosso PDI, que é tecnologia e humanismo (UTFPR, 2021b, 1 h 22 min 28 s).

Diante disso, a conselheira fez uma proposta, que foi, em lugar da extinção do percentual, diminuir de 10% (dez por cento) para 5% (cinco por cento). “[...] Eu sou representante da área de humanidades, eu não poderia concordar com isso gente. [...] Eu faria a opção de a gente baixar o percentual, mas garantir alguma coisa” (UTFPR, 2021b, 1 h 24 min 09 s).

A proposta da conselheira Samoara Viacelli da Luz exemplifica como, mesmo entre os defensores das humanidades, reconhece-se a dificuldade de implementar essas disciplinas conforme previsto originalmente nas DCs (UTFPR, 2018). Dessa forma, aceita-se, como um mal menor, a redução do percentual.

A partir desse temor, o presidente do COGEP, Jean-Mac Stéphane Lafay, também Pró-reitor de Graduação e educação profissional da UTFPR, comentou: “[...] obrigado, conselheira. O seu temor é o nosso temor [...] a gente quer realmente investir nessa formação humanística, no entanto, o que a gente percebe é que os mínimos acabam virando os máximos” (UTFPR, 2021b, 1 h 25 min 11 s).

É importante analisar o comentário do Pró-reitor, pois se o mínimo de 10% (dez por cento) tornar-se o máximo, isso já garantiria uma carga horária de humanidades em todos os cursos.

O pró-reitor continuou:

[...] A gente precisa garantir que essa formação humanística, de fato, esteja presente na concepção do perfil do egresso e das competências que vão dar essa pseudo-garantia de que atingiremos esse perfil. É uma questão, inclusive, de sobrevivência. O mundo do trabalho está dizendo que precisa de profissionais com formação humanística. Como vamos manter uma formação sem essa verificação ou sem esse alinhamento? Então, temo, mas não sou o dono da verdade, nem da palavra e nem da razão, que uma redução resulte em um novo máximo com o qual iremos trabalhar. Se for reduzido para cinco por cento,

como foi sugerido, corre-se o risco de limitarmos a formação a apenas cinco por cento (UTFPR, 2021b, 1 h 25 min 56s).

Para o conselho Luciano Minghini, defensor da flexibilização, a mudança do foco de disciplinas para competências, seria algo efetivado na vida dos estudantes:

[...] Qual é a mudança que a gente está tentando fazer? Ao invés de focarmos em conteúdos, [...] a gente foca em competências. Essa é a grande mudança que estamos propondo. Isso não é fácil, porque uma dessas competências é extremamente essencial, [...] ainda mais no mundo em que estamos vivendo agora: saber lidar com os indivíduos lá fora, saber lidar com o ambiente de trabalho, negociar questões para que eu seja um profissional, independentemente da minha área, seja uma área de *hard Science* ou de *soft Science* (UTFPR, 2021b, 2h 01 min 10 s).

Após as considerações dos conselheiros, duas propostas foram votadas, favorável ao relato da implantação de um ciclo de humanidades sem especificação de percentual mínimo e com percentual mínimo de 5% (cinco por cento). Com 64% (sessenta e quatro por cento) dos votos venceu a proposta de retirada de percentual mínimo dos ciclos de humanidade. Assim foi publicada a resolução COGEP n. 121 de novembro de 2021 (UTFPR, 2021a).

Em síntese, um mês para o prazo máximo de implementação do ciclo de humanidades, considerando a DC em vigor naquele momento (UTFPR, 2018), o COGEP publicou nova resolução (UTFPR, 2021a), retirando a obrigatoriedade de 10% (dez por cento), os cursos ficaram livres para estabelecerem seus próprios percentuais.

O documento previa que:

A fim de contribuir para uma formação mais humanística de seus egressos, os PPCs devem estabelecer em sua estrutura curricular, a partir do disposto nas DCNs e no PPI, um ciclo de humanidades, que desenvolva as competências básicas, pessoais e profissionais previstas. Parágrafo único. **Caberá a cada curso, por meio de seu PPC, explicitar quais unidades curriculares, obrigatórias e/ou optativas, que comporão o ciclo de humanidades** (UTFPR, 2021a, art. 14, grifo nosso).

A resolução procedente desse encaminhamento manteve o ciclo de humanidades sem um percentual mínimo. Os cursos poderiam estabelecê-lo

conforme conveniência. Durante a reunião, o argumento de que sem restringir um mínimo, os cursos poderiam transpor esses 10% (dez por cento), parece frágil, pois os cursos teriam uma certa carga horária de humanidades. Esse fato parece indicar pelo menos duas interpretações: ou a política implementada em uma gestão anterior perdeu relevância para a gestão atual, ou o período de implantação, de 2018 a 2021, revelou dificuldades durante esse processo.

Considerando a estrutura da UTFPR, a resolução do COGEP (UTFPR, 2021a) seguiu para a instância final, o COUNI. O tema foi apreciado em 17 de dezembro de 2021. É importante pontuar que, mesmo dependendo da homologação do COUNI, a resolução já estava valendo e as DCNs (UTFPR, 2018) estava cancelada.

Uma vez no COUNI, O reitor, Marcos Flávio de Oliveira Schiefler Filho, abriu a discussão destacando que seria uma proposta de homologação da resolução do COGEP. O parecer do relator, Dalmarino Setti, foi favorável à resolução proveniente do COGEP.

Embora tenha sido destacado pelo presidente que caberia ao colegiado somente homologar ou não, sem fazer apontamentos de méritos, os conselheiros insistiram em se manifestar sobre a questão. Desta forma, seguiu-se o debate sobre o tema.

O conselheiro Luiz Alberto Pilatti, que era reitor da UTFPR quando da implantação do ciclo de humanidades em 2018, comentou durante a reunião:

[...] Confesso que não consigo entender o conselho ao destruir algo que foi feito recentemente. Não vi nenhum dado, nem existia um histórico, e essa decisão foi tomada porque as áreas técnicas, se depender delas, eliminam as humanidades. E aí, esse conselho rasgou o nosso lema: 'Tecnologia com Humanismo'. Enfim, apesar de discordar frontalmente e considerar um retrocesso desmedido, estamos indo na contramão do que todas as melhores universidades do mundo estão fazendo. Acabou agora o discurso sobre *soft skills*, e tudo isso foi um retrocesso ao desmontar uma política anterior (UTFPR, 2021c, 3 h 39 min 10 s).

O conselheiro Jean-Marc Stéphane Lafay, também presidente do COGEP, discordou desse apontamento, disse não ver a nova proposta como uma destruição da política das humanidades, explicou que a implantação dos 10% (dez por cento)

não estava obtendo êxito e pontuou que “[...] percentuais mínimos, eles geralmente se tornam máximos” (UTFPR, 2021c, 3 h 43 min).

Diante disso, o conselheiro Pilatti reafirmou que se tratava de um equívoco e de um retrocesso. Por outro lado, o Pró-reitor argumentou que o modelo baseado em disciplinas não é necessariamente a melhor forma de atingir o objetivo de formar egressos com melhor formação humanística.

Nas palavras do conselheiro Jean-Marc Stéphane Lafay:

[...] Claro que existe um grande caminho a ser pavimentado na construção, que até hoje não foi efetivada, de uma discussão sobre o que é aderente ao perfil do egresso. No que entendemos como uma formação mais humana, a simples somatória de disciplinas — caixinhas de disciplinas, sejam do ciclo de humanidades ou da área de humanas —, em um curso sem articulação com esse perfil do egresso e com as outras disciplinas, não garantirá a entrega de um egresso com a formação mais humana que tanto preconizamos e estamos buscando (UTFPR, 2021c, 3 h 45 min 31 s).

Indubitavelmente, não há garantia de que disciplinas vinculadas às humanidades tornem os egressos automaticamente mais humanos (Said, 2007). Contudo, o contato com essas disciplinas, quando alinhado ao grande volume de conteúdo específicos da área profissional, auxilia no desenvolvimento de uma perspectiva mais ampla (Marcovitch, 2002).

Essa abordagem permite que o indivíduo considere questões sob diferentes pontos de vista, indo além de uma visão meramente profissional e técnica (Kohls, 2019). Assim, aproxima-se da complexidade humana, ao não se limitar exclusivamente ao exercício da profissão.

A troca de perspectivas sobre a temática entre os conselheiros, Luiz Alberto Pilatti e Jean-Marc Stéphane Lafay, mostra o choque entre duas gestões distintas. Considerando o contexto da UTFPR, a falta de crença na importância das disciplinas de humanidades dificulta sua implantação bem-sucedida.

Embora a flexibilização tenha sido aprovada pela maioria no COGEP, a remoção do percentual de 10% (por cento) gerou manifestações de alguns setores da universidade.

Um desses setores foi o Departamento de ciência humanas e sociais aplicadas do campus de Cornélio Procópio (DACHS-CP) que publicou uma carta aberta, lida na reunião pelo conselheiro Márcio Jacometti:

É com tristeza, porém, que temos constatado que, apesar de muitos dos nossos pares reconhecerem a importância das humanidades, de seus saberes e disciplinas na formação de egressos dos cursos da UTFPR, na prática, as ações podem assumir outro sentido e tomar um rumo indesejado.

Estamos indignados com a decisão do Conselho de Graduação e Educação Profissional (COGEP), que recentemente deliberou pela invalidação da oferta de disciplinas de humanidades nos cursos de graduação em engenharia da UTFPR. Trata-se de uma decisão extemporânea, intempestiva e equivocadamente orientada por questões de ordem tecnicista e conjunturais, priorizando a concentração da formação acadêmica exclusivamente nas áreas técnicas de formação profissional.

Essa escolha culminará na inexplicável extinção das cargas horárias destinadas às disciplinas de humanidades nos cursos de engenharia, favorecendo a implantação do que muitos denominam currículos vivos. Tal medida abrirá espaço para a curricularização utilitarista dos programas dos cursos (UTFPR, 2021c, 3 h 51 min 18 s).

O DACHS-CP não poupou críticas ao COGEP e pediu ao COUNI que não homologasse a referida resolução:

[...] Essa decisão precisa ser revogada pelo egrégio conselho, o qual deve assumir a missão de corrigir as injustiças e reparar os danos dessa investida equivocada contra os docentes e contra as ciências humanas e sociais aplicadas.

Ademais, em termos práticos, se o Conselho não abolir essa deliberação do COGEP, a universidade não conseguirá cumprir nem colocar em prática o que a comunidade acadêmica propôs e defende nos documentos institucionais da UTFPR, bem como em suas ações voltadas à formação de nossos estudantes.

Diante das situações descritas, os docentes da área de humanidades solicitam aos ilustres conselheiros que não obstruam nem restrinjam as possibilidades de atuação dos professores das áreas de humanas e ciências sociais aplicadas da UTFPR. É essencial que esses nobres colegas possam continuar cumprindo seus deveres com os estudantes, com os demais docentes e com esta instituição, especialmente nos cursos de engenharia da UTFPR, sem nenhuma restrição ou preconceito (UTFPR, 2021c, 4 h 24 min 46 s).

O conselheiro Lino Trevisan afirma que a flexibilização do ciclo de humanidade, proposta pelo COGEP, considerando o histórico da UTFPR, não será efetivada (UTFPR, 2021c). Essa percepção histórica é corroborada por Savi (2023, p. 141):

Essa circunstância indica que, pelas próprias peculiaridades históricas da Instituição, supõe-se que, se não estiver delimitada uma carga horária mínima, os cursos possam achar prescindível essa área e, talvez, possa haver falhas no âmbito da formação humana integral, preconizada pelos próprios documentos internos.

Outro documento, um manifesto, foi encaminhado ao COUNI por um grupo de docentes abarcados pelas áreas do ciclo de humanidades. O manifesto foi lido pelo conselheiro Lino Trevisan. Um trecho do documento afirma o seguinte:

Recebemos, no mês de novembro de 2021, a notícia da aprovação, no COGEP, das novas diretrizes curriculares dos cursos de graduação regulares da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, as quais não mais preveem o mínimo de 10% da carga horária total das unidades curriculares dos cursos para o ciclo de humanidades. Assim, além do histórico de invisibilidade das humanidades, temos um fato recente e concreto. O que devemos fazer? Devemos, atendendo ao PPI elaborado pela comunidade acadêmica, reafirmar nosso compromisso com a formação de uma consciência cidadã e crítica em nossos estudantes (UTFPR, 2021c, 4 h 35 min 10 s).

O manifesto justifica a importância das humanidades, afirmando que as disciplinas desse ciclo “[...] contribuem para explicar a sociedade em que vivemos” (UTFPR, 2021c, 4 h 36 min 35 s). É importante destacar que no contexto da UTFPR, a própria instituição defende a importância das humanidades em seus cursos (UTFPR, 2007; 2019). O manifesto também pontua que seja respeitada a necessidade de se ter professores das humanidades como os responsáveis por mediar o diálogo com os estudantes (UTFPR, 2021c).

Destaca-se também o comentário do conselheiro Alexandre Rômolo Moreira Feitosa, que diz:

[...] Eu acho que essa discussão é válida. No entanto, todo mundo aqui acabou colocando no mesmo balaio de humanidades coisas muito diferentes. Vários conselheiros citaram outras universidades, mencionando percentuais e outros aspectos, mas as humanidades presentes nessas instituições não são as mesmas que alguns conselheiros defenderam aqui. São coisas totalmente diferentes (UTFPR, 2021c, 5 h 31 min 15 s).

Causa estranhamento que a UTFPR não consiga difundir seu conceito de humanidades. Essa questão pode demonstrar que ainda existem grupos que defendem que seja reconhecido como humanidades somente disciplinas das ciências humanas, o que diverge da perspectiva institucional que inclui outras áreas, como já demonstrado nesta pesquisa, no capítulo 3.

Finalmente, o COUNI decidiu pela não homologação da resolução COGEP n. 121 de novembro de 2021, criando a necessidade de o COGEP rediscutir o assunto e reincluir o percentual de 10% (dez por cento) de humanidades em uma nova DC. Assim, o COGEP reformulou as diretrizes e a reencaminhou ao COUNI, tendo sido, desta vez, aprovada. A proposta final manteve os 10% (dez por cento) de disciplinas de humanidades. Com isso, passaram a valer as novas DCs (UTFPR, 2022b), reestabelecendo o percentual de 10% (dez por cento) para o ciclo de humanidades.

Esse processo de interrupção às vésperas de sua implementação, considerando que a norma já estava vigente há mais de três anos, evidencia as dificuldades de concretização dos princípios estabelecidos no PPI e no PDI, especialmente no que se refere à integração entre tecnologia e humanismo. Na prática, essa proposta enfrenta obstáculos significativos dentro da instituição, seja pela resistência de determinados grupos, seja pela carência de recursos humanos. Tais desafios comprometem a capacidade institucional de consolidar o diálogo entre humanismo e tecnologia.

Com a adoção dos 10% (dez por cento) de humanidades para todos os cursos, a PROGRAD realizou um evento nos dias 12 e 13 de abril de 2022, oito meses antes do prazo final para implantação do ciclo de humanidades, com o seguinte título: “Entre o hoje e o horizonte: alguns porquês do Ciclo de Humanidades”.

Participaram da transmissão o pró-reitor de Graduação e Educação Profissional da UTFPR, Jean-Marc Stéphane Lafay, e os professores Ana Beatriz Matte Braun, Campus Guarapuava; Mayara Cristina Pereira Yamanoé, Campus Francisco Beltrão e Sergio Paes de Barros, Campus Pato Branco. O evento foi online, com certificação para os participantes/ouvintes.³⁴ A transmissão ocorreu pelo canal de YouTube da UTFPR.

O evento corrobora a importância e a complexidade da temática tecnologia e humanismo na instituição. A professora Ana Beatriz Matte Braun, considerando a

³⁴ Esta é a página do evento: <https://www.even3.com.br/cicludehumanidadesutfpr/>.

história da UTFPR, argumentou que “[...] parece que a instituição ficou naturalmente bastante concentrada nessa ideia do tecnológico e isso acabou operando certo desvio no próprio significado da palavra universidade” (UTFPR, 2022a, 29 min 48 s).

O termo “tecnológica”, para a professora, parece ganhar mais destaque do que o termo universidade. Isso tem sido um fator de crise para a instituição, como explica a docente Ana Beatriz Matte Braun:

[...] A tecnologia está no próprio nome da nossa instituição, e se tecnológico é o adjetivo usado para diferenciar nossa instituição das demais, ele passa a ser, de certa forma, nossa identidade, a nossa especificidade. Ele é também um fator que desencadeia uma crise no próprio significado de universidade. [...] A etimologia da palavra universidade vem do latim *universitas*, que significa universalidade, significa conjunto, significa totalidade. Nós somos uma instituição que abriga um conjunto de conhecimento, mas, no nosso caso, esse conjunto está limitado pelo adjetivo tecnológico, ou seja, ele pende para um lado, esse lado da tecnologia (UTFPR, 2022a, 28 min 48 s).

Esse ponto também foi destacado por Sergio Paes de Barros, conforme esse professor:

[...] Quando a gente pensa que retirar disciplinas de humanidades transformaria a Universidade Tecnológica em uma Universidade Técnica, para a gente é mais grave ainda, porque nós nem estaríamos em uma universidade; seríamos uma faculdade de tecnologia. Então, lutar pelo ciclo de Humanidades, pela manutenção das disciplinas de Humanidades, envolve manter e lutar pelo conceito de uma Universidade Tecnológica Federal (UTFPR, 2022a, 20 min 59 s).

Assim, o professor Sérgio de Paes de Barros e a professora Ana Beatriz Matte Braun destacam que a valorização das humanidades, aliada à tecnologia, faz parte da natureza de uma universidade tecnológica.

Além do fator da própria natureza da instituição, as humanidades podem auxiliar na formação do sujeito, bem como, na utilização mais humana das tecnologias. O aspecto humano não anula a técnica e vice-versa. A professora Mayara Cristina Pereira Yamanoé argumenta que:

[...] A gente vai se voltando muito mais aos problemas humanos, auxiliando não só os nossos estudantes, mas a nós mesmos também, em uma compreensão mais aprofundada da complexidade da técnica. Não é uma recusa da técnica; é a compreensão de sua complexidade, e não de sua superfície (UTFPR, 2022a, 49 min 36 s).

Uma formação humana sólida auxiliará o estudante a refletir sobre si, sobre o outro e sobre sua prática profissional, conforme sustenta a professora Mayara Cristina:

[...] Quando a gente estiver questionando a construção das nossas matrizes, pensando nossas matrizes, a gente precisa pensar que o componente do ciclo de humanidades é aquela unidade curricular, aquela disciplina que nos ajuda a fazer perguntas. Que tipos de perguntas nós estamos fazendo ao passar por essa formação? [...] Essa formação confronta os nossos estudantes em relação a si mesmos, ao outro, ao coletivo, ao humano, à humanidade e à própria técnica que eles dominam? (UTFPR, 2022a, 55 min 58 s).

O evento “Entre o hoje e o horizonte: alguns porquês do Ciclo de Humanidades” buscou explicar à comunidade as razões para estabelecer um ciclo de humanidades. Depreende-se que a natureza da instituição, que traz em sua definição tecnológica, exige um esforço para não se inclinar demasiadamente para a técnica, sufocando consequentemente o caráter de universidade.

Diante desse processo de implantação do Ciclo de Humanidades e toda a problemática em seu entorno, percebe-se que a dicotomia, tecnologia e humanismo, não está superada na UTFPR, longe disso, ainda resta um longo caminho para que isso se concretize. Desta forma, o ciclo de humanidades está implantado em todos os cursos da UTFPR desde dezembro de 2022. Vamos então analisar como essa implantação se efetivou nos PPCs de dois cursos.

4.3.2. O ciclo de humanidades nos PPCs

Esta seção pretende compreender como se deu a implantação do ciclo de humanidades nos PPCs. Considerando que a instituição possui 112 cursos, optou-se por analisar um curso bacharelado e um curso tecnólogo, com prioridade para o mais antigo e presente em mais campi, respectivamente. A consulta ocorreu diretamente no portal da instituição, aberto ao público.³⁵

³⁵ Neste link foi possível acessar as disciplinas dos cursos. <https://www.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/toledo/td-engenharia-civil/matriz-e-docentes>. O curso superior em tecnologia de alimentos do campus Londrina estava desatualizado, então acessou o PPC do curso disponível em outro endereço: <https://www.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/londrina/ld-tecnologia-em-alimentos/documentos/projeto-pedagogico-do-curso/ppc-tecnologia-em-alimentos-londrina-final->

Considerando esses critérios, foi selecionado o curso de engenharia civil. Esse foi o primeiro curso superior da instituição e está presente em seis campi: Apucarana, Campo Mourão, Curitiba, Guarapuava, Pato Branco, Toledo. Quanto ao tecnólogo, foi selecionado o curso de tecnologia em alimentos que está presente em Campo Mourão, Londrina e Medianeira. Esse também é o curso mais antigo nessa modalidade na UTFPR.³⁶

Para ambos os cursos, foram levantados os nomes das disciplinas e as áreas, conforme as DCs da instituição: A) **ciências humanas**: antropologia, arqueologia, educação, filosofia, geografia, história, psicologia, sociologia, ciência política, relações internacionais e teologia, incluindo suas subáreas. B) **ciências sociais aplicadas**: administração, arquitetura e urbanismo, ciência da informação, direito, economia, planejamento urbano e regional, demografia, serviço social, turismo, desenho industrial, museologia e comunicação, incluindo suas subáreas. C) **componentes da área de linguística, letras e artes**: linguística, letras e artes, incluindo suas subáreas. D) **atividade física, saúde e qualidade de vida** (UTFPR, 2022b). Seguindo esse critério, tentou-se organizar o levantamento realizado para cada curso.

A grade do curso de engenharia civil, levando em consideração os seis campi, está organizada conforme indicado na tabela 9.

[1.pdf/@@download/file/PPC%20TECNOLOGIA%20EM%20ALIMENTOS%20LONDRINA%20FINAL.pdf](#).

³⁶ Os cursos engenharia eletrônica e engenharia mecânica também estão presentes em 6 campi, mas são mais recentes.

Tabela 9 - Matriz Curricular dos cursos de engenharia civil da UTFPR

(Continua)

Engenharia Civil							
Disciplina	Área	Campus - Carga Horária					
		AP	CM	CT	GP	PB	TD
Administração Geral	B	30					
Atividade Física e Saúde	D	30					
Capitalismo Contemporâneo e Economia Política	A			45			
Comunicação em Engenharia	C				30		
Comunicação Linguística	C		30				
Comunicação Oral e Escrita	C			30			
Comunicação Organizacional	C						45
Dança e Tecnologia	C			60			
Dimensão Ambiental na Gestão Urbana	B			45			
Direitos Humanos, Segurança e Diversidade	A			45			45
Economia	B	30					
Economia Contemporânea	B						45
Economia Política	B						45
Educação em Direitos Humanos	A		30				
Empreendedorismo	B		30				
Engenharia e Gestão Financeira 2	B						45
Envelhecimento Populacional/Demográfico e Desenvolvimento	B					30	
Ergonomia	E	30					
Esportes Coletivos	D					30	
Estado, Sociedade e Trabalho	A				30		
Estratégia Empresarial	B	30					
Estratégias de Marketing	B	45					
Estudos Culturais e Relações Étnico Raciais	A	30					45
Ética, Profissão e Cidadania	A				30		
Filosofia da Ciência e da Tecnologia	A		30	45		30	
Filosofia da Tecnologia	A						45
Francês para fins Acadêmicos 1	C					60	
Francês para fins Acadêmicos 2	C					60	
Francês para fins Acadêmicos 3	C					60	
Fundamentos da Ética	A		30	45		30	
Fundamentos de Tecnologia e Sistemas da Informação	A	45					
Gêneros Textuais Acadêmicos	C	30					
Gestão da Inovação	B	30					
Gestão da Produção	B						30
Gestão de Pessoas	B	60	30				
Gestão de Projetos	B						30
Gestão Estratégica De Negócios	B	30					
História Da Técnica E Da Tecnologia	A			45	30	30	
História da Tecnologia	A						45
História e Cultura Afro-Brasileira	A		30		30	30	
História Geral da Economia	A			45			
Inglês 4	C						60
Inglês 5	C						60

Tabela 9 - Matriz Curricular dos cursos de engenharia civil da UTFPR

(Conclusão)

Engenharia Civil							
Disciplina	Área	Campus - Carga Horária					
		AP	CM	CT	GP	PB	TD
Inglês como Leitura e Interação	C		30				
Inglês Instrumental	C	40					
Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	C				30		45
Libras 1	C	30	30		30	30	60
Libras 2	C	30	30		30	30	
Liderança e Relações Interpessoais	B		30				
Língua Inglesa 1	C				60		60
Língua Inglesa 2	C				60		60
Língua Inglesa 3	C				60		60
Linguagem, Cultura e Sociedade	C		30				
Meio Ambiente e Sociedade	B	30				30	
Mercosul, Fronteira e Desenvolvimento Regional	A		30				
Metropolização Contemporânea: Tecnologia e Território	A			45			
Planejamento de Carreira	B			60			
Planejamento de Custos	B	30					
Política, Instituições e Cidadania no Paraná	A			45			
Políticas Públicas	B			45			
Presença Africana no Brasil	A			30			
Presença Africana no Brasil: Tecnologia, Trabalho e Cultura	A			45			
Princípios da Produção Enxuta	B	45					
Problemas Reais em Gestão De Processos	B	90					
Psicologia do Trabalho	A			30			
Qualidade de Vida	E	30	30			30	
Questões Contemporâneas do Corpo	E			60			
Reflexões E Práticas em Design	B	60					
Relações Humanas e Liderança	B					30	
Relações Interpessoais, Grupo e Poder	B			30			
Sociedade e Política No Brasil	A			45	30	30	
Sociedade e Política No Paraná	A			45			
Sociologia	A			45			
Sociologia do Trabalho	A					30	
Tecnologia e Fatores Humanos	A		30				
Tecnologia e Sociedade	A		30	45		30	
Tecnologia Social	A				30		
Tecnologia Social e Economia Solidária	A			60			
Tecnologia, Trabalho e Saúde	A			45			
Tecnopolíticas da Sociedade Contemporânea	A			45			
Teoria das Ciências Humanas	A			45			
Voleibol	D					30	

Fonte: Desenvolvido pelo autor, 2025.

A tabela 9 fornece uma série de informações úteis para compreender a implantação do ciclo de humanidades na engenharia civil. Cada campus estabelece

seu próprio rol de disciplinas, a disciplina que mais se encontra presente nos campi é Libras 2, em quatro das seis unidades; seguida por Fundamentos da ética, História da técnica e da tecnologia, História e cultura afro-brasileira, Libras 1 e Sociedade e Política no Brasil, todas presentes em três campi.

A tabela 9 também indica que a área que prevalece é a das ciências humanas, com 36 disciplinas, seguido pelas ciências sociais aplicadas, com 26. C) linguística, letras e artes: linguística, letras e artes, com 19 disciplinas. D) atividade física, com 2 disciplinas e saúde e qualidade de vida, com 3 disciplinas. Isso mostra que, embora na UTFPR haja uma interpretação ampla do termo humanidades, ainda assim, prevalece a área das ciências humanas.

O curso superior de Tecnologia em Alimentos possui 27 disciplinas, como indicado na tabela 10.

Tabela 10 - Matriz Curricular dos cursos de Tecnologia em Alimentos da UTFPR

Disciplina	Área	Campus/Carga horária		
		CM	MD	LD
Administração	B		60	
Comunicação Linguística	C	30		
Economia	B			30
Educação em Direitos Humanos	A	30		
Empreendedorismo	B		60	
Estudos Culturais e Relações Étnico-Raciais	A		45	
Estudos Étnicos e Raciais	A			30
Estudos Políticos e Sociais Contemporâneos	A			30
Estudos Sociais de Ciência e Tecnologia	A			30
Filosofia	A		45	
Filosofia da Ciência	A		45	
Fundamentos da Ética	A	30	45	
Gestão de Pessoas	B			
História da Técnica e da Tecnologia	A	30		
Inglês Básico 1	C		60	
Inglês como Leitura e Interação	C	30		
Interpretação e Produção de Textos Científicos e Profissionais na Tecnologia	C			45
Leitura e Escrita Acadêmica	C		45	
Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos	C	45		
Libras 1	C	30	45	30
Libras 2	C	30	45	30
Linguagem, Cultura e Sociedade	C	30		
Meio Ambiente e Sociedade	A			30
Psicologia e Desenvolvimento Humano	A		45	
Qualidade de Vida e Saúde	E	30		
Sociologia	A		45	
Tecnologia e Fatores Humanos	A	30		

Fonte: Desenvolvido pelo autor, 2025.

Assim como na tabela 9, na tabela 10, também se observa que cada campus define seu próprio conjunto de disciplinas. As mais recorrentes entre os campi são Libras 1 e Libras 2, ofertadas em três campi cada, seguidas pela disciplina Fundamentos da ética, presente em dois campi.

A tabela 10 também revela que a área predominante é a de ciências humanas, com um total de 13 disciplinas, seguida por Linguística, Letras e Artes, com 9 disciplinas, Ciências Sociais Aplicadas, com 4, e Saúde, com 1 disciplina. Não foi identificada nenhuma disciplina na área de Atividade física.

É importante destacar que, embora essas disciplinas constem nos PPCs desses cursos, como a grande maioria delas é optativa, pode ser que não sejam todas ofertadas. Esse foi um ponto observado pelos alunos, como veremos na análise dos dados dessa tese no próximo capítulo.

Neste capítulo, inicialmente, realizamos uma revisão histórica da UTFPR, destacando suas transformações ao longo de mais de um século de existência. Em seguida, analisamos a presença da temática “tecnologia e humanismo” nos documentos institucionais e, posteriormente, abordamos o conturbado processo de implantação das disciplinas de humanidades. Por fim, examinamos como esse processo foi incorporado nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de duas graduações. No próximo e último capítulo desta tese, apresentaremos as percepções da comunidade acadêmica, coordenadores de curso, professores e alunos, sobre a relevância das humanidades na graduação, tendo como pano de fundo a implantação desse ciclo na UTFPR.

5. AS PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ACADÊMICA SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE HUMANIDADES

A implantação do ciclo de humanidades ocorreu em 2018, com a publicação das Diretrizes Curriculares dos cursos de Graduação (UTFPR, 2018). Originalmente, os cursos teriam até dezembro de 2021 para estabelecer o ciclo de humanidades (UTFPR, 2018). Após discussões no COGEP e COUNI, relatadas no capítulo anterior, uma nova diretriz foi publicada e ampliou este prazo para dezembro de 2022 (UTFPR, 2022b).

Neste capítulo, apresentamos o resultado da pesquisa realizada com a comunidade acadêmica da UTFPR, alunos, professores e coordenadores de curso, visando compreender o que eles pensam sobre a importância do ciclo de humanidades, bem como sobre a formação humanística na graduação. O contexto foi a implantação desse ciclo na instituição, em vigor desde dezembro de 2022.

Esta última etapa do trabalho é dedicada à apresentação do metatexto de nossa ATD. Organizamos o resultado em três categorias principais, “desafios enfrentados pelos cursos de graduação na operacionalização do ciclo de humanidades”, “desafios à implantação do ciclo de humanidades no ensino-aprendizagem” e “humanidades: entre o ceticismo e o reconhecimento de sua relevância”.

Primeiramente, analisamos as respostas fornecidas pelos coordenadores e professores em seus respectivos questionários. Nas seções seguintes foram também incluídas as percepções dos estudantes.

5.1. DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA OPERACIONALIZAÇÃO DO CICLO DE HUMANIDADES

A implantação do ciclo de humanidades trouxe uma grande demanda de trabalho aos coordenadores dos 112 cursos de graduação da instituição, pois precisaram ajustar todos os PPCs às novas Diretrizes Curriculares da UTFPR (UTFPR, 2022b).³⁷ Ouvimos esses profissionais, bem como os professores, para

³⁷ Reconhece-se que o coordenador não faz o trabalho sozinho, ele atua em conjunto com os colegiados de cursos e com os Núcleos Docente Estruturante (NDE) de cada curso.

compreender quais desafios ocorreram nesse processo. Emergiram as seguintes subcategorias “a falta de docente para as humanidades”, “disputa por carga horária” e “divergências nas concepções de humanidades”.

5.1.1. Falta de docentes para as humanidades

Dos trinta coordenadores de curso que participaram da pesquisa, sete apontaram a falta de docentes como uma das dificuldades para implementar o ciclo de humanidades de forma mais eficaz. Um dos coordenadores fez o seguinte apontamento: “*devido à falta de docentes da área de humanidades, o NDE não teve muitas opções para a escolha das disciplinas que compõem o ciclo de humanidades*” (C.9). Outro coordenador foi mais explícito e pontuou que havia certas disciplinas de interesse de seu curso, mas que, por “[...] *falta de docentes no campus não foram incluídas no PPC*” (C.22). Nesse sentido, foram realizados ajustes para dar conta da nova carga horária: “[...] *O que fizemos foi uma adaptação, buscando otimizar o ciclo de humanidades, dada a falta de recursos humanos para isso. Não foi possível escolher disciplinas que seriam importantes para o curso, no entendimento do NDE*” (C.22).

O quadro 4 detalha como os coordenadores se expressaram sobre essa deficiência:

Quadro 4 - Comentários dos coordenadores sobre a falta de docentes

Coordenador	Comentário	Campus
C.23	<i>“[...] número reduzido de professores da área no campus”.</i> <i>“[...] Acredito que precisamos de maior número de professores”.</i>	Dois Vizinhos
C.30	<i>“[...] A falta de docentes qualificados para ministrar as disciplinas”.</i>	
C.16	<i>“[...] Corpo docente limitado quanto a número”.</i>	Medianeira
C.21	<i>“[...] Falta de professores e falta de sensibilidade”.</i>	Santa Helena
C.09	<i>“[...] Devido à falta de docentes da área de humanidades, o NDE não teve muitas opções para a escolha das disciplinas que compõem o ciclo de humanidades”.</i>	Toledo
C.12	<i>“[...] Os maiores desafios dizem respeito aos recursos humanos”.</i>	
C.22	<i>“[...] Falta de docentes nos campi para a inclusão de disciplina de interesse do curso”.</i>	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Alguns coordenadores tiveram um grande desafio para estabelecerem as disciplinas de humanidades, e os critérios não foram as necessidades dos cursos, mas sim as disciplinas disponíveis, a partir da existência de docentes para assumi-las.

Um dos coordenadores lamenta essa deficiência, pois acredita que uma grande oportunidade está sendo perdida, em suas palavras:

“[...] 10% de humanidades é um bom percentual, e ajudaria a formação profissional. No entanto, é preciso ter estrutura e recursos humanos para que isso fosse implantado para beneficiar os cursos. O campus hoje não possui estrutura e recursos humanos para isso (C.22).”

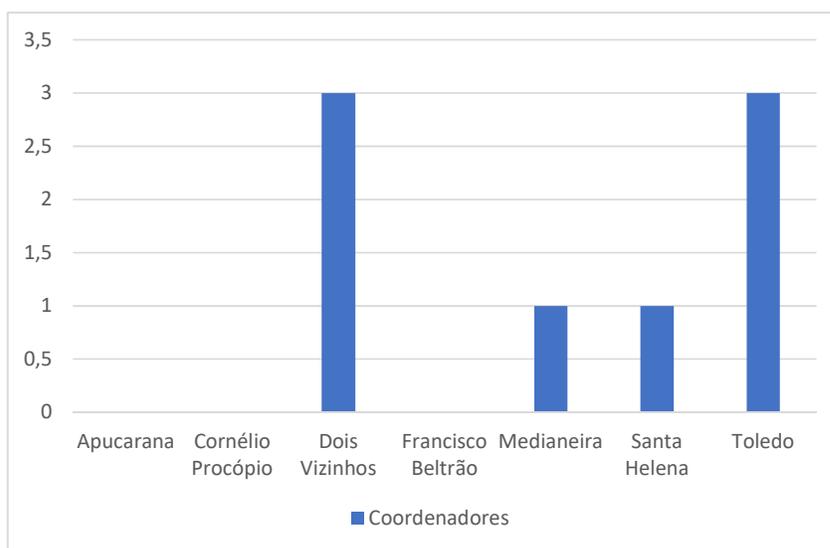
A citação acima demonstra que não havia uma resistência dessa coordenação quanto à ampliação das humanidades, mas esbarrou-se na falta de profissionais.

A partir desses relatos, temos um quadro da complexidade enfrentada pelos coordenadores ao estabelecer as disciplinas do ciclo de humanidades em seus respectivos cursos e campi. Esse cenário evidencia equívocos no processo, como a

provável ausência de rigor no diagnóstico institucional sobre os recursos humanos disponíveis.

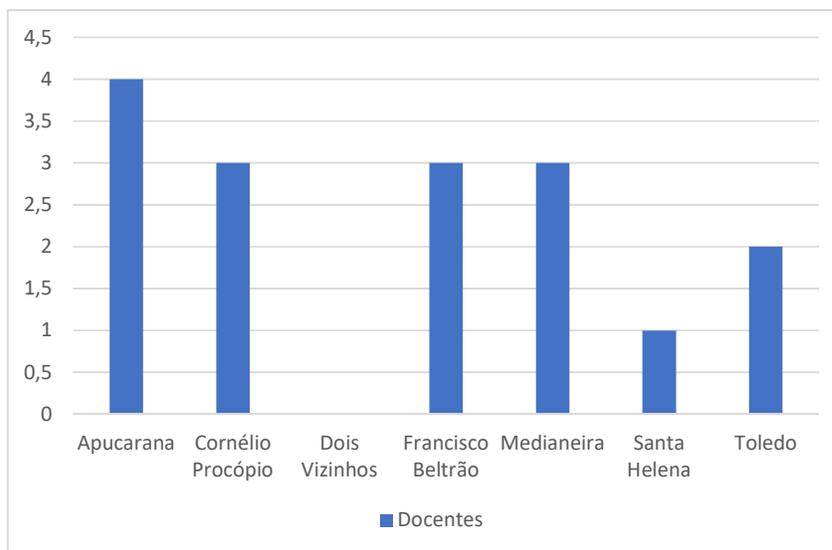
Diante disso, apesar da relevância do documento (UTFPR, 2022b), para seu ideal funcionamento são necessários professores para se atingir seu objetivo. Compreende-se que a contratação de docentes não depende exclusivamente da universidade, mas também do Ministério da Educação, no entanto, uma vez que a Instrução Normativa foi de iniciativa da UTFPR, a instituição precisa levar em conta seu quadro docente em suas deliberações. O gráfico 5 apresenta a frequência com que os coordenadores mencionaram a falta de docente por campi.

Gráfico 5 – Falta de docentes relatada por coordenadores, por campus



Fonte: Desenvolvido pelo autor, 2023.

Dezesseis dos cento e três professores participantes da pesquisa também mencionaram o baixo número de docentes como um dos fatores que compromete a implantação do ciclo de humanidades (P.3, P.9, P.11, P.13, P.15, P.17, P.19, P.23, P.31, P.44, P.48, P.62, P.67, P.77, P.90, P.94). A distribuição numérica por campus foi a seguinte: Apucarana (4), Cornélio Procópio (3), Francisco Beltrão (3) e Medianeira (3). Também houve menções isoladas nos campi de Santa Helena (1) e Toledo (2). O gráfico 6 demonstra essa distribuição visualmente.

Gráfico 6 - Falta de docentes relatada por professores, por campus

Fonte: Desenvolvido pelo autor, 2023.

Os gráficos 5 e 6 indicam que alguns campi mais recentemente estabelecidos na UTFPR receberam diversas menções quanto à defasagem de docentes. Estes incluem: Dois Vizinhos (2005), Francisco Beltrão (2006), Toledo (2007), Apucarana (2007) e Santa Helena (2014).

No entanto, a escassez de docentes não deve ser automaticamente atribuída à data de criação do campus. Tanto o campus de Medianeira (1987) quanto o de Cornélio Procópio (1993) indicaram problemas de falta de professores na área de humanidades, conforme relatado por coordenadores e docentes. Adicionalmente, alguns campi criados na primeira década dos anos 2000 não mencionaram a falta de docentes.³⁸

Embora nem todos os campi tenham apontado a falta de docentes, o manifesto dos docentes das humanidades encaminhado ao COUNI destaca que a carência de professores foi um dos principais argumentos para a suspensão do percentual de 10% (dez por cento). Para combater esse argumento, o documento levanta uma série de reflexões, como no trecho lido pelo conselheiro Lino Trevisan:

³⁸ Outros campi também fundados na primeira década dos anos 2000 foram Guarapuava, 2011 e Londrina, 2007.

Com relação ao argumento sobre a falta de docente das áreas de humanidades, algumas questões são colocadas como parâmetros de comparação: Se faltar docente de matemática para cumprir as cargas horárias mínimas, a solução será retirar a carga horária dos cursos? Se faltar docente de cálculo ou das áreas das engenharias, das áreas técnicas, a solução será retirar a carga horária ou as áreas do conhecimento científico responsáveis por tal formação? Se faltar docente de engenharia mecânica, o docente de engenharia civil poderá assumir as disciplinas? (UTFPR, 2021c, 4 h, 41 min, 14 s).

A falta de docentes também recebeu destaque no I Congresso das Humanidades da UTFPR: pela valorização efetiva das humanidades, ocorrido em 2022 e promovido pela Seção Sindical dos Docentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (SINDUTF-PR). Os participantes assinaram uma carta, em um dos trechos consta o seguinte:

Reivindicamos e defendemos nossa maior participação nas diversas comissões na instituição, a criação da Câmara de Humanidades no COGEP, oferta de eventos dentro da instituição para que os/as docentes se conheçam e troquem experiências, ampliação da gama de atividades acadêmicas a serem registradas nas métricas e, **especialmente, a ampliação do quadro docente de Ciências Humanas, Letras e Artes da UTFPR** (SINDUTF-PR, 2022, p. 2, grifo nosso).

Como visto, os apontamentos sobre a falta de docentes nos campi é algo que repercute em toda a instituição. Diante dessa questão, P.23 afirmou que deveria primeiro ser resolvida essa problemática.

Ainda sobre a falta de docentes, a não reposição de vagas de professores aposentados também é um fator de impacto. Para entender essa problemática, a título de esclarecimento, na UTFPR há duas carreiras docentes, Professor do Magistério Superior (MS), com atuação restrita ao ensino superior e Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), podendo atuar tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Antes da transformação do CEFET-PR em UTFPR, os professores EBTTs ministravam aulas em cursos técnicos de nível básico.³⁹ A transformação em universidade conduziu esses profissionais a atuarem no ensino superior. Como,

³⁹ O nome da carreira até 2008 era Professor de Ensino de 1 e 2 graus. Em dezembro de 2003, havia 856 dessa carreira e somente 219 professores efetivos de Ensino Superior (CEFET, 2003). Essa carreira foi transformada em EBTT em 2008.

atualmente, a instituição oferta prioritariamente cursos de ensino superior, as novas contratações são exclusivamente de MS.⁴⁰

Diante disso, a vacância de cargos EBTTs não tem sido devolvida à instituição pelo MEC para novos preenchimentos. Nesse sentido, a UTFPR trabalha para conseguir essa reposição. Um dos problemas para a falta de professores apontada por coordenadores e docentes advém desse entrave.

P.31 também se referiu a essa situação:

[...] A universidade deveria se preocupar em resolver o problema da carreira EBTT, do professor que se aposenta e não é repostado. Isso tem ocorrido uma sobrecarga de trabalho para os professores que permanecem na universidade, que devem dar aulas de disciplinas diversas (P.31).

Para P.23 e P.31, a gestão deveria, primeiramente, recompor as vagas, antes da implantação do ciclo de humanidades. É importante pontuar que a reitoria tem buscado a resolução do problema, e os números são realmente preocupantes. Em 2023, em uma reunião entre a UTFPR e o MEC, a representante da reitoria apresentou os seguintes números:

São 358 vacâncias decorrentes de aposentadorias, falecimentos ou exonerações não repostas, desde 2016. Hoje, a Universidade trabalha com 1681 professores de Magistério Superior e 750 professores de Ensino Básico Técnico Tecnológico. Os professores esclareceram que, apesar de ser um problema que atinge todas as universidades federais do Brasil, a situação da UTFPR é ímpar, pois é a única com esse histórico e com o número considerável de professores com vagas extintas após aposentadoria (30% do seu quadro docente) (UTFPR, 2023a, n.p).

É compreensível a preocupação dos docentes, pois esse é um problema que impacta todos os cursos. Assim, P.31 aproveitou o questionário da pesquisa e transcendeu a problemática do ciclo de humanidades, argumentando que as disciplinas específicas também sofrem com a falta de professor, devido à mesma questão:

[...] Criar uma valorização para essas disciplinas. É fundamental que se isso se faça pela universidade, inclusive contratando professores da área com conhecimentos específicos, estamos com um quadro

⁴⁰ O campus de Campo Mourão ainda oferta o curso Técnico Integrado em Informática de nível médio.

reduzido de professores, por exemplo, meu departamento em três anos perdeu 7 professores, nenhum repostos, com uma sobrecarga de trabalho para os que ficaram e com a oferta de diferentes disciplinas (P.31).

Esse fato levou um dos professores a questionar se o ciclo de humanidades trará o resultado esperado, apesar de acreditarem ser algo essencial para a formação dos estudantes:

*[...] Acredito ser de vital importância para todo e qualquer ser humano aprender como lidar com situações adversas, a se expressar de forma clara, coerente e educada, a ponderar sobre seus comportamentos e sentimentos antes de agir e muito mais, quer seja no mundo de trabalho, quer seja em família, quer seja na Universidade. Portanto, sou extremamente favorável à ideia dos 10%. Porém, como a operacionalização dessa ideia (quase um sonho) é um tanto mais complicada do que parece, já que, ao menos no campus em que atuo, muito teve que ser repensado em função dos professores com disponibilidade de atuar nessas disciplinas. [...] **Some a isso, a aposentadoria dos EBTTs** (P.44, grifo nosso).*

Conforme demonstrado, trata-se de um problema grave, como indicado por outro docente:

[...] O fortalecimento das áreas de humanidades da UTFPR deve privilegiar a contratação de profissionais de diferentes áreas a partir de planos de expansão, concursos públicos, disponibilização de recursos etc., em áreas como Filosofia, História, Sociologia, Geografia, Meio Ambiente, Educação Física, Qualidade de Vida, Economia, Psicologia, Letras, Línguas Modernas Estrangeiras, etc. Sem estes investimentos não haverá condições de atingir os objetivos de ampliar os espaços de experiências e os horizontes de expectativas de todos os participantes interessados, inclusive discentes, sobretudo enquanto pessoas, aprimorar as capacidades de síntese, reflexão e crítica e formar pessoas conscientes de seu papel histórico e social orientado para preparação dos cidadãos para a governança, liderança, participação ativa na política, na economia, no trabalho, na cultura, na educação, inclusive na autoeducação, etc. (P.77).

Durante a análise dos dados, foi possível perceber que os docentes foram mais incisivos sobre a falta de professores do que os coordenadores de cursos. Um motivo em potencial é o fato de os coordenadores estarem em uma posição de tomada de

decisão, sendo, mais pragmáticos, indicando as disciplinas a partir do quadro existente. Enquanto os docentes mantiveram seu olhar no ideal para a instituição, por mais paradoxal que possa parecer, essa distinção na ênfase entre coordenadores e professores, representa um equilíbrio para a instituição, pois, ao mesmo tempo em que se precisa agir dentro da realidade que se apresenta, deve-se buscar a transformação.

Em síntese, os coordenadores deliberaram sobre as disciplinas de humanidades a serem incluídas nos PPCs, a partir do quadro docente disponível. Ou seja, considerando essas limitações, a reformulação dos currículos de muitos cursos pode ter sido realizada sem considerar o que seria mais adequado para a formação dos estudantes sob a perspectiva das humanidades, aspecto essencial para uma universidade.

Assim, alguns professores não demonstraram grandes expectativas, conforme destaca um docente: “[...] não acredito que os efeitos serão significativos, pois as disciplinas não foram escolhidas para cumprir um propósito específico, mas sim, conforme a disponibilidade de professores” (P.13). Outro docente falou em “engessamento da relação professor/carga horária nas humanidades. Não há como propor 10% de carga horária nessa área se não existir professores para isso” (P.19).

Esse descrédito parece não estar relacionado somente ao ciclo de humanidades, mas se intensificou com ele. Para alguns participantes, nem sempre as mudanças geram transformações e “[...] o sonho morre na praia e fica só no papel” (P.44). Em síntese, a falta de professores parece ter comprometido a eficácia da implantação do ciclo de humanidades em diversos campi.

5.1.2. Disputa por carga horária

A formação em uma área do conhecimento parece criar uma camada de autoproteção contra outras áreas. Nesse sentido, os docentes das ciências humanas, letras e artes da UTFPR lembram que “[...] criar e desenvolver tecnologia socialmente relevante só é possível a partir da valorização de outros conhecimentos além daqueles de Ciências Exatas” (SINDUTF-PR, 2022, p. 2).

Isso demonstra a luta que algumas áreas têm para conseguir espaços na universidade, que tem como característica a diversidade de áreas. Um dos motores que contribuem para essa disputa é a ênfase nas disciplinas técnicas (Pereira, 2018).

Assim, as disciplinas gerais são cada vez mais espremidas e desprezadas (Kohls, 2018). Essa batalha é um fator importante na UTFPR por ser tecnológica, com isso, em tese, as áreas das exatas são predominantes.

A resistência se torna imperativa, como destaca um coordenador:

Existe uma visão arcaica, equivocada e reacionária de muitas pessoas (alunos e docentes) dos cursos tecnológicos ou da área de exatas de que a formação humanística não é técnica/profissionalizante e, portanto, inútil. Logo, há uma resistência muito forte na implantação da formação humanística, bem como no reconhecimento da devida valorização desse aspecto formativo (C.8).

São esses equívocos apontados por C.8 que a UTFPR busca superar, promovendo uma formação integrada e abrangente (UTFPR, 2019). No entanto, na visão de C.8, ainda há certa resistência por parte de alguns alunos e professores, que têm dificuldades em ampliar sua percepção para além das disciplinas técnicas. C.8 foi preciso ao utilizar a palavra “equivoco”, pois a formação humanística, ao contrário do imaginado por alguns, é benéfica para o desenvolvimento pleno do estudante (Kohls, 2019).

A implantação do ciclo de humanidades não impactou as licenciaturas, pois esses cursos já tinham uma carga horária com no mínimo 10% (dez por cento) de humanidades, como prevê a DCs (UTFPR, 2022b). Dos 112 cursos, 17 são licenciaturas e estão distribuídos da seguinte forma na instituição, como demonstrado no quadro 5.

Quadro 5 - Cursos de Licenciatura na UTFPR

Curso	Campus
Licenciatura em Ciências Biológicas	Dois Vizinhos
	Ponta Grossa
	Santa Helena
Licenciatura em Informática	Francisco Beltrão
Licenciatura em Letras Português	Curitiba
Licenciatura em Matemática	Cornélio Procópio
	Curitiba
	Pato Branco
	Toledo
Licenciatura em Física	Curitiba
Licenciatura em Letras Inglês	Curitiba
Licenciatura em Letras Português e Inglês	Pato Branco
Licenciatura em Química	Apucarana
	Campo Mourão
	Curitiba
	Londrina
	Medianeira

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Assim, grande parte das disciplinas classificadas como do ciclo de humanidades já eram contempladas nas licenciaturas, no entanto, todos os cursos refizeram seus PPCs, podendo ter havido algum ajuste na matriz curricular, sem impacto significativo.⁴¹

Dois coordenadores de cursos de licenciatura comentam essa questão:

[...] Por se tratar de um curso de licenciatura, a formação de professores já prevê uma formação humanística no currículo, assim, não houve dificuldades (C.10).

[...] Como nosso curso se trata de um curso de Licenciatura, no qual 25% da carga horária, pelas DCNs vigentes, deve ser voltado para a área da educação, que está incluída na área de humanidades, além de outros 25% para a prática pedagógica, metade do curso já está incluído na área de humanidades. Nesse sentido, a exigência dos 10%

⁴¹ É importante destacar que, além do ciclo de humanidades, havia outras alterações nos PPCs, como a curricularização da extensão. Desta forma, todos os cursos, licenciaturas, tecnologias e bacharelados tiveram que revisar seus projetos.

da carga horária do curso para formação humanística não trouxe impactos para nosso curso (C.27).

O problema da disputa curricular é mais delicado em cursos de tecnologia que tem uma carga horária inferior às licenciaturas e, principalmente, aos bacharelados. Enquanto estes últimos frequentemente adotam regime integral com cinco anos de duração, os cursos tecnológicos ocorrem em período único e podem durar três anos. Desta forma, é difícil alterar a matriz curricular, removendo ou diminuindo disciplinas técnicas para aumentar as de humanidades, essa questão foi destacada por um coordenador com as seguintes palavras: “[...] *a grade curricular dos cursos de tecnologia é restrita em relação à carga horária, então pouco se pode alterar para estes fins*” (C.16).

Outro coordenador também demonstrou preocupação com a possibilidade de redução da carga horária específica do curso (C.25). Assim, o impacto nesses cursos foi relevante, como afirma outro coordenador:

[...] Curso de curta duração com alta demanda de atualização e bastante tempo de funcionamento. Dessa forma, difícil encontrar espaço para negociar na reestruturação um conjunto de elementos do Ciclo disponíveis já ofertadas e que compusessem um conjunto coerente. Acabaram ficando praticamente as mesmas, com pequeno acréscimo, positivo, mas mínimo. Ao mesmo tempo, se não fosse a obrigatoriedade, tenho certeza que teria havido provavelmente um corte dos conteúdos e unidades que já havia antes, para abrir espaço à acomodação de disciplinas específicas da área de conhecimentos e tecnologias do curso (C.26).

Houve um coordenador de curso que achou desnecessária a interferência da instituição, pois, para ele, o grupo tem melhores condições de avaliar as necessidades dos cursos:

*[...] Encontrar razão na exigência de que **disciplinas pouco importantes** fossem inseridas numa matriz que precisa ser cada vez mais enxuta e objetiva. Desnecessário essa obrigatoriedade. Cada NDE tem total conhecimento das necessidades de seu curso (C.29, grifo nosso).*

Para esse coordenador, o aumento de disciplinas do ciclo de humanidades não trará nenhum benefício para a formação dos estudantes, em suas próprias palavras: “[...] *Talvez não prejudique a formação profissional, mas não contribui de forma*

significativa. Essa carga horária poderia ser utilizada de forma muito mais útil, efetiva e aplicável” (C.29, grifo nosso).

Um pensamento que se contrapõe ao do coordenador anterior (C.29) foi apresentado por um professor da engenharia, que avaliou positivamente a ampliação proposta. Em suas palavras: “[...] *no caso das engenharias o lado humano, filosófico e político foi deixado em segundo plano comparado com a formação técnica*” (C.5, grifo nosso). Esse posicionamento se alinha com o que postulam Maion (2020) e Gomes (2021) ambos pesquisaram cursos de engenharia, demonstrando como essa área ainda sofre com a ideia de que somente a formação técnica é imprescindível.

É importante ressaltar, trata-se de um coordenador de curso tecnológico (C. 29), com carga horária de cerca de 3000 horas e um coordenador de curso bacharelado (C. 5), com carga horária de 4000. A carga horária não é um ponto definitivo, pois existem visões diferentes sobre as humanidades internamente entre cursos de tecnologia e bacharelado. A menção à carga horária é apenas para evidenciar um aspecto sensível na discussão.

Quanto aos docentes, em linhas gerais, demonstraram mais resistência e negatividade em relação à ampliação do ciclo de humanidade do que os coordenadores. Alguns acreditam que essa ampliação prejudicará a área específica dos cursos (P.43; P.51; e P.48). Essa percepção advém da crença de que a maior contribuição da universidade à sociedade é por meio da profissionalização. Sobre isso, Costa (2016) afirma:

Pode-se dizer que a transferência de conhecimento e de tecnologia para a sociedade é o contributo expectável da Universidade de acordo com a sua nova missão, adquirindo esta instituição maior relevância no sistema de inovação, nomeadamente na inovação industrial (Costa, 2016, p. 142).

Por outro lado, P.60 ressalta o valor da formação humanística, mas refere-se ao ciclo de humanidade como insuficiente, em suas palavras: “[...] ainda é uma iniciativa tímida, porém um passo inicial para construir-se um currículo menos tecnicista, e permeável à discussão de valores humanistas, fundamental para a formação de qualquer profissional de ensino superior” (P.60).

Há uma falta de alinhamento entre as Diretrizes Curriculares (UTFPR, 2022b) e as perspectivas dos docentes. Provavelmente, muitos dos problemas surgem de

possíveis divergências sobre a natureza das humanidades. Este tema será explorado na próxima seção.

5.1.3. Divergências nas concepções de humanidades

As respostas aos questionários indicam, pelo menos, duas possibilidades sobre o entendimento acerca das disciplinas do ciclo de humanidades: os docentes não compreenderam os critérios estabelecidos pela proposta da instituição, ou não concordaram com eles.

Um fator importante pode ter contribuído para a possibilidade de incompreensões: a primeira versão das Diretrizes Curriculares a prever o estabelecimento de 10% (dez por cento) para o ciclo de humanidades foi publicada em 2018 (UTFPR, 2018).⁴² Nela havia a definição de quais áreas poderiam compor o ciclo, no entanto, não havia nenhuma justificativa para essa seleção. Um novo documento foi publicado (UTFPR, 2022b), mantendo a relação de disciplinas, com uma nota de rodapé que esclarece que a seleção das disciplinas seguiu as diretrizes do Colégio de Humanidades da Capes.

O quadro 6 compara os dois documentos sobre esse ponto:

⁴² Como já esclarecido no capítulo 1, antes de 2018, a carga horária de humanidades era de 90 horas para os cursos de bacharelado (UTFPR, 2012).

Quadro 6 - Comparativo entre duas versões das DCNs da UTFPR

Documento	Diretrizes Curriculares (UTFPR, 2018)	Diretrizes Curriculares (UTFPR, 2022b)
Relação de disciplinas	Art. 26 – Para a composição do ciclo de humanidades, entende-se por:	Art. 14 - Para a composição do ciclo de humanidades ⁴ , entende-se por:
	1. componentes da área de ciências humanas: antropologia, arqueologia, educação, filosofia, geografia, história, psicologia, sociologia, relações internacionais e teologia.	I - componentes da área de ciências humanas: antropologia, arqueologia, educação, filosofia, geografia, história, psicologia, sociologia, ciência política, relações internacionais e teologia, incluindo suas subáreas;
	2. componentes da área de ciências sociais aplicadas: administração, arquitetura e urbanismo, ciência da informação, direito, economia, planejamento urbano e regional, demografia, serviço social, turismo, desenho industrial, museologia e comunicação.	II - componentes da área de ciências sociais aplicadas: administração, arquitetura e urbanismo, ciência da informação, direito, economia, planejamento urbano e regional, demografia, serviço social, turismo, desenho industrial, museologia e comunicação, incluindo suas subáreas;
	3. componentes da área de linguística, letras e artes: linguagem, línguas, literatura, artes cênicas, artes visuais, música e dança.	III - componentes da área de linguística, letras e artes: linguística, letras e artes, incluindo suas subáreas; e
	4. atividade física, saúde e qualidade de vida.	IV - atividade física, saúde e qualidade de vida.
Justificativa	Nada consta.	“Conforme definição das áreas de conhecimento, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)”.
		“Estas áreas [atividade física, saúde e qualidade de vida] do conhecimento são exceções às definições da CAPES, foram definidas a partir de consulta à comunidade acadêmica da UTFPR”.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Constata-se que as disciplinas que poderão ser computadas nos 10% (dez por cento) de humanidades estão estabelecidas nas DCs. Mas essa transposição de um regulamento para a compreensão da comunidade acadêmica, principalmente entre docentes e estudantes que não estão ligados diretamente aos trâmites burocráticos, não se deu automaticamente. Além disso, demonstrou-se, no terceiro capítulo desta pesquisa, que o termo humanidades é tratado de forma diversificada e o adotado pela UTFPR é justamente, talvez, o menos conhecido, o Colégio de Humanidades.

O quadro 7 retoma essa distinção.

Quadro 7 - Áreas do colégio de humanidades

Colégio de humanidades		
Ciências Humanas	Ciências Sociais Aplicadas	Linguística, Letras e Artes
Antropologia/Arqueologia	Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	Artes
Ciência Política e Relações Internacionais	Arquitetura, Urbanismo e Design	Linguística e Literatura
Ciências da Religião e Teologia	Comunicação e Informação	
Educação	Direito	
Filosofia	Economia	
Geografia	Planejamento Urbano e Regional/Demográfico	
História	Serviço Social	
Psicologia		
Sociologia		

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Brasil, 2022.

Diante disso, alguns docentes percebem que muitas das disciplinas estabelecidas em seus cursos não deveriam ter sido incluídas nos 10% de humanidades: “[...] *Ressalto que, colocar disciplinas de ciências sociais aplicadas como se fosse humanidade, não acarreta nada na elevação da carga horária de*

humanas, pois essas disciplinas não são humanidades” (P.43). Desta forma, provavelmente, esse docente esperava que somente disciplinas das ciências humanas estivessem no portfólio de seu curso.

Essa questão também foi pontuada por outro professor:

[...] Penso que seria bom se as disciplinas fossem realmente de humanas. No entanto, o problema é jogar as disciplinas de ciências sociais e aplicadas como humanas. Acho que não tem nada a ver, e fizeram isso porque não temos mais professores de humanas suficientes para atender a demanda (P.31).

Dois outros docentes também indicaram essa necessidade, um deles afirmou: “[...] *ter disciplinas que sejam realmente de humanidades, contratar professores da área e das disciplinas da área e não contar como humanidades ciências sociais aplicadas, pois isso não é humanidades*” (P.31). Nesse mesmo sentido, outro docente fez o seguinte comentário: “[...] *Tirar do rol de humanidades, disciplinas como economia, administração e essas coisas que não têm nada a ver com a área de humanas*” (P.34).

Por conseguinte, esses professores não enxergam essas disciplinas como relevantes para a formação humana dos estudantes, isso pode ser percebido nas seguintes palavras:

[...] a disciplina de empreendedorismo tem o que a ver com humanas? Em minha opinião nada. Os alunos vão continuar com o escasso conteúdo que já tinham antes, porque não temos professores e a universidade não resolve esse problema (P.31).

Esses docentes têm em comum o aparente intento de considerar como importantes para a composição do ciclo de humanidades somente as disciplinas das ciências humanas.

Por outro lado, um docente pontuou que as disciplinas das ciências sociais também contribuem para a formação humana dos estudantes, “[...] *desde que como Humanidades sejam consideradas de fato as disciplinas relacionadas às Ciências Humanas e Sociais*” (P.31, grifo nosso). Mesmo nesse caso, não se abarcou todas as áreas do Colégio de Humanidades.

Nesta primeira seção, “Desafios enfrentados pelos cursos de graduação na operacionalização do ciclo de humanidades”, três subcategorias emergiram: “falta de

docentes para as humanidades”; “disputa por carga horária” e “divergências nas concepções de humanidades”. Em linhas gerais, os dados indicaram uma resistência às áreas abarcadas pelo Colégio de Humanidades, em seu lugar, aparentemente, a grande área de humanidade teria mais aceitação. Assim, para muitos docentes, as várias disciplinas estabelecidas pela UTFPR não representam às humanidades, em outras palavras, a área das ciências humanas deveriam ter sido priorizada.

Grande parte dessa confusão decorre do uso amplo do termo "humanidades" pela UTFPR, que agrega diversas áreas do conhecimento (UTFPR, 2019; 2022b). Geralmente, é mais comum que o termo seja empregado como sinônimo de ciências humanas (Marcovitch, 2002; Nogaro; Marca, 2004). No entanto, apesar das divergências em torno dessa nomenclatura, a inclusão de áreas como ciências humanas, ciências sociais aplicadas e linguística, letras e artes é respaldada pela literatura como fundamental para a formação humanística dos alunos (Kagan, 1999).

5.2. DESAFIOS À IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE HUMANIDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM

O principal objetivo da implantação do ciclo de humanidades na UTFPR é a ampliação da formação humanística de seus estudantes (UTFPR, 2022b). Diante disso, espera-se que essa implantação repercuta no processo de ensino-aprendizagem de todos seus alunos. Visa-se que, aliada a uma formação técnica de qualidade, também sejam promovidas discussões que transcendam o campo de formação dos alunos. O caminho principal escolhido foi a disciplinaridade, ou seja, espera-se que o novo rol de disciplinas eleve a formação humanística.

Nesta seção, analisaremos as percepções da comunidade acadêmica sobre como a implantação impactará o ensino-aprendizagem, para isso, dividimos em três subcategorias: “humanidades para além da disciplinaridade”, “De disciplina optativa à disciplina obrigatória” e “entre o aprender e o cumprir a matriz curricular”.

5.2.1. Humanidades para além da disciplinaridade

Na percepção de muitos coordenadores e professores, para uma formação humanística mais eficaz é necessária uma abordagem interdisciplinar e não somente de um “aglomerado de disciplinas da área de humanas”. Ou seja, deve haver uma

integração entre os professores de disciplinas específica e geral. Segundo um coordenador, a “formação humanística não é feita por meio de unidades curriculares ofertadas por um ou dois departamentos totalmente desconectadas” (C.8).

O mesmo coordenador, complementa: “[...] a discussão precisa ser ampliada de forma transversal nas unidades curriculares, estabelecendo a devida interdependência que existe entre o mundo técnico-científico, erroneamente tido como neutro, e o mundo sócio-político” (C.8).

Para alguns coordenadores, as disciplinas específicas também são importantes para a formação humanística, assim, esse tipo de formação também deve estar presente nas disciplinas específicas por meio de uma abordagem interdisciplinar (C.11; C.26). Esse ponto de vista é endossado por Gallo (2000, p. 38), “[...] cada professor poderia, para começar, tentar mostrar que os conteúdos que ensina em suas aulas não estão isolados, mas se relaciona de algum modo com tudo o mais que o aluno aprende na escola”.

Provavelmente, na tentativa de minimizar os impactos da disciplinarização, coordenadores e professores utilizaram, durante suas falas, os termos, interdisciplinaridade (C.11; P.60; 63; 97; 99), transversalidade (C.8; P.52; P.56) e multidisciplinaridade (P.77).

Pires (1998) esclarece que a multidisciplinaridade agrega disciplinas distintas para discussão de determinado tema sobre o prisma específico de cada uma delas. Já a transversalidade é mais compreendida como a inclusão de temas de interesse social na abordagem das disciplinas (Gallo, 2020).⁴³ Quanto ao termo interdisciplinaridade, longe de ser uma unanimidade, Gattás e Furegato (2006, p. 327) a percebem “[...] como atitude, postura profissional que envolve capacidade de cooperação, respeito à diversidade, abertura para o outro, vontade de colaboração, diálogo, humildade, ousadia”. Nesses três casos, as disciplinas mantêm suas barreiras, mas abrem espaço para se pensar a realidade com os portões abertos, fechando-os quando lhes é conveniente.

Dada a complexidade dos termos multidisciplinaridade, transversalidade e interdisciplinaridade, não é possível afirmar que os colaboradores da pesquisa tenham

⁴³ É importante frisar que essa não é a transversalidade abraçada por Gallo (2000), o autor propõe uma transversalidade revolucionária.

feito distinções claras sobre esses conceitos. No entanto, eles destacam a necessidade de as disciplinas dialogarem com temas de outras áreas.

Em síntese, para muitos coordenadores e professores, as disciplinas específicas precisam ser incluídas na proposta, como afirmou certo professor: “[...] *reforçar a necessidade para docentes, fora da área de humanas*” (P.61). Pois os docentes também podem “[...] *ajudar os alunos a questionarem e compreenderem melhor seu papel dentro da sociedade*” (P.65).

Os apontamentos feitos por P.61 e P.65 são pertinentes ao destacarem que os professores das disciplinas técnicas podem contribuir para a formação humanística dos estudantes. No entanto, é fundamental garantir o devido espaço aos docentes do ciclo de humanidades, conforme ressaltado pelo grupo:

A valorização dos profissionais dessas áreas significa romper com a naturalização da ideia de que pensar a sociedade é algo raso, de irrelevância acadêmica. Reafirmamos que não é. É complexo, requer o conhecimento e a práxis dialógica, que somente quem é formado para tal possui. Desconstruir essa naturalização no interior da UTFPR deve ser tarefa de todas e todos. A reflexão e a problematização da sociedade, da cultura e da tecnologia devem fazer parte da formação dos discentes da instituição visando formar cidadãos conscientes do seu papel em uma sociedade democrática, significando, por consequência, defender a democracia frente a ataques vis e reacionários (SINDUTF-PR, 2023, p. 3).

A disciplinaridade é limitada, visto que “[...] para pensar problemas híbridos, necessitamos de saberes híbridos, para além dos saberes disciplinares” (Gallo, 2000, p. 28). Essa questão emergiu na fala de coordenadores e professores, para eles, é necessário ampliar o número e a natureza das ações, como comenta um docente:

*Criar disciplinas que dialoguem com as ciências humanas e sociais em todas as suas dimensões, política, econômica, histórica, sociológica, antropológica, cultural, comunicacional, de qualidade de vida, etc.; estabelecer vínculos efetivos entre a formação técnica e profissional e as demais áreas de conhecimento incentivando a multidisciplinaridade como elemento central da formação dos sujeitos, inclusive docente; ampliar as possibilidades de ação dos diferentes atores (docentes, discentes, técnicos administrativos e outros) incentivando suas participações em **programas de pesquisa, pós-graduação e extensão acadêmica**; incentivar o desenvolvimento de **projetos e ações culturais** orientadas para a pluralidade humana e a livre coexistência de pessoas a partir de **discussões, debates,***

congressos, festivais, eventos e outras modalidades de produção de bens culturais relevantes (P.77, grifo nosso).

Outro professor segue na mesma linha e pontua:

*Não tenho conhecimento sobre as diretrizes que norteiam essa proposta, mas minha opinião 'leiga' é que é temos necessidade de reduzir carga horária com modos 'clássicos' de formação. Assim, se essa implantação implicar em aumentar carga horária em sala de aula, com mais disciplinas da área de humanidades, entendo que não agregará na formação do egresso. Porém, se for desenvolvida por meio de **ações de extensão, projetos em parceria com a comunidade, atividades** que estejam vinculadas à formação profissional, entendo que será produtivo (P.86, grifo nosso).*

Ou seja, para P.86, deve-se transcender a disciplinaridade e se promover diferentes ações acadêmicas que contribuam para a formação humana do estudante.

Sustentamos que, para que a formação humanística na UTFPR seja bem-sucedida, necessita-se que os docentes de todas as áreas estejam comprometidos com essa proposta. No entanto, “[...] *existem muitas resistências das áreas específicas. Sempre ocorre a tentativa de transformar a parte humana em **menos humana***” (P.97, grifo nosso). Sobre isso, outra professora complementa: “[...] *que os colegas das áreas técnicas se conscientizassem da importância de uma formação humanística, holística. O homem não é uma máquina*” (P.68).

Outro ponto importante foi destacado por um professor, a saber, a importância da formação humana durante a vivência dos estudantes na academia:

Em meu entendimento, a vivência de um estudante, ao longo de sua formação profissional, num ambiente ele perceba a atuação da Instituição mais vinculada às aspirações da sociedade onde ela está inserida é de maior valia para a criação um comportamento social diferenciado no egresso. A vinculação da Instituição com as necessidades e demandas sociais é fundamental, aliada à participação dos docentes em projetos de interesse e relevância social. Todas as disciplinas devem ter seu desenvolvimento voltado para a contribuição para o desenvolvimento social. Isso tem que dar ao estudante a percepção de sua formação social (P.101, grifo nosso).

A convivência entre docente e aluno também é importante nesse processo:

*Eu entendo (e acredito) que esta formação não é realizada somente em uma ou duas disciplinas, mas sim **em um contexto geral na***

relação professor-aluno durante toda a graduação. Se os professores possuem e permitem uma relação mais humana e próxima com seus alunos, eles assimilam e valorizam estas relações humanas. Deste ponto de vista, para ampliar a formação humanística dos alunos, primeiro se deveria melhorar as relações humanas dos professores (P.91, grifo nosso).

Embora esse aspecto seja geralmente deixado de lado, Gallo (2000) corrobora essas percepções:

[...] Uma aula de qualquer disciplina constitui-se, assim, em parte do processo de formação do aluno, não pelo discurso que o professor possa fazer, mas pelo posicionamento que assume em seu **relacionamento com os alunos**, pela participação que suscita neles, pelas novas posturas que eles são chamados a assumir (Gallo, 2000, p. 20, grifo nosso).

Como fechamento dessa seção, em linhas gerais, as percepções são diversas. Destacamos algumas delas: as disciplinas de humanidades são bem-vindas, mas devem estar alinhadas às especificidades dos cursos (P.93). Em outras palavras, não pode haver formação profissional sem formação humanística, e vice-versa (P.95). Esse ponto reflete o desejo de superar a dicotomia formação profissional e formação humanística. No entanto, por outro lado, também demonstra que as barreiras entre as disciplinas são predominantes, tornando o diálogo desafiador. Provavelmente, restará ao estudante, quando em sua atividade profissional, acessar as múltiplas “gavetas” do conhecimento e tentar dar sentido às coisas. Na próxima seção, discutiremos justamente a dificuldade encontrada pelos estudantes para cursarem disciplinas optativas das humanidades.

5.2.2. De disciplina optativa à disciplina obrigatória

Embora não se deva cobrar dos graduandos uma percepção apurada das humanidades, é importante que essas percepções sejam levantadas e analisadas, no intuito de se obter o objetivo da ampliação da formação humanística na UTFPR.

Levando-se em conta que, os bacharelados e as tecnologias na UTFPR, somados, chegam a cerca de 85% (oitenta e cinco por cento) dos cursos ofertados e que muitos desses cursos têm grande afinidade com disciplinas que valorizam o

método matemático, para C.11, esse perfil conduz à resistência de muitos estudantes às humanidades:

Uma dificuldade recorrente que encontramos em nosso curso é verificação que os alunos das áreas de exatas e tecnológicas possuem certas dificuldades em relação à escrita ou comunicação, ou mesmo soft skills de integração social, pois foram alunos que optaram por um curso em função de suas aptidões por exatas, que muitas vezes não demandam interação social para a resolução de problemas em sala de aula (C.11).

Esse pensamento é compartilhado por outros coordenadores e docentes. Eles acreditam que os estudantes não se interessam pelas disciplinas gerais. Para determinada professora, às humanidades “[...] *precisam ser atrativas aos acadêmicos, para poderem cumprir seu importante papel na formação*” (P.53). Outra docente comentou que o perfil de estudantes se volta para as exatas, cristalizando a “[...] *visão de que as disciplinas de humanidades são as disciplinas fáceis e, portanto, as utilizam para preencher o currículo sem que tenham muito trabalho*” (P.74). Complementando essas percepções, um coordenador afirmou, “[...] *por tratar-se de um curso na área de exatas, os alunos tendem a não focar **neste complemento da formação***” (C.12, grifo nosso).

Após essas considerações, é importante verificar o que os estudantes têm a dizer sobre o tema. De fato, há estudantes que, pelo perfil de seus cursos, não se interessam pelas humanidades. As seguintes falas ilustram essa percepção: *Então talvez para algumas pessoas sejam proveitosas, mas para o que quero não vai agregar, sabe? Porque **quero trabalhar na técnica, né?*** (E.135, grifo nosso).

No entanto, não se trata de uma unanimidade, pois há estudantes que se interessam por disciplinas gerais, um aluno do curso de administração comenta sobre a importância das humanidades: “[...] *as disciplinas de humanidades são importantes para que o estudante abra a mente, pense um pouco na sociedade, principalmente em um curso de administração que são pessoas que vão gerenciar empresas*” (E.117).

Em linhas gerais, os estudantes levaram a discussão para além da relevância, pontuando que o baixo número de disciplinas optativas disponíveis para escolha é um dos fatores para a desmotivação pelas humanidades. Desse modo, o termo optativo perde seu sentido. Isso é um reflexo do que já foi constatado pelos coordenadores e

docentes no que diz respeito à falta de professores, limitando as disciplinas que efetivamente são ofertadas.

Um estudante comenta:

Eu acho que é importante também, por exemplo, além de aumentar a parte de humanas aumentar a opção porque o que acontece? Em alguns campos as opções são poucas, [...] você tem que pegar todas para dar a carga horária, entende? Daí talvez ampliar o número de optativas de humanas para talvez escolher uma área que você se interesse mais, né? [...] As optativas acabam sendo obrigatórias, né? Sim. Acontecem com algumas optativas do meu curso, [elas] são obrigatórias porque para fechar as horas você tem que fazer todas (E.148).

A preocupação de E.148 é que seja aumentado o número de disciplinas de humanas, sem ampliação de opções de escolha. Desta forma, as disciplinas optativas se tornam quase que obrigatórias, para que o estudante consiga se formar: “[...] uma matéria optativa, só que você é obrigado a fazer. Eu acho que realmente poderiam ser matérias optativas mesmo” (E.152).

Outra estudante elogiou a iniciativa, mas também espera que as opções de escolha sejam ampliadas:

Eu acho que o novo ciclo vai ser bem interessante, mas eu acho que vai ser interessante se tiver uma grande gama maior do que tem agora, né? Porque acaba que a gente tem poucas escolhas assim Então eu acho que se for ter bastante matéria, com bastante assunto seria bem interessante (E.151).

Esclarecemos que a coleta foi realizada antes da efetiva implantação do ciclo de humanas,⁴⁴ no entanto, segundo relatos dos docentes e coordenadores, não houve contratação de professores específicos para o ciclo de humanas, assim, em tese, o problema com o baixo número de optativas efetivamente ofertadas deverá permanecer.

Em nossa análise dos PPCs, no capítulo 4, há indícios de que muitas disciplinas optativas do ciclo de humanas não são ofertadas, pois na consulta ao sistema

⁴⁴ Os estudantes que participaram da pesquisa não foram impactados pela alteração da grade. Somente as novas matrículas, a partir de 2023.

aberto constava como “não atribuída”.⁴⁵ Esse é um exemplo de como as percepções dos estudantes podem auxiliar os cursos em suas reformulações.

5.2.3. Entre o aprender e o cumprir a matriz curricular

Além da escassez de optativas, outro problema pontuado pelos discentes foi a sobrecarga das disciplinas específicas. Uma estudante demonstrou preocupação com a carga horária de seus cursos: “[...] apesar de, por exemplo, meu curso ter uma grade muito pesada, muitas horas, acho que a parte de humanidades é muito interessante, até fiz mais do que era o necessário, fiz uma matéria a mais” (E.148).

O peso das disciplinas específicas para os alunos impede que alguns se dediquem às humanidades, mesmo havendo interesse:

E acaba mais focando uma arte mais matemática mesmo pura não é tão aplicado e até mesmo quando a gente pega matérias dessas engenharias com outras de humanidades ou outras acaba comendo o tempo que você estudaria para as outras, daí eu acho que isso atrapalha até no andamento de outras disciplinas. [...] Então, quer dizer, sobrecarrega e você tem que acabar abrindo um pouco mão de outras que você gostaria de se aprofundar, né? Para se concentrar nas engenharias. Que são específicas, na verdade, né? (E.148).

Ressalta-se que as humanidades poderão prejudicar a formação profissional. Desta forma, deve-se optar, sempre que possível, pela “mais fácil” para a profissionalização não ser prejudicada:

Então tem que ser duas coisas separadas, né? Aprendo um pouco sobre as disciplinas de humanas ou aprendo o meu curso, né? Alguns alunos relataram isso, porque às vezes num ponto que num semestre era muito espírito de humanas, que eles tinham que passar, né? [...] E acabava prejudicando no estudo de outras disciplinas também (E.153).

⁴⁵ Neste link foi possível acessar as disciplinas dos cursos. <https://www.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/toledo/td-engenharia-civil/matriz-e-docentes>. O curso superior em tecnologia de alimentos do campus Londrina estava desatualizado, então acessou o PPC do curso disponível em outro endereço: <https://www.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/londrina/ld-tecnologia-em-alimentos/documentos/projeto-pedagogico-do-curso/ppc-tecnologia-em-alimentos-londrina-final-1.pdf/@@download/file/PPC%20TECNOLOGIA%20EM%20ALIMENTOS%20LONDRINA%20FINAL.pdf>.

Para alguns estudantes, as humanidades são somente um pré-requisito para se cumprir a carga horária dos cursos. Um aluno relatou que muitos colegas enfrentam o dilema entre aprender alguma coisa nova e se formar:

Tem muita gente que pega libras, cultura africana e sociedade e tecnologia, não porque está interessado no conteúdo; mas, porque precisa se formar. Então, aumentar a carga horária das disciplinas do ciclo de humanidades, sem, por exemplo, oferecer algo que seja interessante para a formação do aluno, acho que é uma coisa que não faz sentido, sabe? Porque senão a pessoa vai fazer a disciplina por fazer mesmo (E.154).

Nesse sentido, alguns alunos veem as disciplinas das humanidades como um peso durante sua formação: “[...] as disciplinas gerais [...] eram desnecessárias, serviram apenas para preencher carga horária sem acrescentar em nada” (E.7). Assim, um coordenador indagou se a condução da implantação do ciclo de humanidades, como gerido pela instituição, não comprometerá o ensino-aprendizado dos estudantes:

Acredito que a exigência da carga horária mínima de humanidades ocorreu sem verificar a possibilidade de atendimento dos campi, em especial quanto ao corpo docente. Isto poderá levar a ser necessário criar turmas grandes em uma disciplina para atender vários cursos simultaneamente, o que sabemos que tem impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem (C.27).

Acreditamos que será pouco eficaz encarar uma disciplina como um peso morto, algo a ser eliminado rapidamente para se concentrar no que importa de verdade, aprender mais sobre a futura profissão. É importantíssimo que o estudante entenda que as disciplinas não estão na matriz curricular por acaso, mas foram pensadas para contribuir significativamente para seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Isso pode ser inferido da carta dos docentes do ciclo de humanidades:

Insistimos em apontar a necessidade da criação e implementação de políticas que, de fato, promovam e contribuam com a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel em uma sociedade democrática, e engajada na superação dos problemas históricos do Brasil. Defendemos, do mesmo modo, a ampliação dos espaços institucionais que nos permitam discutir as sucessivas crises (ecológicas, econômicas, políticas e sociais) que se avultam no século XXI, assumindo a responsabilidade por contribuir para a formação de

indivíduos capazes de forjar saídas éticas, especialmente no domínio tecnológico, para tais crises. Sabemos que somos capazes de contribuir para formar indivíduos não apenas criativos e inovadores, mas que também sejam sensíveis à nossa realidade social e que desejem verdadeiramente atuar para fins de melhoria das condições de vida humana no presente (SINDUTF-PR, 2023, p. 2).

Segundo Paviani (2014), ignorar os saberes das humanidades empobrece a formação, já que eles promovem habilidades essenciais como pensamento crítico, reflexão ética e compreensão das complexidades humanas, indispensáveis mesmo em áreas técnicas e científicas. Assim, a exclusão das humanidades compromete a qualidade e a abrangência do ensino superior.

Na próxima e última seção desta tese, analisaremos as percepções da comunidade acadêmica que alterna entre o ceticismo e o reconhecimento da importância das humanidades.

5.3. HUMANIDADES: ENTRE O CETICISMO E O RECONHECIMENTO DE SUA RELEVÂNCIA

Esta seção analisa as percepções da comunidade acadêmica sobre as humanidades na graduação por dois aspectos opostos, o ceticismo sobre as humanidades e o reconhecimento de sua importância. Embora muitas falas já analisadas neste capítulo possam em linhas gerais serem classificadas em um desses dois pontos, aqui expomos percepções mais explícitas sobre a temática.

5.3.1. Ceticismo sobre as humanidades

A dificuldade em captar recursos para pesquisa é um elemento que contribui para o ceticismo sobre as humanidades. Esse cenário é, em parte, justificado pela suposição de que tais áreas demandam menos financiamento, dentre outras coisas, por não requererem equipamentos complexos.

Esse fato foi destacado por um coordenador de curso, em seus questionamentos está implícito a inferioridade das humanidades:

Os recursos são finitos. Investir na estrutura necessária para o ciclo de humanidades será feita às custas das áreas técnicas e tecnológicas

dos cursos. Quem tem condição de trazer recursos para a universidade, o ciclo de humanidades ou o ciclo tecnológico que consegue fazer parcerias com empresas e indústrias? Os 10% das humanidades trarão mais recursos da sociedade para a universidade? (C.2).

Analisando a questão pelo ângulo indicado por C.2, as humanidades trarão poucos recursos à UTFPR, haja vista que nacionalmente privilegiam-se outras áreas do conhecimento. Esse fato foi demonstrado em um estudo realizado por Ribeiro *et al.* (2020) que analisou o financiamento da ciência no Brasil, considerando a distribuição dos recursos entre as grandes áreas do conhecimento. O levantamento abrangeu os editais publicados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) entre os anos de 2011 e 2015. Ribeiro *et al.* (2020) traçam um panorama esclarecedor sobre o tema.

Segundo os autores:

Em termos de frequência das palavras utilizadas nesses editais, destacamos as 10 mais recorrentes: Tecnologia(s) (49 vezes), Ciência(s) (41 vezes), Saúde (28), Biotecnologia (17), Desenvolvimento (16), Nanotecnologia (13), Energia (12), Materiais (10), Biodiversidade (9), Informação (9). É possível notar a tecnologia e inovação como centralidade nos editais, e a ciência sendo associada aos produtos configurando-se como uma ciência instrumental (Ribeiro *et al.*, 2020, p. 557).

A citação anterior indica que, provavelmente, o ciclo de humanidades não conseguirá trazer diretamente mais recursos para a universidade. Zabalga (2004) comenta sobre o fato e as consequências de se valorizar a formação exclusivamente para se atender ao mercado, em suas palavras:

[...] A formação estabelece-se e funciona quase unicamente como o caminho de responder às demandas do sistema: adaptar-se às novas necessidades de produção, melhorar nosso equipamento para elevar a rentabilidade de nossa contribuição, redimensionar o ganho para elevar o capital humano. [...] **Por esse ângulo, os indivíduos e suas necessidades tornam-se secundários ou são ignorados** (Zabalga, 2004, p. 47, grifo nosso).

Seguindo a mesma linha de Zabalga (2004), Novais (2020) argumenta o seguinte:

[...] Essa realidade impacta as Instituições de Ensino Superior: no exercício das funções que lhes são inerentes, isto é, a produção, a organização e a difusão do conhecimento, essas Instituições assumem uma tendência exacerbadamente pragmática e utilitária, privilegiando processos de formação profissional cada vez mais restritos ao manuseio instrumental de informações momentaneamente aplicáveis, tendo em vista a capacitação de trabalhadores adaptados ao mercado (Novais, 2020, p. 25).

Um ponto destacado por P.8 lança luz sobre a questão da prioridade dos investimentos: “[...] a formação humanística é essencial para qualquer cidadão, pois vai muito além do mero acúmulo de conhecimentos técnicos e habilidades específicas, voltados a uma visão **utilitarista** do ser humano” (P.8, grifo nosso).

A partir do comentário de P.8, infere-se que é impossível medir os efeitos que a apropriação de conhecimentos além da formação técnica, como os que são objeto das humanidades, poderá contribuir para a ampliação da perspectiva pessoal e também profissional do estudante.

Sobre isso, outro professor afirmou o seguinte:

*A sociedade atual apresenta diversos desafios, alguns relacionados a forma como as pessoas enxergam o mundo. Na minha visão a formação humanística contribui com o sujeito no sentido de permitir contemplar as relações sociais além do **utilitarismo** que se busca atrelar o conhecimento científico* (P.38, grifo nosso).

O termo utilitarismo, destacado por P.8 e P.38, aponta para a importância de se ter um objetivo maior ao se exercer uma profissão e não somente o benefício financeiro. Segundo Souza (2023) essa lógica é predominante em nossa sociedade contemporânea e compromete a criticidade do sujeito, uma vez que impera o objetivo de se obter algum tipo de retorno financeiro. Sobre isso, Bauman (2001, p. 52) afirma: “[...] a busca ativa do valor de mercado e a urgência do consumo imediato que ameaçam o genuíno valor do pensamento”. Desta forma, uma vez que o sistema educacional se estrutura para atender às demandas do mercado, prioriza as disciplinas técnicas (Pereira, 2018).

No entanto, o ensino superior necessita ter como objetivo a formação também de profissionais críticos (Souza, 2023). Assim, sustentar que as humanidades são irrelevantes na universidade por não auxiliar na captação de recursos expressivos junto a órgão de fomento ou a setores sociais, transmite uma mensagem negativa aos

estudantes e à sociedade em geral. No que concerne ao aluno, o estudante pode ser lançado em um dilema, optar entre o indivíduo ou o mundo ao seu redor (Zabalga, 2004).

Se não se pode delimitar financeiramente o valor das humanidades, pode-se inferir que trará benefícios sociais uma, vez que ela auxilia o estudante a refletir sobre questões essenciais sobre a vida, a profissão e a sociedade. Vejamos a expectativa de C.9: “[...] *espero que o egresso perceba que as ações dele como trabalhador, empresário ou autônomo atingem diretamente a sociedade, e que, dessa forma, as decisões sejam tomadas **em prol da coletividade e não por motivos mesquinhos***” (C.9, grifo nosso).

Assim como apontado por C.9, sustentamos que os estudantes não devem ser formados apenas para alcançarem uma profissão ou uma estabilidade financeira. Antes, existem compromissos éticos com o público que será objeto de sua ação, pois “o homem não é responsável somente por sua individualidade, mas também por todos os demais seres humanos” (Sartre, 2014, p. 20).

O utilitarismo afeta também a percepção dos estudantes, conforme transparece na seguinte fala:

Quando no caso a proposta TECNOLÓGICA deveria ser a formação de profissionais capacitados na área de tecnologia nos diversos cursos para que consigam atuar de forma significativa e diferencial no âmbito de indústria/pesquisa, e não reter essas pessoas para que continuem na universidade (E.95).

Depreende-se da afirmação anterior que, na visão de E.95, o termo **tecnológico** supera o conceito de universidade, bem como, o de humanidades. Essa afirmação parte do desconhecimento dos valores da instituição que relaciona “tecnologia e humanismo” (UTFPR, 2019). No entanto, apesar de a tecnologia ser muito relevante para a sociedade brasileira, ao ampliar estudos sobre o humanismo, ou cultura geral, que transcende a formação tecnicista, a UTFPR estará promovendo “[...] uma oposição sistemática a um tipo tradicional de organização do saber” (Japiassu, 1976, p. 54).

A visão utilitarista alimenta a percepção de que o importante na universidade é somente o que se utilizará na profissão. Esse pensamento conduz, em alguns cursos,

a resistência às disciplinas de humanidades, reputando-as como perda de tempo, isso verifica-se na afirmação de E.12:

Eu menos gostei das disciplinas humanas pois são muitas e **não possuem utilidade para mim no mercado de trabalho**. Na teoria é muito bonito encher o curso de disciplinas humanas mas na prática ninguém vai na aula e elas só ocupam espaços de outras **mais importantes no mercado de trabalho** (E.12, grifo nosso).

Sobre a importância de se extrapolar o estudo técnico/profissional, Paviani (2014) afirma:

A cultura geral, enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos permite, antes de tudo, comunicar-se. Fechado na sua própria ciência, o especialista corre o risco de se desinteressar pelo que fazem os outros. Sentirá dificuldade em cooperar, quaisquer que sejam as circunstâncias. Por outro lado, a formação cultural, cimento das sociedades no tempo e no espaço, implica a abertura a outros campos do conhecimento e, deste modo, podem operar-se fecundas sinergias entre as disciplinas. Especialmente em matéria de pesquisa, determinados avanços do conhecimento dão-se nos pontos de interseção das diversas áreas disciplinares (Paviani, 2014, p. 91-92).

O julgamento a priori de que as disciplinas que não fazem parte do eixo técnico são irrelevantes, pode ser um dos fatores da desmotivação de alguns estudantes. Pois “no contexto educacional a motivação dos alunos é um importante desafio com que nos devemos confrontar, pois tem implicações *directas* na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem” (Afonso Lourenço; Almeida Paiva, 2010, p. 133). Isso está alinhado com o que diz Vygotsky (2008, p. 129): “[...] O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos e necessidades, os nossos interesses e emoções”.

A Divisão entre áreas encontra-se arraigada na mentalidade de muitos estudantes, algo que parece se tornar uma barreira para o aprendizado de outras questões fora de seu perfil principal. Esse fato gera uma limitação na ampliação do conhecimento de todos os estudantes que poderiam ser beneficiados pela dedicação em disciplinas de outras áreas, visando a ampliação de sua formação: “*Acho muito legal querer promover esse assunto, acredito que tem cursos que poderiam beneficiar. Mas na engenharia não vejo espaço para substituir o conteúdo técnico nem adicionar mais humanas*” (E.12, grifo nosso).

Em outras palavras, E.12 indica que as humanidades são interessantes para outros cursos, não para o seu. Existe uma sobrevalorização da profissão. Essa mesma impressão é dada pela fala de outro estudante: “*É muita cobrança em uma coisa sem sentido que é **inútil** para nós de química*” (E.104, grifo nosso). As percepções de E.12 e E.104 estão alinhadas ao contexto educacional contemporâneo, Zabalga (2004, p. 37) explica que “[...] os jovens sabem que será difícil para eles encontrar uma ocupação profissional digna se não atingirem um bom nível de instrução”.

As falas de E.12 e E.104 ilustram a dificuldade em se estabelecer pontes sólidas entre as áreas do conhecimento, retomando as palavras de Snow (1995, p. 19): “[...] parece não haver lugar onde as culturas se encontrem”. A supervalorização da profissão pode conduzir a resistência a outros conhecimentos importantes para a formação do indivíduo, sobre isso, um estudante se manifestou da seguinte forma: “[...] não me importa saber sobre filósofos antigos e suas filosofias” (E.105).

Ao contrário do que pontuou E.105, outro estudante viu sentido na disciplina de filosofia, quando ela foi aplicada a sua área de formação:

Apesar de o professor tentar **trazer muito para o cotidiano de engenharia**, nem de engenharia de materiais, mas para o cotidiano de engenharia. Por exemplo, a gente fez um debate sobre, acho que era o julgamento de Platão ou julgamento de Sócrates. Há um julgamento de um dos filósofos lá não lembro qual dos dois agora, e ele fez esse a visualização desse julgamento no dia a dia de um engenheiro. [...] **Ele conseguiu fazer isso com dilemas do dia a dia**. Então assim, essa disciplina de ética foi interessante (E.136, grifo nosso).

Percebe-se que, para E.136, a relevância ou não das disciplinas passa por sua relação com a profissão. Desta forma, é o professor quem precisa se esforçar para relacionar os temas à formação profissional do estudante. Também é importante que o próprio estudante, mergulhe em outra área para aplicá-las à sua vida e profissão. Nesse sentido, E.136 somente ver sentido em disciplinas que dialogam diretamente com sua formação profissional seja contemplada.

Tomando como exemplo o julgamento de Sócrates (Platão, 2018), referido pelo estudante, é impossível exaurir os sentidos e aplicações para a vida pessoal e/ou profissional. O resultado desse julgamento, também foi retratado em pintura, como mostra a figura 17.

Figura 17 - A morte de Sócrates



Fonte: Capes, 2011.

A figura 17, pintura do artista francês Jacques-Louis David (1787), transpõe para a arte o texto filosófico referente à condenação de Sócrates. Sobre esse evento, Hannah Arendt fez a seguinte reflexão:

O termo **vita activa** é carregado e sobrecarregado de tradição. É tão velho quanto nossa tradição de pensamento político, mas não mais velho que ela. E essa tradição, longe de abranger e conceitualizar todas as experiências políticas da humanidade ocidental, é produto de uma constelação histórica específica: o julgamento de Sócrates e o conflito entre o filósofo e a *pólis* (Arendt, 2016, p. 15, grifo nosso).

A reflexão feita por Arendt (2016) contempla a importância da junção entre teoria e prática. Sócrates representava tanto a vida contemplativa, quanto a vida ativa, pois, ao mesmo tempo em que se dedicava às ideias abstratas, era ativo na *pólis*. Seu julgamento e morte são mostras desse engajamento. Desta forma, como exemplo, esse julgamento permite reflexões sobre diversos aspectos, profissionais e da vida em geral.

Assim, apresenta-se mais um desafio aos docentes das humanidades: tentar conscientizar seus estudantes da relevância das ciências humanas e sociais. Nessa direção, cabe também aos professores de disciplinas específicas não desprezar as

demais disciplinas, como se a sua fosse essencial e as demais irrelevantes. Zabalga (2004) reflete sobre a formação, em suas palavras:

Assim, deve-se demonstrar que existe um esforço coletivo em favor da formação do estudante. A importância da formação deriva, a meu ver, de sua necessária vinculação ao *crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas*, aperfeiçoamento que tem de ser entendido em um sentido global: crescer como pessoas. Levando isso ao extremo, torna-se desnecessário falar a respeito da contínua *formação* se não é sob a perspectiva de *crescer como pessoas*. Qual é o sentido de sermos profissionais cada vez mais informados e competentes se isso, ao mesmo tempo, não supõe nos aperfeiçoarmos como pessoas? Levando a questão a um limite absurdo, poderíamos falar sobre formação em um processo que prejudicará a nós mesmos ou a outras pessoas? (Zabalga, 2004, p. 39).

Mas é muito difícil implementar a visão estabelecida por Zabalga (2004), também expressada por P.101: “Eu acredito que não deve haver distinção (separação) entre formação profissional e formação humana. Não existe essa dicotomia na atuação profissional ao longo da vida” (P.101).

É importante enfatizar que os apontamentos dos estudantes transcenderam às humanidades, pois alguns aproveitaram o espaço para pedirem mais praticidade nas disciplinas específicas. As falas de E.22 e E.72 demonstram essa questão:

Curso deveria ser mais prático, útil para a pecuária regional, com projetos de extensão (deixar de estar em uma redoma de vidro) (E.22).

Penso que deve aumentar a quantidade de aulas práticas para o curso, até mesmo ter uma maior quantidade de aulas práticas do que teóricas (E.72)

Essa busca pela profissionalização acelerada faz com que o estudante exija disciplinas exclusivamente voltadas à prática profissional. Com isso, eles se referem às atividades que simulem a atuação profissional ou ocorra no campo real de atuação. Para Zabalga (2004), a ética de mercado parece estar vencendo a batalha.

Tendo em vista o contexto social em que vivemos (Zabalga, 2004), é perfeitamente compreensível a postura dos estudantes. Nesse sentido, compete a instituição empenhar meio para não somente ofertar disciplinas de humanidades, mas também tentar conscientizar os estudantes da relevância delas. Na próxima seção deste capítulo, verificaremos percepções que reconhecem a relevância das humanidades.

5.3.2. Reconhecimento da relevância das humanidades

O ensino superior cumpre o importante papel de promover o conhecimento, estendendo seus benefícios à sociedade. Isso ocorre tanto pela formação técnica ou profissional, bem como, pela formação humanística e social do estudante. Maion (2020, p. 32) esclarece que: “[...] hoje, não basta que o indivíduo tenha o conhecimento técnico, por exemplo. Exige-se que, além da técnica, ele tenha o comportamento adequado ao cargo, a postura adequada à cultura da empresa e que esteja alinhado à estratégia da organização” (Maion, 2020, p. 32).

Uma parcela da comunidade acadêmica evidenciou a relevância das humanidades, considerando aspectos distintos, coordenadores pontuaram as *soft skills*. Docentes, coordenadores e estudantes indicaram que as humanidades contribuem para a formação social na graduação.

A *soft skills* foi apontada por coordenadores de curso como essenciais para a formação dos estudantes e que as humanidades contribuem nesse processo formativo.⁴⁶ Trata-se de um termo estrangeiro, utilizado para descrever

[...] habilidades de desenvolvimento emocional, comportamental e cognitivo, como a **comunicação**, o **pensamento crítico e estruturado**, a resolução de problemas, a **capacidade de trabalho em equipe**, a **negociação**, a **consciência cultural**, a sociabilidade, a empatia e o respeito à diversidade, entre outras (Mendes *et al.*, 2023, p. 105, grifo nosso).

Seis coordenadores fizeram algum tipo de menção às *soft skills*, o quadro 8 demonstra essas referências.

⁴⁶ Devido ao grande número de referências, o termo estrangeiro não foi traduzido. Ele refere-se a habilidades diversas, como explicado por Mendes *et al.* (2023).

Quadro 8 - Referências às soft skills

Síntese	Menção dos Coordenadores às <i>Soft Skills</i>
Dificuldades dos discentes com as <i>soft skills</i>	“Os nossos egressos são excelentes do ponto de vista técnico, e quem diz isso são as empresas que visitam o campus. O problema são as <i>soft skills</i> ” (C.1).
Excesso de teoria e pouca prática	“Os estudantes precisam de oportunidades para exercitar as <i>soft skills</i> . Muitas das unidades curriculares estão totalmente descoladas da realidade do mundo e servem apenas para justificar a existência do professor” (C.2).
Valorização das <i>soft skills</i> pelo mercado de trabalho	“Sou coordenador de um curso de engenharia e, hoje, as chamadas <i>soft skills</i> são muito valorizadas na indústria. Mas, apesar disso, não necessariamente os alunos valorizam o ciclo de humanidades que lhes é oportunizado” (C.3).
	“A nova DCN das engenharias deixa claro a necessidade de profissionais com uma formação integral (<i>soft skills</i> + <i>hard skills</i>), baseada em competências, e não somente a tecnicista e baseada no desenvolvimento de habilidades exclusivamente técnicas (<i>hard skills</i>), como a maior parte dos cursos ainda está estruturado” (C.3).
Perfil discente	“Uma dificuldade recorrente que encontramos em nosso curso é verificação que os alunos das áreas de exatas e tecnológicas possuem certas dificuldades em relação à escrita ou comunicação, ou mesmo <i>soft skills</i> de integração social, pois foram alunos que optaram por um curso em função de suas aptidões por exatas, que muitas vezes não demandam interação social para a resolução de problemas em sala de aula” (C.11).
	“[...] desenvolvimento de <i>soft skills</i> ” (C.15).
	“[...] ampliando suas <i>soft skills</i> ” (C.25).

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Conforme Mendes *et al.* (2023), as *soft skills* são difíceis de ensinar e avaliar. Apesar dessa dificuldade, precisam fazer parte da abordagem do docente de todas as disciplinas:

Uma maneira estratégica para oferecer o treinamento de *soft skills* aos alunos é incorporá-las ao ensino de *hard skills*. A inclusão do treinamento das *soft skills* pode ser efetivamente integrada em cada disciplina, utilizando ferramentas didáticas que ajudem os alunos a desenvolvê-las, baseadas em estratégias de metodologias ativas de ensino, como trabalhos elaborados em forma de projeto, simulação,

estudos de caso em grupo, aprendizagem pela ação, debate, entre outras (Mendes *et al.*, 2023, p. 105).

Embora as humanidades possam auxiliar no desenvolvimento de *soft skills*, como apontando por Mendes *et al.* (2023), não é uma tarefa específica das humanidades, é preciso que seja enfatizado que por trás de cada cliente, paciente e pessoas que se interage, existem sonhos, medos, angustias, etc.

Desta forma, alguns coordenadores reconheceram a excelência técnica, mas pontuaram essa questão como deficitária. As *soft skills* foram destacadas por coordenadores como um dos benefícios trazidos pelas humanidades, bem como, uma necessidade contemporânea formativa da UTFPR (C.1; 2; 3; 11; 15; 25).

É importante ressaltar que mesmo sem fazer menção às *soft skills*, docentes também mencionaram algumas das habilidades abarcadas por esse termo, conforme a lista apontada por (Mendes *et al.*, 2023). E esses docentes enxergam as humanidades como uma alternativa para se suprir essa necessidade.

*[...] Há necessidade de se pensar em mais formação humanística, uma vez que a tecnologia muda rapidamente, mas a criatividade e relacionamento humano tornam o egresso apto a aprender novas tecnologias e se relacionar melhor no mundo do trabalho. **Saber se comunicar, se relacionar, ser criativo e ético é a base** (P.4, grifo nosso).*

*[...] as disciplinas do ciclo de humanidades pode propiciar discussões e formação em habilidades altamente requeridas na atualidade, como comunicação, flexibilidade, trabalho coletivo, entre outros. Pesquisas demonstram que estudos altamente tecnicistas levam à **maior dificuldade de integração do formado no mercado de trabalho** (P.27, grifo nosso).*

Alguns professores acreditam que todas as disciplinas deveriam ter uma perspectiva humanística. Para um dos docentes, “a formação humana deveria estar associada a formação profissional e, além disso, devíamos pensar nossas aulas de forma mais humana também” (P.21). Ele complementa que o fator de sermos humanos nos condiciona a pensarmos a formação profissional a partir dessa humanidade (P.21).

Sobre isso, um dos docentes destacou a necessidade de se conscientizar os professores sobre a formação integral dos estudantes (P.25). Essa formação com viés

humanista refletirá em todas as disciplinas: “[...] reforçar a formação humanista do docente, visto que ele pode passar esse lado humano em qualquer disciplina, seja específica, profissionalizante ou básica” (P.30).

Apesar dessa abordagem humanística perpassar todas as disciplinas, onde os próprios docentes tentam aplicar e inferir questões relacionadas as humanidades em suas disciplinas, é imprescindível a mediação em disciplinas por profissionais das humanidades e das ciências sociais aplicadas (SINDUTF-PR, 2022; 2023).

No entanto, é importante destacar que essa abordagem muitas vezes cumpre uma função também utilitarista, por ser uma exigência do mercado de trabalho, como pode ser constatado na fala de P.6: “[...] uma vez que diversas pesquisas apontam que a maior **causa de demissão** não é devido à falta de conhecimento específico, mas sim de habilidades interpessoais” (P.6, grifo nosso). Zabalga (2004, p. 49), reflete que “[...] parece que, hoje em dia, começa a predominar a ideia de que é preferível, inclusive do ponto de vista dos empregadores, que os indivíduos tenham uma formação geral suficientemente ampla e polivalente a ponto de permitir a mobilidade profissional”.

Queremos pontuar que habilidades comportamentais, como as *soft skills*, devem ser o resultado de uma formação mais ampla, que reflete por diversos ângulos e não somente pelo viés técnico. Nesse sentido, reafirmamos que as humanidades, bem como, as ciências sociais são importantes.

Por outro lado, em nossa avaliação, o fato de a utilização de *soft skills* visar o mercado de trabalho limita as humanidades, que passa a serem vistas como mais uma ferramenta para o utilitarismo. Mas um dos objetivos das humanidades é justamente expandir o olhar dos estudantes para outras áreas além de sua profissionalização.

Dito isso, emergiu a percepção de que as humanidades ampliam a visão do estudante para questões sociais. Esse aspecto, foi destacado por um docente, explicando que as humanidades auxiliam a transcender o conhecimento técnico, destacando o valor intrínseco do ser humano. Em suas palavras: “[...] através de uma **educação humanística**, os indivíduos desenvolvem uma compreensão aprofundada da condição humana, da história, da cultura e da diversidade do mundo que os cerca” (P.8, grifo nosso).

Desse modo, as humanidades auxiliam na reflexão sobre questões além da técnica que o estudante se deparará no futuro, conforme P.7:

*[...] a formação técnica não contempla todo o conjunto de conhecimentos necessários para um cidadão participante de uma sociedade sadia. Muitas vezes ao estudar apenas o técnico esquecemos que **esse conhecimento será aplicado em ambientes humanos** e ignoramos possíveis repercussões (P.7, grifo nosso).*

Nesse sentido, dois coordenadores (C.23; C.24), pontuam que a diversidade de disciplinas, abarcada pelas humanidades e pelas ciências sociais, ampliam a gama de conhecimento dos estudantes. C.23 citou algumas dessas disciplinas:

*[...] Os nossos egressos terão a oportunidade, durante a graduação de **conhecer mais sobre a história da ciência, ter contato com temas de filosofia** e como eles influenciam no desenvolvimento científico de uma população, assim como trabalhar temas de gestão, liderança e empreendedorismo (C.23, grifo nosso).*

A consciência social, segundo P.12, auxiliará no exercício profissional. Para ele: *“[...] a sociedade está precisando de profissionais capazes de enxergar além da técnica, para que as relações profissionais sejam baseadas no princípio do respeito, empatia, se colocar no lugar do outro”* (P.12). C.5 inclui também questões contemporâneas, no que concerne à conscientização da importância do convívio social, em suas palavras: *“[...] o estudante está perdendo a percepção e a importância do contato social **não virtual**”* (C.5, grifo nosso).⁴⁷

Sustentamos que a relevância das humanidades passa por ajudar os alunos a refletirem criticamente também sobre a atuação profissional. Há estudantes que indicam que o bom desempenho técnico é uma forma de se contribuir com a sociedade.

*Além de ser um profissional qualificado para estar atuando dentro da área, entendo meu papel na sociedade e como minha profissão é muito necessária para ela. **Para que as pessoas tenham moradias dignas**, uma cidade planejada entre outros aspectos (E.6, grifo nosso).*

*O direito à moradia é fundamental, e tendo em vista a economia em que vivemos e os altos custos da construção civil que enfrentamos, gostaria de trabalhar com **alternativas construtivas mais sustentáveis** do ponto de vista social, ambiental e econômico (E.36, grifo nosso).*

⁴⁷ Sobre a referência ao contato social virtual, é importante lembrar que a Pandemia de COVID-19 acelerou esse processo. Sobre esse tema, recomendamos a leitura do trabalho de Pinheiro e Pinheiro (2021).

Os apontamentos anteriores de E.6 e E.36 deixam transparecer que a atuação profissional colocará o estudante em uma posição estratégica, sendo sua maior contribuição dada pelo desempenho profissional. E.144 segue essa mesma direção ao falar: “[...] *tornar um pouco mais fácil você extrair petróleo e, conseqüentemente, contribuir aí de alguma forma para reduzir os preços dos combustíveis*” (E.144).

Desta forma, E.6; E.36 e E.144 destacam que a formação técnica trará um benefício social, melhorando a dignidade humana, impactando positivamente em fatores ambientais, econômicos e trazendo mais acessibilidade para muitas pessoas. Transparece o desejo de sucesso profissional e por meio desse sucesso uma contribuição a sociedade. Essa percepção, contudo, não é clara para todos os alunos, pois, no momento da pesquisa, um estudante não conseguia apontar a relevância social de sua profissão, como pode ser percebido em suas palavras:

*Então eu sempre penso assim, ah se eu vou trabalhar numa indústria, como eu posso fazer para utilizar menos recurso natural? Como posso fazer para entregar o melhor produto possível [...] **não tem tanta parte social assim, eu gostaria que tivesse mais a parte social do meu trabalho*** (E.139, grifo nosso).

É muito difícil medir o impacto que a formação técnica e humanística tem na formação social do estudante. Mesmo assim, o cultivo dessa mentalidade deve ser uma das ações da formação (Zabalga, 2004). Esse princípio também foi exposto por P.19: “[...] *Não se trata de formar apenas um ‘profissional’, mas um cidadão que desempenha suas atividades profissionais e seja capaz de compreender os processos envolvidos em sua existência*” (P.19).

P.52 segue na mesma direção de Zabalga (2004) e P.52:

*Na minha percepção, a formação de um indivíduo para conviver em sociedade, ao passar pela ‘formação universitária’, deve ser como uma simbiose entre a formação profissional e humana. Ou seja, independente das definições atribuídas a parte “profissional” ou a parte “humana”, **não vejo um egresso bem formado sem o entrelaçar destes conhecimentos*** (P.52, grifo nosso).

Análise dos dados permitiu a compreensão do novo emergente, a saber, a implantação do ciclo de humanidades na UTFPR indica tensões entre a formação profissional e a formação humanística, carecendo de uma política institucional que transcenda a normatização, mas que também promova a valorização das

humanidades nas diferentes dimensões acadêmicas. A ruptura da dicotomia indicada por P.52, resultando em uma simbiose, é algo perseguida pela UTFPR (UTFPR, 2019), no entanto, a partir desta pesquisa, a ruptura ainda parece presente. Isso demonstra que, há uma preocupação mais com a formação técnica do que humanística dos acadêmicos. Trata-se de uma visão que deturpa o real papel da educação superior. Para Gibbons (1998), o paradigma da busca do conhecimento desinteressado foi rompido:

[...] Em seu lugar, colocou-se uma visão do ensino superior na qual as universidades devem servir à sociedade, principalmente apoiando a economia e promovendo a qualidade de vida de seus cidadãos. Embora seja verdade que as universidades ainda mantenham seu papel como a "consciência da sociedade", a função crítica das universidades foi substituída por um papel mais pragmático em termos de fornecimento de mão de obra qualificada e produção de conhecimento (Gibbons, 1998, p. 1).

Esse papel pragmático requerido da universidade, descrito por Gibbons (1998), poderá levá-la a não cumprir sua missão de formar estudantes tecnicamente competentes e eticamente engajados com suas práticas e com as pessoas.

A universidade deve ser parceira da sociedade na busca de um mundo melhor, mais justo e igualitário. As IES devem sustentar “[...] a ideia de responsabilidade social e formação cidadã, por meio de ações que consideram o compromisso social e o papel da universidade frente às problemáticas sociais” (Eidt; Calgaro 2021, p. 95).

As demandas e, principalmente, as necessidades sociais devem motivar as pesquisas nas IES. O olhar da instituição também precisa estar direcionado para o futuro e não somente para o passado e presente, uma vez que,

[...] A formação-pesquisa é, de algum modo, um movimento que não nos permite estagnar. Mas, ao contrário, na pesquisa, a dúvida e a descoberta se intensificam e nos permitem olhar a realidade presente visando-a transformar, e, por isso, sem estagnar-se/ou anular-se (Araujo, Fortunato; Gascón, 2011, p. 2).

Nesse sentido, a universidade nunca deverá se acomodar com a situação presente, ela precisa criar um amanhã (Nóvoa, 2019; Araujo, Fortunato; Gascón, 2021). Isso faz dela “[...] uma utopia, um sonho que talvez nunca tenha chegado a ser completamente realizado na face da Terra” (Gusdorf, 2021, p. 13). Mas, mesmo que

esse sonho não se concretize plenamente, sem dúvidas, sua busca contínua contribuirá para a melhoria das sociedades, em todos os seus segmentos.

As transformações não se darão necessariamente a partir de pressões por resultados, pois a ação da universidade virá também da coragem de contemplar (Nóvoa, 2019). Desse modo, a universidade não deve se vender ao pragmatismo, ao imediatismo, ao mercantilismo, etc. Nóvoa explica essa coragem da seguinte forma: “[...] sem tempo para pensar, nenhuma ação é possível, apenas uma reação, uma resposta instantânea, irrefletida. Não podemos ceder nem à inércia, nem à simples reação. Da universidade espera-se uma ação refletida, pensada, consequente” (Nóvoa, 2019, p. 56).

Assim, o ensino superior é uma das alavancas do desenvolvimento social e econômico de um país no presente século por meio da formação de profissionais. Mas ele não é somente um momento onde se prepara o profissional para o mercado de trabalho, mas o ser humano deve ser lapidado também para as relações sociais.

CONCLUSÕES

Pesquisar as humanidades no ensino superior é reconhecer sua importância na formação de todos os profissionais, pois essas disciplinas contribuem para o desenvolvimento crítico-reflexivo do estudante, ampliando sua visão social. Este trabalho consistiu em um estudo de caso, com uma abordagem qualitativa, com a utilização da ATD para análise dos dados. Participaram da coleta de dados 30 coordenadores de curso, 103 professores e 134 estudantes. A pesquisa contou com a participação de representantes de todos os 13 campi da UTFPR.

Originalmente, partimos da hipótese de que, embora prevista nos regulamentos e no currículo dos cursos de graduação da UTFPR, as humanidades são, muitas vezes, percebidas pela comunidade acadêmica como uma mera formalidade. No entanto, as percepções da comunidade acadêmica da UTFPR a respeito da implantação do ciclo de humanidades indicam posicionamentos distintos. Isso ocorreu tanto internamente a cada grupo da comunidade quanto entre eles.

Coordenadores de curso, por exemplo, indicaram desafios para implantação do ciclo de humanidades em seus cursos, como a falta de docentes. Enquanto alguns veem essa implantação como uma oportunidade, outros questionam a efetividade do ciclo de humanidades na formação do estudante.

Quanto aos docentes, também apresentam visões distintas. Há professores que veem o ciclo de humanidades como uma oportunidade de ampliar o olhar do estudante sobre os desafios sociais, enquanto outros enxergam essas disciplinas como um obstáculo, pois as grades curriculares já estão sobrecarregadas, na percepção desses professores.

A percepção dos estudantes também foi heterogênea. Alguns alunos demonstram interesse por disciplinas do ciclo de humanidades, como uma forma de debater ética, política e outros temas sociais. Já outros estudantes consideraram essas disciplinas como pouco relevantes, desejando se concentrarem prioritariamente na formação profissional.

A avaliação das informações permitiu entender o novo emergente, a saber, a implantação do ciclo de humanidades na UTFPR indica tensões entre a formação profissional e a formação humanística. Isso evidencia conflitos entre a educação profissional e a formação humanística, necessitando de uma política institucional que

vá além das normas, mas também incentivar a valorização das humanidades nas diversas áreas acadêmicas.

Concluímos que as humanidades são essenciais no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. No entanto, no contexto da UTFPR, para sua efetivação, deve-se contratar docentes para as áreas do ciclo de humanidades, inclusive com a tentativa de se envolver o MEC, considerando a especificidade da instituição, como a única que possui a nomenclatura de tecnológica. Os principais resultados indicam, até o momento, que o baixo número de docentes de disciplinas que contemplam o ciclo de humanidades compromete o desempenho da formação humanística como intentado na DCs (UTFPR, 2022b). Assim, considerando a relevância das humanidades, essas adversidades não devem ser vistas como impedimentos, mas como obstáculos a serem vencidos.

Ademais, como este trabalho investigou uma implantação em andamento, é preciso que novos estudos investiguem os resultados dessa implantação. Apontamos especial necessidade de se analisar, quando do fechamento de um ciclo formativo dos cursos, as disciplinas do ciclo de humanidades que de fato foram ofertadas, e aquelas que somente compuseram os PPCs dos cursos.

Essa recomendação é essencial, pois havia um interesse em muitas das disciplinas de humanidades nos PPCs anteriores a implantação, mas que não eram ofertadas. Esse foi um ponto de frustração de muitos estudantes.

Também é necessário conscientizar a comunidade acadêmica sobre os benefícios da formação humanística integrada à formação profissional. Um caminho possível é demonstrar que as disciplinas do ciclo de humanidades auxiliam os estudantes a se apropriarem do repertório social e cultural construído pela humanidade, como a arte e literatura.

Ainda temos a dizer que, embora o ensino superior contribua para a formação de profissionais em nosso país, colaborando com desenvolvimento social, é importante que os fundamentos humanos sejam também contemplados na universidade por meio das humanidades, pois serão pessoas se relacionando no dia a dia profissional em comunidades. Existe uma riqueza que o sucesso financeiro não alcança automaticamente, para citar alguns, lazer com pessoas amadas, a leitura de um bom livro, tempo com amigos, etc. São coisas que o dinheiro pode auxiliar, mas muitas vezes, a incansável busca por ele e pelo sucesso profissional nos roubam essas coisas.

Assim, compreender o valor das humanidades no ensino superior é algo complexo. Pois esse valor não se traduz em resultados financeiros imediatos, como a formação profissional. No entanto, soma-se ao estudante, enquanto pessoa e profissional.

Em síntese, este trabalho explorou as percepções da comunidade acadêmica da UTFPR sobre a importância da formação humanística na graduação, a partir da implantação do ciclo de humanidades naquela instituição.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. Tradução: Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AFONSO LOURENÇO, Abílio; ALMEIDA DE PAIVA, Maria Olímpia. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciência & cognição**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 132-141, ago. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2024.

ALCÂNTARA, Gleite de. Universidades medievais. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 9, n. 1, p. 9–19, abr. 1975. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/135414>. Acesso em 15 mar. 2024.

AMORIM, Mário Lopes. Qual engenheiro? – Uma análise dos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de engenharia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Revista de Ensino de Engenharia**. v. 35, n. 1, p. 23-33, 2016. Disponível em: <https://revista.abenge.org.br/index.php/abenge/article/view/370>. Acesso em: 02 jan. 2025.

AMORIM, Mário Lopes. A Escola Técnica de Curitiba / Escola Técnica Federal do Paraná (1942 – 1965). **Tecnologia & humanidades**, Curitiba-PR, v. 24, n. 39, 2010. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rth/article/view/6260>. Acesso em: 30 jan. 2025.

ARAÚJO, Osmar Hélio; FORTUNATO, Ivan; GASCÓN, Agustín de la Herrán. A universidade, a formação e a pesquisa: o que está em debate? **Revista Imagens da Educação**, v. 11, n. 2, p. 1-6, abr./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/59934>. Acesso em: 31 jan. 2025.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 321–338, jul. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698117010>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21204>. Acesso em: 18 nov. 2023.

ASSUMPÇÃO, Paulo Ildelfonso d'. Escola Federal de Aprendizes Artífices. **Jornal Diário da Tarde**. Edição 03.392. Curitiba, de 7 de janeiro de 1910. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=800074&pagfis=12309>. Acesso em: 26 jun. 2024.

AZEVEDO, Vanessa *et al.* Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, s. 3, n. 14, set. 2017. Doi: <https://doi.org/10.12707/RIV17018>. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/3882/388255675017/388255675017>. Acesso em: 02 jan. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado da sociologia do conhecimento**. 23. ed. Tradução: Donaldson M. Garschagen. Petrópolis, Editora Vozes, 2003.

BIGNOTTO, Newton. O humanismo e a linguagem política do renascimento: o uso das Pratiche como fonte para o estudo da formação do pensamento político moderno. **Caderno CRH**, v. 25, n. spe2, p. 119–131, 2012. DOI: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v25i2.19446>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/19446>. Acesso em 20 fev. 2024.

BOMENY, Helena. Universidade de Brasília: filha da utopia de reparação. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. spe, p. 1003–1028, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-69922016.0spe0009>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6228>. Acesso em: 17 jan. 2023.

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

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Rio de Janeiro: 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Sobre as áreas de avaliação**. Portal da Capes, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao#coordenadores>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação**. Portal da Capes, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931**. Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 18 set. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro: 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre as normas 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: 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro: 1942b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro: 1942c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro: 1942a. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Cria%20o%20Servi%C3%A7o%20Nacional,Aprendizagem%20dos%20Industri%C3%A1rios%20\(SENAI\).&text=Vide%20Norma\(s\)%3A,Legislativo\)%20%2D%20\(Alter%C3%A7%C3%A3o\)](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Cria%20o%20Servi%C3%A7o%20Nacional,Aprendizagem%20dos%20Industri%C3%A1rios%20(SENAI).&text=Vide%20Norma(s)%3A,Legislativo)%20%2D%20(Alter%C3%A7%C3%A3o).). Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2013**: notas estatísticas. Brasília, DF: 2014a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2014**: notas estatísticas. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2015**: notas estatísticas. Brasília, DF: 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2016**: notas estatísticas. Brasília, DF: 2017b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2017**: notas estatísticas. Brasília, DF: 2018.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, DF: 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília, DF: 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2022-notas-estatisticas>. Acesso em 12 jan. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 23 dez. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Lei 8.711, de 28 de setembro de 1993**. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/l8711.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.711%2C%20DE%2028,Art. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.184/2005.** Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Brasília, DF: 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro: 1959. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Brasília. Congresso Nacional, 1968. Brasília, DF: 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 de jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 2 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES n. 6, de 15 de janeiro de 2025.** Dispõe sobre o regulamento Bolsa de Atratividade e Formação para a Docência - Pé-de-Meia Licenciaturas. Brasília, DF: 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-capes-n-6-de-15-de-janeiro-de-2025-607231250>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década:** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: 2014b. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 19 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 528, de 6 de junho de 2024.** Estabelece prazo para criação de novos referenciais de qualidade e marco regulatório para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e procedimentos, em caráter transitório, para processos regulatórios de instituições de ensino superior e cursos de graduação na modalidade a distância - EaD. Brasília, DF: 2024b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-528-de-6-de-junho-de-2024-564275259>. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Portaria n. 11, de 20 de junho de 2017.** Normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância. Brasília, DF: 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2017-pdf/66441-pn-n11-2017-regulamentacao-ead-republicada-pdf/file>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 1**, de 20 de janeiro de 2010. Estabelece normas e diretrizes para a organização e o funcionamento dos centros universitários no Brasil. Brasília, DF: 2010. Disponível em:

<http://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1002/resolucao-ces-cne-n-1>. Acesso em: 23 dez. 2024.

BUZATO, Marcelo El Khouri. O pós-humano é agora: uma apresentação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 2, p. 478–495, maio 2019. DOI:

<https://doi.org/10.1590/010318135657412822019>. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8656692>. Acesso em: 31 out. 2024.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAPES. The death of Socrates. **Portal educaCAPES**, Brasília, 2011. Disponível em: [Portal eduCapes: The Death of Socrates](#). Acesso em: 31 jan. 2025.

CASTANHO, Sérgio. Da Universidade modelo aos modelos de universidade.

Quaestio - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, SP, v. 4, n. 1, 2002.

Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1394>. Acesso em: 04 jan. 2024.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista**

Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, RJ, n. 24, 2003. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782003000300002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 24 jun. 2024.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino.

Educação e Pesquisa, v. 25, n. 2, p. 149–170, jul. 1999. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200012>. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27826>. Acesso em 27 mai. 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. História e atualidade das Ciências Humanas e Sociais.

Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 599-613, maio/ago.

2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35546>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CHIZZOTTI, Antonio. Humanismo, educação e tecnologia. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 489-500, abr. 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p489-500>. Acesso em: 01 jun. 2023.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**; Discurso sobre o espírito humano; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista.

Tradução: José Arthur e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

CORBUCCI, Paulo. O Ensino Superior Brasileiro na Década de 90. **Políticas**

Sociais: acompanhamento e análise. n. 2, Ipea, fev. 2001. Disponível em:

<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4774>. Acesso em: 10 fev. 2024.

COSTA, Maria do Rosário Santos de Sá Couto. **A Desvalorização das Humanidades**: Universidade, Transformações Sociais e Neoliberalismo. 2016. 264 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/12371>. Acesso em: 20 dez. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Greive Cynthia (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CUNHA, Marcus Vinicius da. O Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a cultura universitária brasileira: razão e paixões. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 8, n. 2 [17], p. 123-140, 7 fev. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38580>. Acesso em: 28 jun. 2023.

DA VINCI. Vitruvian Man. **Public Domain**. Disponível em: <https://www.publicdomainpictures.net/en/view-image.php?image=284942&picture=vitruvian-man-vintage-drawing>. Acesso em: 30 jan. 2025.

DALLABONA, Carlos Alberto. UTFPR: 30 anos de educação em engenharia. **Tecnologia & humanismo**, v. 22, n. 35, p. 8-36, Curitiba-PR, 2008. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rth/article/view/6462>. Acesso em: 01 jan. 2025.

DAMIÃO, Abraão Pustrelo. O Renascimento e as origens da ciência moderna: Interfaces históricas e epistemológicas. **História da ciência e Ensino: construindo interfaces**, v. 17, p. 22-49, 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/2178-2911.2018v17p22-49>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/hcensino/article/view/34411>. Acesso em 05 jan. 2024.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH [online]**, v. 28, n. 74, p. 255-266, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3476/347641520002.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2023.

EIDT, Elise Cristina; CALGARO, Rosane. Responsabilidade social universitária: histórico e complexidade implícitos na constituição do conceito. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 26, n. 01, pp. 89-111, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100006>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100006>. Acesso em: 31 jan. 2025.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Didática, I).

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17-36, jul. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7609>. Acesso em: 15 dez. 2023.

FLICK, Uwe. **Desenho de pesquisa qualitativa**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa qualitativa).

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do Ensino Superior no Brasil, uma breve história: da colônia a república. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 401-16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650611>. Acesso em 02 fev. 2024.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Composto e Impresso no Curso de Tipografia e Encadernação da Escola Técnica Nacional, 1961.

FRIGHETTO, Renan. Da antigüidade clássica à idade média: a idéia da Humanitas na antigüidade tardia ocidental. **Temas Medievales**, Buenos Aires, v. 12, p. 147-163, 2004. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0327-50942004000100007&lng=es&nrm=iso. Acesso em 22 mai. 2024.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (ORGS). **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. Interdisciplinaridade: uma contextualização. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 19, n. 3, p. 323–327, jul. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/zcxLWkprCCXBFcghb5qfYcp/#>. Acesso em 02 abr. 2024.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

GIBBONS, Michael. **Higher education relevance in the 21st Century**. Paris: Unesco, 1998.

GOMES, Marcelo Marques. **A (Des)Humanização do Estudante de Engenharia Sob o Olhar de um Professor-Engenheiro**. 254 f. Teses (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_ff89ebdd3bd1d6346e9961a27d041b66. Acesso em: 14 fev. 2025.

GUSDORF, Georges. **A universidade em questão**. Tradução: Felipe Denardi. Campinas, SP: Kirion, 2021.

HOQUE, Muhammad Nazmul; ABDULLAH, Md. Faruk. The world's oldest university and its financing experience: a study on Al-Qarawiyyin University (859-990). **Journal of Nusantara Studies (JONUS)**, v. 6, n. 1, p. 24-41, 28 Jan. 2021.

JAEGER, W. Paideia. **A formação do homem grego**. 6. ed. Tradução: Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora: 1976.

JOSEPH, Irmã Miriam. **O Trivium**: As artes liberais da lógica, da gramática e da retórica. Tradução: Henrique Paul Dmyterko. São Paulo: É realizações, 2014.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 15 fev. 2025.

KAGAN, Jerome. **The three cultures**: natural sciences, social sciences, and the humanities in the 21st century. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

KOHL, Rosana Cristina. **Ensino superior, crise das humanidades e a fragilidade democrática**: inquietações, desafios e possibilidades a partir do pensamento de Martha Nussbaum. 2019. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1818>. Acesso em: 05 fev. 2023.

LEITE, José Carlos Corrêa (org.). **UTFPR**: uma história de 100 anos. 1. ed. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2010.

LIMA, Marcos Costa. O humanismo crítico de Edward W. Said. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, n. 73, p. 71–94, DOI: 2008<https://doi.org/10.1590/S0102-64452008000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/sSzNtnfsFDsbKRL5Rp5zZCz/>. Acesso em: 24 dez. 2024.

MACHADO, Maria Lucia Buher Machado. Formação profissional e modernização no Brasil (1930-1960): uma análise à luz das reflexões teórico-metodológicas de Lucie Tanguy. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 97–114, jan. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DKbpDsVj7ZWZTJ4B8dQ7zgM/>. Acesso em: 12 mai. 2024.

MAION, Sabrina Gomide. **Necessidades formativas de bacharéis docentes do ensino superior tecnológico**. Campinas, 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/16607>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MARCOVITCH, Jacques. Os desafios da área de Humanidades no Brasil e no mundo. **Estudos Avançados**, v. 16, n. 46, p. 223–243, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/np3kqx6Y98L9PPCkflTBJCz/#ModalHowcite>. Acesso em: 28 nov. 2024.

MENDES, Lorrane Alves da Silva *et al.*. O ensino sobre dor além do conhecimento técnico: uma reflexão sobre soft skills para profissionais de saúde. **BrJP**, v. 6, n. 2, p. 105–106, abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5935/2595-0118.20230049-pt>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/brjp/a/xYy4MHncPWgXWK8TgYsshCK/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2025.

MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHYkhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 14. ed. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NOGARO, Arnaldo; MARCA, Anna Carolina Capacchi. **HUMANIDADES NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: EXCLUSÃO PROGRAMADA, SABER INÚTIL OU BILDUNG?** SciELO Preprints, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.9548. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9548>. Acesso em: 22 jan. 2025.

NOVAIS, Luis Eduardo Duarte. **Ressignificando o processo de formação profissional**: a aprendizagem de atitudes e valores no âmbito da educação superior. São Paulo, 2020. 113 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_b5b591302832d78638dfefdc62dc5ead. Acesso em: 10 fev. 2024.

NÓVOA, António. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, v.14, n.29, p.54-70, 2019. Disponível em: 10.20500/rce.v14i29.21710. Acesso em: 5 jan. 2024.

NUNES, Maria de Lourdes Rocha Lima; SILVA, Reia Sílvia Rios Magalhães. Perspectiva histórica da educação superior no Brasil. In: ANDRIOLA, Wagner Bandeira (org). **Avaliação**: múltiplos olhares em torno da educação. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

NUNES, Rui Afonso da Costa. **História da Educação na Idade Média**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

PAULA, Eurípedes Simões de. As Universidades medievais. **Revista de História**, São Paulo, v. 15, n. 31, p. 03–12, 1957. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/105539>. Acesso em: 16 abr. 2024.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social**, v. 14, n. 2, p. 147–161, out. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702002000200008>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12387/14164>. Acesso em: 24 dez. 2024.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 3. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.

PEDRUZZI, Alana das Neves *et al.* Análise Textual Discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 584-604, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p584-604>. Disponível em:

<https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4312>. Acesso em: 28 jun. 2024.

PEREIRA, Mariana Cristina Buratto. **Investigação da influência do perfil docente na formação da identidade profissional de engenheiros civis**. Campinas, 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16369>. Acesso em 17 out. 2023.

PEREIRA, Tarcísio Luiz; BRITO, Silvia Helena Andrade de. A expansão da educação superior privada no Brasil por meio do FIES. **Eccos Rev. Científica**. São Paulo, n. 47, p. 337-354, set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n47.7895>. Disponível em: Acesso em: 24 dez. 2024.

PINHEIRO, Ana Paula; PINHEIRO, Fernanda. O uso do celular em tempos de pandemia - uma análise da nomofobia entre os jovens. **Revista Tecnologias Educacionais em Rede (ReTER)**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 01–15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/67222>. Acesso em: 14 fev. 2025.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 2, p. 173–182, fev. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DC3DXHvJpTYfKzNdrRgX9Nj/#>. Acesso em: 26 mar. 2024.

PLATÃO. **A República, o julgamento e a morte de Sócrates e o banquete**. 4. ed. Tradução Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** [Recurso eletrônico]. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Daniel Borges *et al.* Financiamento à ciência no Brasil: distribuição entre as grandes áreas do conhecimento. **Revista Katálysis**, v. 23, n. 3, p. 548–561, set. 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p548>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/5yrNfL58wF36k33TRwvtfkN/?lang=pt>. Acesso em 19 dez. 2024.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

ROIZ, Diogo da Silva. História da universidade de São Paulo, histórias em construção. **Fronteiras: Revista de História**. V. 9, n.16, p. 93-108, jan./jul. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588265669007>. Acesso em: 20 dez. 2023.

RUSSEL, Bertrand. **A filosofia moderna**. 1. ed. Tradução: Hugo Langone. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. (História da filosofia ocidental).

SAID, Edward Wadie. **Humanismo e crítica democrática**. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. **NUPES – Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP** – Universidade de São Paulo. Documento de trabalho n. 8; 1991. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

SANTOS, Alessandra Soares. A ideia de universidade moderna no Brasil: notas sobre história e historiografia. **História da Educação**, v. 27, p. 1-30, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/123300>. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/heduc/a/Gj8dqyt5GGdZLCPznsRxCfb/>. Acesso em: 25 set. 2023.

SANTOS, Cidmar Ortiz dos; ZANDER, Tatiane Marisa Marafigo; BONDARIK, Roberto; PILATTI, Luiz Alberto. **Reuni na UTFPR: a história contada por quem a escreveu – entrevistas – [livro eletrônico]**. Ponta Grossa: ZH4, 2022.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. 4. ed. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAVI, Claudinéia Lucion. **Reformulação curricular na educação superior: a experiência da UTFPR, campus Pato Branco**. 2023. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2023. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/33359>. Acesso em: 19 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Revista Poiesis Pedagógicas**, Catalão, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 15 set. 2023.

SCHRAMM, Wilbur. **Notes on case studies of instructional media projects**. The Academy for Educational Development. Working Paper. Washington, DC: 1971. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED092145>. Acesso em: 29 jan. 2025.

SENKEVICS, Adriano Souza. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 3, n. 4, 2021. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4892>. Acesso em: 27 jul. 2023.

Severino, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico]**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA JUNIOR, Luiz Alberto; LEÃO, Marcelo Brito Carneiro. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 24, n. Ciênc. educ. (Bauru), 2018 24(3), p. 715–728, jul. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-73132018000300715&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2023.

SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza. **Procedimentos da Análise Textual Discursiva: considerações iniciais**. In.: SILVA, Arthur Rezende;

MARCELINO, Valéria de Souza (org.). *Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática*. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2022.

SINDUTF-PR. Carta do I Congresso das Humanidades da UTFPR: pela valorização efetiva das humanidades. Curitiba: **SINDUTF-PR**, 2022. Disponível em: <http://sindutfpr.org.br/files/5219/Carta%20do%20Congresso%20de%20Humanidades.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SINDUTF-PR. Carta do II Congresso das Humanidades da UTFPR: Construindo uma política real de humanidades. Curitiba: **SINDUTF-PR**, 2023. Disponível em: <http://sindutfpr.org.br/files/5219/Carta%20do%20II%20Congresso%20de%20Humanidades.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SIQUEIRA, Marcia Dalledone. **Universidade Federal do Paraná: 100 anos**. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

SNOW, Charles Percy. **As Duas Culturas e uma Segunda Leitura: Uma versão ampliada das Duas Culturas e a Revolução Científica**. Tradução: Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

SOARES, Maria Susana Arroza. **Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139317>. Acesso em: 19 fev. 2024.

Souza, Ana Sara Araujo de. **O corpo docente de jornalismo e a formação profissional**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/32236>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SOUZA, José Geraldo de. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/461>. Acesso em: 17 jan. 2024.

STAKE, Robert Edward. **Pesquisa qualitativa** [recurso eletrônico]: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TUFFANI, Eduardo. Centenário da universidade brasileira: para a história da Universidade de Manaus (1909/1910-1926). **Soletras**, n. 17, 2009, p. 64–80, jan.-jun. 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/7006>. Acesso em: 12 fev. 2025.

UNDIME - União Nacional dos dirigentes municipais da educação. Cerca de 90% das metas do Plano Nacional de Educação não devem ser cumpridas no prazo, aponta Balanço do PNE 2023. **Undime**, 22 de junho de 2023. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/23-06-2023-17-09-cerca-de-90-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-nao-devem-ser-cumpridas-no-prazo-aponta-balanco-do-pne-2023>. Acesso em: 18 nov. 2023.

UTFPR. Ciclo de humanidades no PPC: Concepções e estratégias. 2022a. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wbqbjYfc0DQ&t=306s>. Acesso em: 30 jan. 2025.

UTFPR. Conselho de Graduação e Educação Profissional. **Resolução n. 009, de 01 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação da UTFPR. Curitiba: 2012.

UTFPR. Conselho de Graduação e Educação Profissional. **Resolução n. 90, de 03 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação Regulares da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba: 2018. Disponível em: <https://www.utfpr.edu.br/documentos/conselhos/cogep/resolucoes/resolucoes-2018/resolucao-no-90-2018-cogep-diretrizes-para-os-cursos-de-graduacao-regulares-da-utfpr.pdf/view>. Acesso em: 02 abr. 2024.

UTFPR. Conselho de Graduação e Educação Profissional. **Resolução n. 121, de 29 de novembro de 2021**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação Regulares da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba: Conselho de Graduação e Educação Profissional, 2021a.

UTFPR. Conselho de Graduação e Educação Profissional. **Resolução n. 142, de 25 de fevereiro de 2022**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação Regulares da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba: 2022b. Disponível em: https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=2803898&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 26 mar. 2023.

UTFPR. Conselho de Graduação e Educação Profissional. **Resolução n. 180, de 05 de agosto de 2022**. Regulamenta o trabalho de conclusão de curso para os cursos de graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba: 2022c. Disponível em: https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=3171226&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 30 dez. 2023.

UTFPR. Conselho de Graduação e Educação Profissional: 11/11/2021. 2021b. **YouTube**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=msLyWaW__dc&t=4274s. Acesso em: 30 jan. 2025.

UTFPR. Conselho Universitário: 17/12/2021, tarde. 2021c. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V2x39SY39pQ&t=14856s>. Acesso em: 30 de jan. 2025.

UTFPR. Mapa do campus da UTFPR. **Portal da UTFPR**, Curitiba, 2017a. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/comunicacao/design/mapa-parana-com-todos-os-campus-da-utfpr/mapa-campus-da-utfpr/view>. Acesso em: 05 jan. 2023.

UTFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2004-2008**. Curitiba: 2004. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/pdi/pdi-2004-2008/view>. Acesso em: 15 Jan. 2025.

UTFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2009-2013**. Curitiba: 2009. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/pdi/pdi-2009-2013/view>. Acesso em: 13 Jan. 2025.

UTFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2013-2017**. Curitiba: 2013. Disponível em: http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/pdi/pdi_2013-2017/view. Acesso em: 10 Jan. 2025.

UTFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2018-2022**. Curitiba: 2017. Disponível em: <https://antigo.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/pdi/pdi>. Acesso em: 10 Jan. 2025.

UTFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2023-2027**. Curitiba: 2023b. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/31899>. Acesso em: 10 Jan. 2025.

UTFPR. **Relato Institucional UTFPR - 2023**. Curitiba: 2023c. Disponível em: <https://www.utfpr.edu.br/comissoes/permanentes/cpa/documentos/relato-institucional/relato-institucional-2023.pdf/@@download/file>. Acesso em: 12 Jan. 2025.

UTFPR. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI**. Deliberação COUNI n. 09, de março de 2007. Curitiba: 2007. Disponível em: <https://www.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/ppi/ppi-2007/@@download/file/PPI1041207.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

UTFPR. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI**. Deliberação COUNI n. 14, de 28 de junho de 2019. Curitiba: 2019. Disponível em: <https://cloud.utfpr.edu.br/index.php/s/Z3pgMqWkxbsCbLz>. Acesso em: 10 dez. 2024.

UTFPR. UTFPR se reúne com MEC: reposição de vagas de professores. **Porta UTFPR**, Curitiba, 15 de setembro de 2023a. Disponível em: [UTFPR se reúne com MEC: reposição de vagas de professores](#). Acesso em: 25 out. 2024.

VYGOTSKY, Lev. Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes; 2008.

XAVIER, Antônio Roberto. Cultura e educação na idade média: aspectos históricofilosófico-teológicos. **Revista Dialectus**, v. 4, n. 11, p. 310 - 326, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32676/1/2017_art_arxavierefchagas.pdf. Acesso em: 24 mai. 2024.

YAMANOE, Mayara Cristina Pereira; SUART JUNIOR, José Bento. Concepção de tecnologia: **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1837-1865, out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1837-1865>. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762021000401837&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 jan. 2025.

YIN, Robert Kuo-zuir. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [Recurso eletrônico]. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALGA, Miguel Ángel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DO DISCENTE

Idade:

Sexo:

Possui filhos: a) Não; b) Um filho; c) dois filhos; d) três filhos; e) mais de três filhos.

Em qual campus da UTFPR você estuda?

Em qual curso você está matriculado?

Em qual período você está matriculado?

1) O que você acha do estabelecimento de 10% (dez por cento) de disciplinas do ciclo de humanidades em todos os cursos da UTFPR?

- a) "Não tenho conhecimento sobre o assunto, então, prefiro não opinar".
- b) "A formação específica deveria ser ampliada e não a formação humana".
- c) "Não deveria haver essa ampliação, pois a formação humana atual é suficiente".
- d) "O ciclo de humanidades será importante, pois a formação humana atual é insuficiente".
- e) Outra.

2) Você pretende atuar na profissão em que está se formando? Por quê?

3) Por que você escolheu este curso/profissão?

4) Em sua opinião, quais benefícios sua atuação profissional trará para a sociedade ao seu redor?

5) Sobre a distribuição das disciplinas durante seu curso.

- a) "As disciplinas específicas foram suficientes".
- b) "As disciplinas específicas foram insuficientes".
- c) "As disciplinas gerais foram suficientes".
- d) "As disciplinas gerais foram insuficientes".

6) Fale um pouco sobre as disciplinas que você mais gostou e os motivos que te levam a preferi-las.

7) Fale um pouco sobre as disciplinas que você menos gostou e os motivos que te levam a preteri-las.

8) Você gostaria de acrescentar alguma observação sobre o tema ciclo de humanidades, formação geral, formação específica ou atuação profissional em sua área?

9) Você aceita participar de uma entrevista relacionada à formação acadêmica, profissional e humana dos estudantes da UTFPR? A reunião será *on-line* e

previamente agendada. Se aceitar participar, a qualquer momento, poderá cancelar sua participação.

a) Sim

b) Não

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O ALUNO

Idade:

Sexo:

Possui filhos: a) Não; b) Um filho; c) dois filhos; d) três filhos; e) mais de três filhos.

Em qual campus da UTFPR você estuda?

Em qual curso você está matriculado?

Em qual período você está matriculado?

1) O que você acha do estabelecimento de 10% (dez por cento) de disciplinas do ciclo de humanidades em todos os cursos da UTFPR?

2) Você pretende atuar na profissão em que está se formando? Por quê?

3) Por que você escolheu este curso/profissão?

4) Em sua opinião, quais benefícios sua atuação profissional trará para a sociedade ao seu redor?

5) Sobre a distribuição das disciplinas durante seu curso.

a) "As disciplinas específicas foram suficientes".

b) "As disciplinas específicas foram insuficientes".

c) "As disciplinas gerais foram suficientes".

d) "As disciplinas gerais foram insuficientes".

6) Fale um pouco sobre as disciplinas que você mais gostou e os motivos que te levam a preferi-las.

7) Fale um pouco sobre as disciplinas que você menos gostou e os motivos que te levam a preteri-las.

8) Você gostaria de acrescentar alguma observação sobre o tema ciclo de humanidades, formação geral, formação específica ou atuação profissional em sua área?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Idade:

Sexo:

Possui filhos: a) Não; b) Um filho; c) dois filhos; d) três filhos; e) mais de três filhos.

Em qual campus da UTFPR você leciona?

Qual seu vínculo com a UTFPR? a) Professor efetivo; b) Professor temporário.

Há quanto tempo você atua no ensino superior?

Qual sua área de formação?

Quais são as principais disciplinas que você ministra?

1) O que você acha do estabelecimento de 10% (dez por cento) de disciplinas do ciclo de humanidades em todos os cursos da UTFPR?

- a) "Não tenho conhecimento sobre essa implantação".
- b) "A formação específica deveria ser ampliada e não a formação humana".
- c) "Não deveria haver essa ampliação, pois a formação humana atual é suficiente".
- d) "O ciclo de humanidades será importante, pois a formação humana atual é insuficiente".
- e) Outra.

2) Você acredita que a alteração do PPC contribuirá para a ampliação da formação humanística dos egressos de seu curso? Por quê?

3) Você acredita que os 10% (dez por cento) de humanidades prejudicarão a formação profissional dos egressos de seu curso? Se sim, por quê?

4) Em sua opinião, a implantação do ciclo de humanidades trará algum benefício para atuação do egresso de seu curso na sociedade? Se sim, quais?

5) Você teria alguma sugestão para ampliar a formação humanística dos alunos? Se sim, qual?

6) Você gostaria de acrescentar alguma observação sobre o tema?

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DO COORDENADOR

Sexo:

Possui filhos: a) Não; b) Um filho; c) dois filhos; d) três filhos; e) mais de três filhos.

Há quanto tempo você atua no ensino superior?

1) Quais foram os maiores desafios ou dificuldades durante a implantação do ciclo de humanidades em seu curso?

2) Você acredita que a alteração do PPC contribuirá para a ampliação da formação humanística dos egressos de seu curso? Por quê?

3) Em sua opinião, a implantação do ciclo de humanidades trará algum benefício para atuação do egresso de seu curso na sociedade? Se sim, quais?

4) Você acredita que a alteração do PPC contribuirá para a ampliação da formação humanística dos egressos de seu curso? Por quê?

5) Você teria alguma sugestão para ampliar a formação humanística dos alunos? Se sim, qual?

6) Você gostaria de acrescentar alguma observação sobre o tema?

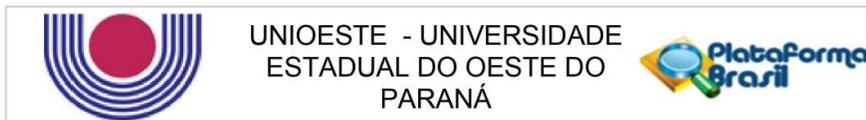
APÊNDICE E – ÁREAS DE FORMAÇÃO INDICADAS PELOS PROFESSORES

13	Química
10	Administração
10	Matemática
7	Ciência da Computação
5	Engenharia Química
4	Engenharia (não especificada)
4	Engenharia civil
4	Engenharia Mecânica
4	Letras
3	Engenharia Elétrica
3	Física
3	História
2	Educação Física
2	Engenharia de alimentos
2	Geografia
2	Pedagogia
2	Psicologia
1	Agronomia
1	Alimentos
1	Arquitetura e urbanismo
1	Ciências Biológicas
1	Contabilidade
1	Design
1	Design de Moda
1	Economia
1	Engenharia Agrícola
1	Engenharia Cartográfica
1	Engenharia de Computação
1	Engenharia de materiais
1	Engenharia Têxtil
1	Estilismo em moda
1	Farmácia e Bioquímica
1	Farmácia Industrial
1	Filosofia, Pedagogia e Letras.
1	Informática na Educação
1	Mecatrônica
1	Tecnologia em Manutenção Mecânica Industrial
1	Ciências Sociais - Graduação e licenciatura

APÊNDICE F – ÁREAS DE FORMAÇÃO INDICADAS PELOS ESTUDANTES

Segmento	Curso	Questionário	Entrevista
Bacharelados	Administração	2	1
	Agronomia	3	
	Ciência Biológicas	3	
	Ciências Contábeis	3	
	Design	5	1
	Educação Física	2	1
	Engenharia Civil	23	1
	Engenharia de Alimentos	2	2
	Engenharia de Computação	3	1
	Engenharia de Controle e Automação	5	
	Engenharia de Materiais	5	3
	Engenharia de Produção	1	
	Engenharia de Software	2	
	Engenharia Elétrica	12	1
	Engenharia Florestal	2	
	Engenharia Mecânica	12	3
	Engenharia Química	14	2
	Engenharia Têxtil	1	
	Química	2	
	Zootecnia	5	1
Cursos Superiores de Tecnologia	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1	
	Design Gráfico	2	
	Gestão Ambiental	1	1
	Manutenção Industrial	2	
	Tecnologia de Alimentos	6	
	Tecnologia em Processos Químicos	1	
Licenciaturas	Letras (Inglês)	2	
	Letras (Português/Inglês)	2	
	Matemática	4	2
	Química	6	

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE HUMANIDADES NA UTFPR E A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NA PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA

Pesquisador: ANILTON OLIVEIRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61394222.8.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.670.332

Apresentação do Projeto:

Saneamento da pesquisa:

Título da Pesquisa: A IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE HUMANIDADES NA UTFPR E A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NA PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA

Pesquisador Responsável: ANILTON OLIVEIRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61394222.8.0000.0107

Submetido em: 28/09/2022

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Situação da Versão do Projeto: Em relatoria

Localização atual da Versão do Projeto: UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

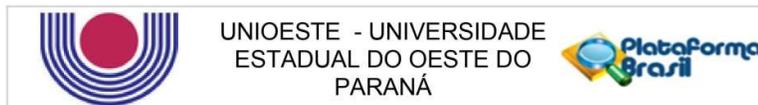
Objetivo da Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110
UF: PR **Município:** CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 5.670.332

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências elencadas pelo Colegiado do CEP Unioeste saneadas adequadamente.

Considerações Finais a critério do CEP:

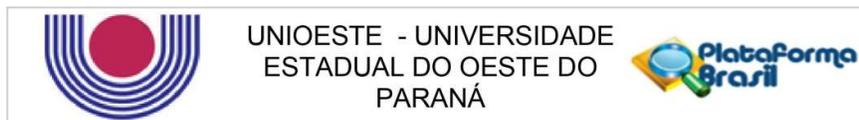
Apresentar o Relatório Final na Plataforma Brasil até 30 dias após o encerramento desta pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1991400.pdf	28/09/2022 08:40:59		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AnexoAutoriza.pdf	28/09/2022 08:39:48	ANILTON OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_anilton_28_setembro.pdf	28/09/2022 08:31:09	ANILTON OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
Outros	ALTERACOES.docx	28/09/2022 08:30:50	ANILTON OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	28/09/2022 08:27:06	ANILTON OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_28_setembro.pdf	28/09/2022 08:26:46	ANILTON OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	08/08/2022 09:39:20	ANILTON OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declara_de_pesquisa_n_iniciada.pdf	05/08/2022 15:21:00	ANILTON OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Declara_de_uso_de_dados.pdf	05/08/2022 15:19:57	ANILTON OLIVEIRA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069
 Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110
 UF: PR Município: CASCAVEL
 Telefone: (45)3220-3092 E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 5.670.332

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 28 de Setembro de 2022

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110
UF: PR **Município:** CASCADEL
Telefone: (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

ANEXO B - CURSOS DA UTFPR POR CAMPUS

Campus	Curso (em atividade)	Ano de criação
AP	Engenharia Civil	2014/2013
AP	Engenharia De Computação	2018
AP	Engenharia Elétrica	2016
AP	Engenharia Química	2013
AP	Engenharia Têxtil	2010
AP	Licenciatura Em Química	2011
AP	Processos Químicos	2009
AP	Design De Moda	2007
CM	Engenharia Ambiental	2007
CM	Engenharia Civil	2010/2007
CM	Engenharia De Alimentos	2007/2008
CM	Engenharia Eletrônica	2010
CM	Engenharia Química	2018
CM	Ciências Da Computação	2012/2017
CM	Licenciatura Em Química	2011
CM	Tecnologia Em Alimentos	1999
CM	Sistemas para Internet (inseri)	2008
CP	Engenharia De Computação	2010
CP	Engenharia Controle Automação	2012
CP	Engenharia Elétrica	2010/2007
CP	Engenharia Eletrônica	2013
CP	Engenharia Mecânica	2010/2007
CP	Engenharia De Software	2014
CP	Licenciatura Em Matemática	2011
CP	Análise e Des. de Sistemas	2006/2007
CP	Manutenção Industrial (inseri)	1999
CT	Engenharia Da Computação	2007
CT	Engenharia Controle e Automação	2010/1979
CT	Engenharia Elétrica	2010/1979
CT	Engenharia Eletrônica	2010/1979
CT	Engenharia Mecatrônica	2016/2015
CT	Administração	2011
CT	Comunicação Organizacional	2014
CT	Design	2007
CT	Sistemas De Informação	2009
CT	Licenciatura Em Física	2009
CT	Licenciatura Em Letras Inglês	2016
CT	Licenciatura Em Letras Português	2016
CT	Licenciatura Em Matemática	2011
CT	Automação Industrial	2004
CT	Design Gráfico	2006
CT	Radiologia	1999
CT	Sistemas De Telecomunicações	2006/2007
CT	Engenharia Ambiental e Sanitária	2018
CT	Engenharia Civil	2010/1996
CT	Engenharia Mecânica	2010/1992
CT	Arquitetura E Urbanismo	2009
CT	Química	2007/2008
CT	Licenciatura Em Química	2012/2008
CT	Educação Física	2007
DV	Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia	2013/2014
DV	Engenharia Florestal	2008
DV	Agronomia	2011
DV	Engenharia De Software	2013/2014
DV	Zootecnia	2007
DV	Licenciatura Ciências Biológicas	2011
FB	Engenharia Ambiental	2009
FB	Engenharia De Alimentos	2015
FB	Engenharia Química	2014/2013
FB	Licenciatura Em Informática	2011
FP	Tecnologia em Alimentos	2008
GP	Engenharia Civil	2013/2014
GP	Engenharia Mecânica	2011
GP	Manutenção Industrial	2013
GP	Sistemas Para Internet	2011
LD	Engenharia Ambiental	2007/2008
LD	Engenharia De Materiais	2010
LD	Engenharia De Produção	2013
LD	Engenharia Mecânica	2013
LD	Engenharia Química	2015/2013
LD	Licenciatura Em Química	2011

LD	Tecnologia Em Alimentos	2007
MD	Análise e Des. de Sistemas	2007
MD	Engenharia Ambiental	2010
MD	Engenharia De Alimentos	2010
MD	Engenharia De Produção	2010/2007
MD	Engenharia Elétrica	2011
MD	Ciência Da Computação	2011
MD	Licenciatura Em Química	2013/2012
MD	Tecnologia Em Alimentos	2006/1999
MD	Gestão Ambiental	2006/2007
MD	Manutenção Industrial	2007
PB	Administração	1975
PB	Engenharia Civil	2010/2007
PB	Engenharia Da Computação	2009
PB	Engenharia Elétrica	2010/2007
PB	Engenharia Mecânica	2010/2007
PB	Engenharia De Produção	2010
PB	Administração	1988/1975
PB	Agronomia	1992
PB	Ciências Contábeis	1987/1975
PB	Química	2007
PB	Licenciatura Letras Português- Inglês	2007
PB	Licenciatura em Matemática	2018/1996
PB	Análise e Des. de Sistemas	2006/2004
PB	Manutenção Industrial	2002/2003
PG	Engenharia de Bioprocessos E Biotecnologia	2017
PG	Engenharia De Produção	2010
PG	Engenharia Elétrica	2018
PG	Engenharia Eletrônica (inseri)	2007
PG	Engenharia Mecânica	2010/2007
PG	Engenharia Química	2010
PG	Ciência Da Computação	2010
PG	Tecnologia em Alimentos (inseri)	1999
PG	Curso Licenciatura em Ciências Biológicas	2017
PG	Análise e Des. de Sistemas	2006/2004
PG	Automação Industrial	2004
PG	Fabricação Mecânica	2006/1999
SH	Agronomia	2018
SH	Ciência Da Computação	2014
SH	Licenciatura Ciências Biológicas	2014
TD	Engenharia Civil	2010
TD	Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia	2015
TD	Engenharia De Computação	2015
TD	Engenharia Eletrônica	2010/2009
TD	Licenciatura Em Matemática	2011
TD	Processos Químicos	2007
TD	Sistemas Para Internet	2014

Fonte: UTFPR, 2023c, n.p.